



Universidad de la República.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Tesis de Maestría en Ciencias Humanas

Opción Estudios Latinoamericanos

“La Educación Media Técnica-Tecnológica en Uruguay y Argentina, 2006-2014, con énfasis en las propuestas de inclusión y en las trayectorias estudiantiles de los egresados”

Autor: Lic. Ivonne Yarca Bouzón

Director de Tesis: Prof. Adj. Dalton Rodríguez Acosta

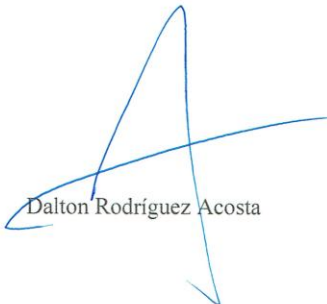
Montevideo, febrero 2017

Montevideo, 10 de febrero de 2017

Tesis de Maestría en Ciencias Humanas
Opción Estudios Latinoamericanos

Por la presente dejo constancia de que la Lic. Ivonne Yarca Bouzón ha realizado bajo mi dirección la tesis: "La Educación Media Técnica-Tecnológica en Uruguay y Argentina, 2006-2014, con énfasis en las propuestas de inclusión y en las trayectorias estudiantiles de los egresados". La lic. Yarca Bouzón ha cumplido a cabalidad las distintas instancias requeridas para su presentación y defensa.

Firma:



Dalton Rodríguez Acosta

Edificio Central: Magallanes 1577, 11.200 Montevideo – Uruguay - Tel: (+598) 2409 1104 /05 /06

Correo electrónico: mensajes@fhuce.edu.uy

Decanato: (598) 2409 1748 – decanato@fhuce.edu.uy

Anexos: Instituto de Lingüística – J.M. Albo 2663 – CP 11600 – Tel. (598) 2480 0003- Fax: (598) 2487 7292

Anexos: Lab. Arqueología – Lab. Antropología Biológica – CP 11200 – Paysandú s/n esq. Tristán Narvaja-
Tels. (598) 2408 30 76 – 2403 1004

Contenido

RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I: Las políticas educativas entre 2006-2014 en Uruguay y Argentina, referidas a la Educación Media Técnica y Tecnológica.	10
1. Algunos aspectos de la situación de América Latina: Antecedentes socio-históricos del Cono Sur, y sus políticas educativas (historia reciente)	10
1.1. en la década de los ´60	11
1.2. en la década de los ´70	13
1.3. en la década de los ´80	16
1.4. en la década de los ´90	19
1.5. en el final del siglo XX , y el principio del XXI	23
1.6. Políticas Educativas del 2000 en adelante.....	23
1.7. Políticas focalizadas s XXI	26
CAPITULO II: Educación Técnico-Tecnológica – el mundo del trabajo- y el desarrollo productivo.	28
2.1. Sociedad y Educación:	29
2.2. Sociedad y Trabajo:.....	33
2.3. Educación y Trabajo:	35
2.4. Políticas para el trabajo y la educación profesional:	43
2.5. Conclusiones Capítulo II.....	44
Capítulo III: ASEQUIBILIDAD, en la Educación Media Técnico-Tecnológica en Uruguay y Argentina (2006-2014): su disponibilidad y estado de conservación-actualización.	48
3.1. Breve descripción de los Sistemas Educativos en Uruguay y Argentina:	51
3.1.1. Sistema Educativo Público de Uruguay:	51
3.1.2. Sistema Educativo Público de Argentina:	54
3.2. Asequibilidad:	56
3.2.1. Asignación presupuestal:.....	57
3.2.1.1. Educación, y programas de transferencias condicionadas	58
3.2.1.2. Presupuesto para la Educación Profesional, Técnico-Tecnológica	60
3.2.2. Infraestructura – equipamiento - docentes formados-	60
3.3. Asequibilidad en la Educación de Uruguay:	60
3.3.1. Infraestructura	61
3.3.2. Equipamiento y materiales	62

3.3.3. Docentes formados.....	64
3.4. Asequibilidad en la Educación de Argentina:	65
3.4.1. Financiamiento de la Educación Técnica argentina	66
3.4.2. Infraestructura	67
3.4.3. Equipamiento y materiales	67
3.4.4. Docentes formados.....	68
3.5. Conclusiones Capítulo III.....	68
CAPITULO IV: ACCESIBILIDAD a la Educación Media Técnica-Tecnológica para estudiantes uruguayos y argentinos entre 2006-2014.....	73
4.1. Accesibilidad en la educación de Uruguay	79
4.1.1. Estrategias para una mayor accesibilidad en su dimensión curricular pedagógica:	80
4.1.2. Estrategias para una mayor accesibilidad en sus dimensiones económica y física:	82
4.1.2.1. Gratuidad y obligatoriedad.....	82
4.1.3. Accesibilidad ambiental, ¿qué tan accesible es habitar las escuelas técnicas en Uruguay?.....	83
4.2. Accesibilidad en la educación de Argentina:	84
4.2.1. Programas de reducción del abandono.....	86
4.2.2. La no discriminación.....	86
4.2.3. Gratuidad y obligatoriedad.....	87
4.3. Conclusiones Capítulo IV	87
CAPITULO V: ACEPTABILIDAD, pertinencia, adecuación y calidad de la propuesta educativa de la Educación Media Técnico-Tecnológica en 2006-2014 en Uruguay y Argentina.....	92
5.1. Aceptabilidad de la Educación en Uruguay.	93
5.1.1. Niveles de aprendizaje	94
5.1.2. Distribución social de los aprendizajes	98
5.1.3. Los docentes en el sistema educativo, importancia de su profesionalización	100
5.1.4. El estatus de los centros educativos	102
5.1.5. El tiempo escolar.....	103
5.1.6. Evaluación, base de un plan de mejora	103
5.2. La aceptabilidad de la Educación Argentina:	104
5.2.1. Niveles y distribución social de los aprendizajes.....	104
5.2.2. Los docentes en el sistema educativo.....	105
5.2.3. El estatus de los centros educativos	106
5.2.4. Algunas características a tener en cuenta para una mejora de la calidad educativa	106
5.3. Conclusiones Capítulo V.....	107

CAPITULO VI: ADAPTABILIDAD, el rol de la Educación Media Técnica-tecnológica en diversas comunidades y contextos (Uruguay- Argentina, 2006-2014).	114
6.1. ¿Qué ofrecer en los centros educativos para que las trayectorias de los estudiantes sean continuas y completas?.....	115
6.2. ¿Qué esperan los jóvenes de las escuelas?	120
6.3. La adaptabilidad de la Educación en Uruguay.....	121
6.3.1. Conducción y gestión en los centros educativos	123
6.3.2. Participación.....	125
6.3.3. Estructuras curriculares y oferta educativa en la Educación Media en Uruguay	126
6.4. La adaptabilidad de la Educación en Argentina.....	130
6.4.1. Estructuras curriculares y oferta educativa en la Educación Media en Argentina	130
6.5. Conclusiones Capítulo VI	133
CAPÍTULO VII: INVESTIGACIÓN DE CAMPO	137
7.1. Objetivos de la investigación de campo:	137
7.2. Diseño metodológico.....	137
7.3. Descripción de la situación observada en Uruguay.....	138
7.3.1. Formación Profesional Básica (2007)	139
7.3.2. ¿Por qué observar el PLAN FPB?	140
7.3.3. Particularidades de la Formación Profesional Básica 2007	140
7.3.4. Opiniones encontradas	142
7.3.5. Historia del Comunitario de Barrio Conciliación – Montevideo-Uruguay	142
7.3.6. Los datos: la Estadística y la Biografía	144
7.4. Descripción de la situación observada en Argentina.....	153
7.4.1. Seguimiento de los egresados a 2012 de la Orientación Administración de Empresas	156
CONCLUSIONES GENERALES.	161
BIBLIOGRAFÍA.....	165
CEPAL, (1992). <i>Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad</i> .	
UNESCO.OREAL.	166
ANEXOS.....	172

RESUMEN

Los sistemas educativos de Latinoamérica mediante cambios y reformas tratan de adecuarse a los cambios sociales, económicos y culturales que vienen determinados por las veloces dinámicas comunicacionales, y permanentes innovaciones científico tecnológicas que dotan a las poblaciones humanas del mundo, de una mirada global que reduce tiempos y distancias, haciendo posible el acceso a la información casi al instante de producirse. Paralelamente, esta coyuntura, nos torna más individualistas y competitivos, nos aleja, en tanto genera una alta inequidad de oportunidades.

Esta situación hace que la adquisición de aprendizajes deba ser un proceso permanente que se cumpla a lo largo de toda la vida; y compromete a los Estados a proporcionar *educación para todos*, reconociendo a la educación como un derecho humano, que hace posible el logro de las competencias que las personas necesitan para una vida libre y digna. Esta pretensión de universalización educativa impregna las políticas educativas de la región, y se mandata en las leyes que determinan la inclusión en la educación de todos los niños y jóvenes estableciendo la gratuidad de la misma, la extensión en años de la obligatoriedad, y también su calidad; todo lo cual no se efectiviza plenamente.

En el presente trabajo se realiza un relevamiento de fuentes oficiales sobre el estado de la Educación Media Técnica y Tecnológica en Argentina y Uruguay, en el área pública y formal; observando las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad que presentan los respectivos sistemas educativos en esas áreas de conocimiento. La investigación de campo, consiste en el estudio de caso, de un grupo estudiantil de Educación Media Técnica de cada país, para analizar las trayectorias educativas de los jóvenes que egresan, para una cohorte determinada.

La educación técnica y tecnológica y la formación profesional constituyen uno de los ejes estratégicos para el desarrollo socioeconómico de las sociedades modernas. La relación-tensión entre educación y trabajo está directamente involucrada en la movilidad social de las personas, por lo que se analiza en este texto esa relación, y se relevan las visiones internacionales respecto a educación y las demandas de cualificación profesional.

Palabras clave: EDUCACIÓN TÉCNICA – TRABAJO – TRAYECTORIAS DE EGRESADOS

ABSTRACT

Education systems in Latin America through changes and reforms seek to adapt to the social, economic and cultural changes that are determined by the fast communicational dynamics, and incessant scientific and technological innovations, which provide to human populations around the world, of a global perspective that reduces time and distances, enabling access to information almost at the same moment that occurs. In parallel, this juncture, are becoming us more individualistic and competitive, alienates us, while generating high inequality of opportunity.

This situation makes the acquisition of learning should be an ongoing process throughout life; and commits States to provide *education for all*, recognizing education as a human right, which makes possible the achievement of the skills that people need to have a free and dignified life. This claim for universalization of education permeates the educational policies of the region, and is imposed on the laws that determine the inclusion in the education of all children and young people establishing gratuity of it, the extent of the obligation in terms of number of years and also its quality; all of which are not fully achieved.

In this paper a survey of official sources on the status of Secondary Technical and Technological Education in Argentina and Uruguay is done, in the public and formal area; observing the conditions of availability, accessibility, acceptability and adaptability which the educational systems in those areas of knowledge presents. The field survey is the case study of a student group of Secondary Technical Education in each country, to discuss educational paths of young graduates, for a given cohort.

Technical and technological education and professional training is one of the strategic priorities for socio-economic development of modern societies. The relationship-stress between education and work is directly involved in the social mobility of people, so this relationship is discussed in this text, and international visions regarding education and demands of professional qualifications are surveyed.

Key words: TECHNICAL EDUCATION - WORK - PATHS OF GRADUATES

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se presenta un análisis de la situación actual de la Educación Media pública en los países Argentina y Uruguay, con énfasis en la rama técnica-tecnológica; para lo cual se relevan las condiciones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad que muestran los sistemas educativos de cada uno de los países considerados.

Se hace un recorrido por la evolución de las políticas educativas en la región en los últimos años, con la finalidad de arrojar luz para la comprensión de las políticas que en el momento, regulan la educación. En el trabajo investigativo en territorio, se observa un programa educativo dentro de la educación técnica de medianamente reciente creación, y las trayectorias educativas realizadas por sus estudiantes en un período acotado a las cohortes entre 2009 y 2012 (en Uruguay), lo propio se efectúa siguiendo las trayectorias escolares de un grupo de un Secundario Técnico de Argentina de la cohorte 2006 con egreso teórico en 2012.

Antecedentes y fundamentación

En el continente Latinoamericano en el final del siglo XX, y el principio del XXI ocurre una consolidación de las democracias, con una representación política de izquierda en varios países, que reciben a sociedades civiles muy fragmentadas a causa de crisis económicas que dejaron a una amplia gama de las poblaciones del Cono Sur en la pobreza y la indigencia. Los Nuevos Gobiernos de izquierda (es el caso de Uruguay y Argentina), debieron desplegar políticas sociales y dentro de estas también políticas educativas, para enfrentar esa “emergencia social”. Al momento de realizar este trabajo (2016) persiste en la región el déficit de las economías, y en lo social se minimizan pero no se revierten ni el rango de pobreza, ni las condiciones de exclusión. Estas condiciones también habitan la escuela.

A nivel mundial se promueven intensamente políticas de protección de los niños, niñas y jóvenes que sufren situaciones de vida que los vulneran; entre ellas la Educación para Todos, la revalorización de la Educación como Derecho Humano y las políticas relacionadas a la formación y regulación del trabajo en busca de modificar las condiciones que producen desempleo, sub-empleo y la explotación. Existe confianza de los gobiernos de “que la educación y formación técnica y profesional responda a

múltiples prioridades del desarrollo social y económico, desde la reducción de la pobreza, la seguridad alimentaria y la cohesión social, hasta el crecimiento económico y la competitividad.”(CINTERFOR, 2012).

Los sistemas educativos de la región adhieren a estos conceptos mundiales, la universalización de la educación, la inversión en la educación técnica y profesional son signos claros de esa voluntad. Aparecen no obstante algunos temas que aún no encuentran solución, como lograr la retención de los estudiantes en los centros, abatir el rezago, o la erradicación de la educación de baja calidad. Como expresa Gentili (2011), “en materia educativa, universalizar un bien significa no sólo garantizar el acceso a él, sino también asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad”.

Ante el desafío planteado, y aceptado por los países que se consideran en este trabajo (y en el período observado), la política educativa por excelencia, es “escuela para todos”, la cuestión es ¿a qué escuela, para aprender qué, decidido por quiénes?

Surgen otras preguntas en relación a la Educación Media Técnico-Tecnológica, cuya escuela trata de resolver la tensión presente y amalgamar la formación profesional con la educación integral de las personas. En su inicio la educación técnica apuntó a formar exclusivamente para el mundo del trabajo, la visión cambia y hoy también tiene un fin propedéutico, ¿los estudiantes sienten satisfechas sus expectativas formativas? ¿es pertinente su educación para el mundo del trabajo? ¿alcanzan una buena preparación para seguir estudiando?

El abordaje metodológico de esta investigación es cuanti-cualitativo, se efectúa el relevamiento de datos de fuentes oficiales respecto a la Educación Media Técnico Tecnológica, de observatorios internacionales de educación y trabajo, entrevistas a diferentes actores y observación y análisis de trayectorias estudiantiles, entendiendo por trayectoria: “... una secuencia particular de eventos compuestos que caracterizan a una persona o a un grupo de estudiantes en un período de tiempo...”(Fernández, 2009,p.360), en este caso con sentido retrospectivo.

Este trabajo se organiza en capítulos. En el primero se realiza una somera descripción de las políticas y las reformas y/o revisiones de los sistemas educativos en la región en las últimas décadas del s. XX y las primeras del s. XXI, llegando a nuestros días con las políticas educativas focalizadas e inclusivas.

En el capítulo II el eje conductor es el trabajo en relación a la educación y la sociedad. Se busca develar las interconexiones y analizar la complejidad y la especificidad de la educación técnico-profesional que trasciende el propio sistema educativo por su vinculación con los sistemas socio-laboral y socio-productivo, y con los campos de la ciencia y la tecnología, del trabajo y de la producción.

En los capítulos entre el tercero y el sexto se desarrollan respectivamente, la *disponibilidad* de la Educación Media Técnica en Uruguay y Argentina; la *accesibilidad* en las dimensiones: económica, física y curricular - pedagógica, que hacen a la condición de gratuidad, obligatoriedad e inclusión educativas; en el quinto capítulo se analiza la *aceptabilidad* en los sistemas educativos, es decir la calidad, las políticas proponen que una vez dentro los jóvenes desarrollen trayectorias educativas continuas y completas que les posibiliten ser parte y construir sociedades justas; y en el sexto se habla de la *adaptabilidad* de los centros educativos técnicos en tanto su oferta educativa y su contextualización.

El capítulo VII presenta la investigación en los centros educativos seleccionados: el comunitario de Barrio Conciliación en Montevideo y el Secundario Técnico de Gualeguaychú en Argentina. Datos de las escolaridades, entrevistas a estudiantes y directivos, ayudan a la construcción de las biografías que aportan valiosa información a la comprensión de los datos estadísticos. Finalizan el trabajo, las conclusiones y reflexiones de la autora.

CAPITULO I: Las políticas educativas entre 2006-2014 en Uruguay y Argentina, referidas a la Educación Media Técnica y Tecnológica.

La creación del “hombre colectivo” es misión educativa del Estado “...que tiene siempre el fin de crear nuevos y más elevados tipos de civilización, de adecuar la civilización y la moralidad de las masas populares más vastas a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción, y por lo tanto de elaborar incluso físicamente tipos nuevos de humanidad” (Gramsci, 1999, p. 21).

“...el perfil de un sistema educativo se comprende en el contexto histórico de la sociedad en la que se desenvuelve y con la cual mantiene intercambios y negociaciones, establece acuerdos y rechazos” plantea Adriana Puiggrós (2013,p.27); pero también a la hora de elegir el diseño de las políticas educativas que delinear ese “perfil”, debe considerarse el peso histórico de las instituciones que transitan un “camino de dependencia” (*path dependence*) , por el que “...las elecciones e instituciones pasadas proporcionan un marco que condiciona la formación y el cambio de las elecciones e instituciones actuales” (Goldstone 1998; Pierson 2000b; Kay 2005; Door 2007, citados por Fernández Aguerre,2010, p. 147). Por lo cual al analizar las políticas educativas que orientan la educación pública en Latinoamérica en los primeros años del s XXI, se considerarán los antecedentes históricos recientes que hacen a la comprensión más cabal del presente.

1. Algunos aspectos de la situación de América Latina: Antecedentes socio-históricos del Cono Sur, y sus políticas educativas (historia reciente)

A partir de la segunda mitad del s XIX, los Estados toman a su cargo la provisión e implementación de los servicios educativos. Por primera vez será el Estado nación quien se ocupe de, determinar que conocimientos son necesarios para cada integrante de la sociedad, a la vez que del compromiso de proveer los medios para ese fin.

La burocracia estatal y la búsqueda de resultados educativos homogeneizadores, guiaron las políticas educativas de la época hasta mediados del s XX. Políticas educativas que se centraron en un modelo educativo “moderno”, que consistía en poseer un proyecto “bueno” para los destinatarios (y a la vez universalista); proyecto que reunía las

condiciones de “bien común” para la sociedad (desarrollo económico, democrático, socio-cultural); proyecto que contaba con el consenso por parte de todos los integrantes del sistema educativo; y a través del que se lograban resultados eficientes para los beneficiarios de ese proyecto de enseñanza (Gimeno Sacristán, 2001). Hacía los 60, este modelo comienza a no responder a las demandas sociales y condicionantes económicas del momento.

La conceptualización de Estado Benefactor¹ (Welfare) como sostenedor de políticas sociales (incluidas las educativas), de protección de los más vulnerados, en Latinoamérica sólo es aplicable a Argentina y Uruguay. Las posibilidades de los Estados “...de continuar y profundizar las políticas sociales de corte welfariano...que se desarrollaron desde las primeras décadas del siglo XX...” han sido puestas a discusión, y se cuestiona “...la capacidad real de respuesta de los gobiernos...” (Bentancur, 2008, p. 39). “La crisis del Estado de Bienestar es eminentemente política: su naturaleza es una crisis de gobernabilidad” (Bentancur, 2008, p.27).

En los últimos años del siglo XX, tanto las razones económicas, como políticas e ideológicas que colaboraron con la deslegitimación y retracción del modelo de Estado de Bienestar, padecieron el impacto de la globalización económica que afectó en diferente grado la capacidad de los gobiernos de sostener simultáneamente economías eficientes y sociedades igualitarias (Bentancur, 2008).

1.1. en la década de los ´60

En 1960 se crean la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio y la del Mercado Común Centroamericano, como nuevas estrategias de los países del continente americano para superar el marco nacional y el intento de sortear en bloque las dificultades que se van agudizando desde la economía “exitosa” de posguerra (de la Segunda Guerra Mundial) hasta ese momento. Con pobres resultados (en especial de la ALALC) “...se hacía cada vez más claro que luego del agotamiento del desarrollismo las uniones económicas estaban destinadas a ser instrumentadas por esos participantes cada vez más influyentes en las economías latinoamericanas que eran las empresas

¹ Especialmente en el segundo período de posguerra del s XX, se desarrollan modelos de gobierno donde la relación entre lo público y lo privado caracterizó a un tipo de Estado con gran incidencia en los aspectos económicos con fuerte énfasis en el suministro público de bienes y servicios sociales, que se denominó Estado de Bienestar (Betancur, 2008).

multinacionales...” (Halperin Donghi, 2008, p.519). Aquella independencia económica de los mercados mundiales, que se buscó con el modelo desarrollista, sólo acicateó las economías latinoamericanas para hacerlas aún más dependientes.

Latinoamérica fue alcanzada por la ola expansiva del capitalismo mundial, pero la mayoría de sus países no lograron acompasar el ritmo pretendido por esa onda, y el resultado fue el estancamiento y la crisis; para algunos teóricos si el problema era económico entonces la solución debía ser política. Los países latinoamericanos iban a enfrentar los sesenta debiendo tomar decisiones políticas trascendentes; otra razón para ello lo constituyó el giro socialista que tomó la Revolución Cubana, que removió el análisis de la influencia imperialista de los Estados Unidos en el continente.

A efectos de delinear sucintamente la situación, cabe citar los conceptos del profesor Rostov asesor en ese momento del presidente Kennedy, en “...su <manifiesto no comunista> titulado “Las etapas del desarrollo económico”, hacía del desarrollo autosostenido alcanzado por las sociedades industriales maduras algo más que la meta a la que encaminaban todas las restantes: él era el punto de llegada de todo el proceso histórico...” (Halperin Donghi, 2008, p.523), y agregaba que mientras Latinoamérica transitara hacía ese estado de desarrollo autosostenido, existiría gran peligro de revolución. Para promover el desarrollo del subcontinente ocurre la inversión o transferencia de dinero de las potencias mundiales, de la que Estados Unidos daría la mitad. El objetivo de esos recursos además de fortalecer la base financiera de los estados para facilitar el desarrollo económico, era para Estados Unidos favorecer “...la consolidación acelerada de estructuras políticas y sociales capaces de encuadrar sólidamente a las masas...” (Halperin Donghi, 2008, p.524), éste “encuadramiento de las masas” era esperable para Kennedy a través de las democracias representativas. No obstante ello y “...al mismo tiempo los Estados Unidos no renunciaban a poner a los ejércitos latinoamericanos al servicio de ese ambicioso programa de transformación con propósitos de conservación. Una parte considerable de los fondos dirigidos a Latinoamérica se orientaron hacía esos ejércitos...” (Halperin Donghi, 2008, p.525).

Así los ejércitos latinoamericanos van reorganizando su estructura y roles, accediendo a un corporativismo que progresivamente busca el poder. La alternativa del régimen cubano como estrategia de desarrollo, no sólo pone en vilo a los ejércitos, sino a los grupos sociales beneficiados económicamente con el desarrollismo que ven amenazadas

sus ventajas por la ofensiva revolucionaria que comienza a resistir frente a la crisis que afecta a las capas sociales más vulnerables.

En estas democracias latinoamericanas de los '60, "...la revolución aparece...como una estrategia necesaria frente a un dramático <desarrollo del subdesarrollo>" (Lechner, 2006b, p. 347); estas "viejas democracias" como las llama Weffort, adolecerán de un fuerte trauma al "espíritu de sus instituciones" producido desde dos flancos "... internamente,...por...la agudización de la lucha de clases, que desestabiliza la estructura de dominación, sin poder crear un nuevo orden. Externamente,...por... la internacionalización del capital, que transforma el proceso de acumulación e impulsa un reordenamiento de las economías locales..." (Lechner, 2006, p. 33), estas circunstancias serán argumentos para el surgimiento de los "nuevos autoritarismos" de los '70.

En los años sesenta la educación uruguaya continuaba el proceso de ampliación de la cobertura en la enseñanza primaria, presentaba un crecimiento explosivo de inscripciones en secundaria y aumentaba en su matrícula a nivel universitario. No obstante este incremento, se estaba incubando una crisis del sistema educativo, que se evidenciaba en los bajos índices de retención del alumnado, escasos medios para educandos de menores recursos, mayor elección por la enseñanza secundaria que por la técnica (Nahum, 2007); a fines de esta década, "... el sistema educativo no quedó al margen del creciente clima de tensión social y de avance del autoritarismo" (Nahum, 2007).

Según el informe CIDE (1963)², respecto a la enseñanza técnica a cargo de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), concluía "...un tercio (de la matrícula) es el máximo que el sistema retiene".

1.2. en la década de los '70

A comienzo de 1973, en Uruguay, aún con régimen constitucional, se aprueba la Ley N° 14.101, denominada Ley Sanguinetti, que agrega 3 años de enseñanza obligatoria, crea el CONAE (Consejo Nacional de Educación) que limitará la autonomía de los entes de la enseñanza, constituyéndose como único ente autónomo de la educación pública primaria y media. A mediados del 73 se instala un gobierno dictatorial que comparte

² CIDE: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico, presentó su primer informe en 1963, enumeró los siguientes problemas nacionales: estancamiento del agro y en la industria; enfrentamiento de los diversos sectores sociales; inflación-devaluación del peso y fuerte endeudamiento.

con sus pares de Argentina y Chile, el enfoque liberal de su política económica que desarticula el modelo industrial y el mercado interno. Respecto a las políticas educativas de ese período, se caracterizaron por la disminución fuerte del Gasto Público en todas las ramas de la enseñanza, conjuntamente con una represión del cuerpo docente (CEPAL, 1992).

Los regímenes dictatoriales que se instalan en Latino América por esa década no tendrán como objetivo exclusivo derrocar a los gobiernos de las “viejas democracias”, sino fundar un nuevo orden de Estado, son por ello regímenes autoritarios y totalitarios, y basan su gestión

...por una lado en la doctrina de Seguridad Nacional en cuanto programa de pacificación social, que restablece un orden jerárquico de la sociedad en función de un bienestar económico estratificado. Por el otro, un enfoque tecnocrático del proceso económico, que busca estabilizar la vigencia del capitalismo basándose en la dinámica del capital extranjero y garantizando la participación subordinada del capital nacional (Lechner, 2006, p. 34).

Lechner describirá a estos gobiernos autoritarios como productores de un Estado en crisis, y expresa

...El Estado es verdadero (racional) cuando trasciende el orden como mera necesidad instrumental para la convivencia social y lo expresa como necesidad práctica para la realización del sentido inmanente a la praxis social... El Estado está en crisis cuando sólo <existe>. La crisis del Estado consiste en la separación entre dominación y hegemonía, es la dominación desprovista de hegemonía³... el nuevo Autoritarismo es una de las formas en que se manifiesta la crisis del Estado en América Latina (Lechner, 2006, p. 37).

El Estado desde su clase gobernante, tiene la autoridad de gobernar, autoridad que debe proceder de la voluntad colectiva, de lo contrario tendrá la fuerza pero no el poder.

De acuerdo con Gramsci (1999) por un lado hegemonía es la forma de dominación y dirección ideológica e institucional que ejerce la sociedad política, en particular la gobernante; pero por otro lado hay hegemonía en la capacidad de los gobernados (clases obreras e intelectuales orgánicos) de lograr a través de la lucha política, ideológica y cultural nuevas concepciones de sociedad, es decir una contrahegemonía (hegemonía civil). Esto es la Hegemonía concebida como el momento de dirección y consenso de una clase social.

³ El término hegemonía deriva del griego «hegesthai», que significa «conducir», «ser guía» o «ser jefe». Es probable también, que provenga de la acepción del verbo «eghemoneno» que significa «guiar», «preceder» o «conducir» y de la cual derivan los significados «estar al frente», «comandar» y «gobernar».

En los gobiernos dictatoriales existe dominación de los gobernantes sobre los gobernados, fundamentalmente por el uso de un poder militar sórdido y abusivo, que constituyó un verdadero terrorismo de Estado, y reinó sin hegemonía alguna, infundiendo la pasmosa inacción del miedo en gran parte de la sociedad.

Estos estados burocráticos-autoritarios, como los definió O'Donnell (1997), detentan un poder físico que impondrá un "orden" basado en la exclusión política y económica del sector popular.

...Dicha exclusión es considerada condición necesaria para restaurar el cuerpo de la nación, organismo con partes enfermas al que por su propio bien, se le debe practicar la cirugía de por lo menos aquella exclusión... (ya que estas partes enfermas y los agentes que producen enfermedad)... son el enemigo interno al cuerpo de la nación, el "no-nosotros" de la nueva y saludable nación que se proyecta construir desde las instituciones del burocrático-autoritarismo (O'Donnell, 1997, p. 77),

es la vieja estrategia de hacer de los "enemigos" seres que por su maldad no pueden considerarse humanos, por lo que su eliminación trata de presentarse a la sociedad como natural. La cirugía, a la que alude O'Donnell (1997), implica la despolitización del estado, la pérdida de las libertades ciudadanas, la anulación de todo lo popular, a través del castigo a las organizaciones políticas y de clase, y la imposición del miedo, "...miedo (que) mal puede generar mediación alguna entre estado y sociedad..."(O'Donnell, 1997, p. 79).

El régimen autoritario que se instala en Uruguay en los '70 (así como los de Argentina, Bolivia y Chile), fue económicamente destructivo y brutalmente represivo. Desde lo económico, la altísima inflación, la desindustrialización, el desempleo, la recesión general fueron las características de este gobierno. En cuanto al "control" social, la represión realizada puede ser descrita como "...terrorismo de estado: ya que fueron incontables las víctimas de sus horrores y pocas personas pudieron sentirse a salvo del terror; la inseguridad y el miedo afectaron a amplios sectores de la población, incluso a algunos que apoyaron la implantación del gobierno burocrático-autoritario" (O'Donnell, 1997, p. 226), por estas características es que la salida de este régimen autoritario hacía la democracia fue absolutamente deseada por la sociedad civil casi en su totalidad, aunque los fantasmas del miedo y del dolor sufrido por todos los ciudadanos, imposibilitan la apertura lisa y llana hacía una democracia de auténtica participación.

El régimen dictatorial (cívico-militar) que se instala en el poder desde 1973, interviene todos los campos que hacen al discurso pedagógico: modifican los planes de estudio, la selección de los docentes, las reuniones y modos de relacionarse, los libros a leer, los modos de vestir y circular por los espacios públicos de estudiantes y funcionarios. Se establece un nuevo “orden”. El “orden” que para las Fuerzas Armadas implica destruir al “enemigo interno” comunista y tupamaro infiltrado, al que estaban expuestos los estudiantes, según conceptos del Coronel Soto, a cargo del CONAE (Consejo Nacional de Educación). Un “orden” excluyente de la población civil; diametralmente opuesto al orden esperado en un Estado Ampliado o integrado. Oliver describe al Estado Ampliado como “...el Estado [que] reconoce a la sociedad como una entidad con derechos universales y particulares e integra esos derechos al proyecto nacional y social del Estado” (2009, p.20); en los 70 fueron vulnerados todos los derechos de la sociedad civil, y el único proyecto nacional que se respetó por el estado Uruguayo fue un proyecto totalitario.

1.3. en la década de los ´80

Luego del período de autoritarismo, Latinoamérica comienza la restauración de las nuevas democracias, próximo a los ´80. En referencia a esta fase histórica, expresa Yamandú Acosta (2009), que

...ha propuesto entender como “nuevas democracias”, a las que resultan de la transición desde “nuevos autoritarismos” ejemplificados empíricamente en los regímenes dictatoriales de la década de los setenta en el Cono Sur de América Latina (Uruguay, Chile y Argentina)...en su condición de democracias “posautoritarias” o “posdictatoriales”, el autoritarismo y la dictadura sin dejar de pertenecer al pasado del presente democrático, son omnipresentes en el mismo, determinando condiciones para la identidad – sentidos, límites y posibilidades- de tales “nuevas democracias (Acosta, 2009, p.106).

Para Acosta no se debería hablar de restauración de una democracia en los casos de Argentina, Chile y Uruguay, ya que aún en la aparente restauración institucional subyace la lógica de los autoritarismos inmediatos anteriores, que es la lógica del mercado, ya no más la del pueblo. Es decir el espíritu fundante de los “nuevos autoritarismos” fue el espíritu del capitalismo que será matriz de las “nuevas democracias”, ya que en estas se afirmará en el espíritu de las instituciones la voz “...del mercado de la mano de una ciudadanía y un sistema de partidos reconfigurados a su imagen y semejanza” (Acosta, 2009, p.107-108). Esta lógica del mercado, responde a

una ética del mercado, “...que resulta una ética de la irresponsabilidad...que...declara que el ser humano no es responsable por los efectos de sus actos a condición de que cumpla con la ética del mercado. La responsabilidad del mercado es pura abstracción...” (Hinkelammert, 2003, p.295). Esta “seudo personificación del mercado”, unida a la presumida falta de responsabilidad de los humanos en los efectos de éste, es representada por la “mano invisible”, figura, que será responsable de la distribución de la riqueza generada en el mercado, de la jerarquización que se da a un tópico social respecto a otros, pero en definitiva ningún humano es responsable de las consecuencias que ese “mercado” genera en la sociedad. Todo lo cual parece muy conveniente para generar la explotación humana, y la devastación social-moral- ambiental de las naciones con mercados más débiles. Esto pasó en las dictaduras y continúa afectando a las “nuevas democracias” y se refleja en el vaciamiento de recursos que serían de interés general como la educación, la salud, el trabajo.

La transición de los gobiernos autoritarios a las democracias posibles, comienza con la construcción de un nuevo régimen político. De acuerdo con O’Donnell, régimen, es “...el conjunto de patrones en la práctica vigente (no necesariamente consagrados jurídica o formalmente) a través de los cuales se establecen: 1) modalidades de reclutamiento y acceso a los roles gubernamentales, y 2) los criterios de representación de sectores sociales, sobre la base de los cuales se formulan expectativas de acceso a esos roles y de influencia sobre sus ocupantes”(1997, p.202), y en esta situación de cambio, se transita hacia la conformación de coaliciones entre las Fuerzas Armadas (gobernantes) y los sectores políticos sobrevivientes, que negocian la salida del autoritarismo hacia una “nueva democracia”.

Por eso intelectuales como Acosta, O’Donnell y otros, no hablan de “consolidación democrática”, ni de “restauración democrática”, ya que hacerlo implica que

...1) donde reina-la democracia política (o la poliarquía, para recordar la definición de Robert Dahl, 1991) ninguno de los actores democráticos tiene como preocupación central la prevención de una regresión autoritaria...y, en consecuencia, ninguno subordina sus decisiones (u omisiones) a esa preocupación; 2) donde los actores sociales y políticos controlan los recursos de poder...;3) donde el carácter rutinario de estas prácticas y el fortalecimiento de las instituciones...promueven la naturaleza incierta de los resultados de elecciones limpias y competitivas...(O’Donnell, 1997, p. 251-252),

y al salir del autoritarismo se ésta muy lejos de esta posibilidad.

Vale considerar que las palabras “transición a la democracia”, llevan implícito una sanción de optimismo, porque traducen evolución, camino hacia el futuro, dejar atrás el pasado dictatorial. Las “nuevas democracias” ya no serán como las anteriores al régimen burocrático-autoritario: en la memoria social quedan las huellas del autoritarismo que forzosamente cambian la mirada de las cosas. Como dice Cecilia Lesgart, “aquí el tránsito indica el paso evolutivo de un tipo societal a otro” (2003, p. 104).

En las “nuevas democracias” de Latinoamérica se promueven reformas institucionales: del sistema de gobierno, de los partidos políticos, de los sindicatos, del sistema educativo entre otros, por medio de leyes y políticas para la reconstrucción de las sociedades altamente dañadas.

En el transcurrir histórico del Río de la Plata de esta década, ocurre la aparición de personas de la educación que retornan luego de exilios obligados por razones políticas, que darán su impronta a las políticas educativas a considerar por aquellos nuevos gobiernos.

En Argentina, tras la finalización de la dictadura en 1983, se produce el cambio de académicos que fueron reclutados en las universidades estatales durante el período dictatorial, dando lugar a los retornados. En Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, se substituyó así todo el cuerpo de profesores (Caruso, 2009). Tal es el caso de Cecilia Braslavsky que asume como profesora de Historia General de la Educación en 1985. Su cita responde al aporte de sus investigaciones en el contexto que se analiza, que junto a Juan Carlos Tedesco, definen las dificultades que atravesaban a la realidad de aquel momento: la historización de la larga historia de dictaduras y autoritarismos en la Argentina y el hecho de que “... la última dictadura militar había consolidado eficazmente en las escuelas una pedagogía autoritaria de corte católico..., [además de una] ... enseñanza de contenidos escasos y pasados de moda ("vaciamiento de contenidos") en el sistema escolar argentino...”(Caruso,2011,p. 5). Contra la idea de que los sistemas escolares modernos son reproductores de la desigualdad (Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet). Tedesco expresa,

...Los enfoques reproductivistas conciben el contenido como pura ideología, como saber aparente y arbitrario, como patrimonio exclusivo de las clases dominantes. Pero en realidad, porciones importantes del conocimiento no son producto de un grupo o una clase sino de las relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza. Desde este punto de vista, en consecuencia, el problema [del currículum] radica en la apropiación del conocimiento, es decir, en su distribución (Tedesco 1982, p. 19).

Estas ideas son pasibles de ser enmarcadas dentro de la pedagogía crítica. Estos académicos (Tedesco y Braslavsky), propusieron una reforma educativa de corte socialdemócrata, que apuntó fundamentalmente a la mejora de la “distribución del saber”, ergo, reencontrar el conocimiento con los contenidos escolares.

Otra figura trascendente en el capital cultural educativo del retorno a “lo” democrático, para Argentina como para Uruguay, es Adriana Puiggrós, quien reaparece en ese escenario de mediados de los 80 con una fuerte crítica “...a la pedagogía tradicional de la izquierda latinoamericana marxista...” (Caruso, 2011, p.7). El fundamento de esta postura, es que, debido a un enfoque eurocéntrico, se desvalorizan el multiculturalismo americano, los movimientos populares y las tradicionales formas de participación de las comunidades latinoamericanas, por lo que Puiggrós “...considera a los marxistas latinoamericanos como los sucesores de los liberales del siglo XIX... y a la pedagogía del socialismo ortodoxo europeo como "neocolonialista" por definir como progreso la eliminación de las culturas populares y la rebelión del pueblo...” (Puiggrós, 1984, p. 165).

Puiggrós,

...estaba segura no tanto de que el sistema escolar argentino tuviera que resolver un "problema de distribución", sino más bien de que había que plantear sobre una nueva base la relación entre escuela y clases populares lejanas a la educación. Como titular de cátedra en la Universidad de Buenos Aires se dedicó en primera línea a la investigación de las alternativas pedagógicas escolares y extraescolares en toda Latinoamérica (Caruso, 2011, p.7).

En esta década las secuelas que quedan del periodo anterior, muestran a una enseñanza pública “...de magros salarios docentes, infraestructura inadecuada, clases multitudinarias, currículo en general desvinculado del perfil productivo...” (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

1.4. en la década de los ´90

“Paulatinamente, Ecuador (1978), Perú (1980), Bolivia (1982), Argentina (1983), Uruguay (1985), Brasil (1985), Paraguay (1989) y Chile (1990) abandonaron la ilegitimidad de los gobiernos golpistas o fraudulentos, para completar junto con Colombia y Venezuela un mapa monocolor de regímenes democráticos en los países de América del Sur,”(De Luca y Malamud, 1996, p. 227), así para la década del ´90 el

Cono Sur de América apostaba a la conducción democrática de sus estados, enfrentando múltiples dificultades tanto para definir qué democracia para cada país, así como para armonizar en el contexto global, fundamentalmente con el mercado. “...Las nuevas democracias debieron hacer frente a la doble transición exigida por el régimen político de gobierno y el régimen social de acumulación” (De Luca y Malamud, 1996, p. 229). Al referirse a las democracias de los 90, O’Donnell (1997) establece una diferenciación con las democracias liberales de la década anterior, y a estas democracias las define como delegativas, según este autor, se caracterizan por la disminución del componente liberal, así como de su función representativa, en tanto se incrementan los caudillismos, las prácticas plebiscitarias, y se asiste a una degradación de las formas institucionales.

En general estas democracias postransicionales, padecieron de la crisis de su gobernabilidad, no obstante lo cual, los ciudadanos prefirieron su permanencia.

Latinoamérica vive en este período un incremento de la pobreza que alcanza a casi el tercio de los hogares, sufriendo lo propio en cuanto a la cantidad de personas en la indigencia, todo ello acompañado de una terrible desigualdad en la distribución de los ingresos, y en general de la riqueza.

Existe una adhesión de los gobiernos a la ideología neoliberal. Se percibe “...la apertura de la economía y la privatización de las empresas públicas...esto se traduce...en una fuerte corriente de inversiones de capital extranjero y en contrapartida y sobre todo, la desnacionalización de las economías latinoamericanas...” (Ansaldi, 2007, p.99), estas políticas económicas conducen al estado de crisis y recesión que determina la fragmentación social, ruptura de los lazos de solidaridad y el incremento de las desigualdades sociales. En palabras de Zygmunt Bauman (2015) “la solidaridad humana es la primera baja de la que puede vanagloriarse el mercado de consumo”. A finales del siglo XX y entrado el siglo XXI, América Latina es la región más desigual del mundo (Ansaldi, 2007).

En cuanto a las políticas educativas, la década de los 90 fue intensamente reformista. Según informe de Marcela Gajardo efectuado para PREAL, los países Latinoamericanos realizaron un gran esfuerzo para reformar sus sistemas educativos, en base a estrategias tales como, promoción de la descentralización institucional, impulso de la autonomía de las escuelas, mejora de la calidad y equidad, perfeccionamiento docente, acercamiento

de las escuelas a las demandas de la sociedad y apertura a las iniciativas privadas. En cierta forma los agentes facilitadores a la vez que orientadores de esas reformas, fueron los organismos internacionales. "...en Argentina, Chile y Uruguay, se asegura que el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo jugaron un rol importante, aunque variable según el país, en la interpretación y difusión de la ideología de mercado aplicada a la educación..."(Bentancur, 2008, p.59).

En informe del BM, "*Priorities and Strategies for Education*" de 1995, se identifican como principales desafíos para los sistemas educativos de los países subdesarrollados: "... el insuficiente acceso y deserción en la educación básica, las oportunidades inequitativas para distintos grupos sociales, la pobre calidad de la educación y el retraso en las reformas que deberían adaptar los sistemas educativos a las estructuras económicas" (Bentancur, 2008, p.61).

El BID es el principal prestamista del sector educativo de Latinoamérica en esta década, las medidas que propone son:

- ... Reformar la administración escolar, enfatizando descentralización, autonomía, participación de padres, rendición de cuentas, y trabajo de equipo en la escuela.
- Modificar mecanismos de capacitación y remuneración docente, introduciendo mecanismos de incentivos económicos ligados al rendimiento.
- Proporcionar libros y materiales de enseñanza.
- Utilizar tecnología de la información.
- Focalizar la enseñanza preescolar hacia los sectores pobres. (Bentancur, 2008, p.64)

Respecto a estas y otras medidas que se fueron adoptando a finales del siglo XX, dice Bentancur,

...la hegemonía política que ostentaron en un momento histórico ciertos actores nacionales se retroalimentó con las ideas y los recursos...de las instituciones financieras internacionales, para prohijar determinado tipo de reforma educativa...no se trata de "mejoras objetivas", atadas a expedientes técnicos, sino a una reconversión de las modalidades de gobierno del sistema educativo que responde al paradigma empresarial exportado a la administración pública (incluyendo competencia entre unidades, evaluación de resultados ligada a premios y castigos, desagregación en unidades pequeñas y autónomas, etc.). Se trata, pues, de un conjunto de cambios en la administración de la educación que apuesta a la mercantilización de la gestión". (Bentancur, 2008, p.71)

El grado de implementación de las reformas educativas varió según cada país, en todos los casos los procesos de formulación de las políticas educativas de los 90´ implicó la pugna entre actores, intereses y visiones divergentes, “...negar este conflicto supone rechazar el carácter eminentemente político de las reestructuras verificadas o intentadas, tras un velo de supuesta racionalidad exclusivamente científico-técnica, que conduciría a soluciones únicas e indisputadas” (Bentancur, 2008, p.70).

Las estrategias y planes de intervención en estas instancias reformistas sintieron todo el peso de la globalización, que tiñó las agendas gubernamentales con el propósito de competitividad. Para Tiramonti, desde un posicionamiento crítico, el concepto de mejoramiento de la calidad educativa es el concepto “estelar” de los discursos reformistas, “...el concepto de calidad presupuesto se asocia a la formación de individuos en competencias definidas, en función... del mercado de empleo y de consumo... este imperativo de inserción está asociado a una re-semantización de la noción de calidad que pasa a incluir “elementos de excelencia, distinción y construcción de ventajas comparativas...” (Tiramonti, 2001, p.35).

En estas autodenominadas reformas de los 90´, otro concepto con el que se describe la intencionalidad de los cambios y viene expresado conjuntamente con el de calidad, es el de la equidad (social y educativa) especialmente para aquellas poblaciones que padecen situación de pobreza. Al respecto, expresa Martinis “...es interesante señalar que se tiende a utilizar el significante equidad como un término que no es necesario definir y que poseería un sentido evidente... [Esto induce a]...una utilización amplia del mismo que... parecería retomar la preocupación por la igualdad inscripta en el mandato fundante del sistema educativo en Uruguay” (2013, p.172); según el autor esta reforma resalta la clasificación con sentido estigmatizante muy alejado de la igualdad aludida. Y agrega

...el discurso educativo, significado desde la noción de seguridad ciudadana en los años noventa, corta con la posibilidad de pensar alguna forma de integración, construyendo un sujeto marcado por la excepcionalidad de su situación: la posición de excluido (Martinis, 2013, p.14).

1.5. en el final del siglo XX , y el principio del XXI

En este período ocurre una consolidación de las democracias considerado esto, desde una perspectiva institucional: existen elecciones presidenciales periódicas, la división de poderes está constitucionalmente asentada en los países de Latinoamérica, y la ciudadanía (política) es total aunque se restringe en general al ciudadano-votante. No obstante lo cual

...las instituciones políticas se han deteriorado. La representación partidaria no encarna los intereses de buena parte de la sociedad. Nuevos movimientos y formas de expresión política surgen, pero aún no tienen un cauce institucionalizado de expresión. Se necesita devolver contenido y capacidad de transformación a la política (Ansaldi, 2007, p. 106);

esta caracterización se extiende incluso a los gobiernos de izquierda que accedieron al poder (en algunos países) por primera vez a principios del nuevo siglo.

Ansaldi expresa que en las democracias actuales lejos se está de estar frente a democracias consolidadas, las define como democracias políticas relativamente estables, no pudiendo percibir las como irreversibles. Dice, las democracias “...están más cerca de la precariedad que de la fortaleza. Es como un barco que no termina de encontrar el rumbo, navega a la deriva tocado en la línea de flotación y amenazado a estribor (derecha) por piratas que solo piensan en el botín...”(2007, p.115).

La globalización del mundo, la interconexión producida por los avances tecnológicos, los problemas universales respecto a la pobreza y al deterioro del ambiente, nos introducen en el concepto de *aldea global* de Mc Luhan (1995), pensar el mundo como unidad; y si bien el sistema capitalista ha dado pruebas de una gran capacidad de adaptación ante situaciones extremas, la amenaza actual al sistema de mercado es global, las consecuencias de dicha amenaza a este “orden universal” difícilmente se puedan pronosticar certeramente y aún menos esperar soluciones globales como única respuesta con las reacciones al desorden.

1.6. Políticas Educativas del 2000 en adelante

Las reformas educativas de la década anterior, de escasa legitimación por los sectores involucrados, dejaron un escenario con cambios significativos en lo que hace a reformas

curriculares, programas de focalización, formación docente y evaluación de rendimientos. El recambio de los gobiernos, en este nuevo siglo, viene acompañado de cambios de relación y posicionamiento en lo que hace al protagonismo de algunos actores sociales. Tanto en Argentina como Uruguay, es manifiesta la influencia de los gremios docentes y de estudiantes, a la vez que otros temas aparecen con centralidad en las agendas gubernamentales, como el incremento del Gasto Público para la educación, formación docente y enseñanza técnica. "...Los gobiernos del Cono Sur parecen apostar por transformaciones educativas sustentadas en amplios apoyos sociales, con continuidades y regresos a las tradiciones institucionales nacionales y modificaciones parciales de las reformas recientes."(Bentancur, 2008, p. 336).

En Argentina surge una nueva Ley 26.206 de Educación Nacional (2007) que daba marcha atrás con la "Educación General Básica" introducida por la Ley 24.195 Federal de Educación de 1993 (Arata y Mariño, 2013, p. 271)⁴. La ley de 2007 reintroduce la anterior división entre escuelas primarias y secundarias con siete y cinco años respectivamente. "...Esta vieja estructura traía consigo todavía la connotación de los viejos ideales de justicia liberales clásicos, que debían ser defendidos especialmente bajo la presión neoliberal" (Caruso, 2011, p.7).

Tras el colapso económico del 2001 y de los enfrentamientos subsiguientes, deviene la elección de Néstor Kirchner como presidente de la Nación Argentina en el 2003, a quien sucedió su esposa, Cristina Fernández en 2007, lo que constituyó en renacimiento del peronismo de izquierda. En este contexto, se sancionaron un conjunto de leyes (preparatorias de la ley de Educación Nacional): ley 25.864 (2003) estableció un mínimo de 180 días de clase; ley 26.058 (2005) de Educación Técnico Profesional, recuperó la especificidad de la educación técnica; ley 26.075 (2005) de Financiamiento Educativo, garantizó presupuesto no menor al 6% del Producto Bruto Interno, entre otras

...A diferencia de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional estableció que la educación era un derecho social, despejando toda posibilidad de interpretar a la educación como mercancía...mientras la Ley Federal organizó

⁴ Ley Federal de Educación (1993): Primera ley orgánica de Educación en Argentina, reguló la estructura académica del sistema educativo desde el nivel inicial hasta el universitario; extendió la obligatoriedad escolar a 10 años e introdujo una nueva estructura académica: instituyó el nivel inicial de un modo similar al anterior pero haciendo obligatoria la sala de 5 años; transformó el nivel primario en Educación General Básica (EGB) de nueve años obligatorios (incorporando dos años que antes formaban parte de la secundaria) y reemplazó la escuela media por el polimodal, de tres años no obligatorios y con diferentes modalidades (*economía y gestión de las organizaciones, producción de bienes y servicios, comunicación, artes y diseño entre otras*)."

su discurso en torno a los conceptos de calidad, eficacia y eficiencia, la Ley de Educación Nacional...pasó de la noción de justicia distributiva como criterio para la distribución de los fondos públicos, a la noción de justicia social (Arata y Mariño, 2013, p.276).

Por estos años la figura de Adriana Puiggrós, integrante parlamentaria, sostiene aún, el énfasis en las “pedagogías alternativas”, desarrolla mecanismos para la acreditación de formación profesional lograda informalmente, propiciando el establecimiento de una agencia con ese fin en la Provincia Buenos Aires. Coherente con sus tesis historiográficas, Puiggrós no ha desatendido el campo de intersección "educación y trabajo". (Caruso, 2011).

En Uruguay la reforma educativa de los 90' se realizó sin una ley que la consolidara, los cambios propuestos se presentaron en el marco del Presupuesto Nacional (1995), y sólo persistieron –en líneas generales- lo que el período de gobierno del presidente Sanguinetti, siendo el ideólogo e impulsor de la reforma el sociólogo Germán Rama (ANEP, 2000).⁵

Con el advenimiento de los gobiernos de izquierda, hacía 2005 surge la propuesta de generar bases para reorganizar el sistema educativo a través de una ley que contara con el apoyo social desde su origen; creándose la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE); debate del que participan unos 1700 delegados en el Congreso Nacional de 2006; lo que Bentancur denomina “estrategia “*bottom up*”⁶ de formulación de una ley de educación.

En diciembre de 2008, se aprueba la Ley 18.437 General de Educación, la que a pesar de la estrategia elegida para su gestación, no logra el respaldo de varios sectores sociales y políticos; y aún mayores dificultades para su aplicación efectiva dentro del sistema educativo.

Con diferentes acentos y cortes, los Nuevos Gobiernos de izquierda enfrentan una tensión relevante entre las demandas sociales (y las políticas esperadas por la ciudadanía para nivelar los problemas que trae la fragmentación social heredada), y el cerco dado

⁵ Informe (2000): Objetivos de la reforma Rama: Consolidación de la equidad social; Mejoramiento de la calidad educativa (extensión de la cobertura-ampliar jornadas de clases-sustitución de disciplinas por áreas en ed.media-ampliación de opciones en bachillerato- asegurar locales y equipamiento-etc.); Dignificar la formación y función docente (creación de los CERP: centros regionales de formación de profesores); Fortalecimiento de la gestión institucional.

⁶ “bottom up”: elaboración e implementación de normas con base social y política.

por la economía del mercado internacional-global, y el modelo extractivo-exportador asignado al continente(Aboy Carlés, 2001).

1.7. Políticas focalizadas s XXI

Latinoamérica ha experimentado diversas crisis a los largo de su historia; asiste a fenómenos de empobrecimiento de masas, que frenan el desarrollo en la región (CEPAL, 2002). La condición de ser el continente de mayor desigualdad en el mundo, tiene particulares resultados en la forma en que organiza la convivencia, y una clara incidencia en la educación.

La desigualdad funda sociedades de tipo excluyente, en las que las condiciones de vida de pobres y de ricos son sumamente diferentes, y esta condición también caracteriza a las escuelas.

Como plantea Orlando Pulido,

no es posible seguir sosteniendo la tesis de que la calidad de la educación es sólo un asunto de 'mejoras' introducidas en los procesos, en los contenidos, en los currículos, en las evaluaciones, en la enseñanza y los aprendizajes. Tiene que ver con todos los factores que intervienen en la efectiva garantía del derecho (Pulido, 2010, p.15).

Es necesario considerar el derecho a la educación –más allá de su dimensión normativa- como expectativas de actuación social que se concretan (o no lo hacen) en prácticas cotidianas (Terigi, 2014). Los intentos de cambio y reformas del sistema educativo en estas dos primeras décadas del siglo XXI, a diferencia de los 90, han puesto la tónica en la agencia de los sujetos, la presencia del Estado y la educación como derecho.

En este presente, como políticas compensatorias de este contexto desigual, surgen las políticas sociales focalizadas promovidas por el Estado, entre las que destacan *los programas de transferencias monetarias condicionadas*, que se despliegan en 18 países Latinoamericanos, por un lapso de 15 años, atendiendo a 127 millones de personas.

Según datos de CEPAL, al evaluar estos programas de transferencias se muestran mejoras en la reducción de la pobreza, y en educación se registra un aumento en matrícula y asistencia escolar, mientras también disminuye la desvinculación de estudiantes. No obstante, “...si la calidad de la educación pública se encuentra en un inaceptable bajo nivel, los programas de transferencias monetarias condicionadas solo

obtendrán resultados simbólicos con impactos marginales en relación con la acumulación de capital humano” (Britto, 2004 citado por Cuenca, 2014, p.265). Claramente la reversión de las condiciones de pobreza (en parte a través de las políticas sociales) es imprescindible, y en la medida que se opera un cambio positivo y un crecimiento personal, mejoran las condiciones de la educación de los sujetos (agencia). Conjuntamente es condición “*sine qua non*”, el fortalecimiento de la institución educativa para habilitar el derecho a una educación digna.

Katarina Tomasevski (1966) propone estrategias para que el derecho a la educación sea real. En su esquema de las “4-A” expuso que la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad son dimensiones que deben desarrollarse integralmente para poder ubicar a alguna política educativa o plan nacional en el camino correcto hacia la puesta en práctica de la educación como derecho humano (Britto, 2004 citado por Cuenca, 2014, p.274):

En este contexto de desigualdad, las reformas educativas recientes han tomado como uno de sus desafíos universalizar cada vez, niveles más altos de escolarización. Esto trasporta a los sistemas educativos del Río de la Plata de un paradigma de selección (elitista para unos pocos) hacía el paradigma de la obligatoriedad (inclusión de todos) (Bracci, 2010). Este esfuerzo de universalización coincide con un agravamiento de las desigualdades sociales, debido a una crisis de un modo de producción que se ha mostrado incapaz de garantizar todos los derechos reconocidos en las leyes (Terigi, 2014).

...Los problemas de inclusión educativas no se reducen a las situaciones en las que no se accede a la escuela. Por consiguiente una premisa conceptual para la consideración de la inclusión como problema de las políticas educativas es la **ampliación del significado de la exclusión en educación**, a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad...los aprendizajes elitistas...y los de baja relevancia (Terigi, 2014, p. 222).

En palabras de Poggi “se democratizó el sistema, a la vez que se segregó la calidad” (Terigi, 2014, p. 269).

CAPITULO II: Educación Técnico-Tecnológica – el mundo del trabajo- y el desarrollo productivo.

“Se trata de aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo”. Philippe Meirieu

En su primer párrafo, el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos que presenta las Metas 2021, expresa,

... El círculo trágico que viven millones de personas en Iberoamérica es el que conecta la pobreza con falta de educación, la escasa competencia profesional, los empleos inestables y escasamente remunerados y, de nuevo, con la pobreza de las nuevas familias. La falta de movilidad social es debida, por tanto, a la insuficiente preparación alcanzada por la mayoría de los jóvenes (OEI, 2014, p. 7).

Está implícita la relación-tensión entre educación y trabajo; ambos, pilares fundamentales y fundantes de la sociedad.

Trabajo humano que puede ser definido como una actividad intencionalmente dirigida (con cierto gasto de tiempo y energía), a modificar de alguna manera las propiedades de un recurso material o simbólico cualquiera, para aumentar la utilidad para sí y para otros, con la finalidad última de obtener de ello medios de subsistencia. “Escuela” a la que es posible atribuirle la responsabilidad, junto a la “familia”, de otorgar a los individuos los conocimientos- competencias para acceder al trabajo; de acuerdo al concepto parcialmente vigente, por el que estar incluido (socialmente), implica a la persona el ritual de cumplir la trayectoria, familia-escuela-trabajo.

Si bien la formación obtenida incide en el acceso a determinados trabajos, debe considerarse que no hay correlación directa entre los años de escolaridad - mayor nivel educativo alcanzado- y el logro de un mejor empleo. Es pertinente analizar varios aspectos de la relación entre sistema educativo de cada país - con su formación y cualificación técnico-tecnológica-profesional- y el sistema productivo y sus demandas laborales.

En un diagnóstico general, Argentina y Uruguay se encuentran en el continente que socialmente se considera el más desigual del mundo es decir, con mayor inequidad en la distribución de sus riquezas. La aceleración geométrica en el desarrollo tecnológico global, la sustitución de las tradicionales formas de trabajo por sistemas informatizados y la aparición de otras, las transformaciones del mercado regional y mundial incidiendo en las políticas macro y micro económicas de la región al crear nuevas demandas de cualificación profesional, el cambio en las políticas educativas propendiendo a la

educación para todos como estrategia de desarrollo humano; determinan-exigen una reforma o mejora constante de la educación técnico tecnológica y de la formación profesional en los países de referencia.

Para la OIT,

colocar al individuo en el centro de las políticas educativas y de formación se expresa en un concepto amplio según el cual invertir en las personas no solo tiene que ver con mejorar la educación, es necesario hacerlo dentro de una dimensión humana de la productividad y la competitividad, y considerar igualmente la empresa y las cuestiones relacionadas con la gestión de los recursos humanos, el desarrollo de las cualificaciones y la participación integrada de los trabajadores en las empresas... al igual que al individuo, la formación y la educación también benefician a las empresas y a la sociedad. Las empresas se benefician de la formación, porque debido a la adquisición y desarrollo de competencias laborales pueden mejorar su productividad y competir en mejores condiciones en el mercado global. El desarrollo de los recursos humanos y la formación contribuyen... a promover la competitividad internacional del país de que se trate (2003, p.8).

2.1. Sociedad y Educación:

Según Marvis Harris, la palabra *sociedad* refiere a un grupo organizado de personas que comparten un hábitat, dependiendo unas de otras para su supervivencia y bienestar. Toda sociedad humana posee una cultura predominante, dentro de la cual surgen subculturas que responden a las especificidades de cada grupo particular, integrante de esa sociedad.

La cultura humana se puede definir de muchas formas; desde el campo antropológico la palabra “cultura alude al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar” (Harris, 2003, p. 166); este concepto deviene del presentado por sir Edward Burnett Tylor: “La cultura [...] en su sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad”(Harris, 2003, p. 166).

El rol de la escuela en la evolución de esta aculturación es sustantivo. Para la comprensión de cuánta incidencia tiene dicho rol, es imperativo volver la mirada hacia

la epistemología⁷ de la educación. Cuando se trata de reflexionar sobre esta epistemología, se nos enfrenta a dos disciplinas, la didáctica y la pedagogía. Lo que ocurre con estas ciencias de la educación es que su entidad se disuelve en el contenido y la metodología de sus ciencias auxiliares, así la filosofía para la pedagogía general; y la psicología del aprendizaje para la didáctica.

Carlos Angel Hoyos Medina entiende que la Pedagogía, lejos de la actual pretendida caracterización de ciencia, tuvo

origen eminentemente ideológico para la conformación de cuadros de los intereses antagónicos plasmados en las guerras de Reforma y Contrarreforma: vgr. las escuelas promovidas por la compañía de Jesús, al amparo del Concilio de Trento, por el catolicismo romano, y la organización de la Didáctica Magna, de tendencia protestante. Este origen define a la pedagogía de la modernidad como una práctica eminentemente ideológica, con poca o nula intención científica...la pedagogía se fincó en una actividad prescriptiva, mera repetidora y transmisora de la normatividad social (Hoyos Medina, 2010).”

Popkewitz plantea que la epistemología proporciona un contexto en el que pueden considerarse las reglas y normas mediante las que se forma el conocimiento sobre el mundo, las distinciones y categorizaciones, las formas de responder al mundo y la concepción del “yo”. La significación de la pedagogía moderna se constituye por su enlace con los problemas de la regulación social, vincula las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto; y cita “...el estado moderno asumió las tareas de socialización y educación en respuesta a las rupturas habidas en las pautas de producción y reproducción” (Lundgren, 1983 citado en Popkewitz, 1987, p. 26).

Lundgren introduce la relación educación-infraestructura, dado que es la infraestructura de una sociedad la que amalgama los componentes tecnológicos, económicos, demográficos y ecológicos de la vida en sociedad; todos ellos definiendo el tipo de *producción* que caracterizará a cada sociedad humana; y a la educación en la base del proceso de desarrollo.

La educación como concepto macro-incluyente implica el abordaje de todas las diversas formas en que puede ocurrir educación: en ámbitos que la institucionalizan se define como educación formal, pero también se presenta con otras formas y se habla de educación informal, educación no formal, educación popular; por lo cual educación es más y diverso, que escolarización. Max Scheler (1970) expresa, “la educación es

⁷ Entendiendo “epistemología” como teoría, tratado o estudio del conocimiento, conocimiento del conocimiento científico, ciencia de la ciencia.

humanización, el proceso que nos hace hombres”); la educación fácticamente puede considerarse como el proceso por el que las generaciones jóvenes incorporan el patrimonio cultural de las generaciones adultas, más precisamente, como la auto-construcción del hombre biológico, a ser social y cultural, junto a otros hombres más expertos.

Corresponde a la *epistemología social* constituirse en el medio para que el saber de la escolarización, dé cuenta de su potencial control social; por lo que la escolarización debe ser cuestionada y analizada no como práctica natural sino como constructo social, dado que desde la Modernidad ha sido el vehículo de la regulación de las poblaciones a través del control del individuo, control ejercido en general, por el Estado, pero en sentido más amplio desde la cultura hegemónica de cada momento histórico.

Como se ha dicho, en el diagnóstico situacional para Latinoamérica, la reforma de los sistemas educativos parece ser una condición *sine qua non* para modificar el escenario socio-económico del siglo XXI; sin ser la única reformulación necesaria para revertir la inequidad social, es considerada una de las estrategias imprescindibles para potenciar el desarrollo humano. En particular,

...La educación y formación técnica y profesional se halla hoy en día frente a ingentes demandas, desafíos y oportunidades. Los mercados laborales cambian rápidamente y el desempleo y la desvinculación social de los jóvenes figuran entre las numerosas preocupaciones acuciantes a las que deben hacer frente los Estados Miembros de la UNESCO. En todo el mundo, los gobiernos y otras partes interesadas confían en que la educación y formación técnica y profesional responda a múltiples prioridades del desarrollo social y económico, desde la reducción de la pobreza, la seguridad alimentaria y la cohesión social, hasta el crecimiento económico y la competitividad (CINTERFOR, 2012, p.5).

Como se describe en el capítulo anterior, Argentina y Uruguay entre otros países de Latinoamérica, han transitado históricamente el camino de la reformulación de sus políticas y sistemas educativos. Se considera que la investigación en educación será el eje de cualquier cambio o reforma, y al respecto Popkewitz, afirma:

...cuando examiné las conceptualizaciones de la reforma en la investigación educativa, aprecié un patente interés por la estabilidad, la armonía y la continuidad de las situaciones institucionales existentes, no por el cambio...las preocupaciones se han centrado en la forma de desenvolverse las cosas y en cómo hacerlas para que vayan mejor...este enfoque supone que...sólo hace falta conseguir una mayor eficacia (Popkewitz, 1987, p.29).

Si el cambio centra su discurso en si los profesores son o no reflexivos o si la organización escolar permite o no la innovación, sin tener referencia filosófica o contexto histórico para comprender el cómo, por qué o qué está ocurriendo; entonces la reforma de la escolarización se promoverá como un tema de gestión y administración, dejando sin cuestión las relaciones sociales de poder que subyacen en las organizaciones institucionales, y aceptará a estas estructuras como naturales, normales e inevitables.

Las estructuras constituyen un elemento escasamente mencionado de la escolarización. El estudio de las estructuras supone la identificación de los supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana, que sin embargo, configuran la práctica. La consideración de la estructura como problema relacional ayuda a conferir un fundamento a la cuestión metodológica, central en el estudio del cambio.

La epistemología social identifica que la investigación educativa puede realizarse desde distintas tradiciones de investigación y esto condiciona en cierta medida la postura teórica previa al punto de partida. El positivismo de la investigación tradicional promete que la eficiencia y la racionalidad producirán el progreso social. Las ciencias críticas tratan de identificar las operaciones represoras del presente con el fin de orientar las prácticas sociales hacia un fin universal del bien; práctica progresista. Esta línea de estudio presta atención al contexto sociopolítico de la escuela y a la praxis. Una tercera tradición es la que considera el cambio como histórico y pragmático y niega el progreso en sentido absoluto. Está constituida por el enfoque de las interrupciones y rupturas históricas que investiga la relación entre las prácticas institucionales y los regímenes de verdad a medida que cambian en el tiempo, para hacer problemáticas las reglas y normas por las que los individuos definen lo bueno y lo malo; lo razonable y lo no razonable; lo racional, lo irracional y lo arracional (Michel Foucault).

En los países de la región hay coincidencia en aceptar que la educación técnico profesional por su vinculación con el desarrollo, es clave para obtener mayor equidad social, de acuerdo con la Organización de Estados iberoamericanos “la complejidad y la especificidad de la educación técnico-profesional le permite trascender el ámbito específicamente educativo y referenciarse en los sistemas socio-laboral y socio-productivo, estableciendo vinculaciones con los campos de la ciencia y la tecnología, del trabajo y de la producción”(OEI, 2014, p.62).

2.2. Sociedad y Trabajo:

...Cada nuevo bien o servicio ambiciona monopolizar la última generación, lo que no detiene el ímpetu imparable de conquistar la delantera, aunque esta sea un foco trémulo, siempre dependiente de lo que esté por surgir. La <<última generación>>, tan raquíta de verdades trascendentales, hace más profundo el carácter competitivo de un modo de producción que se alimenta con imágenes de una potencia persuasiva increíble (De Moraes, 2007, p. 22).

La globalización, la tendencia a la homogeneización, la interdependencia de los mercados, la aceleración de los medios de transporte, la inmediatez de las comunicaciones, la cada vez mayor velocidad de la información, la contaminación ambiental mundial, corresponden a la caracterización de la forma de vida en el planeta Tierra que puede ser concebido como “*aldea global*”⁸. “...Esta planetarización puede ser considerada... algo bueno, un mal menor o un horror, de todos modos, es un hecho” (Auge, 2007, p.119). Paradojalmente, ante este vértigo tecnológico, uniformizante, se debe tener presente que cada vez más comunidades reivindican sus identidades locales, y que la distribución de la riqueza en el mundo continúa siendo inequitativa.

La situación para América Latina y el Caribe muestra que han sostenido su crecimiento económico desde 2003, no obstante lo cual los beneficios del crecimiento no se han derramado todavía de forma que impacten los indicadores sociales como el desempleo y la pobreza. Aunque la tasa de desempleo ha venido mostrando una tendencia decreciente en los últimos años, “en el 2007 todavía comprometía a unos 19 millones de personas, la mayoría de ellos jóvenes entre 15 y 25 años” (OEI, 2014, p. 17).

En las agendas de los gobiernos de la región aparecen “preocupaciones comunes” en la búsqueda de alternativas a los problemas de desempleo –subempleo- calidad del trabajo- productividad de la actividad económica y la competitividad territorial; según la OEI el escenario actual presenta:

- Nuevos modelos de producción y de administración económica y social, sustentados en la mejora de la competitividad y de la productividad, que valorizan de manera creciente la incorporación de los conocimientos científicos y tecnológicos para dinamizar los procesos económicos.
- Desarrollo desigual y diferenciación tecnológica entre sectores y al interior de los sectores y subsectores de la economía. Coexistencia de sectores dinámicos y sectores de menor productividad.

⁸ Término acuñado por McLuhan.

- Cambios en el mercado laboral y en la estructura del trabajo. Cambios en los contenidos y en los procesos de trabajo. Surgimiento de nuevas ocupaciones y perfiles profesionales.
- Diversas formas de inserción en el mercado de trabajo. Aumento de la informalidad y del autoempleo, desempleo y exclusión social.
- Complejidad de las relaciones entre los sistemas de producción, la organización del trabajo y la cualificación de los trabajadores (OEI, 2014, p.62).

Ante estas condiciones, el dialogo entre los actores con incidencia directa o indirecta, en el desarrollo social y el crecimiento económico sostenible de la región, se constituye en herramienta imprescindible para la construcción de nuevos horizontes. Este dialogo está presente pero es conflictivo, ya que involucra a representantes de las más diversas procedencias con intereses a veces enfrentados: los poderes públicos, las organizaciones empresariales, las organizaciones sindicales; que si bien han alcanzado tanto en niveles nacionales como regionales, numerosos acuerdos en materia de educación técnico-profesional y sistemas nacionales de cualificaciones profesionales, generación de empleos, trabajo decente, seguridad social, productividad sustentable; deben responder a desafíos globales de difícil resolución.

Estos desafíos hacen a

...las nuevas circunstancias a escala mundial que tienen repercusiones en la Educación Técnica y Profesional , a saber, las tendencias demográficas, las tendencias en el mercado de trabajo, los cambios tecnológicos, la mundialización y las reformas de la educación, las cuestiones relativas al desarrollo sostenible y las preocupaciones por la paz y la seguridad. Cada una de ellas debe tenerse en cuenta en el proceso de formulación de políticas relativas a la Educación Técnica y Profesional (CINTERFOR, 2012, p. 9).

Uno de estos desafíos: es “la tendencia mundial del mercado de trabajo” que muestra que en la primera década del siglo XXI, persistió el alto desempleo de los jóvenes agravado por la crisis económica mundial. En ese contexto no se vislumbra perspectiva de mejora futura significativa, debido a un pertinaz “crecimiento” sin generación de empleo. “Según el informe de la OIT titulado Tendencias Mundiales del Empleo 2012, el mundo enfrenta el “desafío urgente” de crear 600 millones de empleos productivos durante el próximo decenio a fin de generar un crecimiento sostenible y mantener la cohesión social” (CINTERFOR, 2012, p.11). En la región, los índices de desocupación para Argentina y Uruguay, son de 10% y 8% respectivamente (2016). Los encargados de la formulación de políticas suelen explicar el alto índice de desempleo de los jóvenes y la difícil transición entre los estudios y el mundo del trabajo por el desajuste entre la

oferta y la demanda de competencias; aunque esta, es una cara de la moneda, ya que otra realidad es la de muchos trabajadores muy bien cualificados, a la espera de una oferta de trabajo adecuada a su formación.

Otra tendencia global que debe ser atendida por las políticas de trabajo y educación regionales, es que la relevancia cronológica de las innovaciones tecnológicas es cada vez más breve. Es decir, el período entre la aparición de una nueva tecnología, su integración y su sustitución por otras tecnologías más nuevas que dejan obsoletas a las anteriores, ocurre cada vez en menor lapso de tiempo. Esto demanda de la población activa laboralmente, no sólo conocimientos sino la competencia de adaptación al cambio de forma constante.

El siglo XXI se caracterizaría por el conocimiento, la información y la comunicación, y destaca la necesidad de un nuevo paradigma centrado en el ser humano, como consecuencia de la mundialización y de la revolución tecnológica de la información y la comunicación (TIC). En el Segundo Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnica y Profesional (2012)...se puso de relieve la función que desempeña la Educación y Formación Técnica y Profesional, en la promoción de una cultura de paz, la inclusión de la perspectiva de género, un desarrollo sostenible respetuoso del medio ambiente y la ciudadanía internacional (CINTERFOR, 2012, p.9).

2.3 Educación y Trabajo:

“el puesto de trabajo emerge como una dimensión de un sistema complejo que lo abarca e integra, presentándose como un conjunto de actividades cada vez menos estables y preestablecidas, para las cuales los trabajadores deben desarrollar saberes de naturaleza y origen diverso” (Novick, 2003)

Educación y trabajo, constituyen cada uno en sí mismo, un universo particular de significados, diferentes pero interconectados. La Educación Técnico-Tecnológica y Profesional,

... comprende el conjunto de acciones que integran un proceso de formación para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el desempeño de un trabajo o el acceso a un empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, que permitan la adquisición y actualización permanente de los saberes profesionales promoviendo y facilitando los tránsitos educativos a través de correspondencias, convalidaciones y equivalencias (Equipo técnico sectorial Uruguay, 2014, p. 3 y 4).

Las características de las sociedades humanas actuales, en especial las que habitan países en crecimiento con tendencia a convertirse en desarrollados, hacen que la vieja concepción de formación profesional como situada en un período acotado de la vida de

la persona y completa en esa temporalidad, haya quedado absolutamente obsoleta. El trabajo único y para toda la vida es una quimera irrecuperable; como plantea Castells “una carrera se desarrolla cada vez menos en el marco de una misma empresa, obligando a las personas trabajadoras a que ellas deban afrontar por su cuenta las contingencias de su recorrido profesional, con sus discontinuidades, riesgos, elecciones, decisiones de reciclaje” (2004); dado esto, las “trayectorias profesionales se vuelven móviles” (Castells,2004), se hace imperativo el desarrollo de competencias que habiliten a los sujetos a adaptarse e incluirse en los cambios.

Estas nuevas competencias y actitudes laborales, están en total sintonía con los grandes ideales de la pedagogía de siempre: “... el desarrollo pleno de las facultades de razonamiento y conjetura, el trabajo en equipo,... la creatividad... la capacidad de innovación” (Leite Monteiro, 1996, p.69), todo dentro de un marco ético que propicie y fundamente la toma de decisiones humanas.

La actual calificación de la fuerza de trabajo pondera

... la competencia más que las habilidades; ... el aprender y el ser más que en el saber; el autocontrol frente a la disciplina impuesta de manera externa; la iniciativa en vez de la obediencia; la gestión de lo aleatorio en vez del acatamiento de normas; la acción y la proacción en vez de la reacción; el razonamiento frente a la memorización; el diagnóstico frente a la ejecución; la atención en vez de la concentración; la formación continua y no la formación puntual, corta o larga; una calificación colectiva frente a una individual; una capacitación centrada en la comunicación frente al aislamiento (Leite Monteiro, 1996, p.69) .

Philippe Perrenoud, define “competencia...como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ella” (1999, p.7); en cualquier campo de intervención humana, en cada situación que sale de lo habitual se demandan del “experto” una serie de operaciones mentales, tales como relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar, y todo a partir de la realidad concreta. A modo de ejemplo, aunque el abogado conozca la teoría del Derecho, su competencia va más allá de su erudición, para resolver un caso no basta con conocer todos los textos, su éxito dependerá de la competencia en relacionar, intuir, realizar operaciones mentales complejas construidas con y en la realidad. Si se educa a partir del concepto de competencias, de ningún modo se renuncia al conocimiento (contenidos disciplinares-teóricos o prácticos), ya que una competencia no es simplemente aprender procedimientos o modelos de acción para su aplicación

automática, aunque debe tenerse en cuenta, agrega Perrenoud, que “... la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situación acción”.

Para Bourdieu

Toda tentativa de fundar una práctica basándose en la obediencia a una regla explícitamente formulada, ya sea en el dominio del arte, de la moral, la política, la medicina o incluso de la ciencia (piénsese en las reglas del método) se enfrenta al problema de las reglas que definen la manera y el momento oportuno (*Kairos*, como decían los sofistas) de aplicar las reglas... (Bourdieu 1972, p 199-200).

Conocimientos y competencias son complementarios, no obstante a los efectos didácticos según Etienne y Lerouge (1997), este pseudo-conflicto se resuelve manejando de forma dialéctica ambos enfoques.

En relación a esta dialéctica, en la escuela primaria (o básica) la formación de ciertas competencias como lectura, escritura y cálculo constituyen ejes transversales de todo el currículo de ese nivel; y aunque en el transcurso del tiempo las disciplinas se diversifiquen, su sustento es sobre aquellas competencias primarias. En Latinoamérica el concepto de “alfabetizado”, hasta épocas recientes, implicaba la capacidad de adquirir los lenguajes orales-escrito y matemático. Teniendo en cuenta que la alfabetización toma una relevancia central en los sistemas educativos actuales, y si se acepta que el origen de dicho término es un lenguaje (viene del alfabeto griego: alfa y beta), se puede “... decir que la alfabetización consiste en la apropiación de los códigos de acceso a uno o múltiples lenguajes o géneros discursivos” (Ubal, 2013, p.30). Ante un nuevo paradigma: de educación para todos; los saberes y competencias generales que se espera alfabetizar en el colectivo social, incorpora nuevas formas de lenguaje como el informático, artístico, corporal, científico, cívico, histórico, tecnológico, entre otros. Es decir estar alfabetizado⁹ hoy, implica poseer en dominio, muchos-diversos, saberes y competencias, además de aquellos – otrora- considerados básicos; necesidad que se puede denominar de “multialfabetización” (Buckingham, 2005).

Toca a la Educación Profesional y Tecnológica la articulación entre los lenguajes científicos y tecnológicos - por misión-; sin dejar de autoconvocarse a abordar una enseñanza inclusora, que visualice a las personas en su ser integral, de modo de

⁹ Alfabetizado: “Se considera que una persona está alfabetizada cuando puede leer, escribir y comprender un texto sencillo y corto sobre su vida cotidiana”

transcender la dicotomía de educar para la ciudadanía o educar para el trabajo. Esta forma de pensar la educación profesional debe superar la concepción de sólo dar respuesta a los requerimientos puntuales del mercado de trabajo; las características de la sociedad actual exigen una articulación de los conocimientos curriculares con los conocimientos socialmente relevantes “...de manera que los jóvenes se acerquen al mundo del trabajo con grados de calificación-formación y una actitud emprendedora para protagonizar procesos de innovación y creatividad en las diversas áreas del conocimiento, la tecnología y el desarrollo” (Ubal, 2013, p.13).

Los sistemas educativos de Uruguay y de Argentina, y dentro de ellos las instituciones que se enfocan en la educación profesional y tecnológica, enfrentan la situación problema de “déficit de las competencias básicas en la escuela” de acuerdo a las evaluaciones externas realizadas por medio de las pruebas PISA, a todos los países de la OCDE.¹⁰

El objetivo de estas pruebas es

...Informar en qué medida los estudiantes de 15 años, que en su mayoría están culminando su educación media básica, son capaces de utilizar los conocimientos que han aprendido y las habilidades que han desarrollado durante su educación para hacer frente a las situaciones y desafíos que les plantea la sociedad actual (ANEP, 2015).

Los resultados de estas pruebas se presentan en función de escalas de niveles de desempeño, que describen lo que los estudiantes han demostrado ser capaces de hacer al responder las preguntas de la prueba. Se define como punto de referencia el “*umbral de competencia*”: nivel a partir del cual un joven comienza a demostrar el grado de desarrollo de competencia en el área correspondiente, que le permitirá seguir aprendiendo y avanzar hacia su incorporación y participación efectiva y productiva en la sociedad actual (ANEP, 2015).

En 2012 ocho países de Latinoamérica participaron de las pruebas PISA, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay. Para las tres áreas evaluadas (lectura, matemática, ciencias naturales: resolución de problemas), la región

¹⁰ La OCDE es una organización de cooperación internacional, compuesta por 30 Estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1961 por los 20 países más desarrollados; su sede central se encuentra en París. Se ha constituido como uno de los foros mundiales más influyentes, en el que se analizan y se establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como economía, educación y medio ambiente.

en su conjunto se encuentra en el tercio más bajo del total de 65 países y economías participantes en este ciclo. “La relativa homogeneidad de América Latina no disimula que el estudiante latinoamericano promedio se encuentra a más de dos años de escolaridad que su par de la OCDE” (ANEP, 2012).

Con este diagnóstico, a la vez insumo para la determinación de políticas públicas y educativas, la educación debe incluir la revolución tecnológica global sobre todo en cambios en la metodología y en los contenidos de enseñanza. “Es posible que estemos formando personas para una sociedad que ya está desapareciendo como tal. Esto puede ser considerado como una trampa o como un fraude para las nuevas generaciones” (Cantón, 2005).

Ha perdido vigencia la sociedad del fordismo/taylorismo, con su organización piramidal, fuertemente jerarquizada y planificada de arriba hacia abajo, con dependencia absoluta del tiempo y del espacio. En el siglo XXI se observan especificidades tales como la aceleración de las transformaciones, predominio de tecnología en todos los procesos de trabajo, automatización de los procesos de producción,

... abundancia de información, ruptura de barreras tradicionales como tiempo y espacio para producir, comprar, vender, relacionarse, intercambiar, todo lo cual impone a los trabajadores, dirigentes, gestores, ciudadanos y a todas las organizaciones sociales, nuevas demandas para trabajar, producir, convivir, ser, aprender, consumir (OEI, 2014, p. 101).

En esta sociedad el conocimiento pasa a ser la base del desarrollo, el diferencial entre las sociedades, las organizaciones, las personas.

La Educación Profesional y Tecnológica que viene estructurada bajo la influencia de los principios de la administración científica, del taylorismo (Santomé, 1998 en OEI, 2014, p. 104), “presenta en los centros escolares tradicionales, un modo fragmentado y departamentalizado - clasificación rígida de los grados escolares, currículos subdivididos por disciplinas, planificados sin participación de sus actores, conocimientos descontextualizados, enseñanza transmisible, dicotomía teoría-práctica” (OEI, 2014, p.104).

La organización social denominada ‘*scuela*’ fue la más fiel seguidora de los principios tayloristas de la era industrial, convirtiéndola en hegemónica en la

sociedad hasta los días actuales: sistema escolar de línea de montaje (Senge, 2005 en OEI, 2014, p.104)).

El escenario actual pauta el desafío transformacional de los centros educativos de formación profesional y tecnológica (a través de las políticas nacionales y regionales) de mutar desde organizaciones estructuradas en el viejo paradigma de formar para el oficio de una vez y para siempre; hacía una escuela cuyo principio educativo se enmarca en la concepción pedagógica del trabajo entendido como acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo y como medio generador de cultura, donde se privilegian los aprendizajes con sentido, enseñando a trabajar y a convivir en esta sociedad. Este modelo educativo es lo que Ulrich Beck llama "...la construcción de un modelo biográfico... Esto supone que el aprendizaje debe ser tomado como un proceso permanente, que permita potenciar las capacidades de innovación y de adecuación de las personas" (Equipo técnica sectorial, 2014, p.3).

En la región Rioplatense, se constata una brecha significativa entre las exigencias de las empresas (mundo del trabajo) y la formación profesional. La necesidad de un punto de encuentro al respecto nos acerca a dos conceptos, competencia y cualificación. La OIT en su **Recomendación 195** del año 2004 definió el término «*competencias*» diciendo que abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico. El término «*cualificaciones*» designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial; para la OCDE cualificación es el resultado formal de un proceso de acreditación o validación. La cualificación confiere un reconocimiento oficial de valor en el mercado del trabajo y en la educación o formación posterior. La Unión Europea propone:

Una cualificación es alcanzada cuando un organismo competente determina que el aprendizaje de un individuo ha alcanzado un cierto estándar de conocimiento, habilidades y competencias. El estándar de aprendizaje logrado es confirmado por medios como el proceso de evaluación o pueden tener lugar a través de un programa de estudio o en el puesto de trabajo (OIE, 2014, p.23).

Se plantea entonces que en busca de un lenguaje común entre mercado de trabajo y educación profesional se deben alcanzar acuerdos para que el conjunto de atributos que una persona posee o desarrolla (competencias) sea reconocido y legitimado en el mercado de trabajo por medio de la cualificación.

Los aprendizajes de una persona no provienen exclusivamente de los sistemas educativos formales, sino que ocurren a lo largo de toda su vida y por ende en su vida laboral; certificar estos aprendizajes va más allá de un reconocimiento, implica también una evaluación de los mismos, funciona como un diagnóstico de las competencias laborales para la inserción de la persona en el mundo del trabajo, o para mejorar los planes de capacitación dentro del mismo.

En varios países se tratan de establecer “marcos nacionales de cualificaciones” con la finalidad de contar con un sistema de equivalencias para poder establecer grado de desarrollo de las competencias de las personas, descripción de esas competencias por áreas de desempeño ocupacional, y facilitar los vínculos laborales entre empleado y empleador.

A través del programa EUROsociAL- empleo para la cohesión social en América Latina, esta organización colabora en la implementación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP), para países como Uruguay y Argentina entre otros.

Los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales basados en competencias, tienen el fin de mejorar la formación profesional de los jóvenes y trabajadores en general y avanzar en la validación de los aprendizajes obtenidos en espacios no formales.

La OIT, en la Recomendación 195 de 2004, ha aconsejado a sus miembros el desarrollo de “marcos nacionales de cualificaciones”, como instrumento para facilitar el aprendizaje permanente, el ajuste de la oferta y demanda de competencias en el mercado de trabajo, y para facilitar el reconocimiento de las competencias adquiridas a lo largo de la vida laboral.

Para cada uno de los países aludidos, se puede indicar que los SNCP están en proceso de desarrollo. Los organismos implicados en este proceso para el caso uruguayo –en fase de elaboración del sistema- son el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el Ministerio de Educación y Cultura, la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), dentro de esta el CETP (Consejo de Educación Técnico Profesional), el COCAP (Consejo de Capacitación Profesional), el INEFOP (Instituto Nacional de

Empleo y Formación Profesional), y la DINAE (Dirección Nacional de Empleo). En el caso de Argentina –más evolucionado - coexisten dos sistemas de cualificación llevados adelante por el Ministerio de Educación a través del INET y el Ministerio Formación profesional y Fortalecimiento Institucional; en la consolidación y articulación de estos dos SNCP, tienen gran relevancia el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social desde la Secretaría de Empleo y las Direcciones de Orientación y el CONETyP (Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción) compuesto por representantes de organizaciones del estado, gremiales y empresariales.

Argentina cuenta con el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional que es el instrumento que, por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, deberá establecer las cualificaciones profesionales, y es el Ministerio de Educación quien tiene bajo su responsabilidad la emisión de titulaciones técnicas y certificaciones de educación técnico profesional con validez nacional... mientras es ... el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social quien tiene bajo su conducción el desarrollo y concertación de las normas de competencia laboral. Actualmente se trabaja en formas de validar las competencias laborales construidas a través de la experiencia laboral o la formación no formal y/o informal. Un punto a favor, es que ambos organismos manejan la misma metodología de definición de perfiles profesionales y tienen institucionalizados espacios de trabajo conjunto (EUROsociAL Argentina, 2014, p.30).

En Uruguay del presente se promueve la articulación de tres subsistemas para la conformación de un SNCP, a saber: el SNCP propiamente dicho conformado por el Catálogo de Cualificaciones Profesionales y por el sistema de evaluación y reconocimiento de la competencia profesional (adquirida mediante experiencia laboral, la formación no formal y/o la formación informal: acreditación de saberes); el Sistema o los sistemas formativos(que ofrecen formación asociada a las cualificaciones profesionales); y el Sistema de Información y Orientación Laboral y Profesional (cuya misión es informar y facilita el acceso de la población activa al SNCP y a los Sistemas Formativos), (EUROsociAL Uruguay,2012, p.13).

Todo lo expuesto hasta aquí, pone en evidencia que ocupan lugar central en las agencias de los gobiernos, las políticas que regulan los sistemas educativos, el mundo del trabajo

y los sistemas productivos. En particular en lo que hace a la educación técnica y profesional el camino a transitar apunta a ser el de una “pedagogía de educación integrada” de saberes y competencias; que acompañe toda la vida de la persona, que permita reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos en todos sus escenarios vitales, dando paso a procedimientos que acrediten esos conocimientos (acreditación de saberes), trascendiendo la creencia que sólo vale lo que se aprende en la escuela y en la academia, como garante de inserción en el trabajo y para ser parte de la convivencia responsable y saludable en sociedad.

2.4 Políticas para el trabajo y la educación profesional:

Según la OIT,

...hoy en día, se reconoce ampliamente que una política macroeconómica orientada hacia la estabilidad es una condición necesaria para el desarrollo (OIT, 2014). En tal sentido, la Formación Profesional es considerada una política microeconómica, ya que afecta la toma de decisiones individuales de las personas, pero que contribuye a las políticas macroeconómicas, dado que a través de la formación profesional se logran cambios en la estructura productiva del país. Es así que las políticas de Formación Profesional contribuyen al crecimiento económico del país y a la mejora de la empleabilidad de las personas democratizando las oportunidades en materia de empleo y formación profesional (Equipo técnica sectorial, 2014, p.1).

La Formación Profesional como actividad educativa, debe responder tanto a las necesidades del entorno socio productivo como a las personas trabajadoras.

Dentro de la normativa de Uruguay la Ley 18.437 General de Educación, expresa:

Hay muchas formas de aprender que deben ser estimuladas y reconocidas, por eso se habla de sociedad de aprendizaje. Se aprende en el trabajo, en los sindicatos, en organizaciones variadas. Por este motivo se incluye la educación no formal y se establece sus lazos con la formal (Proyecto de Ley General de Educación, 2008)

Otras leyes que organizan a la sociedad uruguaya en relación a la formación profesional y el trabajo son la Ley 18.406 que crea en 2008 el Instituto Nacional para el Empleo y la Formación Profesional (INEFOP), cuya principal función es dar una visión sistémica del fenómeno del empleo y del trabajo y que entiende a la Educación como Derecho Humano fundamental; la Ley 17.230 que dispone del sistema de pasantías laborales para regular la formación curricular de los alumnos reglamentados del Subsistema de Educación Técnico Profesional de la ANEP; la ley N° 16.736 de 1996 reformula la DINAE que asume un papel de mucha mayor importancia y relevancia en la promoción

de las políticas activas de mercado de trabajo; u otras leyes que determinan la “Formación e Inserción Laboral de los Jóvenes” o la ley que crea el COCAP a título de ejemplos para apreciar la tendencia de las políticas de educación y trabajo que evolucionan hasta esta realidad.

En Argentina la Ley de Educación Nacional es la 26.206, que determina la conformación del sistema educativo y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y de aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional. Se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente. La Ley prevé en su artículo 47 que las acciones de educación para jóvenes y adultos se articularán con otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Desarrollo Social, entre otros. La Ley de Educación Técnico Profesional (26.058), crea el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CONETyP) y establece las funciones del organismo como órgano propositivo en las materias y cuestiones de educación técnica y formación profesional; la 24.013 o Ley de Empleo según la que se definen políticas y líneas de acción orientadas a mejorar la situación socioeconómica de la población, de algunas que se destacan.

2.5 Conclusiones Capítulo II

Las relaciones entre educación y trabajo en el contexto actual, se impregnan del problema que afecta a una exuberante cantidad de personas de todo el mundo, en torno al alto índice de desempleo de los jóvenes y la difícil transición entre los estudios y el mundo del trabajo, por el desajuste entre la oferta y la demanda de competencias, como una de las principales causas de este fenómeno, que trae implícito un alto riesgo de desvinculación social de la población juvenil.

Como se planteó en este trabajo, el vertiginoso desarrollo tecnológico global, la sustitución de las tradicionales formas de trabajo, las transformaciones del mercado, conducen a la generación constante de nuevas demandas de cualificación profesional,

lo cual posiciona a la población laboralmente activa y a los futuros trabajadores, a la adquisición de conocimientos y competencias de forma constante y durante toda la vida; estas condiciones culturales, como dice Castells, determinan que “las trayectorias profesionales se vuelven móviles” (Castells,2004).

En el terreno educativo, marca fuertemente el inicio del s. XXI, la determinación de los estados de considerar a la educación como derecho humano, a partir de ello las políticas educativas propenden a la “educación para todos” como estrategia de desarrollo humano.

De la educación técnico tecnológica y de la formación profesional se espera que “...responda a múltiples prioridades del desarrollo social y económico, desde la reducción de la pobreza, la seguridad alimentaria y la cohesión social, hasta el crecimiento económico y la competitividad” (CINTERFOR, 2012, p.5).

En la región Rioplatense, se constata una brecha significativa entre las exigencias de las empresas (mundo del trabajo) y la formación profesional.

Este escenario induce a los estados (en el marco de esta tesis en particular Uruguay y Argentina) a la concepción de Políticas Educativas que promuevan el tránsito de los centros educativos de formación profesional y tecnológica desde organizaciones asentadas en el paradigma de formar para el oficio de una vez y para siempre; hacía la de escuelas afincadas en la concepción pedagógica del trabajo como acción transformadora de los seres humanos y por ende de su entorno, de modo que integre los valores que promueven el fortalecimiento de los lazos sociales y la preservación medio ambiental y la idea de que se debe aprender durante toda la vida, como medio de construcción libre de cada una de las biografías de cada ser humano hacía la consolidación del bien común y de la felicidad personal.

De acuerdo a la información recabada en esta investigación, existe en las agendas de los gobiernos de la región la intensión de establecer una relación dialógica entre los mercados de trabajo y sus requisitos de conocimientos y competencias, y la formación profesional-técnica y tecnológica que brinda la Educación Pública. Para ello la OIT en la Recomendación 195 de 2004 ha aconsejado el desarrollo de marcos nacionales de

cualificación, como instrumento para definir, reconocer y valorar las competencias adquiridas por los trabajadores y el ajuste de estas, con las demandas del mercado laboral. Si bien en Argentina y Uruguay se trabaja en el desarrollo de Sistemas Nacionales de Cualificación Profesional (al momento mucho más consolidado en Argentina), a la interna de los Sistemas Educativos está presente la tensión de adecuar los currícula técnico-tecnológicos a las necesidades del mercado, a riesgo de subsumir la educación a intereses empresariales; ó mantener la autonomía académica respecto a necesidades específicas del mercado, promoviendo aprendizajes de conocimientos y competencias amplios, abarcativos, que den a las personas las herramientas para aprender a aprender toda la vida y la autonomía racional y liberadora del ser humano.

A su vez aparece en el horizonte escolar técnico-tecnológico, el peligro de estar atrapados en “un pasado pedagógico-tecnológico”, sea por la lenta renovación de la maquinaria y equipamiento de los centros educativos, por la metodología de enseñanza, las características del plantel docente u otros factores que se analizan más adelante, pero es probable que se continúe con prácticas educativas que se presentan como obsoletas, no en todos los centros educativos pero si en la mayoría de ellos; como expresa Cantón, “...Es posible que estemos formando personas para una sociedad que ya está desapareciendo como tal. Esto puede ser considerado como una trampa o como un fraude para las nuevas generaciones” (Cantón, 2005).

La apertura histórica, presente en Argentina y Uruguay, entre otros países Latinoamericanos, de transitar el camino de la reformulación de sus políticas y sistemas educativos es sin duda una fortaleza frente a la coyuntura mundial que se plantea. Parece imperativo la necesidad de una reforma escolar que atienda las demandas socio-económicas actuales, que cuestione y analice la estructura de las organizaciones institucionales y las relaciones sociales de poder que subyacen en ellas.

Ese nuevo modelo educativo, desde nuestra visión personal, debería comprender a los principios del Paradigma pedagógico Socio-crítico, en tanto tiene como finalidad la transformación de las estructuras de las relaciones sociales y dar respuesta a problemas ocasionados por estas, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional del ser humano, busca conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica

(conocimiento, acción y valores), orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre, e implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Capítulo III: ASEQUIBILIDAD, en la Educación Media Técnico-Tecnológica en Uruguay y Argentina (2006-2014): su disponibilidad y estado de conservación-actualización.

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Ley General de Educación 18.347, art. 1 –Uruguay)

La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. (Ley de Educación Nacional 26.206, art.2 – Argentina)

Desde hace varias décadas la Educación se ha constituido en un derecho de las personas. No sólo se declara el derecho a la educación como Derecho Humano, sino que es además el que garantiza el pleno goce de los demás derechos humanos de los individuos:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos).

Es así que en la legislación más reciente de los países en desarrollo se han incluido estos postulados, en sintonía con los tratados internacionales que protegen los derechos de las personas, determinando las responsabilidades de los Estados para hacer posible el disfrute de los derechos humanos.

En términos de realidad, conjuntamente a las leyes se han determinado una serie de indicadores para medir el grado de ejecución de condicionantes para el ejercicio del derecho a la educación de calidad para todos, lo que paralelamente determina una profusión de datos estadísticos que miden el promedio de beneficiarios y los niveles de inclusión de ese “todos” en el acceso a la educación, sostenibilidad dentro de los sistemas educativos, pertinencia y adecuación a los contextos de vida de las personas. Estos promedios, permiten una lectura de logro, dificultando la visualización de las falencias en aspectos de género, raza, etnia o lengua. A modo de ilustrar este concepto, se observan las estadísticas que plantean la situación de niños y jóvenes que no se han matriculado, es decir las que refieren a que no todos gozan del derecho a la educación, considerando que esos datos nada dicen sobre quiénes son esas personas, dónde están y por qué no se han matriculado.

En países desarrollados, integrantes de la OCDE, las estadísticas ofrecen el dato de que el 98% de personas entre 5 y 14 años se encuentran dentro de sus sistemas educativos; lo que implica que un 2% no accedió a la educación. En la valoración del dato matemático concreto se puede decir que es un muy buen promedio. Del análisis de indicadores de educación surge que "...estos niños "faltantes" suelen ser inmigrantes, pertenecen a minorías o son discapacitados, aquellos que cada vez más se definen como víctimas de la exclusión social" (Tomasevski, 2004, p.341).

El Informe Global 2003/4 sobre Educación para Todos (EFA, *Education for All*) (UNESCO, 2003) incluye a la educación como derecho humano de todos y todas; en este informe de EFA se comparte el compromiso por una educación inclusiva, gratuita y de calidad dentro del marco del derecho internacional. Los gobiernos serán los responsables de la implementación de una educación para todos, "...implementar esto significa integrar los derechos humanos en toda política educativa y en todos los niveles, locales y globales, enfatizando la "centralidad de los derechos humanos en todas las actividades" (Declaración del Milenio). Tácitamente la educación no es solamente un fin en sí mismo sino que es además, medio para alcanzar otros objetivos globales. El principio de indivisibilidad de los derechos humanos condiciona la valoración de la educación y por ende su impacto en todos los derechos y libertades humanas.

Para valorar el estado de la educación en un país no basta con los datos estadísticos, es necesaria la determinación de indicadores. Como expresa Katarina Tomasevski (2004),

...la realización del derecho a la educación es un proceso continuo, por ello requiere de medición también continua... El progreso respecto del cumplimiento de un conjunto mínimo de obligaciones gubernamentales deberá valorarse tomando en consideración las experiencias de los distintos países dentro del marco común internacional. Este marco común consiste en un núcleo de contenidos del derecho a la educación, que se refleja en obligaciones de los gobiernos. Éstas consisten en *volver a la educación asequible, accesible, aceptable y adaptable* (Tomasevski, 2004, p.344).

Las garantías reales de que la educación efectivamente sea un derecho humano varían de un país a otro por razones de diversa naturaleza, siendo las causas económicas el factor determinante de la inequidad y desigualdad para las personas, en la adquisición de este derecho. La ratificación de los tratados de derechos humanos - que han realizado los países considerados en este trabajo- se valoran como un indicador de compromiso.

Los indicadores del grado en que se cumple el derecho a la educación se especifican en lo que han dado en llamarse las 4 A. Estas fueron adoptadas en 1966 en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación; posteriormente fueron desarrolladas por Katarina Tomasevski, Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación 1998-2004:

Asequibilidad implica dos obligaciones estatales: la provisión de establecimientos educativos, se refiere a la existencia efectiva del programa, el centro o el servicio, y las condiciones mínimas para que éste pueda operar (infraestructura, docentes formados); los gobiernos deben asegurar educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar (mínimo). En síntesis presupuesto suficiente.

Accesibilidad, alude al acceso a la educación gratuita, obligatoria e inclusiva; tiene varias dimensiones:

a) accesibilidad económica: el derecho a la educación implica gratuidad, ausencia de pagos y cuotas, materiales de aprendizaje gratuitos, subsidios para cubrir otros costos asociados al programa (transporte, alimentación, etc.)

(b) accesibilidad física: horarios adecuados así como la posibilidad de acceder efectivamente al lugar donde se realiza la actividad (distancia del hogar o del lugar de trabajo, caminos transitables, condiciones de seguridad, previsiones para personas con movilidad restringida, etc.) y a los medios necesarios cuando se trata de una oferta de educación a distancia, etc.

(c) accesibilidad curricular y pedagógica: los participantes deben poder comprender y manejar los contenidos y métodos propuestos, los instrumentos de evaluación, las tecnologías, etc. utilizados en la enseñanza.

Aceptabilidad engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, este indicador se sitúa del lado de las personas y grupos a quienes está dirigida la oferta educativa y tiene que ver fundamentalmente con su satisfacción. La relevancia (‘para qué’), y la pertinencia (‘para quién’) de la oferta educativa, constituyen aspectos centrales de la calidad de la educación.

Adaptabilidad requiere que las escuelas se adapten a los educandos, debe observar tanto la diferencia como la desigualdad, es decir responder a la diversidad, lo implica una

oferta flexible y diversificada, que atienda las diferencias individuales y colectivas, lo que es condición para la eficacia de cualquier intervención educativa.

Estas categorías de análisis del derecho a la educación, suelen estar interconectadas, aunque no es ineludible que el desarrollo de una respecto a la otra este absolutamente condicionado.

3.1. Breve descripción de los Sistemas Educativos en Uruguay y Argentina:

3.1.1. Sistema Educativo Público de Uruguay:

El sistema educativo uruguayo tiene una constitución peculiar respecto a otros sistemas pares de Latinoamérica. Mientras en la mayoría de los países del Cono Sur la tarea educativa está a cargo de los Ministerios de Educación y Cultura (MEC), en Uruguay, este Ministerio, es responsable políticamente del sector, pero no tiene atribuciones directas sobre la educación en el país, aun cuando regula algunas áreas particulares como la educación de la primera infancia, la terciaria privada y la no formal; es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), quien tiene atribuciones directas y de política en los distintos ciclos educativos y es un organismo autónomo del Ministerio. En tanto la Educación Terciaria Pública está a cargo de la Universidad de la República (UDELAR) y se rige por la Ley orgánica (1958-1959) que le otorga autonomía salvo en los aspectos presupuestales.

Existen cinco órganos con distintos niveles de responsabilidad que gobiernan la educación desde primera infancia hasta el nivel terciario: el MEC, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), la ANEP, la Universidad de la República (UDELAR) y la Universidad Tecnológica (UTEC).¹¹

La ANEP, por su parte, además de contar con un órgano central de conducción, el Consejo Directivo Central (CODICEN), se organiza sobre la base de tres Consejos desconcentrados con atribuciones específicas en los ciclos de Inicial y Primaria (CEIP), Secundaria (CES), Educación Técnico-Profesional (CETP), esta es la estructura aún vigente dado que aún se encuentra en la fase de implementación y ejecución la nueva Ley de Educación. Desde 1941 se constituyen las Asambleas Técnico Docentes (ATD) con funciones de asesoría del CODICEN integradas por los docentes de cada

¹¹ Ley General de Educación 18.437 (2008-2009).

organismo. El marco jurídico que organiza esta institucionalidad está dado por la Ley N° 15.739 / 85 perteneciente al pleno proceso de reconstrucción democrática del país.

La organización del sistema por nivel educativo incluye: primera infancia, inicial, primaria, media básica, media superior, formación técnico-profesional, educación no formal y terciaria.

La educación en la primera infancia comprende desde el nacimiento hasta los 36 meses y no es obligatoria. Está a cargo, según sus respectivos ámbitos de competencia, de la ANEP, del INAU y del MEC. De acuerdo a la normativa vigente, la ANEP supervisa la educación en la primera infancia que ofrecen las instituciones privadas habilitadas y autorizadas por el CEIP. Estas pueden ser tanto jardines de infantes como colegios con clases jardineras.

La Educación Inicial está dirigida a los niños de 3, 4 y 5 años y es obligatoria a partir de los 4 años. Está a cargo de la ANEP, el MEC y el INAU.

La Educación Primaria es, al igual que los niveles 4 y 5 de inicial, obligatoria. Comienza a los seis años de edad y se organiza en seis grados. Está a cargo de la ANEP a través del CEIP, consejo que además de gestionar la oferta pública de educación primaria regula y supervisa la oferta privada de este nivel.

La Educación Media Básica de tres años de duración tomó carácter obligatorio a partir del art. 5, de la Ley N° 14101 de 1973. El requisito de ingreso es haber culminado la educación primaria.

La Ley de Educación de 2008 crea el Consejo de Educación Media Básica, que hasta el momento no ha sido conformado. En la actualidad este nivel es gestionado por el CES y el CETP. El CES gestiona los liceos que brindan educación media básica y regula y supervisa la oferta de los liceos privados de este nivel. Por su parte, el CETP gestiona una variada oferta de educación media básica en sus escuelas técnicas. Otra oferta de educación media básica es 7°, 8° y 9° rural, que se dicta en escuelas rurales de primaria y cuenta con docentes de primaria, secundaria y el CETP.(INEEd, 2014, p.55). (Ver tabla 1, anexos).

La oferta de ciclo básico del CES es variada: Reformulación 2006, Rural, Extra Edad Plan 86, Extra Edad Plan 2009, Extra Edad Plan 2012, Extra Edad Plan 2013. Además, implementa el Programa de Aulas Comunitarias (en convenio con el MIDES), Áreas Pedagógicas (en convenio con el INAU), el programa CES-CECAP (en convenio con el

MEC), el programa de Centros de Alta Contención (en convenio con la Dirección General de Cárceles) y el ProCES (en convenio con varios organismos de gobierno e intendencias departamentales).

La oferta de educación media básica del CETP incluye Ciclo Básico Tecnológico, Formación Profesional Básica Plan 2007 y Articulación Educación Media Básica.

De acuerdo a datos de INE (Instituto Nacional de Estadísticas), los jóvenes matriculados en 2012 para cursar Educación Media Básica fueron 181.444, de éstos, se inscribieron en Educación Media Básica Técnica, 26.241 personas.(INE, 2014).

En 2013 el 67,6% de los alumnos que asistían a Educación Media Básica concurrían a liceos públicos, el 15,8% a escuelas del CETP, el 14,3% a liceos privados y el 2,3% restante se distribuía entre Aulas Comunitarias, Áreas Pedagógicas y Escuelas Rurales con 7°, 8° y 9° rural.

Aunque el CES sigue siendo el desconcentrado que atiende a la mayoría de los alumnos que concurren a Educación Media Básica, en la última década ha aumentado notoriamente la matrícula de los cursos brindados por el CETP (pasó de 14.700 en 2000 a 29.074 en 2013). (INEEd, 2014).

La Educación Media Superior abarca hasta tres años posteriores a la Educación Media Básica, tiene un mayor grado de orientación o especialización y es obligatoria a partir del año 2008.¹²

La Ley de Educación de ese año crea un Consejo de Educación Media Superior y plantea que la oferta tendrá tres modalidades: la general, que permitirá la continuidad en la Educación Terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica, que permitirá continuar estudios terciarios (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional, que estará orientada principalmente a la inserción laboral. Sin embargo, hasta el momento no ha sido creado este Consejo. En la actualidad el nivel es gestionado por el CES y el CETP.

Formación Profesional: Además de la Educación Media Básica y Superior, el CETP brinda cursos de Formación Profesional. La variada oferta incluye Formación Profesional Básica (excepto Plan 2007), Formación Profesional Acelerada, Formación Profesional Especializada, Formación Profesional en Artes y Artesanías, Curso Básico,

¹² Ley General de Educación 18.437 (2008-2009).

Curso Básico de Especialización, Capacitación Profesional Inicial, Capacitación Profundización Profesional, Capacitación Profesional convenios, Acreditación de Saberes, Apoyo Ascenso Marino Mercantes y Capacitación Técnica.

La Educación Terciaria abarca Cursos Técnicos No Universitarios, Tecnicaturas, Educación Tecnológica Superior, Formación Docente y Carreras Universitarias. Los organismos públicos que brindan educación de este nivel son el CETP, el CFE (Consejo de Formación en Educación), la UdelaR y la UTEC.

3.1.2. Sistema Educativo Público de Argentina:

Según informe de Unesco,...“La Constitución Nacional argentina, fue promulgada el 25 de mayo de 1853, siendo reformada en 1994.

En 1884 se aprobó la Ley 1420, la cual regía la enseñanza primaria. Esta ley no garantizaba una igualitaria calidad educativa, por lo que cada provincia contaba con su propia oferta, con distintos grados de calidad según las poblaciones que las recibían.

Entre 1985 y 1988 se realiza el Congreso Pedagógico Argentino, cuyas conclusiones sentaron las bases transformadoras, sumadas a otros hechos significativos, tales como la constitución del Consejo Federal de Cultura y Educación, la redefinición de las funciones de Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el proceso de descentralización y transferencia de los servicios educativos a las distintas jurisdicciones provinciales.

Estos acontecimientos allanaron el camino para la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993. Por primera vez, Argentina cuenta con un instrumento normativo que abarca todos los niveles y modalidades del sistema educativo, con aplicación en todo el territorio.

La Constitución vigente hace referencia a la educación, en tres artículos: el artículo 5, establece que "cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo y republicano, de acuerdo con los principios, derechos y garantías de la Constitución Nacional, y que asegure... la educación primaria...". El artículo 14 establece que todos los habitantes gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: "...de enseñar y aprender...". Por último, el

artículo 67 establece como atribución del Congreso Nacional el "proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria...".

Como consecuencia del convulsionado año 2001, cuando se produce la destitución del entonces presidente de la República Fernando De La Rúa, surge la necesidad de consolidar bases políticas e institucionales que permitieran la intervención del Estado frente a las demandas sociales. En este contexto la educación se constituye en una variable de gobernabilidad.

Tras la sanción de las leyes de Financiamiento Educativo y de Educación Técnica, el gobierno nacional impulsó una consulta para una nueva ley de educación: la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) fue aprobada en el 2006 durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), siendo Daniel Filmus Ministro de Educación.

La ley busca la universalización progresiva de los servicios educativos; crea el Consejo Federal de Educación, al que le atribuye las funciones de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Además, se establecen los órganos consultivos del Consejo Federal: el Consejo de Políticas Educativas, el Consejo Económico y Social, el Consejo de Actualización Curricular. Las decisiones tomadas por el Consejo son de carácter obligatorio, lo que significa una recentralización de las decisiones en el Estado Nacional. Además, se establecen los órganos consultivos del Consejo Federal: el Consejo de Políticas Educativas, el Consejo Económico y Social, el Consejo de Actualización Curricular.

El Consejo Federal de Educación acuerda y define los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de cuatro años de edad, priorizando a los sectores más desfavorecidos y asimismo implementar la jornada extendida o completa.

La LEN introduce elementos que hacen cambios en la estructura educativa, como es el caso del artículo 17, referido a la estructura del Sistema Educativo Nacional, el que comprende cuatro niveles:

La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. (Art.18 ley 26.206)

La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.(Art. 26 ley 26.206)

3. Educación Secundaria

4. Educación Superior

Ocho modalidades:

1. Educación Técnico Profesional
2. Educación Artística
3. Educación Especial
4. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
5. Educación Rural
6. Educación Intercultural Bilingüe
7. Educación en contextos de privación de la libertad
8. Educación Domiciliaria y Hospitalaria”. (UNESCO, 2012, p.12).

El universo de unidades educativas de Secundaria en Argentina, diferencia el Ciclo Básico, del Ciclo Orientado y hace una tercera definición que es el Ciclo Básico y Orientado.¹³

Para 2012 el total de inscriptos en Educación Secundaria estatal es de 2.658.000 aproximadamente, de los cuales al Ciclo Orientado se afiliaron 957.022 estudiantes.

3.2. Asequibilidad:

Para que la educación se constituya en derecho de las personas, una condición necesaria, aunque no suficiente, es que los gobiernos hagan que sea asequible (disponible) a los individuos. Para medir esta condición es válido observar varios

¹³ **Ciclo básico:** se consideran las unidades educativas que sólo contemplan los años de estudio 7, 8 y 9 en lo que refiere a la educación secundaria.

Ciclo orientado: se consideran las unidades educativas que sólo contemplan los años de estudio 10, 11, 12 y 13. Se incluyen las escuelas técnicas.

Ciclo básico y Ciclo orientado: se consideran las unidades educativas que tienen ambos ciclos. Algunas tienen como condición de ingreso una primaria de 6 años y otras, primaria de 7 años. Se incluyen las escuelas técnicas. Recuperado en www.mapaeducativo.edu.ar

aspectos, entre los que se describen: asignación presupuestal, infraestructura y equipamiento.

3.2.1. Asignación presupuestal:

Para valorar la asignación económica de un país para su Educación hay dos descriptores primarios: uno el ratio del gasto en educación (público y privado) como porcentaje del PIB; y otro la relación entre el Gasto Público total y el Gasto Público en Educación.

Como una forma de encontrar un referente universal, la UNESCO propuso el estándar del 6% del Producto Interno Bruto, como el porcentaje mínimo que los Estados deben destinar al financiamiento educativo (UNESCO, 2012, p.43), entendiendo que este indicador no es un baremo rígido sino que debe ser interpretado como un estándar a considerar a la luz del mandato de destinar “hasta el máximo de los recursos de que disponga” para garantizar el derecho a la educación.

Los datos para Uruguay indican que el gasto público en educación aumentó sensiblemente su participación en el gasto público del gobierno central, pasando de representar 18,7% en 2004 a 28,2% en 2013. Con relación a la capacidad económica del país, el Gasto Público en educación pasó de representar el 3,2% del PIB en 2004 al 4,8%¹⁴ del PIB en 2013. (INEEd, 2014, p.272).

El 76,3% del total de recursos destinados a la educación es financiado por el sector público y el resto corresponde a financiamiento privado, proveniente de hogares, instituciones sin fines de lucro y empresas. La enorme mayoría de los recursos públicos son ejecutados por organismos públicos (68,5% del total) mientras que casi el 8% del total corresponde a fondos públicos (directos y renuncia fiscal) ejecutados por el sector privado. (INEEd, 2014, p.269).

En términos del PIB, la renuncia fiscal con destino a la educación representó en 2012 un 0,39%, observándose un leve incremento entre 2005 y 2012. Considerando el total de los recursos (gasto público, renuncia fiscal y gasto privado), se estima que Uruguay destinó un 6,3% del PIB a la educación en 2012. (INEEd, 2014, p.284). Sin embargo, considerando el total del gasto en educación con relación al PIB, Uruguay todavía se

¹⁴ Este valor solo representa al Gasto Público. No incluye a todas las fuentes, a saber: gasto público, renuncia fiscal y gasto privado.

encuentra en un ratio inferior al de varios países de la región y del resto del mundo. En 2010 (último año para el que se dispone de datos completos internacionales) el gasto total en educación se situó en el 5,3% del PIB en Uruguay, mientras que en países latinoamericanos como México, Chile y Argentina estuvo por encima del 6%.(INEEd, 2014, p.311).

En el caso de la República Oriental del Uruguay, la Ley General de Educación (2008) establece que “el Estado proveerá los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación...”, aunque no fija un porcentaje mínimo para el financiamiento del sector (artículo 19); en Argentina se determina en la ley el monto presupuestal que se asigna a la enseñanza. “... la Ley de Educación Nacional de Argentina establece la obligación del Estado de garantizar el financiamiento del Sistema Educativo Nacional, en un presupuesto consolidado y exclusivo para la educación, que no será inferior al 6% del Producto Interno Bruto (artículo 9)”. (UNESCO, 2012, p.42). Estos montos se destinarán a: i) mejorar las remuneraciones docentes, ii) adecuar las respectivas plantas orgánicas funcionales a fin de asegurar la atención de una matrícula creciente, iii) jerarquizar la carrera docente garantizando su capacitación con el objeto de mejorar la calidad educativa (artículo 5).

3.2.1.1. Educación, y programas de transferencias condicionadas

Como se ha mencionado en Latinoamérica existe la mayor desigualdad planetaria entre sus habitantes. “Con un coeficiente de Gini de 0.53, la región latinoamericana es 19% más desigual que el África Subsahariana, 37% más desigual que el Este Asiático y 65% más desigual que los países desarrollados (Lustig, 2011)”. (Cuenca, 2014, p.262). La educación es uno de los medios para revertir esta situación de desigualdad, pero necesita de otras políticas de protección y promoción social. Según lo propuesto por la CEPAL,

...medidas clave para contribuir a reducir las desigualdades son la extensión de la cobertura de enseñanza inicial y preescolar, la extensión de la jornada escolar primaria pública, el mejoramiento de la calidad de la educación pública – cerrando las brechas de calidad respecto a la educación privada e incorporando tecnologías digitales-, el apoyo a la continuación de estudios de educación superior, fortalecimiento de la formación para el trabajo, así como el mejoramiento de la progresión y conclusión de secundaria para jóvenes provenientes de hogares de menores ingresos y bajo clima educacional.(Cecchini, 2014, p. 50).

En relación a la situación de pobreza de jóvenes y niños, se han promovido en la región políticas sociales que incluyen Programas de Transferencias Condicionadas (PTC), con la finalidad de, a corto plazo, dar respuesta a necesidades básicas de las familias beneficiadas y a largo plazo fortalecer el capital humano por medio de la educación, para evitar la transmisión intergeneracional de la pobreza. Estos PTC, llegan a los destinatarios con transferencias monetarias (en su mayoría) y el condicionamiento de estas transferencias al uso de determinados servicios, en general de salud y educación que garanticen la acumulación de capital humano. “El objetivo fundamental de la protección social es procurar un nivel mínimo de bienestar y contribuir a la realización de los derechos económicos y sociales de todos los miembros de la sociedad.”(Cecchini, 2014, p. 52). La mayoría de los PTC de América Latina incluye alguna condicionalidad en el área de educación, donde se otorga la transferencia monetaria a cambio de la matrícula, asistencia y permanencia en el sistema educativo de los menores de la familia, beneficiarios del apoyo económico. Se destacan dentro de este tipo de programa de protección social, en Argentina: la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH -2009) y en Uruguay: la Asignación Familiar (2008).

Las evaluaciones a estos Programas de Transferencias Condicionadas muestran mejoras en la reducción de la pobreza (Stampini y Tornarolli, 2012), y en educación se aprecia aumento en la matrícula escolar y hasta un abatimiento parcial de la desvinculación estudiantil. A pesar de lo cual existen dos alertas respecto a estas políticas sociales focalizadas: una es la descrita por De Janvry *et al.* (2006) que explica de “...las limitaciones del modelo focalizado de la mayoría de estas políticas, que deja un número considerable de personas que no están cubiertas por estos programas”; y la otra advertencia refiere al nivel de la educación como contrapartida, por lo cual, si la calidad de la educación es de bajo nivel estos programas de transferencia condicionarán a escolarizar sin impactar en el desarrollo humano de modo significativo.

Stampini y Tornarolli sostienen que los PTC deberían acordar estrategias que condicionaran no solo al acceso a la educación sino a la calidad de ésta; “...y que con la finalidad de cumplir con los objetivos de los programas se dirijan esfuerzos a vincular la educación secundaria al mundo del trabajo”. (Cuenca, 2014, p. 265).

3.2.1.2. Presupuesto para la Educación Profesional, Técnico-Tecnológica

La Ley de Educación Técnico Profesional de Argentina crea un fondo para la educación técnica profesional, que no puede ser inferior al 0.2% del total de ingresos corrientes del presupuesto anual consolidado y que se computa en forma adicional a los recursos que asigna el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (artículo 41). (UNESCO, 2012, p.43).

En Uruguay el gasto en educación ejecutado por la ANEP se expandió en todos los niveles educativos en la última década. El que creció más, fue el gasto en educación técnico-profesional, que aumentó 179% entre 2004 y 2013. (INEEd, 2014, p.287). Referente al gasto por estudiante para la educación técnico profesional (en 2013) tuvo un costo de 66.123 pesos anuales por estudiante. Los recursos por estudiante destinados a la educación técnica superan en un 20% los destinados a inicial y primaria y en un 30% los de secundaria.

3.2.2. Infraestructura – equipamiento - docentes formados-

Dentro de la característica de asequibilidad de la educación, se debe analizar la transformación de los recursos financieros en bienes y servicios, en particular en recursos humanos (horas de docencia directa e indirecta, salarios docentes y no docentes, horas de servicios de apoyo, entre otros) y recursos materiales (infraestructura física, equipamiento educativo, computadoras, textos, entre otros).

3.3. Asequibilidad en la Educación de Uruguay:

La ANEP concentra el 69% del gasto público en educación. Desde el punto de vista de la distribución de gasto por rubros, para Uruguay, se destacan las remuneraciones que representan en torno al 81% del gasto total, lo que configura a la actividad educativa como muy intensiva en recursos humanos. Le siguen en importancia los gastos de funcionamiento (10%), que comprenden materiales, suministros y otros gastos. Finalmente, el gasto en inversión de capital (infraestructura y equipamiento educativo) concentra una parte minoritaria del gasto total, en torno al 9% de los recursos. (INEEd, 2014, p. 286).

3.3.1. Infraestructura

Es harto significativo considerar que a la salida de la dictadura las condiciones de funcionamiento del sistema educativo público estaban sumamente deprimidas, dado que por un largo período la asignación de recursos nacionales para el sector fue insuficiente incluso para un mínimo mantenimiento del servicio. Por este motivo “...la inversión destinada a mejorar la infraestructura edilicia del sistema educativo ha sido una constante desde la recuperación democrática. Durante el primer periodo posterior a la dictadura la inversión se mantuvo baja, por la insuficiencia de recursos y la reinstalación de los órganos de conducción y cuerpos técnicos. A partir de 1990 la inversión creció sustantivamente. En el periodo 1990-1994 se registró un fuerte incremento (117%) con respecto al periodo anterior, al que se agregó un incremento adicional del 13% en el periodo siguiente. En el periodo 2000-2004, en el marco de la crisis económica, se registró una caída del 12%. En los dos periodos siguientes se verificaron fuertes incrementos, del 26% y 25%, siempre con relación al periodo anterior”. (INEEd, 2014, p. 311).

Dos desafíos enfrenta el país desde el aspecto de dar satisfacción a las demandas de infraestructura educativa: por un lado el mantenimiento, la reparación- remodelación y/o ampliación de los locales ya existentes (desatendidos por casi 20 años); por otro, la creación de nuevas unidades edilicias para dar respuesta al crecimiento de los requerimientos sociales de educación en respuesta a la legislación de obligatoriedad (cada vez para mayores niveles educativos y relacionada a la condicionalidad para el recibo de transferencias monetarias desde el Estado). Específicamente para la Enseñanza Profesional Técnico-Tecnológica y particularmente para la última década reciente, se incrementa la demanda de este tipo de educación por parte de amplios sectores de la población, la que sobrepasa largamente la capacidad de respuesta del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), entre otras causas por falta de edificios adecuados, ya que se requiere de construcciones con características especiales para la formación profesional.

En el Proyecto de Presupuesto presentado por el CETP (ANEP, 2010) para el quinquenio 2010-2014 aparece como uno de los objetivos el *Fortalecimiento de la estructura edilicia cuantitativamente y cualitativamente*; específicamente se determina

la construcción de infraestructura edilicia, ampliación y reparación de edificios pertenecientes al desconcentrado. En 2012 existen en todo el territorio nacional 121 escuelas técnicas (CODICEN, 2012) y la matrícula, según el Instituto Nacional de Estadística, para ese año ascendía a 79.895 personas dentro de este subsistema que se distribuían: 26.241 estudiantes en Educación Media Básica Tecnológica (de un total en EMB de 181.400), 36.185 en Media Superior Tecnológica (de un total en Educación Superior de 153.600), Educación Técnica 9.859, mientras que en el nivel Terciario No Universitario del CETP estaban matriculados 7.610 estudiantes.

En este presupuesto (2010-2014) se proyectó la construcción de 10 centros politécnicos y la ampliación y reparación de 23 centros de los ya existentes en el CETP.

En 2014, se registran 127 escuelas técnicas y un aumento de la matrícula a 90.813 estudiantes.

Se ha producido un aumento de los recursos dirigidos a la educación, no obstante estos no son suficientes para superar el rezago que Uruguay tiene frente a otros países de la región. Debe tenerse en consideración que el país enfrenta un déficit de cobertura dentro de la educación obligatoria a nivel inicial y de educación media, por lo cual debe invertir mucho más a fin de incrementar la infraestructura, materiales y recursos docentes, buscando evitar la disminución de recursos por alumno para expandir la cobertura lo que comprometería más profundamente la calidad educativa actual.

3.3.2. Equipamiento y materiales

El Programa de “Apoyo a la Educación Media y Técnica y a la Formación en Educación” (PAEMFE), co-financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo se inscribe en los distintos lineamientos estratégicos de la ANEP. Se destaca el vinculado al impulso a la calidad, considerando que ésta requiere del desarrollo de un conjunto de procesos apoyados por PAEMFE como ser los asociados a: la infraestructura edilicia, la mejora en la información a través de los sistemas informáticos de gestión, el fortalecimiento organizacional a través de la contribución a instancias de formación, participación, monitoreo e investigación. (ANEP, 2015, p.77).

Este programa, PAENFE, apoya a los distintos subsistemas de CODICEN, en este caso al Consejo de Educación Técnico Profesional, en los siguientes ejes: infraestructura

edilicia y mobiliario, tecnologías de la información y la comunicación, descentralización, gestión, investigación y formación.

Las intervenciones del Programa en equipamiento informático e instalación de aulas de informática entre 2011 y 2014 alcanzaron a 81 Escuelas Técnicas y beneficiaron a 47.338 estudiantes, que representan el 66% de la matrícula del CETP. (ANEP, 2015, p.80).

Se suman los aportes del denominado Plan Ceibal creado en 2007 dentro de la órbita de la Presidencia de la República, en un marco de inclusión digital, que es llevado adelante por el Centro Ceibal, institución pública de derecho no estatal y autónoma de los organismos del sistema educativo formal. El componente principal del Plan es la entrega gratuita de computadoras portátiles a los alumnos y docentes de los centros educativos públicos. En 2009 alcanza la cobertura total de la educación primaria pública. En 2014 llega al total de los docentes con más de 10 horas semanales de clase y a los alumnos de educación media básica y de algunos otros programas. Además de la entrega de computadoras, el Plan Ceibal brinda conectividad a los centros educativos y a su vez, el Centro Ceibal coordina y desarrolla un conjunto de planes y programas de apoyo a las políticas educativas para niños y adolescentes. (INEEd, 2014, p.310).

En el camino de mejorar la Educación Técnico Profesional y promover su asequibilidad, es imprescindible la organización y ambientación de espacios dignos y adecuados a las actividades técnico-tecnológicas que cada plan requiere. Este factor es un elemento clave en la educación técnica porque las aulas deben incluir, laboratorios y talleres con equipamiento actualizado. Sobre este punto si bien se requieren nuevas mejoras, se ha contado con la ampliación de espacios existentes y construcción de nuevos (laboratorios, internados, talleres). (ANEP, 2010, p.38). La adquisición del equipamiento e insumos para desarrollar las propuestas educativas se viene realizando a través de múltiples estrategias, desatacándose entre ellas el envío de partidas de dinero a las escuelas. Esto permitió que los actores en su propio centro, decidan la compra de los insumos con destino al proyecto educativo escolar a partir de la valoración de sus necesidades y de acuerdo con las pautas institucionales. La inversión en bienes de uso y consumo constituía un 0.4% del presupuesto total del CETP en el 2005, alcanzando un 6.5% en el 2009. En pesos constantes se incrementó en un 3440%. (ANEP, 2010, p.40).

3.3.3. Docentes formados

Dentro del Consejo de Educación Técnico Profesional habían en 2007, 6.624 docentes registrados. En general los docentes trabajan en más de un subsistema y dentro de cada uno de ellos pueden hacerlo en varias escuelas y /o liceos u otras instituciones. En Uruguay está

“... naturalizado que los docentes trabajen en varios centros educativos, así como la idea de que el trabajo docente equivale a la cantidad de horas que están en el aula. Esta situación contrasta fuertemente con la que prevalece en la mayoría de los países de la OCDE, en los que el contrato docente suele ser por tiempo completo y en un único centro de enseñanza”. (INEEd, 2014, p.197).

La percepción de que un profesor sólo trabaja cuando está dando clases, está muy extendida en la opinión pública, los tiempos de preparación de clases, actualización y estudio, interacción con otros colegas, corrección de tareas de sus alumnos, atención individual de estudiantes y de sus familias, no suele estar valorado. “Los datos del Censo Docente 2007 muestran que la actividad docente se caracteriza por el multi-empleo y una baja dedicación horaria por institución, principalmente en la educación media” (INEEd, 2014, p.197).

En los últimos años desde la entrada en las nuevas democracias, el salario docente ha tenido un ascenso significativo, que no obstante no logra el nivel de suficiencia deseado. Se suma, un reclamo constante por las inadecuadas condiciones de trabajo para los docentes, que generadas por factores internos del sistema educativo, pero también por las condiciones sociales que han variado ostensiblemente en el tiempo, afectando la calidad del vínculo escuela-familia, terminan produciendo un malestar en el cuerpo docente que siente la presión social que le endilga ser, el gran responsable de las insuficiencias de una educación que no responde a las demandas de la comunidad.

Otra dificultad que enfrenta el sistema educativo, además de la ya expuesta, es la insuficiencia de docentes para atender la demanda educativa, y específicamente la carencia de docentes formados en algunas áreas de conocimiento. Esta situación es especialmente sensible dentro de la Educación Técnica.

En la educación media, desde hace varias décadas, no se han llegado a cubrir la totalidad de los cargos con docentes titulados (INEEd, 2014, p.200). En el año 2007 se registró un total de 280.925 horas de clase en secundaria, de las cuales el 61,3% fueron dictadas por docentes titulados. En 2012 la cantidad de horas ascendió a 315.205, con un leve descenso del porcentaje dictado por docentes titulados, el cual bajó a 60,5%. Este es un primer indicador que muestra un estancamiento en la situación. El crecimiento de los egresos de las carreras de profesores estaría alcanzando apenas para acompañar el crecimiento de la matrícula y de las horas de clase en secundaria (INEEd, 2014, p.202). En el CETP el porcentaje de profesores con título específico pasó de 17% en 1995 a 44,3% en 2007 (INEEd, 2014, p.194). El caso del CETP tiene aristas peculiares porque una parte de su cuerpo docente es el mismo que trabaja en secundaria (especialmente en el ciclo básico), al tiempo que la especificidad de sus propuestas formativas en un variedad de áreas hace necesario contar con docentes que se definen por su especialidad en la técnica u oficio más que por la titulación docente. (INEEd, 2014, p.204).

3.4. Asequibilidad en la Educación de Argentina:

El origen de la educación técnica argentina, se remonta al año 1950 con algunos antecedentes a principios del siglo XIX y se consolida con el surgimiento del desarrollismo y las políticas de sustitución de importaciones de mediados del siglo XX. Se institucionaliza con la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) en 1959, que constituye el antecedente del actual Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) creado en 1995. En la década de los 90, como consecuencia de la “Ley Federal de Educación” además de la reorganización de la estructura del sistema educativo, la educación técnica fue absorbida por alguna de las modalidades del Nuevo Polimodal. La disminución de la formación técnica específica; y la consecuente desaparición y /o reducción de los perfiles técnicos condujeron a la profundización de la brecha entre la educación formal y el mundo del trabajo que produjo a su vez una desvalorización y desactualización de la educación técnica. (INET Argentina). En 2005 se promulga una nueva Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26.058) que es la que rige en la actualidad. La nueva normativa pretende recuperar y dar nuevo impulso a la educación técnica en la Argentina. Para tal fin se crea el “fondo nacional” adicional a los recursos que destina a este sector el Ministerio de Educación de la Nación como

inversión en las escuelas técnicas. Se suma a este esfuerzo, la Fundación YPF que junto al Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) desarrollan una estrategia de apoyo financiero creando el Programa Educativo “Una escuela hacia el futuro”, que en el año 2009 se implementa para 33 escuelas, constituyendo un modelo de cooperación público-privado.

Según datos del Ministerio de Educación de la Nación para 2010 hay 628.248 estudiantes matriculados en la Educación Técnica, estando el 90% en centros del sector estatal. Además la información aportada por este organismo evidencia una tendencia al crecimiento de la matrícula constante desde 2005.

3.4.1. Financiamiento de la Educación Técnica argentina

En Argentina, dado que es un país federal, su Constitución también llama a las provincias y a la ciudad autónoma de Buenos Aires a planificar, organizar, supervisar y financiar el sistema educativo nacional.

Según la Ley 26.058 que en su artículo 51 dispone

Es responsabilidad indelegable del Estado asegurar el acceso a todos los ciudadanos a una educación técnico profesional de calidad. La inversión en la educación técnico profesional se atenderá con los recursos que determinen los presupuestos Nacional, Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, según corresponda. (Ley 26.058).

En art. 52 menciona la creación del Fondo Nacional (ya citado); y el art. 53 define

Los parámetros para la distribución entre provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los procedimientos de gestión del Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional se acordarán en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Los recursos se aplicarán a equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación, desarrollo de proyectos institucionales y condiciones edilicias para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos. (Ley 26.058).

El art. 54 define al INET como el organismo de la aplicación de la ley N° 22.317(y sus modificaciones) que permite la exoneración fiscal de empresas “...Si contribuyen al sostenimiento de escuelas o cursos de educación técnica, de nivel básico, del Consejo Nacional de Educación Técnica o de las universidades nacionales o provinciales...” (Ley 26.058), es decir la legislación argentina prevé la cooperación privada para la subvención de la educación pública.

De su parte la Ley de Educación Nacional de Argentina establece la obligación del Estado de garantizar el financiamiento del Sistema Educativo Nacional, en un presupuesto consolidado y exclusivo para la educación, que no será inferior al 6% del Producto Interno Bruto (Ley 26.206, artículo 9).

3.4.2. Infraestructura

En 2013, existían 2.901 escuelas de Educación Técnico Profesional en todo el territorio argentino según el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP). Para 2015 había 3.080; de las cuales 2.530 pertenecen al sector estatal y se dividen en: 1.423 Secundario Técnico, 220 Superior Técnico y 887 son centros de Formación Profesional. (INET, 2015). En el sector privado hay 550 centros más.

El total de alumnos matriculados en 2013 asciende a 1.108.608 estudiantes, de los cuales 611.202 cursan el Secundario Técnico, 193.856 el Superior Técnico y 303.591 Formación profesional; para esos niveles los tipos de orientación pueden ser agropecuaria, industrial y servicios.

Las principales líneas de acción que se manejan dentro de los planes de mejora edilicia son: 1. Construcción de nuevos edificios, cuando razones territoriales y/o sectoriales justifican la creación de nuevos establecimientos o cuando condiciones de funcionamiento precario o restrictivo compromete la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. 2. Ampliación y refacción integral de edificios y 3. Higiene y seguridad. General de la institución y particular de talleres, laboratorios y entornos productivos. (INET Argentina).

3.4.3. Equipamiento y materiales

De acuerdo al Art. 31 de la Ley 26.058 es responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, en forma gradual, continua y estable, asegurará niveles adecuados de equipamiento para talleres, laboratorios, entornos virtuales de aprendizaje u otros, de modo que permitan acceder a saberes científico técnicos - tecnológicos actualizados y relevantes y desarrollar las prácticas profesionalizantes o productivas en las instituciones de educación técnico profesional.

3.4.4. Docentes formados

Los cargos docentes en 2013 para las Escuelas Técnicas (de nivel Secundario-Superior y Formación Profesional) llegan a 62.668 en el área estatal, más 8.517 en la privada.

De modo muy sintético la situación de los docentes en Argentina se puede describir con las palabras de Tedesco que entiende se necesita de "... políticas integrales para docentes que deben incluir además de la formación, las condiciones materiales, los salarios y la carrera, las variables culturales, porque allí se encuentra la raíz de gran parte del malestar docente". (Gvirtz, 2009, p.86).

3.5. Conclusiones Capítulo III

La legislación de los países observados y en el período que se considera, establece que la educación en sus territorios se considera un derecho de las personas:

"Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa". (Ley General de Educación 18.347, art. 1 – Uruguay)

"La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado". (Ley de Educación Nacional 26.206, art.2 –Argentina)

Para analizar la efectiva aplicación de dicha normativa se utilizaron en la presente investigación, los indicadores desarrollados por Katarina Tomasevski (2004):

"...la realización del derecho a la educación es un proceso continuo, por ello requiere de medición también continua... *volver a la educación asequible, accesible, aceptable y adaptable*" (Tomasevski, 2004, p.344).

Asequibilidad implica dos obligaciones estatales: la provisión de establecimientos educativos, y asegurar educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar (mínimo)

Accesibilidad, alude al acceso a la educación gratuita, obligatoria e inclusiva

Aceptabilidad, engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación

Adaptabilidad, requiere que las escuelas se adapten a los educandos, debe observar tanto la diferencia como la desigualdad, es decir responder a la diversidad.

En este capítulo se considera la asequibilidad o disponibilidad de la educación, en especial la educación técnico tecnológica en Uruguay y Argentina. La disponibilidad de educación está directamente relacionada al presupuesto nacional para la enseñanza, es decir la asignación presupuestal que a su vez determina la inversión en infraestructura, equipamiento, recursos materiales y de funcionarios para los centros educativos.

Para valorar la asignación económica de un país para su Educación hay dos descriptores primarios: uno el ratio del gasto en educación (público y privado) como porcentaje del PIB; y otro la relación entre el Gasto Público total y el Gasto Público en Educación. Como una forma de encontrar un referente universal, la UNESCO propuso el estándar del 6% del Producto Interno Bruto, como el porcentaje mínimo que los Estados deben destinar al financiamiento educativo (UNESCO, 2012, p.43).

En 2010 (último año para el que se dispone de datos completos internacionales) el gasto total en educación se situó en el 5,3% del PIB en Uruguay, mientras que en Argentina estuvo por encima del 6%. Esta situación presupuestal, sumada al retraso que sufrieron en el plano educativo estos países durante los períodos de gobiernos de facto, marca una evolución lenta de los sistemas educativos, intentando adaptarse a la nueva situación de universalización de la educación (para todas las personas y por períodos más prolongados de su vida), y a la revolución tecnológica que determina una readecuación de los recursos tecnológicos de los centros educativos, de no fácil solución.

La educación técnica tecnológica y de formación profesional está regulada en Uruguay por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y en Argentina por el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).

El gasto para la educación ejecutado por la ANEP se expandió en todos los niveles educativos en la última década. El que creció más, fue el gasto en educación técnico-profesional, que aumentó 179% entre 2004 y 2013. (INEEd, 2014, p.287). El CETP pasa de tener 121 escuelas técnicas en todo el territorio nacional en 2012 y una matrícula de 79.985 estudiantes, a 127 escuelas técnicas y un aumento de la matrícula a

90.813 estudiantes, en 2014; esto indica un incremento en 10.000 estudiantes en dos años.

En 2013, existían 2.901 escuelas de Educación Técnico Profesional en todo el territorio argentino que pasan en 2015 a 3.080 centros; de las cuales 2.530 pertenecen al sector estatal. Según datos del Ministerio de Educación de la Nación para 2010 hay 628.248 estudiantes matriculados en la Educación Técnica, estando el 90% en centros del sector estatal. El total de alumnos matriculados en 2013 asciende a 1.108.608 estudiantes.

Si bien las cifras presentan dimensiones muy diferentes, se visualiza la tendencia al crecimiento de la matrícula de la Educación Técnica Tecnológica y Profesional en ambos países, es decir cada vez más jóvenes eligen este tipo de educación.

Surge de la investigación, que en Argentina a diferencia de Uruguay, la educación técnico tecnológica profesional recibe financiación del ámbito privado: el art. 54 define al INET como el organismo de la aplicación de la ley N° 22.317(y sus modificaciones) que permite la exoneración fiscal de empresas “...si contribuyen al sostenimiento de escuelas o cursos de educación técnica, de nivel básico, del Consejo Nacional de Educación Técnica o de las universidades nacionales o provinciales...” (Ley 26.058), es decir la legislación argentina prevé la cooperación privada para la subvención de la educación pública.

La educación técnica tecnológica y profesional es considerablemente más costosa, 66.123 pesos anuales por estudiante (en Uruguay de 2013), lo que supera en un 20% los recursos destinados a un estudiante de educación inicial y primaria y en un 30% a los de secundaria. Esta diferencia se debe fundamentalmente al tipo de equipamiento y materiales que necesita la formación profesional, lo cual dificulta la disponibilidad de oferta educativa de estas características. El alto costo de la educación técnica sumado al escaso presupuesto global, impacta negativamente en la renovación y actualización de equipamiento de última generación. En el camino de mejorar la Educación Técnico Profesional y promover su asequibilidad, es imprescindible la organización y ambientación de espacios dignos y adecuados a las actividades técnico-tecnológicas que cada plan requiere.

A esta tensión entre universalización de la educación y disponibilidad educativa, se debe agregar la dificultad de acompañar el crecimiento de matrícula, por ende, atender más horas de clase, con la cantidad de docentes titulados adecuada para esa demanda.

En el CETP el porcentaje de profesores con título específico es 44,3% en 2007 de 6.624 docentes registrados. En general los docentes trabajan en más de un subsistema y dentro de cada uno de ellos pueden hacerlo en varias escuelas y /o liceos u otras instituciones. La percepción de que un profesor sólo trabaja cuando está dando clases, está muy extendida en la opinión pública, los tiempos de preparación de clases, actualización y estudio, interacción con otros colegas, corrección de tareas de sus alumnos, atención individual de estudiantes y de sus familias, no suele estar valorado. Los datos del Censo Docente 2007 muestran que la actividad docente se caracteriza por el multi-empleo y una baja dedicación horaria por institución, principalmente en la educación media (INEEd, 2014, p.197).

Los cargos docentes en 2013 para las Escuelas Técnicas Argentinas (de nivel Secundario-Superior y Formación Profesional) llegan a 62.668 en el área estatal, más 8.517 en la privada. Como plantea Tedesco se percibe en la comunidad de docentes una sensación de malestar por las malas condiciones salariales y la ausencia de políticas integrales sobre la condición docente.

Una situación común en ambos márgenes del Plata es la pérdida de valoración social de la profesión docente desde el exterior de los sistemas educativos, pero también en la autopercepción de los docentes, que se podría decir, adolecen de una baja estima profesional. Para revertir esta condición laboral, se hace necesario una revisión de las estructuras fundantes de la misma: carrera docente, formación permanente, contrato docente (por tiempo completo y en un único centro de enseñanza), relación escuela-familia, salario digno, entre otros.

Si bien se ha producido un aumento de los recursos dirigidos a la educación, estos aún no son suficientes para superar el rezago que Uruguay y Argentina tienen frente a otros países. Debe tenerse en consideración que en particular Uruguay, enfrenta un déficit de cobertura dentro de la educación obligatoria a nivel inicial y de educación media, por lo cual debe invertir mucho más a fin de incrementar la infraestructura, materiales y

recursos docentes, buscando evitar reducir la asignación recursos por alumno para expandir la escolarización para todos, lo que comprometería más profundamente la calidad educativa actual.

CAPITULO IV: ACCESIBILIDAD a la Educación Media Técnica-Tecnológica para estudiantes uruguayos y argentinos entre 2006-2014.

En el capítulo anterior se analizó la disponibilidad de los servicios educativos en los países observados de una forma somera y con predominancia de una mirada mayormente cuantitativa. En el caso de Uruguay, por ejemplo, la distribución en el territorio de las Escuelas Técnicas suele limitarse a la presencia de uno o dos centros en cada capital departamental (Uruguay presenta una división política en 19 Departamentos- se exceptúan Montevideo y Canelones que tienen una mayor dotación de escuelas) y alguno más en localidades de más de 5000 habitantes, quedando amplias zonas desprovistas del acceso a la educación técnica o con alta dependencia de la existencia de medios de transporte y frecuencias afines, a la disponibilidad horaria de los cursos. Es marcada la diferencia en la oferta educativa que puede presentarse en un medio urbano a la de un medio rural, por razones diversas como escaso e inadecuado equipamiento, falta de docentes en las áreas de interés, dificultades con la conectividad, entre las más frecuentes. Otro aspecto que condiciona la toma de decisión de abrir un determinado curso en una comunidad se relaciona muy directamente a la cantidad de personas que aspiran al mismo, lo que sesga la libertad de elección de los interesados en la formación técnico-tecnológica para una cierta localidad, por la escasa diversidad de la oferta. Las dificultades financieras del sistema educativo público son en ocasiones determinantes de las opciones de brindar educación sólo a niños y jóvenes, dejando fuera del sistema a las demás franjas etarias.

Por estas y otras razones, aún ocupan un primer lugar las políticas educativas “clásicas” o de primera clase, que apuntan a la expansión de la matrícula y el acceso, en particular para lograr la universalización de la educación media básica. Para Uruguay, como para varios países de Latinoamérica, existe un verdadero rezago no sólo en los resultados educativos sino también en la cobertura que brinda el sistema educativo.

Según diagnóstico realizado por investigadores de ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030), se indica que respecto a la cobertura del sistema ANEP, los niveles son aún insuficientes en cuanto a la educación inicial, el ciclo básico de la educación media y la educación media superior. Dentro de estos niveles el que demanda la mayor preocupación es el de la educación media donde en 2007, sólo el

68% de los jóvenes entre 15 y 17 asiste a un centro educativo de ese nivel (liceo o escuela técnica), indicador que muestra además una franca tendencia a la baja.

En documentos de ENIA se consigna

En Montevideo, cuatro de cada diez liceales matriculados en centros oficiales diurnos reprueban el primer grado, a pesar de que se trata de los mismos niños que, tan sólo un año antes, lograron la promoción en sexto de Primaria a tasas del 98%. Una situación similar se produce, finalmente, entre quienes continúan en el sistema al momento del ingreso al bachillerato, situación especialmente evidente en las tasas de reprobación de los exámenes de fin de año de quinto grado. (Cardozo, 2008, en OPP, 2010, p.93).

Esto evidencia que uno de los puntos frágiles del sistema educativo para lograr el objetivo de la universalización de la educación obligatoria, está en el tránsito entre ciclos (primario-medio básico-medio superior). “Si bien los datos sobre no promoción incluyen a los estudiantes que desertan, existe un salto muy grande entre la proporción que repite en el último grado de Primaria (1,4% en 2013) y quienes no aprueban el primer grado de Educación Secundaria (33,3%)”. (INEEd, 2014, p.107).

Tasas brutas de matriculación ⁽¹⁾ en educación media básica por año, según grado ⁽²⁾. 2006 – 2013

Grado	Año							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Primero	110,0	111,4	122,3	121,6	120,9	125,4	126,7	129,7
Segundo	93,8	93,2	99,2	104,7	104,2	106,9	108,7	110,6
Tercero	92,2	90,0	91,6	95,9	98,9	103,0	104,0	107,7
Total	98,7	98,3	104,4	107,4	108,0	111,7	113,0	115,8

Fuente: Observatorio de la Educación de la División de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN y proyecciones de población al 30 de junio de 2013 del INE (consulta agosto de 2014).

(1) Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza (UNESCO, 2009).

(2) Para el CETP no se cuenta con información por grado para el nivel. Se optó por distribuir la matrícula de todo el nivel en cada grado en la misma proporción que se distribuye en secundaria.

Del cuadro que antecede, extraído del “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay en 2014”; se pueden observar las tasas de matriculación en Educación Media Básica para todos los grados dentro del tiempo considerado. Para el primer año este aumento de matrícula es del 19,7 % (entre 2006 y 2013). Otra lectura que permiten estos datos es la comparación de las tasas dentro de un mismo año; y en todos los casos se aprecia una caída de las tasas para el grado siguiente.

En 2013 la caída relativa de matrícula entre el primer y el segundo grado es de 19.1% y entre el segundo y el tercero es de 2.6%. Esta situación responde al abandono o repetición de los estudiantes entre un grado y el siguiente, o dicho de otro modo a una incapacidad del sistema de retener a dichos estudiantes. Por diversas causas el sistema

permite la exclusión de estos alumnos contraviniendo las expectativas de brindar una educación inclusiva. Pero esta visión de “escuela piramidal” con una base amplia en el acceso al primer grado que se va angostando hacia el final del ciclo, está tan naturalizada, que hasta desde la planificación financiera se cuenta con esta merma de grupos para cada siguiente grado dentro de un ciclo. El modelo de una escuela inclusiva debería tener una esquematización rectangular; en una “escuela rectangular” del primer al último grado se preserva la misma matrícula.

La legislación uruguaya tiene como meta la obligatoriedad de 14 años de escolarización, a la que debe tener accesibilidad la población para apropiarse de su educación como derecho consagrado en la Constitución de la República; como constata Néstor López en su análisis de la situación educativa Latinoamericana

... una tendencia clara de las nuevas leyes [de educación] es la de ampliar la obligatoriedad, abarcando la educación secundaria (excepto Nicaragua), y parte o la totalidad del nivel inicial (excepto Chile). Es así como en estos países se llega a ciclos obligatorios de doce, trece o catorce años...en el tránsito desde metas educativas que apuntaban al acceso y permanencia en el nivel primario, y que eran las que prevalecían antes de los años noventa, hasta estas nuevas metas, se describe una clara redefinición de las expectativas que las sociedades tienen con respecto a la educación de las nuevas generaciones. (López, 2007, p. 30).

De acuerdo con los indicadores definidos por Katerina Tomasevski (2004), al analizar la accesibilidad a la educación se deben considerar varias dimensiones: económica, física y curricular y pedagógica, que hacen a la condición de gratuidad, obligatoriedad e inclusión educativas.

La dimensión económica de la accesibilidad a la educación está directamente vinculada al concepto de gratuidad. Tanto las leyes argentinas como las uruguayas ratifican la gratuidad de la educación como principio. Innegablemente es fundamental para garantizar el acceso de todos los ciudadanos a la educación, que esto no implique disponer de presupuesto personal que condicione la práctica del derecho a la inclusión educativa. Pero en términos de realidad, para muchas personas esta posibilidad no se convierte en oportunidad. Como se ha expresado la expansión de la cobertura permite que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tengan acceso a él, pero la persistencia de desigualdades dadas por altos niveles de pobreza, determinan la ausencia

de justicia social con lo cual el fin democratizador de la expansión educativa no logra consolidarse como derecho activo de educación.

“La inclusión es un proceso integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión”(Gentile, 2011, p.80-81), la exclusión es una relación social, no un estado, y en países donde la segregación social está presente la consagración de un derecho, como el derecho a la educación, no se logra por la superación de parte de las condiciones que lo inhiben; por lo tanto aunque se alcance la cobertura para universalizar la educación, esta es condición necesaria pero no suficiente para que todos accedan al derecho pleno. Gentile (2011) lo llama “*la universalización sin derechos*” (p.82); aunque a su vez ratifica el valor democratizador de la expansión de los sistemas educativos de Latinoamérica en los últimos 60 años, expresando que esta ha sido una “*expansión condicionada*” (p.82) por algunos factores que son:

a) la combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades; b) el desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y las notables diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas, y c) la promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. La exclusión incluyente en el campo educativo, dice, se produce no sólo pero en parte por la combinación de estos tres factores. (Gentile, 2011, p.82).

Respecto a la situación de pobreza y desigualdad, el estado de precarización social debida a la crisis del mercado de trabajo global impacta con severidad en los países latinoamericanos, produciéndose un aumento del desempleo que directamente afecta las condiciones de supervivencia de las poblaciones más pobres. Esto lesiona el derecho a la educación, de modo que a pesar de los esfuerzos por hacerla accesible a todas las personas, en 2008 en América Latina de “117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, 6.5 millones no asistían a la escuela, y 15.6 asistían con dos o más años de sobreedad o rezago escolar”(Terigi, 2014, p.222), además según informe de UNICEF de 2006, “aparece un riesgo mayor de abandonar la escuela en los sectores de los estratos sociales más bajos”.

La persistente desigualdad social se corresponde con una también persistente desigualdad educativa. A modo de ejemplo, según “Informe sobre estado de la educación uruguaya (2014)” el rezago en la Educación Media Básica —como en Primaria— varía sensiblemente según el nivel socio económico de los hogares. Mientras que el 39,3% de los alumnos matriculados en primer grado de EMB que pertenecen a hogares de menores ingresos (quintil 1) se encuentra rezagado, solo el 7,6% de los matriculados en primer grado que pertenecen a los hogares de mayores ingresos (quintil 5) presenta esa condición (INEEd, 2014, p. 109).

Dentro de las estrategias de los gobiernos para reducir los niveles de desigualdad entre los niños y jóvenes en las instituciones educativas, se procura extender el tiempo de escolarización, y aumentando su obligatoriedad en más años. Este gran esfuerzo financiero de los Estados lejos está de cumplir su objetivo, ya que hoy los pobres pasan más años en las escuelas, pero los ricos también lo hacen y en condiciones de mejor y mayor calidad educativa, por lo que la desigualdad educativa lejos de disminuir, se mantiene constante o aumenta (Gentile, 2011).

La segmentación y diferenciación de los sistemas escolares conspira contra el éxito de la universalización de acceso y permanencia en los sistemas educativos. En Latinoamérica la educación presenta organizaciones estructurales muy diferenciadas que se despliegan en circuitos institucionales con condiciones y oportunidades educativas muy heterogéneas y profundamente desiguales en lo que hace al acceso a recursos, perfiles docentes, tipos de alumnos, y calidad de los conocimientos que se brindan.

Es la situación contextual de Uruguay, que presenta actualmente una sociedad crecientemente segregada. Esta condición permea en los sistemas educativos, y situaciones de diversidad como la existente entre campo y ciudad, se extienden a la desigualdad social de los centros urbanos donde se establece una segregación territorial por la que la población más pobre se concentra en ciertos territorios y asiste a los centros educativos de su región, lo que se traduce en una pérdida de heterogeneidad escolar, y en consecuencia una incidencia a la baja en la cohesión social.

La existencia de mecanismos de selección de los estudiantes y sus familias por ciertos centros educativos y no otros, así como a la inversa la elección por el centro educativo de algunos aspirantes y no de otros, es otra manera de segregación —discriminación.

Otra brecha que acentúa las desigualdades educativas, se da entre aquellos que pueden acceder a una educación privada respecto a los que no, dado que existe una percepción de algunas familias de la mejor calidad del sistema privado sobre el público y gratuito.

Si el rendimiento escolar de los alumnos depende del de sus pares, niveles más altos de segregación social implicarán una mayor desigualdad en los logros académicos y una mayor desigualdad en los resultados a lo largo de la vida. Y la segregación excesiva puede poner en peligro la actual cohesión social. En algunas circunstancias, una mayor segregación social puede incluso reducir los niveles promedio de rendimiento (Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2006, en INEE, 2014, p.86).

La expansión de los sistemas educativos condicionada, por estas características, determina que todos tienen derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, ya que en sociedades divididas los procesos de escolarización son tan desiguales como las condiciones de vida de los distintos grupos que componen esa sociedad como pauta el mercado (Gentile, 2011).

Continuando el análisis de factores que afectan la inclusión en la escuela, existe una cultura política sobre el derecho a la educación, desde una concepción privatista y economicista que de la mano de Friedman, Schultz y Becker, maneja el enfoque que atribuye a la educación un valor económico fundamental para el desarrollo, "...desde esta perspectiva la educación es un factor de producción que permite ampliar las oportunidades de ingreso y la competitividad de los agentes económicos en el mercado." (Gentile, 2011, p.93). Este enfoque dice Gentile es otra de las causas por las que a pesar del esfuerzo en estos últimos 60 años de los gobiernos americanos por universalizar la educación, la expansión de los sistemas ha sido condicionada. En estos términos la educación pasa a ser un derecho individual privado y mercantilizado por el que algunos pocos pueden eventualmente crear valores en el mercado. En tanto según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la educación es un derecho público de todos, con un gran poder democratizador y potencia emancipatoria.

Lo que justifica y torna imprescindible el derecho a la educación en toda sociedad democrática es la necesidad de impedir que el conocimiento sea monopolizado y expropiado de forma privada por aquellos individuos, grupos u organizaciones que disponen del poder y de los recursos, de la fuerza y de la superioridad técnica para acumularlo, alienando o enajenando a otros de sus beneficios. (Gentile, 2011, p.101).

El conocimiento es un bien público, común, y su justa distribución entre todos los integrantes de la sociedad, asegura la libertad y la igualdad como base de sustentación para la construcción del bienestar público y la felicidad de todos. El derecho a la educación se fundamenta en el derecho que tienen todos los integrantes de la sociedad, de participar activamente en la definición del conocimiento “oficial”, que amalgame todas las formas de conocimiento multi e interculturales. El derecho a la educación es el derecho no a cualquier educación, no a la educación que otros determinen para una sociedad dada, sino la educación en los saberes que quiera crear y recrear cada comunidad y nación.

4.1. Accesibilidad en la educación de Uruguay

La dificultad que enfrenta el país para hacer efectivo el acceso de todos sus niños y jóvenes al sistema educativo se encuentra en una coyuntura social que puede favorecer su resolución. Uruguay atraviesa una situación donde la distribución de edades de la población muestra un descenso y progresiva disminución en la cantidad de niños y adolescentes, hecho que no es deseable pero que a la vez reduce la demanda de matriculación en la educación. “Este hecho, conocido como “bono demográfico”, coloca al sistema educativo en una oportunidad histórica para reestructurarse antes de que la natalidad retome una tendencia ascendente”. (INEEd, 2014, p.42).

Otro gran tema para mejorar la accesibilidad (entendida como acceso y permanencia) tiene que ver con las condiciones de partida que presentan los jóvenes. Dada la fragmentación de la sociedad uruguaya los jóvenes no llegan a la educación media básica en igualdad de condiciones: sean estas sociales, económicas, o educativas: no todos cuentan, ni en cantidad ni en calidad, con los saberes y competencias que incorporados en el ciclo anterior y en la vida, les permitan aprovechar y disfrutar de los aprendizajes del nivel siguiente. Y esta condición es sumamente discriminatoria.

Dos estrategias para minimizar esta realidad: el análisis de los contenidos curriculares y el apoyo a los jóvenes con programas focalizados complementarios:

Los distintos sectores sociales tienen pautas culturales diversas, que el sistema educativo debería reconocer y a las que debería adecuarse... Dicho en otros términos, en el currículo debe existir espacio tanto para los saberes hegemónicos, predominantes en la sociedad, como para el reconocimiento de saberes no hegemónicos, propios de lo diverso. Ello requiere lograr un equilibrio curricular entre un núcleo de saberes y capacidades común para todos y un

espacio curricular amplio para lo opcional y adaptable a la diversidad de intereses, vocaciones, habilidades e inclinaciones de los estudiantes, así como a las realidades propias de cada territorio. Una definición de perfiles de egreso que asuma, articule y explicita este equilibrio constituye una importante herramienta para la inclusión social y para la orientación de la labor de los educadores y los centros educativos. (INEEd, 2014, p. 119).

En este sentido, en 2013 se realiza el II Congreso Nacional de Educación “Mtra. Reina Reyes”(CO_CNE, 2014), los docentes y autoridades integrantes del mismo, mantuvieron posiciones encontradas sobre la promoción de un Plan Único Nacional de Educación Media Básica y aquellos que entienden que deben coexistir planes y trayectorias diversos que permitan una oferta educativa ampliada. En la actualidad al finalizar la Educación Primaria (a los 12 años) un joven encuentra estas opciones: Ciclo Básico tradicional (dentro del Consejo de Educación Secundaria); Ciclo Básico Tecnológico, Ciclo Básico Tecnológico Agrario en el CETP-UTU, y para aquellos jóvenes de 15 años o más existe la Formación Profesional Básica (FPB 2007), mientras que para mayores de 18 años están las opciones del programa Rumbo y la Acreditación de Saberes, también dentro del CETP-UTU ambos permiten obtener la equivalencia al Ciclo Básico.

De otra parte de acuerdo al “Informe sudamericano para construir una agenda común” los jóvenes entrevistados expresan la importancia de que la enseñanza ofrezca propuestas diferenciadas para la construcción de sus trayectorias educativas.

4.1.1. Estrategias para una mayor accesibilidad en su dimensión curricular pedagógica:

Existen diversidad de programas “focalizados” que buscan una mejor inserción de los jóvenes a la Educación Media Básica, y que atienden también la nivelación académica de los estudiantes en ese nivel y su seguimiento socioeducativo. Se describen someramente el programa de Aulas Comunitarias, el Programa de Impulso a la Universalización y Gol al Futuro (extraído del Informe sobre estado de la educación en Uruguay).

Programa de Aulas Comunitarias (PAC). Está destinado a adolescentes de 12 a 17 años que han desertado de la educación media sin haber aprobado primer año y a quienes nunca se matricularon. Los técnicos son provistos por organizaciones de la sociedad civil y los docentes por el CES. Trabajan a partir de tres modalidades: a) inserción

efectiva en primer año de ciclo básico (cursado y acreditación), b) introducción a la vida de las escuelas técnicas y/o liceos y c) acompañamiento al egreso de aulas comunitarias. En 2012, 2.026 adolescentes participaron de este programa.

Programa Impulso a la Universalización (PIU). Es gestionado por el CES y fue diseñado en 2008 con el objetivo de otorgar apoyos diferenciales a los liceos públicos de ciclo básico con mayores dificultades socioeducativas, con el fin de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes; desarrolla, tutorías a estudiantes con dificultades socioeducativas, intervenciones de psicólogos o asistentes sociales y transferencias de recursos (vestimenta, útiles, etc.) a los centros para evitar que los costos indirectos de la educación afecten la asistencia de los alumnos. En 2011 16.636 estudiantes recibieron tutorías y la matrícula total de los liceos en los que funcionaba el PIU era de 57.747 estudiantes.

Gol al futuro. El Programa Nacional para la Formación Integral del Futbolista Juvenil creado en 2009, tiene como destinatarios a los jugadores de 13 a 18 años de las divisiones formativas de los clubes del fútbol profesional. Su cometido fundamental es estimular al jugador a transitar y culminar los cursos formales de educación. Para ello se asigna un educador a cada club y se despliegan acciones que toman en cuenta las particularidades de cada joven. Se han creado con el CETP el curso de formación profesional básica de Ayudante Práctico en Deporte, el bachillerato en Deportes y el curso de kinesiología deportiva, y con el CES se han articulado reinscripciones, traslados y cambios de horario de los jóvenes y tutorías para distintas asignaturas. En 2012 participaron del programa 3.571 jóvenes.

Están además los Programas Multinivel que colaboran en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes inter-ciclo:

Programa Tránsito Educativo siendo su objetivo específico lograr la inscripción, permanencia y aprendizajes curriculares de los alumnos en el primer año de educación media básica. Para ello se acompaña a los alumnos de sexto grado de primaria con riesgo de desvinculación en la inscripción y cursado del primer año de educación media básica. El equipo de Tránsito en cada zona está conformado por dos maestros del CEIP y dos profesores, uno del CETP y otro del CES, quienes trabajan con los alumnos y los equipos permanentes de los centros de origen y de destino. En el ciclo 2011-2012 participaron 5.808 estudiantes.

El Programa Compromiso Educativo está dirigido a quienes estén cursando educación media superior en el sistema educativo público para propiciar su permanencia y mejorar sus logros educativos para facilitar entre otros aspectos, el acceso al nivel terciario. Además de aporte en becas, se trabaja con estudiantes universitarios voluntarios mediante la realización de los “espacios de referencia”, instancias semanales de participación abierta y tratamiento de diversas temáticas.

El Programa Uruguay Estudia está dirigido a mayores de 14 años y su principal cometido es contribuir, a la culminación de los niveles educativos obligatorios y a la capacitación para acceder a mejores oportunidades laborales. Sus componentes son: tutorías para la culminación de la educación media básica y la educación media superior, y becas de apoyo económico.

4.1.2. Estrategias para una mayor accesibilidad en sus dimensiones económica y física:

4.1.2.1. Gratuidad y obligatoriedad

La Ley General de Educación N° 18.437, en su artículo 7 expresa:

“Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior...”, por lo cual desde el año 2008 la educación es obligatoria hasta el nivel medio superior inclusive.

Y en su artículo 16 dice “El principio de gratuidad asegurará el cumplimiento efectivo del derecho a la educación y la universalización del acceso y permanencia de las personas en el sistema educativo.”

El fin de universalizar la educación en todo el territorio uruguayo, lleva consigo los desafíos de corregir las inequidades existentes en la sociedad, la importancia de mejorar la infraestructura del sistema educativo público, la necesidad de profesionalizar el plantel docente en todos los niveles de la enseñanza, mejorar rápidamente los sistemas de evaluación educativa, incrementar la calidad de la gestión de los centros educativos, avanzar en la descentralización, (INEEd,2014) y actualizar los currícula para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, entre los principales temas a considerar.

Cuando se considera la accesibilidad a la Educación Técnica Tecnológica la gratuidad del servicio educativo, no prevé en general (a excepción de alguna beca o partida de dinero extraordinaria), el financiamiento de útiles, insumos y herramientas, como

tampoco el de la vestimenta adecuada a los diferentes talleres y orientaciones que deben ser adquiridas por cuenta de cada estudiante, lo que muchas veces es factor de inaccesibilidad o de desafiliación de la propuesta educativa elegida.

Dentro de las previsiones del Estado para apoyo de estudiantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad socioeconómica hay ciertas subvenciones entre las que están las Becas de acceso a la continuidad educativa. Desde 1986 el MEC otorga becas a alumnos de educación media para estimularlos a continuar sus estudios, los centros educativos tienen a un referente para el seguimiento y apoyo de los postulantes, y son responsables de reportar la asistencia a clases del beneficiario. En 2012 se entregaron 2.894 becas.

Otro beneficio es el Boleto gratuito para estudiantes de enseñanza media. Es un programa del Ministerio de Transporte y Obras Públicas (MTO) co-ejecutado con la ANEP y las intendencias departamentales que se lleva a cabo desde 2005. Intenta evitar que el pago del transporte constituya un impedimento para la asistencia. En todos los casos los alumnos deben vivir a más de un kilómetro del centro educativo. También se brinda transporte para las escuelas rurales. En 2012 fueron entregados 450.040 abonos.

4.1.3. Accesibilidad ambiental, ¿qué tan accesible es habitar las escuelas técnicas en Uruguay?

Ciertamente en el Uruguay actual subsisten dificultades materiales de acceso a la educación: internas a las instituciones (escasa distribución territorial de centros, insumos insuficientes, equipamientos obsoletos o inadecuados, malestar de directivos y docentes, currícula desactualizada o excesivamente fragmentada); y otras externas a ella cómo pueden ser las condiciones socioeconómicas y culturales de sus aspirantes a ingreso, y otras causas que están en el contexto en que se encuentra los centros (situaciones de violencia, aislamiento territorial, descredito de su valor social como agente socializador y educativo).

Sin dejar de reconocer todos esos factores como debilitantes de logro de las metas educativas, la realidad marca que los jóvenes quieren concurrir a las escuelas técnicas (al menos los que acceden) y tienen muchas expectativas en ellas, pero cuando llegan no pueden, o no los dejan habitarlas. Por esto más allá de los apoyos e incentivos económicos, promesa de un futuro mejor, de los referentes de acompañamiento, de los

equipos multidisciplinares; se necesita la apertura a la creación de vínculos de confianza mutua.

De acuerdo a las voces de jóvenes escuchadas en la Encuesta Iberoamericana de Juventudes, entre los pedidos está “el de espacios físicos para sociabilizar y permanecer en los centros de enseñanza. En segundo lugar, explicitan que les gustaría tener contenidos con mayor anclaje práctico, entre los que incluyen la expresión artística, actividades deportivas y talleres tales como peluquería, mecánica y panadería. Destacan también que les gustaría que en sus centros existiera mayor cantidad de salidas didácticas y actividades extracurriculares” (INEEd, 2014, p.48).

Estas opiniones hablan de alguien que quiere permanecer.

De otra parte los docentes reclaman concentrar sus horas de clase en un mismo centro, poder desarrollar su pertenencia al mismo, dedicar el tiempo a estar con sus alumnos en lugar de deambular de un lado a otro sin ser de ninguna parte. Poder intercambiar con sus colegas, estudiar y planificar con otros pares.

Si se concentraran las energías en la construcción de una relación dialógica entre estos actores educativos (estudiantes y docentes) seguramente se harían difusas hasta desaparecer, expresiones como “a estos chicos no les importa nada...no sé para qué vienen” u otras como “al profe no le importo nada...viene solo para cobrar”... En parte todo tiene que ver con darse valor a uno mismo, recuperar la confianza, para crear un clima escolar sano y disfrutable.

4.2. Accesibilidad en la educación de Argentina:

En Argentina, en las últimas décadas, la matrícula prácticamente se multiplicó por 2,5, aunque ya era alta comparada con el resto de los países de Latinoamérica. En el año 2006 alcanza el 86%. En 2008, a nivel nacional, cuenta con prácticamente 3,5 millones de estudiantes secundarios, que cursan en 15.524 unidades educativas que cuentan con 159.766 cargos docentes. (UNICEF, 2010, p.15). En ese mismo año, se estima que cursó el año 6 de la escuela secundaria, menos de la mitad de la cantidad de alumnos que cursó el año 1 (45%), y egresó una cantidad que representa el 32% de los alumnos que cursó ese mismo año 1.

Ámbito de Gestión	Año de escolaridad							Total País
	7	8	9	10	11	12	13	
Estatal	11,1%	14,9%	13,0%	10,6%	6,9%	3,6%	0,9%	10,6%
Privado	3,5%	5,3%	4,9%	4,5%	2,8%	1,0%	0,1%	3,8%
Total País	10,4%	14,1%	12,2%	10,0%	6,4%	3,3%	0,9%	9,9%

Los datos de la tabla pertenecen a las tasas de repitencia por años de escolaridad en el Secundario Técnico en el año 2013 (INET, 2015, p.33). Este desgranamiento sostenido, que se agudiza entre el segundo y el tercer año se debe a que comienzan a acumularse las materias pendientes de aprobación, hace que ya en el año 3 de la escuela secundaria haya prácticamente una cuarta parte menos de estudiantes respecto de los que iniciaron el primer año. Tendencia de reducción de matrícula que se sostiene hasta el último año.

Los niveles de promoción efectiva en el segundo ciclo del Secundario Técnico se encuentra en el orden del 75.8 %, (2012-2013), con una tasa de egreso de casi el 47%.

Indicadores de Trayectoria	Año de Escolaridad			Total País
	10	11	12	
Promoción efectiva	68,27	79,27	73,99	75,75
Repitencia	11,04	6,89	2,69	9,48
Abandono Interanual	20,69	13,84	23,32	14,77
Tasa de Egreso				46,85

El porcentaje de abandono promedial de las trayectorias educativas en los grados 10-11 y 12 del Secundario Técnico es de 9,48 en un año (INET, 2015, p.53).

La percepción de los actores del sistema escolar (directivos y docentes) sobre la escuela media y sus metas, suele estar atravesada por una considerable tensión que “opone” las funciones institucionales (lo pedagógico, lo curricular o lo escolar) a las funciones de contención e inclusión social. Según la visión a que adhiere cada uno de estos actores, el abandono es considerado un problema o no lo es. Máxime si se pierde de vista al sujeto particular, la gran demanda educativa hace que cuando se va un estudiante pueda ser sustituido rápidamente por otro aspirante. “Esta [falsa] oposición se alimenta del

recuerdo idealizado y moralizador de una “escuela de antes” o de “la vieja secundaria” donde la “tarea social” estaba ausente, y cuyo modelo aparece, desde hace un cierto tiempo, socavado por una serie de cambios, en su mayoría externos a la escuela”.(PNUD, 2009, p.39).

Es interesante destacar el indicador utilizado en Argentina para hacer seguimiento del abandono escolar que es “alumnos salidos sin pase”.

4.2.1. Programas de reducción del abandono

El PNBE, Programa Nacional de Becas recibe como crítica la falta de seguimiento del estudiante beneficiado y la ausencia de exigencia educativa para su otorgamiento. Las escuelas técnicas cuentan con un sistema adicional de becas provisto por el INET.

El programa TAE Acompañamiento de Trayectorias Estudiantiles (Todos a estudiar) está dirigido a apoyar a los jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos, que presentan un clima educativo en sus hogares y un nivel socioeconómico deprimido, lo que aumenta significativamente el riesgo de abandono.

Entre otros programas de apoyo se encuentran los programas de Patios Abiertos, Centro de Actividades Juveniles, Todos en la Escuela, y Volver a la Escuela que promueven la realización de actividades que propician recorridos pedagógicos alternativos. Estos buscan desarrollar la pertenencia a la institución escolar y estimular la inclusión de los jóvenes que se han alejado de la misma. (PNUD, 2009, p.62).

Otras iniciativas que llevan las escuelas técnicas son las de conseguir pasantías de trabajo para sus estudiantes en empresas de la zona próxima, dada la centralidad que tiene para el abandono, la necesidad de trabajar.

4.2.2. La no discriminación

Dentro de las condiciones de accesibilidad es imprescindible la inclusión de todas las personas sin distinción de género, religión, raza o etnia. Así lo prevé la Constitución de la Nación Argentina que “celebra la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (Muñoz, 2012, p.55).

La Ley de Educación Nacional de este país contempla entre los fines y objetivos de la política educativa nacional: “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro

tipo y promover en todos los niveles y modalidades educativas la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”.

4.2.3. Gratuidad y obligatoriedad

El artículo 75 de la Constitución Nacional Argentina garantiza la gratuidad de la Educación Pública estatal y la ley de Educación Nacional en sus artículos 4 y 11, declara la gratuidad en todos los niveles y modalidades.

La Ley de Educación Nacional Argentina establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. Agrega, que la educación inicial comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año (artículos 16 y 18). (Muñoz, 2012, p. 47).

4.3. Conclusiones Capítulo IV

En este capítulo se analizan las condiciones de accesibilidad de niños, niñas y jóvenes a los sistemas educativos, teniendo en consideración las dimensiones económica, física y curricular-pedagógica de este indicador, que refiere al acceso a la educación gratuita, obligatoria e inclusiva.

En lo que hace a la obligatoriedad e inclusión educativas, fundamentalmente en Uruguay, se detecta un serio problema en la cobertura de servicios educativos de la Educación Técnico Tecnológica y Profesional: son insuficientes la cantidad de centros (y especialmente en el interior del país), y también lo es, la diversidad de cursos que es posible presupuestalmente sostener en las distintas escuelas técnicas. Es obligatorio por ley que el estudiante esté escolarizado durante los ciclos educativos desde el nivel inicial hasta la educación media superior, pero ¿qué ocurre si la opción educativa que realiza el alumno no aparece como oferta curricular en la comunidad en la que vive? ¿Cómo puede hacer uso de su derecho a la educación? En estas situaciones generalmente se ofrece alguna plaza dentro del sistema educativo que atienda lo que podría llamarse una segunda opción del estudiante: en otra orientación técnica o en un liceo. El resultado estadístico de matricular a todos los jóvenes desde la cobertura disponible, seguramente cada vez se acerca más al cien por cien de ingresos esperados, pero este escenario lleva a lo que Gentile denomina “*universalización sin derechos*” (Gentile, 2011,p.82) y a probables riesgos de desafiliación de la propuesta educativa.

En Uruguay la demanda educativa de Educación Media, en 2007 se ubica en el 68% de los jóvenes entre 15 y 17 años; el 32% de esa franja etaria no asiste a ningún centro educativo de ese nivel (liceo o escuela técnica). En 2015, hay 339.123 estudiantes matriculados en la Educación Media; persiste un 27% de los jóvenes de 17 años que no se incluyen en esa cantidad, ya que no asisten a ningún centro educativo (INEEd, 2016).

En Argentina en el año 2006 la matriculación a Educación Media alcanza el 86%. En 2008, a nivel nacional, cuenta con prácticamente 3,5 millones de estudiantes secundarios, la tasa de repetición por año en el Secundario Técnico se ubica promedialmente en 10.6%, lo que significa que en el tercer año (Educación Media Básica) haya una cuarta parte menos de estudiantes respecto a los que iniciaron en primer año.

Aún ocupan un primer lugar las políticas educativas clásicas de primera clase, que apuntan a la expansión de la matrícula y el acceso, para lograr la universalización de la Educación Media Básica. Para Uruguay, como para varios países de Latinoamérica, existe un verdadero rezago no sólo en los resultados educativos (dificultad en la retención estudiantil y la protección de las trayectorias educativas dentro de la escuela, y en la calidad), sino también en la cobertura que brinda el sistema educativo.

Otra debilidad que se presenta en el escenario educativo actual (tanto para Argentina como para Uruguay) es el tránsito de los inter-ciclos educativos: primaria a media básica y de ésta a educación media superior.

Según los datos de ENIA en Montevideo, se constata que cuatro de cada diez liceales matriculados en centros oficiales diurnos reprueban el primer grado, a pesar de que se trata de los mismos niños que, tan sólo un año antes, lograron la promoción en sexto de Primaria a tasas del 98%. Una situación similar se produce, finalmente, entre quienes continúan en el sistema al momento del ingreso al bachillerato, situación especialmente evidente en las tasas de reprobación de los exámenes de fin de año de quinto grado. (Cardozo, 2008, en OPP, 2010, p.93).

Si bien los datos sobre no promoción incluyen a los estudiantes que desertan, existe un salto muy grande entre la proporción que repite en el último grado de Primaria (1,4% en 2013) y quienes no aprueban el primer grado de Educación Secundaria (33,3%) (INEEd, 2014, p.107).

Esta situación se trata de revertir con varias estrategias, una es a través del mejoramiento de la accesibilidad curricular pedagógica por medio de programas focalizados que buscan una mejor inserción de los jóvenes a la Educación Media Básica, y que atienden también la nivelación académica de los estudiantes en ese nivel y su seguimiento socioeducativo. (Uruguay: Programa de Aulas Comunitarias, Programa de Impulso a la Universalización, Programa Gol al Futuro, Programa Tránsito Educativo, Programa Compromiso Educativo, Programa Uruguay Estudia). (Argentina: Programas de reducción del abandono, Programa TAE Acompañamiento de Trayectorias Estudiantiles (Todos a estudiar), Programa de Patios Abiertos, Centro de Actividades Juveniles, Todos en la Escuela, y Volver a la Escuela).

También se trabaja en forma casi constante (en toda la Educación Media en Uruguay) en la revisión y reformulación de las mallas curriculares, con el principal objetivo de mejorar los logros educativos de los jóvenes dentro del sistema y de permitir una verdadera inclusión. Una debilidad en este sentido es la escasa o nula evaluación de las propuestas que se remueven, así como del seguimiento de las que se instalan.

Otras iniciativas que llevan adelante las escuelas técnicas en particular, son las de conseguir pasantías de trabajo para sus estudiantes en empresas de la zona próxima, dada la centralidad que tiene para el abandono, la necesidad de trabajar.

Como se señaló en esta investigación, la expansión de la cobertura permite que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tengan acceso a él, pero la persistencia de desigualdades dadas por altos niveles de pobreza, determinan la ausencia de justicia social con lo cual el fin democratizador de la expansión educativa no logra consolidarse como derecho activo de educación.

La persistente desigualdad social se corresponde con una también persistente desigualdad educativa. Un indicador que así lo señala es el del rezago; éste se aprecia en un 39,3 % de los jóvenes que acceden al primer año de Educación Media Básica y que pertenecen al quintil 1 (menores ingresos), mientras que en los que proceden de hogares de mayores ingresos (quintil 5) el rezago educativo se presenta solo en el 7,6%.

Esta situación que se comienza a generar en el afuera de la escuela, se refuerza en cierta medida en el “adentro” escolar, dado que el sistema educativo sigue presentando organizaciones estructurales muy diferenciadas que se despliegan en circuitos

institucionales con condiciones y oportunidades educativas muy heterogéneas y profundamente desiguales en lo que hace al acceso a recursos, perfiles docentes, tipos de alumnos, y calidad de los conocimientos que se brindan.

Se puede observar que se establece una segregación territorial por la que la población más pobre se concentra en ciertos territorios y asiste a los centros educativos de su región, lo que se traduce en una pérdida de heterogeneidad escolar, y en consecuencia una incidencia a la baja en la cohesión social. En ocasiones se suma a éste condicionante espacial, la asignación de programas focalizados en estos centros educativos, con la mejor intención inclusora. A nuestro criterio, sería oportuno evaluar en profundidad si el efecto de los programas focalizados no finaliza siendo el opuesto al deseado, una inclusión escolar excluyente de lo social.

De acuerdo a lo ya analizado, la dimensión económica de la accesibilidad a la educación está directamente vinculada al concepto de gratuidad. Tanto las leyes argentinas como las uruguayas ratifican la gratuidad de la educación como principio. Innegablemente es fundamental para garantizar el acceso de todos los ciudadanos a la educación, que esto no implique disponer de presupuesto personal que condicione la práctica del derecho a la inclusión educativa.

En la Educación Técnica Tecnológica la gratuidad del servicio educativo, no prevé en general (a excepción de alguna beca o partida de dinero extraordinaria), el financiamiento de útiles, insumos y herramientas, como tampoco el de la vestimenta adecuada a la formación, que deben ser adquiridas por cuenta de cada estudiante, lo que muchas veces es factor de inaccesibilidad o de desafiliación de la propuesta educativa elegida. Aún con el mayor optimismo, la reversión de ésta situación es económicamente muy costosa para los estados; y seguramente requerirá de varias estrategias complementarias donde tal vez aportes de empresas que eventualmente se benefician de la formación técnica-tecnológica y profesional ayuden a mejorar la accesibilidad estudiantil, sin que esto comprometa la autonomía educativa.

Retomando lo expresado en el final de este capítulo, aún con las condiciones adversas, intrínsecas o extrínsecas al proyecto educativo nacional, que se señalan como debilitantes del logro de las metas educativas, la realidad marca que los jóvenes quieren concurrir a las escuelas técnicas y al menos los que acceden, tienen muchas expectativas en ellas; en ocasiones ocurre que cuando llegan a la escuela, no pueden o no los dejan

habitarlas. Por esto más allá de los apoyos e incentivos económicos, se necesita la apertura a la creación de vínculos de confianza entre todos los actores de cada comunidad escolar.

CAPITULO V: ACEPTABILIDAD, pertinencia, adecuación y calidad de la propuesta educativa de la Educación Media Técnico-Tecnológica en 2006-2014 en Uruguay y Argentina.

No se trata de ir por el camino menos transitado, sino más bien ir por un camino por el que no ha pasado nadie porque todavía no se ha creado. Viajar y hacer el camino. Hacer el camino y viajar. ¿El borde del caos o el borde del orden? Ustedes escogen. Y después ¡manos a la obra! (Fullan, 2007, p.113)

Las políticas educativas de estos últimos años se han propuesto garantizar a todos los niños, las niñas y los adolescentes, con especial atención a aquellos provenientes de los grupos más vulnerabilizados de la región y el mundo, el acceso a los sistemas de educación, y una vez dentro de ellos asegurarles trayectorias educativas continuas y completas que les permitan ser parte y construir, sociedades humanas plurales, justas y pacíficas.

La caracterización de vulnerabilizados, dice Flavia Terigi

...es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales (Terigi, 2014, p.217).

De acuerdo al Informe de Seguimiento de la “Educación para Todos” de 2013/2014, las nuevas poblaciones que ingresan al sistema escolar suelen proceder de grupos marginados (vulnerabilizados), y más allá de su ingreso a algún sistema educativo, aún 250 millones de niños de todo el mundo, no logran los conocimientos básicos. Es necesario mejorar el acceso a la educación y la calidad de la misma conjuntamente. En este sentido es fundamental la realización del seguimiento de los sistemas educativos.

En el Marco de Acción de Dakar, donde se considera que la calidad constituye el centro de la EPT, se subraya la necesidad de elaborar estrategias eficaces para la evaluación y el seguimiento de los conocimientos y competencias y para la obtención de resultados de aprendizaje mensurables (UNESCO, 2003-4, p.221).

Los logros del sistema educativo se pueden valorar según dos tipos de resultados: por un lado teniendo en cuenta el egreso de los diferentes niveles educativos y por otro considerando la incorporación de saberes, capacidades y actitudes que son intrínsecos al

derecho a la educación. Respecto al primero, se trata de observar que todos los niños y adolescentes se matriculen, y posteriormente cursen trayectorias continuas y completas dentro del sistema educativo, lo cual además de un derecho es obligación determinada por la ley. Respecto al segundo grupo de resultados la mirada debe atender los vinculados a la formación ciudadana y al conocimiento y ejercicio de los derechos humanos; los relacionados con el desarrollo personal y socioemocional; y un conjunto de saberes relevantes que habilite a los sujetos a participar en distintos ámbitos de la vida social (INEEd, 2014).

Un estudio de las trayectorias educativas puede hacer foco en “...los eventos delimitados por las reglas formales del sistema educativo en los niveles de enseñanza... [como por ejemplo] ...aquellos que implican una incorporación (inscripción); la obtención de la aprobación de un programa o nivel (acreditación); y la desafiliación (cesación o abandono de la condición de miembro del sistema)”(Fernández y Boado, 2007, p.196).

A efectos de evaluar la calidad de los aprendizajes, se pueden analizar las trayectorias educativas de los estudiantes, obteniendo un indicador primario a través de la medida en que los trayectos reales se distancian -o no lo hacen- de los trayectos teóricos. El sistema educativo se podrá considerar más eficiente en la medida que las trayectorias reales se aproximen a las teóricas, es decir que el ingreso se produzca a determinada edad y no otra, que se acredite un grado por año, que asistan regularmente y dejen el sistema una vez aprobado el último grado, esa sería la trayectoria teórica esperada y una de las principales metas del sistema educativo formal. De acuerdo a esto otro evento que es factible de observación es el rezago, “que refiere a que el estudiante cursa un grado menor al que le correspondería según lo ha previsto el plan vigente de estudio para su edad” (Fernández y Boado, 2007, p.197).

5.1. Aceptabilidad de la Educación en Uruguay.

La calidad de los aprendizajes en la Educación Media uruguaya se hace francamente visible como problema a partir de las pruebas PISA de evaluación externa. La calidad de la enseñanza es un concepto complejo y tiene muchas dimensiones que no se pueden evaluar exclusivamente con pruebas estandarizadas, no obstante la información aportada por estas evaluaciones no debe despreciarse, como tampoco sobredimensionarse. Otras

evaluaciones internacionales en las que participó Uruguay son: el Segundo y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE y TERCE, respectivamente).

La evaluación de desempeños entre alumnos de Educación Media Básica fue desarrollada en Uruguay por única vez en 1999. Tuvo carácter censal y relevó las habilidades en matemática, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Además, en 2003 se realizó una evaluación en el último año de Educación Media Superior (INEEd, 2014).

El otro tipo de evaluación estandarizada de aprendizajes que existe en el país es la Evaluación de Aprendizajes en Línea, que se aplica mediante la plataforma del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA), esta evaluación no busca dar cuenta de los resultados por nivel, sino constituirse en herramienta para la reflexión del trabajo educativo en cada centro escolar (INEEd, 2014).

5.1.1. Niveles de aprendizaje

En los resultados de las pruebas PISA (2003 y 2006) uno de cada cuatro estudiantes uruguayos de 15 años de edad no obtiene resultados mínimamente satisfactorios en lectura y en matemática.

Porcentaje de estudiantes en “nivel bajo 1” (PISA 2006 y 2003)

País	Lectura	Matemática
Uruguay 2006	25,3%	24,4%
Uruguay 2003	20%	26%
OCDE 2006 (promedio)	7,4%	7,7%

Fuente: Bentancur (2009b), en base a ANEP-CODICEN 2007

PISA define el nivel 2 como el nivel de competencias mínimas que es deseable que tengan los estudiantes de 15 años, según los datos del cuadro por los menos la cuarta parte de los estudiantes a los que se les aplicó la prueba no accede al nivel mínimo. De acuerdo a esta evaluación internacional, se considera que un estudiante cuyo desempeño se ubica por debajo de ese nivel tiene un alto riesgo de quedar excluido de la

participación ciudadana y de los ámbitos laborales enmarcados por una sociedad de la información y del conocimiento (ANEP-CODICEN, 2007, p. 93).

Según los resultados de PISA 2012, en el país la distribución de los desempeños académicos en matemática, ciencias y lectura muestra que la cohorte de estudiantes de 15 años de educación media se divide casi a la mitad entre quienes cuentan con las competencias “mínimas” definidas por el programa y quienes carecen de ellas. En matemática el 44% de estos estudiantes logra, al menos, llegar al nivel 2. En lectura lo logra el 53% y en ciencias el 54% (INEEd, 2014, p.138).

En matemática, la proporción de estudiantes que no cuentan con las competencias mínimas establecidas por PISA aumentó 8 puntos porcentuales (un 48% en 2003 y un 56% en 2012) y descendió la proporción de estudiantes con altos niveles de competencia matemática desde un 11% en 2003 a casi un 7% en 2012 (INEEd, 2014, p.139).

Efectuando el seguimiento de las trayectorias estudiantiles reales respecto a la teóricas, los datos permiten observar que la tasa de matriculación en el primer año de Educación Media Básica es superior al 100% (129.7% para 2013), es decir superan los egresos de 6to. - último año del nivel anterior (Educación Primaria)-, esto indica que alumnos que en algún momento abandonaron temporalmente el sistema vuelven a él, generándose situación de rezago.

El rezago es un indicador de la estandarización de las trayectorias. Se presupone que su causa es la repetición de algún año. Otras causas o motivos como posible inscripción tardía, búsqueda vocacional o “año sabático”, que permiten una mirada biográfica de los itinerarios que realizan los estudiantes no se analizan en general a pesar de que son parte de la explicación de su incidencia para la enseñanza media. “La información empírica en el Uruguay muestra que el rezago constituye un fenómeno de gran magnitud y estabilidad...en 2006 alrededor de un tercio de los jóvenes de 15 años que aún permanecían en la escuela se encontraban cursando un grado menor al que correspondería a su edad” (Fernández y Boado, 2007, p.197).

Los porcentajes de no promoción en Educación Media Básica se mantienen estables (entre 2006 y 2013) en torno al 30% en Secundaria y descienden levemente en el CETP

(de 41,4% a 37,3%). La repetición y la no finalización de ciclos obedecen a una combinación de factores relacionados con el estudiante y factores propios del sistema educativo (INEEd, 2014, p.117). Como se ha señalado ya, existe una dificultad del sistema para retener a los estudiantes especialmente en los interciclos.

Para realizar el seguimiento de promoción o repetición de cada grado, en Educación Media Básica pueden verificarse diversas situaciones que determinan el fallo final. Además de las mencionadas, en Ciclo Básico existen dos figuras intermedias: la promoción parcial y el fallo condicional. La primera se configura cuando el estudiante no ha logrado calificación de suficiencia en hasta tres asignaturas. La segunda cuando el número de asignaturas insuficientes es de cuatro a seis, pero considera además el número de inasistencias y en algunos casos el voto de los profesores. Por lo tanto, a diferencia de Educación Primaria que conoce los resultados de logro de sus alumnos en diciembre de cada año lectivo, en Media Básica esto no ocurre hasta finalizar el período de exámenes de febrero o incluso en algún período especial de marzo del año siguiente.

En 2013, al finalizar el periodo de exámenes de diciembre, el 60,1% de los alumnos de primer grado de Educación Media Básica había alcanzado la promoción (total o parcial) mientras que el 24,9% había repetido. La condición de promoción o repetición se resuelve mayoritariamente en diciembre. Solo 1 de cada 10 estudiantes debe esperar a los resultados de febrero para definir su situación de promoción o repetición al finalizar el grado. A su vez, más de la mitad de los que tienen fallo en suspenso logran la promoción en febrero (INEEd, 2014, p.108). Según la Encuesta Continua de Hogares en primer grado de Educación Media Básica al menos un tercio de los matriculados presenta extra edad (rezago).

Culminación de Educación Media Básica por año según tramos de edad seleccionados (en %). 2006 – 2013

Edad (en tramos)	Año							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
15 a 17	52,0	51,2	52,3	52,2	50,2	51,3	51,9	53,3
18 a 20	67,4	68,5	68,7	68,0	66,8	68,3	69,7	68,1
21 a 23	67,3	68,2	69,1	68,9	69,9	72,3	72,2	71,5
24 a 29	63,9	64,6	63,1	65,2	64,3	70,6	71,5	69,9

Fuente: Observatorio de la Educación de la División de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN a partir de la ECH del INE.

Existe una tendencia positiva para todos los tramos de edad considerados, hacía el aumento de la culminación o egreso de la Educación Media Básica. Para el tramo de 15 a 17 que corresponde con la trayectoria teórica esperada o a estudiantes con un rezago leve, de ese 53.3 (de 2013), el 48.6% culminó el ciclo y por lo menos aprobó el primer año de Educación Media Superior, y un 3,9% culminó el ciclo pero abandono el sistema educativo con posterioridad. Otro 25,9% adicional se encontraba todavía asistiendo, la mayor parte con extra edad. Las tres situaciones acumulan el 78,4% de los casos; el restante 21,6% corresponde a jóvenes que o bien abandonaron el ciclo antes de finalizarlo o bien ni siquiera ingresaron (INNEd, 2014, p. 110).

CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL
UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY
Departamento de Estadística-Programa Planeamiento Educativo

ALUMNOS MATRICULADOS POR REGIÓN (Montevideo/ Interior del País) SEGÚN TIPO DE CURSO Y NIVEL. 2015

	TOTAL PAÍS			MONTEVIDEO			INTERIOR DEL PAÍS		
	TOTAL	Mujeres	Hombres	TOTAL	Mujeres	Hombres	TOTAL	Mujeres	Hombres
TOTAL GENERAL	93022	39144	53878	34947	14100	20847	58075	25044	33031
EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA (EMB)	31687	12902	18785	6389	2580	3809	25298	10322	14976
Ciclo Básico Tecnológico	16987	7044	9943	2575	989	1586	14412	6055	8357
Ciclo Básico Tecnológico Agrario	1746	495	1251	114	37	77	1632	458	1174
Formación Profesional Básica (2007)	11581	4491	7090	3319	1335	1984	8262	3156	5106
Articulaciones Educación Media Básica (con Rumbo)	1373	872	501	381	219	162	992	653	339

Dentro del CETP, la Educación Técnica Tecnológica a nivel de la Educación Media Básica, atiende en 2015 un total de 31.687 estudiantes. Las opciones para este nivel son el Ciclo Básico Tecnológico, el CBT Agrario, la Formación Profesional Básica (FPB 2007) y el plan Rumbo semi- presencial. En los últimos años, se ha constatado un aumento de la matrícula del CETP en prácticamente todas las opciones de cursos que presenta. De 70.000 alumnos que concurrían al CETP-UTU en 2006, en 2015 lo hacían 93.000 (CETP-UTU, 2015, p.2). Los planes educativos agrupados en Educación Media Básica constituyen el 34% del total de la matrícula del CETP (CETP-UTU, 2014, p.48).

La procedencia de alumnos que ingresaron a la Educación Media Básica del CETP en 2014, mantiene la preeminencia de jóvenes con nivel educativo “Primaria” (más del 60%), siendo igualmente alta (aproximadamente el 40%) la cantidad de estudiantes que provienen del CES y del propio CETP, con asignaturas aprobadas con anterioridad, o sin ellas (CETP-UTU, 2014, p.49).

En 2015 se inscribieron 30.314¹⁵ alumnos para cursar algún grado del Ciclo Básico Tecnológico (jóvenes de entre 12 y 15 años) y a los cursos de Formación Profesional Básica (FPB- jóvenes de 15 años o más); de todos ellos, un 49,9% obtuvo la promoción, mientras que 25% no logró la promoción de los cursos (repetición) y otro 25% aproximadamente se desvinculó durante el año. En el tercer grado de CBT se constató un egreso del 48.1%; mientras que para los diferentes trayectos de egreso de FPB, el porcentaje fue de 67% (web bedelía UTU). Todos estos egresados pueden continuar su trayectoria educativa, eventualmente, en la Educación Media Superior.

El tránsito entre Educación Media Básica y Media Superior muestra otro punto fuerte de desgranamiento de la matrícula. Tanto situaciones de vida de los alumnos (trabajo, paternidad-maternidad); como complejidad del nivel superior, dada por la diversificación de las trayectorias, nuevos reglamentos de evaluación y pasaje de grado, generan en este inter-ciclo nuevamente, desafiliación y rezago.

5.1.2. Distribución social de los aprendizajes

En el sistema educativo uruguayo existe una gran inequidad en lo que hace a asistencia, repetición y logros de aprendizaje de los estudiantes en función de los grupos sociales de pertenencia.

Porcentaje de asistentes a un establecimiento educativo por quintiles de ingreso y edades seleccionadas (2007),

	Promedio	1er. Quintil	5° Quintil
15 años	83,3	73,9	99,3
16 años	75,8	61,4	100
17 años	66,3	46,3	97

CODICEN-ANEP, División de Investigación, Evaluación y Estadística.

La tasa de asistencia a centros de Educación Media se ve afectada según el nivel socioeconómico de los estudiantes al punto que para los jóvenes de 17 años este indicador supera el doble de asistencia para estudiantes pertenecientes a un nivel favorable (5to.quintil) respecto a otros del 1er. quintil, de condición social desfavorable.

¹⁵ En esta cifra no se contabilizan las inscripciones al Programa Rumbo.

Estas diferencias se observan también en los logros de aprendizajes que alcanzan los jóvenes en sus trayectorias escolares:

Brechas en puntajes obtenidos en Lectura y Matemática según el entorno sociocultural del centro educativo (PISA 2006)¹⁶

Entorno sociocultural	Lectura	Matemática
Muy favorable	519	527
Favorable	475	487
Medio	425	449
Desfavorable	393	408
Muy desfavorable	338	357
Brecha nacional	181	170
Promedio nacional	413	427
Promedio países OCDE	492	498
internacional	79	71
Puntaje máximo internacional	556 ³⁷	548 ³⁸
internacional	143	121

CODICEN-ANEP, División de Investigación, Evaluación y Estadística.

Estos datos ponen en evidencia que las diferencias de los aprendizajes logrados entre estudiantes de diferente nivel sociocultural son más severas a la interna del país que en relación con resultados fuera del territorio nacional. La brecha nacional en lectura es de 181 puntos entre un estudiante de Educación Media de un contexto muy desfavorable y uno de contexto muy favorable, y de 170 puntos dada la misma comparación para conocimientos matemáticos. En tanto, el promedio nacional con el de los países de la OCDE está en el orden de 70 puntos de diferencia. Claramente se aprecia la inequidad existente en la distribución social de los aprendizajes en Uruguay.

Dentro del conjunto de condiciones que hacen a la calidad de los aprendizajes y por ende a la mejora de la *aceptabilidad* del sistema educativo se encuentran además de las ya analizadas, la profesionalización docente, el estatus de los centros educativos, el tiempo escolar, la evaluación en el sistema, la construcción contextualizada de conocimiento, las interrelaciones educación y trabajo, entre las de mayor connotación.

¹⁶ El número 37 corresponde a datos de Corea y el 38 a datos de Finlandia.

5.1.3. Los docentes en el sistema educativo, importancia de su profesionalización

Las Asambleas Técnico Docentes (ATD, una por cada subsistema), se pueden considerar el ámbito de amplificación de las voces docentes de todo el país; en ellas se han conceptualizado los fines educativos del sistema uruguayo, de la siguiente forma. Para la ATD del CES (2013) la educación “es práctica para la libertad, para la construcción de seres felices y plenos, entendidos como hacedores de una buena vida, libres para poder elegirse a sí mismos”. La educación es un derecho humano y debe perseguir la formación integral de los sujetos, sin descuidar ninguna faceta del ser humano”(INEEd, 2014, p.49). Proponen la construcción de un Plan Único Nacional de Educación como política que de coherencia al Sistema Nacional de Educación Pública.

La ATD de Educación Técnica plantea que “la educación ha de ser una herramienta liberadora y emancipadora de toda actividad humana. Se apunta a una educación liberadora, productora y de excelencia que logre la apropiación colectiva y democrática de los saberes” (ATD CETP-UTU, 2013 en INEEEd, 2014, p. 30). Propone una educación integral, popular y vinculada a los emprendimientos productivos con el objetivo de lograr un cambio social.

En el presente existe insatisfacción en uno de cada tres docentes uruguayos, debido a sus condiciones de trabajo. Sean estas del orden salarial, o por el clima escolar o debido a la falta de reconocimiento profesional por parte de la sociedad.

Desde la ley de Educación General en 2008, la meta de lograr que todos los docentes del sistema educativo posean título docente, plantea una fuerte tensión con la opción de cursar la carrera de formación docente que no aparece dentro de la Educación Terciaria. “En Uruguay -como en otros países de la región- la carrera docente resulta poco atractiva” (ANEP- CODICEN, 2007, p.99).

Dentro de los factores que probablemente afecten el estatus docente, se encuentra la retribución salarial. Entre 2005 y 2009 los salarios de los profesores subieron entre 31% y 38% (ANEP-CODICEN, 2009), no obstante la percepción es de insatisfacción en un 85% de los docentes que no está conforme con su sueldo, y un 60% no lo está con las condiciones de trabajo (recursos didácticos, estado de los locales, horarios, problemas

de conducta y de aprendizaje y de enseñanza). Destaca el tema de la disconformidad con el clima educativo:

...más de la quinta parte de los docentes considera que los problemas de conducta de sus alumnos constituyen una “dificultad seria”, y aproximadamente la tercera parte califica de la misma manera a los alumnos en situación de pobreza y exclusión social (35%) y a las dificultades de aprendizaje de sus alumnos (30%). (ANEP-CODICEN, 2007, p.100).

Significativamente nueve de cada diez profesores reivindica su vocación profesional.

Gran parte de los docentes coincide sobre “la ampliación de la brecha entre el “estudiante esperado” y “el que realmente llega”... algunos entienden que los responsables de esta brecha son o bien sus colegas de niveles anteriores, o bien la familia y el entorno del que proviene el estudiante” (INNEd, 2014, p.52). Este planteo permite volver la mirada hacia la relación escuela-familia, donde ambas instituciones se culpan mutuamente por las expectativas no satisfechas. La familia culpa al sistema educativo que está en crisis por no poder brindar una enseñanza de calidad al no adaptarse al ingreso de grupos de sectores más desfavorecidos socioculturalmente. El sistema educativo responsabiliza a las familias y a la transformación de su estructura por no ser capaces de cumplir con su función socializadora y generadora de la moral del niño o joven, dicho en términos más actuales, “la culpa del fracaso escolar está en el tipo de clima educativo del hogar”.

Se consolida, así, la idea de déficit en las capacidades de ciertas familias como un factor explicativo clave en relación con el efectivo acceso y aprovechamiento de una <educación de calidad>...tanto en las investigaciones como en los documento oficiales, se consolida la representación de la pobreza de las familias como variable explicativa de los resultados escolares...Simultáneamente la confianza en la institución y los docentes se va erosionando...se pasa del paradigma de la omnipotencia al de la impotencia de la escuela. (Romano, 2014, pp.132-133).

Este conflicto no ayuda a la resolución de la dificultad. La culpa y la culpabilización de unos o de otros no permite la reflexión de que es aquello que cada actor involucrado puede aportar para mejorar. De algún modo el sistema educativo pone fuera de la institución las causas del fracaso de su misión. Y en esto los docentes tienen cuota parte de responsabilidad. Por otro lado la imagen de los agentes de educación escolar en la opinión pública viene sufriendo una depreciación que impacta en la insatisfacción profesional de los docentes, de forma directa.

En el Marco de Dakar se reconoció la función esencial de los docentes en la educación básica de buena calidad, y se subrayó que para lograr la EPT los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes... los responsables de la formulación de políticas deben mejorar la formación del personal docente, distribuir a los educadores de manera más equitativa y facilitar incentivos en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos. (UNESCO, 2015, p.227).

5.1.4. El estatus de los centros educativos

La Ley General de Educación, define las funciones de los centros educativos:

“Artículo 41. (Concepto).- El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes. El Estado fortalecerá la gestión de los centros educativos públicos en los aspectos pedagógicos, de personal docente y no docente, administrativos y financieros para cumplir con lo precedentemente expuesto. Asimismo, se procurará la concentración horaria de los docentes en un centro educativo y se fomentará su permanencia en el mismo. El centro educativo público dispondrá de fondos presupuestales para el mantenimiento del local, la realización de actividades académicas y proyectos culturales y sociales de extensión. Los centros educativos podrán realizar convenios con otras instituciones, con la autorización correspondiente”.

La organización y gestión de los centros educativos tiene una incidencia sustantiva en las condiciones de aceptabilidad de la educación. En el informe final de ENIA (Estrategias para la niñez y adolescencia 2030) se valora ampliamente la realización de proyectos educativos en cada centro adecuado a la población objetivo, el rediseño de centros a escala humana apuntando a una educación personalizada, la formación de equipos multidisciplinarios y el empleo de autoevaluaciones que permitan corregir las acciones a partir de la experiencia para mejorar el proyecto. El empoderamiento de los centros educativos, será consecuencia de la descentralización y la capacidad de la toma de decisiones autónomas por parte de estos; las políticas educativas deben ser pilares

para evitar que se genere segmentación del sistema educativo y con ello la inequidad educativa que se desea revertir.

5.1.5. El tiempo escolar

Otra condición que se estima hace al mejoramiento de la aceptabilidad de la educación es la extensión del tiempo pedagógico. Esto se logra en con un mayor número de clases en el año y por medio de la extensión de las jornadas escolares.

Estas modificaciones favorecen potencialmente la calidad de los aprendizajes, en el entendido de que permiten una mayor interacción docente-alumno, amplifica la posibilidad de participación y construcción de un proyecto escolar contextualizado, flexible, actualizado y mejor adaptado a los intereses de los estudiantes; potencia el intercambio académico y profesionalización docente, por mencionar sólo algunos de los aspectos que se enriquecen al aumentar el tiempo de convivencia escolar.

“El documento final de la ENIA (Estrategias para la niñez y adolescencia 2030) propone la disposición de “tiempos pedagógicos flexibles y compatibles con las nuevas realidades familiares y sociales”, contemplando la dimensión propiamente educativa y también los condicionantes sociales” (ANEP-CODICEN, 2007, p.103).

Esta prioridad de incremento de los tiempos educativos de la Educación Pública se encuentran en la agenda de la ANEP, su implementación encuentra frenos como carecer de una infraestructura apropiada en muchos de los centros existentes, necesidad de más cantidad de centros educativos o espacios alternativos, más tecnología educativa, recursos didácticos, y ampliación del elenco de actores profesionales; además de propender a la adecuación de planes y programas.

5.1.6. Evaluación, base de un plan de mejora

Cuando se habla de la evaluación de la calidad de los aprendizajes el foco se hace en los sistemas de evaluación externa que permiten “ver” al sistema educativo en el mundo y bajo una mirada comparada.

Paralelamente, el fortalecimiento del sistema educativo requiere de una autoevaluación que posibilite la detección de aciertos y errores y la corrección de estos últimos. Para la mejora de la calidad educativa la observación de las prácticas de evaluación y su ajuste a los objetivos y metas dados por las políticas educativas es esencial.

Al considerar la evaluación se piensa en ella, para y en, todos los estratos del sistema: la realizada por supervisores a directivos, de estos a los docentes, de los docentes a los estudiantes y también las evaluaciones efectuadas en el sentido contrario de esta escala. Una evaluación de los procesos, orientadora del hacer, y no meramente certificadora de la obtención de un logro.

5.2. La aceptabilidad de la Educación Argentina:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con el Consejo Federal de Educación son los organismos que dentro de sus cometidos tienen el garantizar la buena calidad de la educación en toda la nación, en cumplimiento de lo dispuesto en la Ley de Educación Nacional. Dentro de sus funciones:

- “a) Definirán estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria,
- b) Establecerán mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes,
- c) Asegurarán el mejoramiento de la formación inicial y continua de los y las docentes,
- d) Implementarán una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación,
- e) Estimularán procesos de innovación y experimentación educativa,
- f) Dotarán a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos y alumnas en situaciones sociales más desfavorecidas” (Muñoz, 2012, p. 59).

5.2.1. Niveles y distribución social de los aprendizajes

Si se consideran los resultados PISA en las pruebas de evaluación externa de 2012, “el desempeño de los estudiantes de nivel socio-económico bajo en Argentina es el cuarto más bajo de los 65 países participantes” (Ganimian, 2013, p.24), otro dato indica que “los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos están casi dos grados escolares por detrás de niveles socio-económicos altos” (Ganimian, 2013, p.25). Los resultados de las pruebas PISA, que obtuvieron estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y estudiantes de otras regiones de Argentina, muestran diferencias sustantivas a favor de los estudiantes de Ciudad de Buenos Aires cuyos logros educativos son mejores. “Argentina se ubicó entre los peores ocho países participantes, mientras que el nivel de

la Ciudad de Buenos Aires fue comparable al de los países latinoamericanos con mayores puntajes” (Ganimian, 2013, p.8). “Dos tercios de los estudiantes evaluados se desempeñaron en los niveles más bajos en matemática, y uno de cada dos en lectura y ciencia” (Ganimian, 2013, p.8).

De acuerdo a esta información, la buena calidad de la educación no se está logrando. Al igual que ocurre en otros país de Latinoamérica, Argentina ha mejorado notablemente la cobertura educativa en sus niveles obligatorios de enseñanza, pero presenta una brecha en la calidad muy relacionada con la procedencia sociocultural de los estudiantes.

Otras evaluaciones internas como ONE (Pruebas del Operativo Nacional de Evaluación) aplicadas en 2013 y 2015 dejaron algunas conclusiones:

- “Un alto porcentaje de alumnos de primaria y secundaria no alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje.
- Las zonas con peores resultados fueron en el centro del país, la Patagonia y parte del Noreste, mientras que en la Ciudad de Buenos Aires se registraron las mejores calificaciones.
- El porcentaje de alumnos con un desempeño alto es particularmente bajo entre segundo y tercer año de la secundaria, justo cuando los alumnos empiezan a encarrilar su camino universitario”.

5.2.2. Los docentes en el sistema educativo

El artículo 67 de la ley de Educación Nacional Argentina expresa textualmente:

“Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.
- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.

- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a”.

Los docentes de Educación Media argentina tienen que enfrentar conflictos semejantes a los que vivencian los docentes uruguayos. Desconformidad salarial, escaso reconocimiento social, condiciones de trabajo inadecuadas: sea por situación de la infraestructura y recursos materiales de los centros educativos, como por el clima escolar. La situación de segmentación, inequidad y violencia de la sociedad permea a la interna de las instituciones educativas, constituyendo un gran desafío para los docentes propiciar un modo saludable de habitar las escuelas, a la vez de lograr la buena calidad educativa.

Como estrategias de política educativa para la consecución de mejora de las condiciones laborales de los docentes y de la calidad de enseñanza, se promueve “la concentración de horas de los profesores en una misma institución que también suele tener buenos resultados en el compromiso de los profesores para participar en reuniones y actividades de articulación institucional, aunque no es condición por sí misma de compromiso con el alumno y la escuela” (PNUD, 2009, p.164).

5.2.3. El estatus de los centros educativos

Los centros educativos son los interlocutores directos con la sociedad, embajadores en los territorios de las políticas de educación. La Ley Nacional de Educación Argentina, dice:

ARTÍCULO 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

5.2.4. Algunas características a tener en cuenta para una mejora de la calidad educativa

La mejora de la infraestructura; la adecuación de los contenidos curriculares a las nuevas características y recursos comunicacionales de la sociedad; y la búsqueda de condiciones de equidad educativa que permitan superar las desigualdades

socioculturales de partida existentes entre los estudiantes para posibilitar efectivamente aprendizajes de calidad; la evaluación permanente del sistema educativo; la constante formación de los docentes y funcionarios de la enseñanza; son sustantivos para la obtención de una educación de buena calidad.

5.3. Conclusiones Capítulo V

Se abordó en este capítulo el indicador que hace referencia a la Aceptabilidad de la educación, es decir, a la pertinencia, adecuación y calidad de la propuesta educativa.

Los logros del sistema educativo se pueden valorar según dos tipos de resultados: por un lado teniendo en cuenta el egreso de los diferentes niveles educativos y por otro considerando la incorporación de saberes, capacidades y actitudes que son intrínsecos al derecho a la educación como los vinculados a la formación ciudadana y al conocimiento y ejercicio de los derechos humanos; los relacionados con el desarrollo personal y socioemocional; y un conjunto de saberes relevantes que habilitan a los sujetos a participar en distintos ámbitos de la vida social (INEEd, 2014).

Respecto a la calidad educativa, existe dificultad en su propia definición, comenzando por el cuestionamiento de la posible intención tecnicista-empresarial del término calidad, hasta la determinación de los parámetros que la definen y permiten su evaluación. Por esto en el marco de esta investigación, se hace referencia a resultados de evaluaciones externas de los sistemas educativos, a la observación de los datos que emergen de los registros sobre las trayectorias estudiantiles; así como de otros factores que inciden potencialmente en el logro de resultados satisfactorios o no, de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y su pertinencia social.

En el Marco de Acción de Dakar, donde se considera que la calidad constituye el centro de la EPT, se subraya la necesidad de elaborar estrategias eficaces para la evaluación y el seguimiento de los conocimientos y competencias y para la obtención de resultados de aprendizaje mensurables (UNESCO, 2003-4, p.221).

De acuerdo a los datos relevados en el presente trabajo, según los resultados de las pruebas PISA (2003 y 2006) uno de cada cuatro estudiantes uruguayos de 15 años de edad no obtiene resultados mínimamente satisfactorios en lectura y en matemática. Ésta evaluación internacional, considera que un estudiante cuyo desempeño se ubica por debajo de ese nivel tiene un alto riesgo de quedar excluido de la participación ciudadana y de los ámbitos laborales enmarcados por una sociedad de la información y del conocimiento (ANEP-CODICEN, 2007, p. 93).

En la evaluación aplicada por PISA en 2012, en Uruguay, la distribución de los desempeños académicos en matemática, ciencias y lectura muestra que la cohorte de estudiantes de 15 años de educación media se divide casi a la mitad entre quienes cuentan con las competencias “mínimas” definidas por el programa y quienes carecen de ellas.

Estos resultados no se separan demasiado de las estadísticas internas del país, que manejan un egreso global de la Educación Media Básica, del orden del 60%. De la franja etaria de los jóvenes evaluados por PISA, un 50% no logra las competencias mínimas, y según datos internos del país, tampoco egresa del nivel.

Para Argentina los resultados de las pruebas PISA, que obtuvieron estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y estudiantes de otras regiones de Argentina, muestran diferencias sustantivas a favor de los estudiantes de Ciudad de Buenos Aires cuyos logros educativos son mejores. “Argentina se ubicó entre los peores ocho países participantes, mientras que el nivel de la Ciudad de Buenos Aires fue comparable al de los países latinoamericanos con mayores puntajes” (Ganimian, 2013, p.8).

De acuerdo a esta información, la buena calidad de la educación no se está logrando. Al igual que ocurre en otros país de Latinoamérica, Argentina ha mejorado notablemente la cobertura educativa en sus niveles obligatorios de enseñanza, pero presenta una brecha en la calidad muy relacionada con la procedencia sociocultural de los estudiantes.

Otro indicador que se consideró en este capítulo para evaluar la calidad de los aprendizajes, fue el análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes, obteniendo un indicador primario a través de la medida en que los trayectos reales se distancian -o

no lo hacen- de los trayectos teóricos.

Un estudio de las trayectorias educativas puede hacer foco en “...los eventos delimitados por las reglas formales del sistema educativo en los niveles de enseñanza... [como por ejemplo] ...aquellos que implican una incorporación (inscripción); la obtención de la aprobación de un programa o nivel (acreditación); y la desafiliación (cesación o abandono de la condición de miembro del sistema)” (Fernández y Boado, 2007, p.196).

Efectuando el seguimiento de las trayectorias estudiantiles reales respecto a la teóricas, los datos permiten observar que la tasa de matriculación en el primer año de Educación Media Básica es superior al 100% (129.7% para 2013), es decir superan los egresos de 6to. - último año del nivel anterior (Educación Primaria)-, esto indica que alumnos que en algún momento abandonaron temporalmente el sistema vuelven a él, generándose situación de rezago.

“La información empírica en el Uruguay muestra que el rezago constituye un fenómeno de gran magnitud y estabilidad...en 2006 alrededor de un tercio de los jóvenes de 15 años que aún permanecían en la escuela se encontraban cursando un grado menor al que correspondería a su edad” (Fernández y Boado, 2007, p.197).

Para el tramo de 15 a 17 años de edad, 53,3% (2013) cursan el grado de Educación Media Básica, que se corresponde con la trayectoria teórica esperada o con un rezago leve... otro 25,9% se encuentra dentro del sistema con extra edad significativa. Y aproximadamente el restante 21,% corresponde a jóvenes que o bien abandonaron el ciclo antes de finalizarlo o bien ni siquiera ingresaron (INNEd, 2014, p. 110).

De esta información se desprende, que aproximadamente la mitad de los jóvenes uruguayos entre 15 y 17 años, o no está escolarizada (no accede), o lo hace desfasadamente de la trayectoria esperada por el sistema (rezago) o no encuentra en la escuela lo que busca o atraviesa situaciones personales externas al sistema educativo, que no le permiten continuar en él (abandono).

Cabe destacar que si bien existen causas socioeconómicas que determinan la situación de rezago de los estudiantes, hay una situación interna del sistema educativo que incide

en esa condición que es la reducida navegabilidad que ofrece el sistema educativo uruguayo dentro de cada nivel y grado; situación que genera un retraso en la trayectoria del estudiante que por ejemplo descubre que la opción que eligió no satisface sus expectativas de aprendizaje y cambia a otra orientación que le hace retroceder al punto de partida por no reconocer o acreditar los saberes adquiridos en la primera opción. Tal vez esta manera de recorrer el sistema educativo está pautada por un fuerte énfasis en la adquisición de contenidos específicos y segmentados, más que en la internalización de las competencias como las de aprender a aprender, o de saber hacer no desde lo particular sino desde lo metodológico.

En 2015 se inscribieron 30.314 alumnos en el CETP, para cursar el Ciclo Básico Tecnológico (jóvenes de entre 12 y 15 años) y a los cursos de Formación Profesional Básica (FPB- jóvenes de 15 años o más); de todos ellos, un 49,9% obtuvieron la promoción. En el tercer grado de CBT se constató un egreso del 48.1%; mientras que para los diferentes trayectos de egreso de FPB, el porcentaje fue de 67% (web bedelía UTU).

En los últimos años, se ha constatado un aumento de la matrícula del CETP en prácticamente todas las opciones de cursos que presenta. De 70.000 alumnos que concurrían al CETP-UTU en 2006, en 2015 lo hacían 93.000 (CETP-UTU, 2015, p.2). De los planes educativos agrupados en Educación Media Básica, el 34% del total de la matrícula corresponde al CETP (CETP-UTU, 2014, p.48). Esta tendencia de crecimiento de matrícula (2000 estudiantes más cada año), aumenta hacia el comienzo de la segunda década del s XXI a un incremento anual de 5000 jóvenes que optan por este subsistema, con los desafíos que implica este crecimiento de matrícula para brindar no solo un lugar a cada nuevo estudiante sino una educación de buena calidad.

La procedencia de alumnos que ingresaron a la Educación Media Básica del CETP en 2014, mantiene la preeminencia de jóvenes con nivel educativo de Primaria (más del 60%), siendo igualmente alta (aproximadamente el 40%) la cantidad de estudiantes que provienen del CES y del propio CETP, con asignaturas aprobadas con anterioridad, o sin ellas (CETP-UTU, 2014, p.49). Estos datos muestran que en Educación Media Básica el CETP que se constituía como segunda opción educativa de los jóvenes uruguayos, avanza hacia convertirse en primera elección del egresado de Educación

Primaria.

El tránsito entre Educación Media Básica y Media Superior muestra otro punto fuerte de desgranamiento de la matrícula. Tanto situaciones de vida de los alumnos (trabajo, paternidad-maternidad); como complejidad del nivel superior, dada por la diversificación de las trayectorias, nuevos reglamentos de evaluación y pasaje de grado, generan en este inter-ciclo nuevamente, desafiliación y rezago.

Como se analizó en este capítulo respecto a la “distribución social de los aprendizajes”, en el sistema educativo uruguayo existe una gran inequidad en lo que hace a asistencia, repetición y logros de aprendizaje de los estudiantes en función de los grupos sociales de pertenencia.

La tasa de asistencia a centros de Educación Media se ve afectada según el nivel socio-económico de los estudiantes al punto que para los jóvenes de 17 años este indicador supera el doble de asistencia para estudiantes pertenecientes a un nivel favorable (5to. quintil) respecto a otros del 1er. quintil, de condición social desfavorable

Otro dato que destaca el impacto de la situación social en los resultados educativos de las personas, proviene de las evaluaciones PISA que ponen en evidencia que las diferencias de los aprendizajes logrados entre estudiantes de diferente nivel sociocultural son más severas a la interna del país que en relación con resultados fuera del territorio nacional. La brecha nacional en lectura es de 181 puntos entre un estudiante de Educación Media de un contexto muy desfavorable y uno de contexto muy favorable, y de 170 puntos dada la misma comparación para conocimientos matemáticos. En tanto, el promedio nacional con el de los países de la OCDE está en el orden de 70 puntos de diferencia. Claramente se aprecia la inequidad existente en la distribución social de los aprendizajes en Uruguay.

Dentro del conjunto de condiciones que hacen a la calidad de los aprendizajes y por ende a la mejora de la *aceptabilidad* del sistema educativo se encuentran además de las ya analizadas, la profesionalización docente, el estatus de los centros educativos, el tiempo escolar, la evaluación en el sistema, la construcción contextualizada de conocimiento, las interrelaciones educación y trabajo, entre las de mayor connotación.

Respecto a la situación de los docentes, tanto uruguayos como argentinos, ha ocurrido un cambio en el posicionamiento social de la escuela en la comunidad, que afecta las condiciones de trabajo docente, afectando el desempeño de estos, aún más que las retribuciones salariales magras.

Como plantea Romano “... la confianza en la institución y los docentes se va erosionando...se pasa del paradigma de la omnipotencia al de la impotencia de la escuela”. (Romano, 2014, pp.132-133).

En el presente existe insatisfacción en uno de cada tres docentes uruguayos, debido a sus condiciones de trabajo. Sean estas del orden salarial, o por el clima escolar o debido a la falta de reconocimiento profesional por parte de la sociedad.

Significativamente nueve de cada diez profesores reivindica su vocación profesional.

Gran parte de los docentes coincide sobre la ampliación de la brecha entre el “estudiante esperado” y “el que realmente llega” “... algunos entienden que los responsables de esta brecha son o bien sus colegas de niveles anteriores, o bien la familia y el entorno del que proviene el estudiante” (INNEd, 2014, p.52).

De algún modo el sistema educativo pone fuera de la institución las causas del fracaso de su misión:

En el Marco de Dakar se reconoció la función esencial de los docentes en la educación básica de buena calidad, y se subrayó que para lograr la EPT los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes... los responsables de la formulación de políticas deben mejorar la formación del personal docente, distribuir a los educadores de manera más equitativa y facilitar incentivos en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos. (UNESCO, 2015, p.227).

La organización y gestión de los centros educativos tiene una incidencia sustantiva en las condiciones de aceptabilidad de la educación, como también la tiene la extensión del tiempo pedagógico, entre otros de los aspectos que se deben considerar para mejorar la

calidad educativa.

Para la mejora de la calidad educativa la observación de las prácticas de evaluación y su ajuste a los objetivos y metas dados por las políticas educativas es esencial. Al considerar la evaluación se piensa en ella, para y en, todos los estratos del sistema: la realizada por supervisores a directivos, de estos a los docentes, de los docentes a los estudiantes y también las evaluaciones efectuadas en el sentido contrario de esta escala. Una evaluación de los procesos, orientadora del hacer, y no meramente certificadora de la obtención de un logro.

CAPITULO VI: ADAPTABILIDAD, el rol de la Educación Media Técnica-tecnológica en diversas comunidades y contextos (Uruguay- Argentina, 2006-2014).

La adaptabilidad de la educación implica que las escuelas se adecuen a los estudiantes posibilitando el reconocimiento de la diversidad humana. Para ello los centros educativos deben desarrollar procesos curriculares y administrativos flexibles que les permita responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esta condición hace posible la democratización del conocimiento, ofreciendo oportunidades a los sectores segregados, a la vez que contrarresta los estereotipos y la discriminación en su contra.

En general esta cualidad de las escuelas, de adaptarse al contexto donde están inmersas y por extensión a sus habitantes, está en relación directa con las propuestas educativas que ofrecen, en términos utilitarios “oferta educativa”. En este sentido por su característica profesionalizante hacia el mundo del trabajo, la Educación Técnica y Tecnológica suele presentar una gran variedad de planes y orientaciones educativas.

Las políticas desarrolladas por el CETP a partir del 2005 apuntan a la multiplicidad de propuestas educativas con el fin de atender la formación de amplios sectores de la sociedad uruguaya a lo largo y ancho del país. En esa diversidad de áreas de conocimiento y niveles educativos, y la vinculación con las realidades sociales, productivas y culturales, radica la riqueza institucional que ha sido recreada a través de toda su historia (ANEP-CETP, 2010-2014).

Desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jontiem, 1990) se reconoce que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y tiene lugar durante toda la vida a través de los diferentes contextos en los que se desenvuelven las personas. Dar satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, cumplidas a través de modalidades formales o alternativas, debe estar en la agenda de todos los gobiernos. Para lograr este objetivo son imprescindibles algunas transformaciones: “...Desde sistemas educativos rígidos y lineales a sistemas educativos flexibles y diversificados, en los que se brinden múltiples y variadas oportunidades educativas para todos a lo largo de la vida” (UNESCO-OEI, 2009, p.18), esto implica la revisión de la organización institucional, que en general para transitar la educación obligatoria presenta una estructura por grados, que suponen el pasaje de un

nivel para acceder al siguiente, con edades esperadas para hacerlo, casi todo acotado a un único camino posible.

La transformación hacía un sistema educativo flexible y que ofrezca diversidad de opciones equivalentes en calidad, de acuerdo a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO) tiene varias finalidades:

- Acceder, completar y proseguir estudios en cualquier nivel educativo, incluida la educación superior, proporcionando distintas oportunidades de ingreso, egreso, o reingreso, lo cual es un aspecto fundamental en la región, dados los altos índices de abandono escolar.
- Facilitar el perfeccionamiento, la actualización de competencias y la formación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo, y estableciendo puentes entre las diferentes modalidades para posibilitar que cada persona construya su propio proyecto formativo orientado a su enriquecimiento personal y profesional. (UNESCO-OEI, 2009, p.19).

Otra transformación que se espera es “...desde el sistema escolar a la sociedad educadora en la que existen múltiples instancias para el aprendizaje y el desarrollo de la persona” (UNESCO-OEI, 2009, p.20), la familia, la comunidad, las instituciones culturales, recreativas y deportivas, los medios de información y comunicación y el mundo laboral son ámbitos de aprendizaje, no solo la escuela lo es.

La posibilidad de acceso equitativo en todas las etapas de la enseñanza, permitir y facilitar la movilidad de los estudiantes proporcionando interfaces y transiciones entre la educación formal y la no convencional, o entre los distintos tipos de escuelas y subsistemas de enseñanza; por ejemplo de las escuelas especiales a las comunes, o entre los distintos tipos de escuelas secundarias, tanto en la enseñanza general como profesional y viceversa; el reconocimiento de competencias y saberes adquiridos sin escolarización a través de mecanismos de acreditación; son todas estrategias que propenden a la inclusión de los estudiantes, a su continuidad educativa y obtención de aprendizajes de calidad (OEI/UNESCO); es decir a hacer efectivo su derecho a la educación.

6.1. ¿Qué ofrecer en los centros educativos para que las trayectorias de los estudiantes sean continuas y completas?

Las *trayectorias escolares teóricas* son definidas por el sistema educativo considerando su propia estructura, que se caracteriza por presentar una organización del sistema por

niveles, la gradualidad del currículum, y (en general) la anualización de los grados de instrucción. “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.”(Terigi, 2009, p. 19).

Si se observan las trayectorias reales de los estudiantes, aunque varias de ellas se acercan a las trayectorias teóricas esperadas, ocurren otras que no siguen el proceso lineal pautado por la escolarización, Terigi las llama “trayectorias no encauzadas”, porque se apartan del “cauce” que determina el sistema. Este desencuentro, se debe a una gran diversidad de causas que inciden en "las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (DINIECE-UNICEF, 2004, en Terigi, 2009, p. 19). Lo que se constata en los centros educativos es que niños y jóvenes recorren sus trayectorias educativas de maneras diversas, heterogéneas y contingentes.

Los objetivos que se promueven en particular para el nivel Educativo Medio (tanto básico como superior) incluyen que cada joven realice una trayectoria educativa continua y completa.

Las políticas educativas, deben tener un cuidado especial en su diseño, de modo de proteger la diversidad, y atender a lo particular de cada trayectoria de vida (no sólo académica), potenciando la capacidad de agencia de cada estudiante: de decidir que quiere. Como expresa Salti (2014), pensar las biografías, ya que los sujetos son en función del contexto y sus decisiones.

La conceptualización de juventud o más precisamente juventudes, enfocada en el itinerario y trayectoria de cada alumno (Salti, 2014), - dada la propia diversidad de la sociedad actual, y las múltiples intersecciones comunicacionales- hará de cada biografía el tránsito como por un laberinto, en oposición a las otrora trayectorias lineales de la juventud hacía la adultez.

...Las condiciones estructurales conforman una matriz de relaciones objetivas que los jóvenes transitan, pero no explican en su totalidad las particularidades de cada itinerario y trayectoria en esos tránsitos. Aun tratándose de un mismo grupo etario y de una aparente posición social, sus trayectorias, sus representaciones y simbolizaciones no son iguales. (Salti, 2014, p.6).

La palabra juventud responde a una categoría construida, y en tanto clasificación social, es el resultado de una producción de las sociedades humanas “que varía en función de las luchas simbólicas de imposición de sentido entre los actores sociales que definen las características de ser joven o adulto en un determinado contexto histórico” (Salti, 2014, p.10). Según esto, se pueden pensar muchas “juventudes”, no solo porque hay muchas formas de ser jóvenes; sino que pueden existir muchas formas de pensar la juventud desde el mundo adulto. No es inocua la forma en que los adultos “describen” a los jóvenes; puede darse una gran estigmatización de la juventud como: “violenta”, o “irresponsable”, o “ingobernable”, o “adicta”, o “ignorante”, o “transgresora”, o “desinteresada” entre varias formas de ver. La mirada adulta, suele ver al joven sin verlo como tal, sino en su proyección al adulto que será; como si la juventud no existiera en el presente, y fuera un estado transicional al ser adulto.

Los sistemas educativos Latinoamericanos caminan hacia su transformación, pero aún persiste en ellos visiones homogeneizadoras de los jóvenes que acceden a la escolarización, para formar un tipo de adulto. Tal vez las políticas de educación ya se percataron del error de dicha visión, pero en los centros educativos (escuelas, liceos) permanecen prácticas, que excluyen a todo el que no se ajusta a la trayectoria teórica que es la referencia de funcionamiento correcto.

No se desconoce que la discontinuidad de la trayectoria educativa puede constituirse en perjuicio para quien la vive; sino de guiar la atención hacia los prejuicios que acompañan la labor de los actores de docencia. A modo de ejemplo, en las aulas se reúnen estudiantes de distintas edades (en la edad teórica y con rezago respecto a esa edad); con “ideas previas” diferentes según cual haya sido su itinerario anterior (no sólo en la escuela); con intereses y deseos propios. En general los desarrollos didáctico-pedagógicos que se llevan adelante ante este grupo humano se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica, escasamente atienden a la diversidad y heterogeneidad.

...no puede dejar de advertirse que el propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación de que en nombre de ello se arrase con la singularidad. Sucede que, en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. (Terigi, 2009, p. 21).

Para que las trayectorias educativas se constituyan en continuas y completas, es necesario articular políticas que efectivicen el derecho a la educación de todos, incluidas las personas pertenecientes a los sectores sociales que han y continúan siendo vulnerados por la injusticia social. Es oportuno citar la necesidad de articular políticas intersectoriales para revertir la inequidad, no obstante “algo sucede dentro de la escuela por lo que las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose.” (Terigi, 2009, p. 12).

Por mucho tiempo se explicó la dificultad de ingresar, permanecer y aprender en la escuela (“fracaso escolar”) desde un modelo individual. Los centros educativos desarrollaron (y aun lo hacen) mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los alumnos considerados con dificultad de aprendizaje (Terigi y Baquero). De algún modo estas dificultades “encuentran” su explicación en el afuera de la escuela: la condición de origen, el clima educativo de la familia, con lo cual queda a salvo la responsabilidad educativa escolar, el adentro de la escuela (docentes, clima escolar, gestión, infraestructura, contenidos, metodologías de enseñanza). Terigi plantea que

... excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas...y asocia las problemáticas de repitencia, sobreedad, ausentismo, abandono, más que al fracaso escolar individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo. (Terigi, 2009, p. 13).

Dentro de estos puntos críticos de los sistemas educativos de la región, está el de la falta o escases de indicadores para el seguimiento de las trayectorias reales de los estudiantes, lo que determina la invisibilidad de las biografías de los niños y jóvenes con trayectorias discontinuas e inconclusas. Ilustra esta situación, lo que acontece con un estudiante en la transición de un nivel a otro (Primaria a Media por ejemplo); hay un “momento ciego” para ambos subsistemas, en el que el joven no es responsabilidad del primer nivel porque egresó, y no es conocido en el siguiente. Ocurre algo semejante cuando se da el pase a otra escuela, o se produce una salida temporaria del sistema, o el reingreso a otro centro; el sistema deja de ver la trayectoria, aunque luego cuente con los datos estadísticos.

No está presente la centralidad que el sujeto merece en el sistema. Terigi propone el siguiente caso:

...la imagen del estudiante de nivel secundario que rinde mal un examen entre varios que debía aprobar para no repetir el año escolar, y que sabe a partir de ese momento que deberá repetir, que quizás hasta deberá buscarse una vacante en otra escuela si la suya ha sido ocupada por un nuevo ingresante, es una imagen desolada donde no hay mecanismos institucionales de acompañamiento y de orientación. (Terigi, 2009, p. 42).

Volver visible a esa persona, los significados de ese momento en su vida y su proyección futura, el impacto del evento en su biografía; mínimamente debe convocar a la reflexión de los actores educativos.

Las trayectorias educativas en condición de *riesgo educativo* necesitan de respuestas pedagógicas específicas para “la situación educativa” que afecta la escolaridad. Dentro de riesgo educativo están aquellos alumnos que presentan sobreedad en el grado, o escaso nivel académico, los que trabajan, los que presentan vínculo agresivo con el centro o con sus pares, o las jóvenes embarazadas o madres; cada caso debe ser considerado en su relación con la escolarización. Independientemente de otras ayudas sociales que pueden recibir los alumnos que presentan este riesgo, es necesario un enfoque pedagógico particular que revierta la posibilidad de exclusión, que Reguillo Cruz denomina “*desafiliaciones aceleradas juveniles*” (Terigi, 2009, p. 45); por las que se discontinúan las trayectorias de los jóvenes en el sistema educativo.

Esta situación de peligro suele presentar una distribución espacial –geográfica de forma que “los niños, niñas y adolescentes más pobres acceden a la educación, pero en determinadas escuelas, ubicadas en determinados barrios, y adscriben a ella con gran fragilidad y con riesgo de desvincularse tempranamente. Comienza entonces un circuito de exclusión que torna incierta la continuidad de su trayectoria educativa” (Terigi, 2009, p. 45).

Esta fragmentación en la región aqueja a los sistemas educativos, que mantienen procesos excluyentes de aquellos alumnos que no logran acceder al currículo prescrito (Tiramonti), esta situación deslegitima a la escuela pública que ya no ofrece garantías de autorrealización y movilidad social. Como señala Tenti Fanfani “la escuela se ha convertido en una institución sobredemandada y subdotada” (UNESCO-OEI, 2009, p. 42), esta doble caracterización se sustenta en la universalización de la matrícula y la inequidad en la distribución de los recursos, sean estos materiales o de personas.

Violeta Núñez expresa,

...ante los efectos de exclusión, se subraya la importancia de la tarea educadora...el punto es si debemos construir una respuesta educativa a la medida de las viejas figuras de la marginación social...con lo cual estaremos sancionando el pasaje a la exclusión; o bien, desde propuestas educacionales de calidad, abrir posibilidades para recorridos múltiples: tantos recorridos como sujetos participen de cada experiencia educativa. (Nuñez, 1999, p. 63).

6.2. ¿Qué esperan los jóvenes de las escuelas?

La juventud se ha definido con relación a etapas bio-sociales de carácter universal: la infancia, la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez. Si bien existen culturas que no vinculan la juventud a ninguna etapa bio-social. Con la conceptualización de adolescencia, sucede que plantea discrepancia desde las propias políticas sociales para las que la adolescencia se circunscribe a etapas etarias diferentes: el Código de la Niñez y la Adolescencia de Uruguay indica que es adolescente quien es mayor de 13 años y menor de 18, en tanto el programa Promoción de Salud Adolescente abarca desde los 10 a los 19 años o el programa Puente que trabaja con adolescentes entre 13 y 17 años (Filardo, Cabrera & Aguiar, 2010, p.10). No hay una definición absoluta de estas categorías porque "... la construcción de las clases de edad (infancia, adolescencia, juventud, adultez, vejez o tercera edad) es el resultado de la lucha simbólica entre ellas" (Bourdieu, 1990, en Gómez, 2014, p.24).

En la actualidad se percibe una fuerte tendencia a dejar de lado en los discursos la categoría adolescente en favor de la categoría joven. Kantor llama la atención sobre la significación de esta circunstancia y expresa

...tal vez...el desplazamiento o el agotamiento de la adolescencia en tanto categoría eminentemente "sicoescolar", se la percibe tan debilitada o agotada como la escuela...cabe preguntarnos si fenómenos tales como la adultización de los jóvenes y la juvenilización o adolescentización de los adultos, nos están conduciendo a llamar juvenil a cualquier cosa, y en el ámbito educativo, a todo aquello que, siendo propio de los alumnos, no tiene lugar en la escuela" (Kantor, 2008, p.6);

continúa expresando que cuando la escuela media busca sincronizar sus propuestas con lo que los alumnos necesitan, esperan o reclaman, la referencia a las culturas juveniles es insoslayable.

Es probable que juventud de cuenta de forma más completa, a las situaciones de sobreedad, abandono, repetición de grado y reingresos, que se generan a partir de las condiciones de vida de jóvenes que tempranamente dejan de ser adolescentes. “Tal vez porque el concepto juventud resuena más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales que se pretenden abordar” (Kantor, 2008, p.4).

Tanto en Uruguay como en Argentina el proceso de exclusión social ha ido generando un proceso paralelo de estigmatización del otro, y la creación o invención de sujetos colectivos, con los consecuentes efectos de sentido y de fuerza que esto trae aparejado. La creciente “inseguridad”, especialmente en las ciudades más pobladas de la región, tiene un “tipo –estereotipo” responsable, el “joven-pobre-marginal-consumidor-delincuente”.

Esta asociación de pobreza y delincuencia (Fraiman; Rossal, 2009), recae especialmente sobre varones jóvenes, y particularmente aquellos que habitan en áreas de concentración de los sectores más vulnerados socio-cultural y económicamente (asentamientos, villas miseria, cantegriles).

Sea que se piense en éstas - o en otras juventudes y adolescencias posibles-, igualmente el mundo adulto encuentra un “no poder” con la imprevisibilidad de las trayectorias de vida. Lejos de conceptos como el de “juventud divino tesoro”, la juventud o juventudes hoy, son calificadas de manera devaluada, y esto conforma la imagen en la que se miran los jóvenes formando una mala imagen de sí mismos.

Es por eso que las propuestas valiosas, los referentes significativos y los contextos respetuosos de las necesidades y las posibilidades de adolescentes y jóvenes son beneficiosos para todos/as ellos/as, y más aún para los más castigados, en la medida en que representan una oportunidad privilegiada, y a veces única, de inscripción y reconocimiento. Pensar la educación de las nuevas adolescencias y juventudes, implica, entonces, pensar nuevos adultos (Kantor, 2008, p.27).

6.3. La adaptabilidad de la Educación en Uruguay.

En el informe sobre el estado de la educación en Uruguay, se relevan las voces de los jóvenes que cursan educación media, respecto a cuáles son sus expectativas, es decir qué esperan encontrar en los centros educativos.

En el ámbito nacional, el “Informe de la consulta territorial. Plan de Acción de Juventudes 2015-2025”, en cuyas actividades preparatorias participaron 1.700 jóvenes, incluye demandas en torno a las carencias de infraestructura, los problemas con los docentes y la necesidad de reestructurar las formas y contenidos curriculares. La insuficiencia de espacios de participación es señalada también como prioritaria. Por otra parte, estos jóvenes perciben diferencias en las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo entre la capital y el resto de los departamentos (INEEd, 2014, p.47).

En general expresan los jóvenes, que les resulta aburrido asistir a la Educación Media. Reclaman espacios físicos para socializar y poder permanecer en los centros educativos; quieren conocimientos más prácticos –de expresión artística, deportes y talleres-. Les gustaría realizar salidas didácticas y otras actividades extracurriculares.

Los estudiantes consultados manifestaron respecto a lo que entienden como “buen profesor”: “...alguien que explica tantas veces como sea necesario, que se preocupa porque ellos aprendan, que enseña con ganas, que incorpora actividades lúdico-recreativas, que brinda apoyo y que respeta tanto las fechas de corrección de trabajos como los ritmos de aprendizaje de cada alumno” (INEEd, 2014, p.49).

Los estudiantes consideraron la necesidad de apoyo al tránsito entre niveles educativos, a través de un mayor acompañamiento adulto.

Otra información que se obtuvo a través de esta consulta, tiene que ver con la permanencia del valor simbólico positivo de la educación. Continúa vigente en los estudiantes la asociación de educación con la idea de progreso, tener un mejor futuro. “...La educación, en este sentido, parece seguir siendo una promesa” (INEEd, 2014, p.51).

Si la consulta por las expectativas sobre la Educación Media se abre a otros sectores sociales, la dificultad se dirige a la relación pedagógica, más que a los contenidos (académicos) que se enseñan y aprenden. El énfasis está

... en los modos de habitar los centros educativos (por alumnos, docentes y funcionarios) y en las formas de relacionamiento que se enseñan y aprenden durante el paso de un individuo por la educación formal... el problema no es tanto qué se debe enseñar, sino cómo... no tanto qué se enseña, sino qué tipo de vínculo se habilita entre los educandos y los contenidos. (INEEd, 2014, p.51).

6.3.1. Conducción y gestión en los centros educativos

La gestión de las escuelas (en particular las técnicas) plantea una gran complejidad, dado que se cumple en la intersección de tres campos de conocimiento: político, administrativo y profesional (Ethier, 1989). En una gran mayoría de las escuelas la conducción de la gestión está a cargo de una o a lo sumo dos personas; en el campo político el desafío se presenta en conducir el centro hacia niveles de buena calidad educativa, dando satisfacción a los ciudadanos que conforman la comunidad educativa; lo administrativo hace foco esencialmente en el adecuado uso de los recursos; y respecto a la función como profesionales de la educación, la gestión convoca a la reflexión y perfeccionamiento de las prácticas.

Dentro de lo profesional el saber propio de las instituciones educativas reposa sobre los aspectos didáctico-pedagógicos.

Reflexionar y construir saber sobre esta dimensión implica tener presente el carácter enseñante, educador, académico de los establecimientos, como el componente que justifica su existencia. Esto es particularmente importante ya que en esta institución,... la especificidad aparece desdibujada, diluida o desjerarquizada en las prácticas aun cuando en el discurso sea reiteradamente mencionada bajo la forma de preocupación, objetivo, propósito o ideales. (Frigerio; Poggi; Tiramonti, 1992, p.16).

Desde su contrato fundacional con las sociedades, las escuelas han estado sumidas en lo que se puede definir como un “*contrato paradójico*” (Frigerio; Poggi; Tiramonti, 1992), desde su fin esencial de contribuir a un orden social más justo, se espera de esta institución que genere las transformaciones sociales. Lo paradójico radica en que “la escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden; y una tendencia innovadora, transformadora, que se propone modificar ese orden”. (Frigerio; Poggi; Tiramonti, 1992, p.22).

El organizador institucional de esta misión es el currículum prescripto. Respecto a cómo se gestione este currículum prescripto en cada centro, sea por su adecuación al contexto, distribución de las responsabilidades, los acuerdos de convivencia, las formas de participación, la asignación de tiempos y espacios, se obtendrán resultados educativos particulares para cada escuela.

Más allá de la diversidad de modelos y corrientes, en general el currículum implica una selección de contenidos, organización, secuenciación, métodos de transmisión, formas de evaluación y acreditación. Es posible también nominar a los currícula como prescripto, oculto, real, oficial, o como texto. Sin duda se aprenden en la escuela muchas cosas más que las prescritas; Narodowski dice respecto a qué aprenden los estudiantes de las escuelas secundarias, que estos “*aprenden a especular*”: cuántas faltas me quedan disponibles para ausentarme, cuánta nota necesito para aprobar, cuántas amonestaciones puedo tener, entre otros aspectos (Narodowski, 1989, apud Dussel, 2005, p.4). Estos contenidos de aprendizaje, no aparecen en ningún diseño curricular, sin embargo acontecen; y estos saberes son resultado de varias interacciones que ocurren en el ámbito escolar, y que están normadas y organizadas por reglas de la escuela, aunque no estén en el currículum prescripto. (Dussel, 2005).

En cuanto a la organización y gestión las escuelas pueden adoptar distintas formas de trabajo o marcos de autonomía: como mero soporte, como agente educativo o como instrumento de la innovación. En general estos niveles de organización están vinculados al estadio de desarrollo organizacional que presente la institución, que suele ir evolucionando de un estadio al siguiente a medida que se consolida la gestión (Gairín, 2000).

Un enfoque socio-crítico de la organización escolar, asume que la autoevaluación, los niveles de consenso, la resolución de conflictos, el estudio de intereses, son imprescindibles para constituirse en una “organización inteligente” o “escuela que aprende” ((Harf y Azzerboni, 2013).

La definición de qué oferta educativa es la más pertinente para una determinado medio o comunidad, depende en gran medida de las características organizacionales y de gestión que cada centro educativo ha desarrollado con sus actores, así como dependerá de la mayor o menor participación de todos los actores que conforman el contexto donde se encuentra el centro.

La Ley General de Educación uruguaya en su artículo 41 determina que “el centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos”. Las Escuelas Técnicas y cursos que dependen de ellas y se dictan en lugares físicos ajenos a la

institución- que finalmente se constituyen en escuela (en el concepto amplio)- aun no existen en la cantidad necesaria para cubrir la demanda de la sociedad respecto a la Educación Técnico-Tecnológica Profesional; pero las que existen, tienen una gran significación en las comunidades en las que están inmersas, dado que cumplen un rol preponderante en dar respuesta a las expectativas de estudiar y obtener competencias para una rápida salida hacía el mundo del trabajo, necesidad que amplios sectores de la sociedad presentan y deben lograr en el menor tiempo posible. El CETP logra brindar cursos que cumplen la doble función de acreditar la formación profesional por tramos de escolaridad cursada, habilitando al mercado laboral y a la vez a la continuidad educativa.

La construcción de la oferta educativa de cada Escuela para cada año lectivo, implica una etapa de todo el proceso de educación de suma importancia. De algún modo según la mayor o menor pertinencia de la “elección”, la comunidad donde se radica el centro educativo, se verá más o menos beneficiada. El análisis de los intereses y necesidades de cada entorno escolar es definitorio de la pertinencia de la respuesta dada.

Cómo se gesta, a la interna de la institución, depende en gran medida del tipo de conducción y del grado de involucramiento de todos los actores, con el proyecto educativo y el conocimiento del medio en el que está el centro; así como de los recursos materiales y humanos con los que se dispone para llevar adelante la oferta educativa.

Hacia el afuera del centro, escuchar las voces de organizaciones públicas y privadas, vecinos, grupos de trabajo social y productivo, es esencial para determinar el rumbo escolar. En una palabra la oferta educativa tendría que construirse de forma “participativa”.

6.3.2. Participación

“La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas” (Art.9 Ley General de Educación, 18.437).

Desde la Ley de Educación de 2008, para cumplir con el mandato de la participación, se han ido conformando en cada Escuela los Consejos de Participación que están definidos en el artículo 76 de la norma.

“ En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad”(Art. 76).

En el plano de aplicación concreto de esta disposición, la realidad muestra dificultades para hacer efectiva esta participación. El freno a veces es puesto por los directivos de los centros, otras, las personas convocadas no se comprometen con la participación. La construcción de democracia, promoviendo espacios de participación, es un proceso de aprendizaje que está ocurriendo, quizá más lentamente de lo esperado.

En las Escuelas Técnicas donde si funcionan activamente los Consejos de Participación, los resultados de su trabajo contribuyen a que las propuestas educativas sean pertinentes, sostenibles y de calidad.

6.3.3. Estructuras curriculares y oferta educativa en la Educación Media en Uruguay

Como se ha expresado, el marco normativo que regula la educación formal, subraya la educación como derecho humano. La construcción o reconstrucción hacía este modelo educativo hace compleja la transposición de tales fines, desde lo abstracto a lo concreto. A medida que se pasa de la ley a la realización de sus designios, se va perdiendo el enfoque de derechos humanos. Resignificar y reformular los formatos educativos, sus estructuras curriculares y en consecuencia las prácticas cotidianas, es tarea en proceso, aun no logrado. Los planes de estudio y sus estructuras se consideran parte esencial en la formación de los jóvenes, lo cual no implica que sean las únicas herramientas a considerar. No considerar al currículo como instrumento clave en la mejora de las condiciones que hacen posible trayectorias educativas más humanizadas, provechosas y adaptadas para los estudiantes en situación de realidad, constituye un error.

En el marco de la planificación del Plan Nacional de Educación componente ANEP, con prospectiva a 2030, se fijaron varios macro-objetivos; el sexto de estos, atiende a la “Democratización de la apropiación de conocimientos valiosos orientados al desarrollo individual y social”; y dentro de algunas metas se establece:

- Considerar los diseños curriculares como construcciones abiertas y dinámicas que deben ser sometidas a una evaluación y eventual revisión periódica. El desarrollo curricular en las aulas debe constituir una fuente de información fundamental para redefinir los diseños curriculares en un marco participativo.
- Analizar las formas de organización curricular, atendiendo a la tensión entre un conocimiento crecientemente interdisciplinario y la tradición de la enseñanza de asignaturas que remiten a disciplinas específicas. Resulta entonces de gran vigencia el debate acerca de cómo presentar y estructurar la enseñanza de las asignaturas, de modo que contribuyan a la formación integral de los alumnos (ANEP-CODICEN, 2007, p.143).

“Las ofertas de formación que permiten acreditar Educación Media Básica... presentan fuertes desigualdades en la selección del conocimiento que se prioriza para la formación y los tiempos asignados para su aprendizaje” (INEEd, 2014, p.160). Los planes existentes son el Ciclo Básico de Secundaria, el Ciclo Básico Tecnológico y la Formación Profesional Básica. Los ciclos básicos presentan una estructura curricular organizada por asignaturas y distribución temporal por año, mientras la formación profesional básica (FPB) se organiza en trayectos y módulos temporalizados semestralmente.

La oferta curricular de la Educación Media Superior permite al estudiante optar por una de tres alternativas: el Bachillerato Diversificado, de carácter académico y propedéutico; el Bachillerato Tecnológico (Educación Media Tecnológica; EMT), que articula teoría y práctica en un perfil formativo orientado a ciertos campos de intervención práctica, sin descuidar la función preparatoria; y la trayectoria que articula la Formación Media Profesional (Educación Media Profesional: EMP) con el Bachillerato Profesional, que opera como un año compensatorio que aporta conocimientos generales y propedéuticos.

El siguiente cuadro presenta todos los planes que ofrece el CETP, según informe de su Programa de Planeamiento Educativo:

<p>EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA</p> <p>CICLOS BÁSICOS</p> <p>FORMACION PROFESIONAL BÁSICA</p> <p>PROGRAMA RUMBO</p> <p>ARTICULACIÓN - EMB - REDESCUBRIR - FPB</p> <p>FP ARTES Y ARTESANÍAS PLAN 2008</p>	<p>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</p> <p>EDUCACIÓN MEDIA TECNOLÓGICA</p> <p>* Finalización de la Educación Media Superior Tecnológica</p> <p>EDUCACIÓN MEDIA PROFESIONAL</p> <p>BACHILLERATO PROFESIONAL</p> <p>BACHILLERATO FIGARI</p> <p>CURSOS TÉCNICOS</p>
<p>EDUCACIÓN SUPERIOR TERCARIA</p> <p>CURSOS TÉCNICOS TERCARIOS</p> <p>INGENIERO TECNOLÓGICO</p> <p>ARTICULACIÓN</p> <p>TECNÓLOGO</p> <p>PLATAFORMA VIRTUAL</p> <p>ESPECIALIZACIÓN</p>	<p>FORMACIÓN PROFESIONAL</p> <p>ACREDITACIÓN DE SABERES</p> <p>CAPACITACIÓN PROFESIONAL INICIAL</p> <p>CAPACITACIÓN PROFESIONAL DE PROFUNDIZACIÓN</p> <p>CURSOS BÁSICOS</p> <p>CURSOS BÁSICOS ESPECIALIZACIÓN</p>

Cada uno de estos planes educativos presenta diversidad de orientaciones, que para cada comunidad suelen responder a las demandas socio productivas de la región de que se trate. La clasificación de los diferentes sectores de estudio que ofrece el CETP, define los siguientes: formación general; sector agrario y pesca; sector industrial; sector administración y comercialización; sector servicios y sector artes y artesanías.

La distribución de alumnos matriculados en todo el país por nivel, se observa en el cuadro siguiente:

	2010		2014	
EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA (EMB)	20798	29%	30816	34%
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS)	32561	46%	41416	46%
EDUCACIÓN SUPERIOR TERCARIA (ES T)	6443	9%	9489	10%
NIVEL FORMACIÓN PROFESIONAL (NFP)	11097	16%	9092	10%
TOTAL:	70899	100%	90813	100%

Fuente: Departamento de Estadística de Planeamiento Educativo CETP.

A modo de ilustrar la multiplicidad de áreas de conocimiento que ofrece este subsistema se recurre a datos publicados en el Informe de Matrícula 2014 de Planeamiento Educativo:

Área/ Sector	2010		2014	
Industria	18292	26%	22501	25%
Caucho, plástico y fibra de vidrio			83	0%
Cerámica	144	1%	118	1%
Cuero y Calzado	164	1%	96	0%
Electricidad, electrónica y fibra óptica	6295	34%	7790	35%
Gráficos	197	1%	116	1%
Madera y Muebles	1609	9%	2047	9%
Mant y Reparac vehículos	2970	16%	3282	15%
Mant y Serv a la producción	988	5%	2010	9%
Metal-Mecánica	2226	12%	2717	12%
Producción de alimentos	1346	7%	1245	6%
Productos en gemas			18	0%
Química, Termodinámica y agroenergía	781	4%	1365	6%
Robótica			153	1%
Telecomunicaciones			269	1%
Textil y confección de vestimenta	1572	9%	1192	5%
Comercio y Administración	12408	18%	14083	16%
Comercio y Administración	12408	100%	14083	100%
Servicios	8176	12%	15035	17%
Gastronomía	3740	46%	5326	35%
Hotelería	328	4%	159	1%
Turismo	1568	19%	1584	11%
Belleza	2519	31%	3776	25%
Protección al medio ambiente	21	0%	245	2%
Deportes y afines			3945	26%
Informática	7254	10%	9141	10%
Informática	7254	100%	9141	100%
Construcción	2711	4%	3507	4%
Construcción y arquitectura	2711	100%	3507	100%
Agricultura y Pesca	2450	3%	3908	4%
Agropecuario	2090	85%	3146	81%
Forestal	60	2%	146	4%
Hortifruticultura y jardinería	204	8%	493	13%
Náutica y pesca	96	4%	123	3%
Periodismo y Comunicación	1530	2%	1545	2%
Comunicación social	1176	77%	1215	79%
Diseño gráfico	354	23%	330	21%
Artes y Humanidades	1289	2%	1281	1%
Artes y artesanías	1289	100%	1249	98%
Idiomas			32	2%
Programas Generales	16789	24%	19812	22%
Programas Generales	16789	100%	19812	100%
Totales	70899	100%	90813	100%

Las mayores variaciones sectoriales (entre 1000 y 4000 estudiantes) se encuentran en (orden decreciente): deporte, informática, comercio y administración, gastronomía, electricidad, electrónica, fibra óptica, belleza, agropecuario y servicios a la producción (nuevas orientaciones), (CETP, 2014, p.22).

Las orientaciones y sectores de estudio que crecieron entre 150 y 900 estudiantes en el período, en el total país, impactan a otra escala. De entre ellos pueden identificarse algunas de las nuevas propuestas (aeronáutica, deporte, energías renovables, logística, producción audiovisual, redes y comunicaciones en fibra óptica, robótica, entre otras) (CETP, 2014, p. 23).

6.4. La adaptabilidad de la Educación en Argentina

En Argentina y a partir de Ley Nacional de Educación hay tres niveles de decisión de las políticas educativas y por ende de su oferta de educación; el nivel nacional representado por el Ministerio de Educación, un nivel jurisdiccional constituido por el Consejo Federal de Educación integrado por todos los ministros provinciales y el nivel escolar, todos con cierto grado de autonomía.

De acuerdo al art.32 de la Ley Nacional de Educación, el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen entre otras acciones, la revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

6.4.1. Estructuras curriculares y oferta educativa en la Educación Media en Argentina

La estructura del Sistema Educativo Nacional argentino comprende cuatro niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho modalidades. Son estas modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

La Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional.

Las ofertas de Educación Técnico Profesional se estructurarán utilizando como referencia perfiles profesionales en el marco de familias profesionales para los distintos sectores de actividad socio productivo, elaboradas por el INET en el marco de los procesos de consulta que resulten pertinentes a nivel nacional y jurisdiccional (Ley 26.058, art.21).

Los planes de estudio de la Educación Técnico Profesional (ETP) de nivel medio, tendrán una duración mínima de seis años. Estos se estructurarán según los criterios organizativos adoptados por cada jurisdicción y resguardando la calidad de tal Servicio Educativo Profesionalizante (Ley 26.058, art.24).

Los planes de estudio de la ETP en Argentina ascienden a un total de 17.077. Esta cifra responde a los planes ingresados al Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones en el año 2015. El siguiente cuadro brinda información sobre la distribución de estos Planes según niveles de enseñanza, y formación profesional según ámbitos de gestión.

Ámbito de gestión	Nivel de Enseñanza		Formación Profesional	Total País
	Secundario Técnico	Superior Técnico		
Estatal	2.290	603	12.806	15.699
Privado	229	438	711	1.378
Total País	2.519	1.041	13.517	17.077

Fuente: Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones. (INET, 2015, p.14).

La Educación Técnico Profesional de nivel superior no universitario será brindada por las instituciones correspondientes a ese nivel, y permitirá iniciar así como continuar itinerarios profesionalizantes. Para ello, contemplará: la diversificación, a través de una formación inicial relativa a un amplio espectro ocupacional como continuidad de la educación adquirida en el nivel educativo anterior, y la especialización, con el propósito de profundizar la formación alcanzada en la Educación Técnico Profesional de nivel medio.

Las Escuelas Técnicas argentinas, ofrecen el Secundario Técnico que en su nivel medio básico se constituye como Ciclo Básico Orientado hacia áreas de conocimiento técnico-tecnológico que están directamente seleccionadas según el contexto en que se encuentra cada centro educativo (producción, campo laboral, etc.); a continuación el egresado de dicho nivel puede cursar en la misma Escuela Técnica el nivel medio superior, es decir el Superior Técnico que permite la profundización educativa en las mismas orientaciones que se impartieron en el Ciclo Básico Orientado de cada escuela.

Concomitantemente, las Escuelas Técnicas Argentinas tienen una propuesta educativa que es la Formación Profesional que no tiene función propedéutica.

La Formación Profesional es el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación sociolaboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local. También incluye la especialización y profundización de conocimientos y capacidades en los niveles superiores de la educación formal.

Sector Socioproductivo	Ámbito de Gestión		Total País
	Estatal	Privado	
Actividades Artísticas Técnicas	414	30	444
Administración	1.299	172	1.471
Aeronáutica	31	-	31
Agropecuario	1.065	99	1.164
Automotriz	652	39	691
Construcción	1.739	71	1.810
Cuero y Calzado	145	6	151
Electromecánica	714	60	774
Electrónica	558	56	614
Energía	23	-	23
Energía Eléctrica	642	48	690
Estética Profesional	593	29	622
Hotelería y Gastronomía	1.592	147	1.739

Fuente: Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones.(INET, 2015, p.15).

Sector Socioproductivo	Nivel de Enseñanza		Total país
	Secundario Técnico	Superior Técnico	
Industria de la Alimentación	506	22	528
Industria de Procesos	243	31	274
Industria Gráfica y Multimedial	725	79	804
Informática	1.452	108	1.560
Madera y Mueble	564	39	603
Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia	747	50	797
Minería e Hidrocarburos	25	1	26
Naval	20	-	20
Salud	160	146	306
Seguridad, Ambiente e Higiene	210	31	241
Textil e Indumentaria	1.431	81	1.512
Turismo	149	33	182
Total País	15.699	1.378	17.077

Fuente: Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones.(INET, 2015, p.16).

Los cuadros que anteceden, dan detalle de los Planes de Estudio de la ETP argentina por sector socio productivo.

6.5. Conclusiones Capítulo VI

Como se dijo la adaptabilidad de la educación implica que las escuelas se adecuen a los estudiantes posibilitando el reconocimiento de la diversidad humana.

Uno de los puntos más críticos en la capacidad de adaptación de los sistemas educativos a las nuevas generaciones de estudiantes, se asienta en parte en la resistencia de los actores institucionales a los “nuevos estudiantes” por no acoplarse al modelo de “alumno esperado”.

Los sistemas educativos Latinoamericanos caminan hacia su transformación, pero aún persisten en ellos visiones homogeneizadoras de los jóvenes que acceden a la escolarización, para formar un tipo de adulto. Tal vez las políticas de educación ya se percataron del error de dicha visión, pero en los centros educativos (escuelas, liceos) permanecen prácticas, que excluyen a todo el que no se ajusta a la trayectoria teórica que es la referencia de funcionamiento correcto.

Las políticas educativas, deben tener un cuidado especial en su diseño, de modo de proteger la diversidad, y atender a lo particular de cada trayectoria de vida (no sólo académica), potenciando la capacidad de agencia de cada estudiante: de decidir que quiere. Como expresa Salti (2014), pensar las biografías, ya que los sujetos son en función del contexto y sus decisiones.

De acuerdo con lo planteado en este trabajo, la actual sociedad demanda una modificación “...Desde sistemas educativos rígidos y lineales a sistemas educativos flexibles y diversificados, en los que se brinden múltiples y variadas oportunidades educativas para todos a lo largo de la vida” (UNESCO-OEI, 2009, p.18).

Cuando se habla del indicador Adaptabilidad de la educación, se ponen en cuestión además de las otras condiciones de disponibilidad, accesibilidad, calidad; el que todas ellas estén organizadas para permitir lo particular de los individuos, por lo cual no solo deben proponerse alternativas curriculares diversas, sino modos de transitar los planes y programas educativos con la posibilidad de ser integrados al itinerario vital, considerando lo especial- único de cada trayecto elegido por y para, cada persona.

La posibilidad de acceso equitativo en todas las etapas de la enseñanza, permitir y facilitar la movilidad de los estudiantes proporcionando interfaces y transiciones entre la educación formal y la no convencional, o entre los distintos tipos de escuelas y subsistemas de enseñanza; por ejemplo de las escuelas especiales a las comunes, o entre los distintos tipos de escuelas secundarias, tanto en la enseñanza general como profesional y viceversa; el reconocimiento de competencias y saberes adquiridos sin escolarización a través de mecanismos de acreditación; son todas estrategias que propenden a la inclusión de los estudiantes, a su continuidad educativa y obtención de aprendizajes de calidad (OEI/UNESCO); es decir a hacer efectivo su derecho a la educación.

Lo que se constata en los centros educativos es que niños y jóvenes recorren sus trayectorias educativas de maneras diversas, heterogéneas y contingentes. No obstante se mantiene la tendencia uniformizadora de la escuela que en la actualidad de trasluce en la voluntad de los sistemas educativos de que los niños y jóvenes realicen trayectorias continuas y completas; como dice Terigi "...no puede dejar de advertirse que el propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación de que en nombre de ello se arrase con la singularidad" (Terigi, 2009, p. 21).

Terigi, "... asocia las problemáticas de repitencia, sobreedad, ausentismo, abandono, más que al fracaso escolar individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo. (Terigi, 2009, p. 13).

Por mucho tiempo se explicó el fracaso escolar desde un modelo individual. Los centros educativos desarrollaron (y aun lo hacen) mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los alumnos considerados con dificultad de aprendizaje (Terigi y Baquero). Los problemas de aprendizaje se suelen explicar por las condiciones externas a la escuela, como el clima educativo familiar, o la situación de vulnerabilidad socio-económica en los que se encuentran niños y jóvenes. Con esto queda excluida la búsqueda de posibles problemas de enseñanza.

En general los desarrollos didáctico-pedagógicos que se llevan adelante ante un grupo humano se apoyan en los ritmos previstos por la trayectoria teórica, y escasamente atienden a la diversidad y heterogeneidad.

Otro factor de dificultad de los sistemas educativos para lograr la Adaptabilidad, está en la mayor o menor amplitud de la oferta educativa. En el caso de las políticas desarrolladas por el CETP a partir del 2005 se apunta a la multiplicidad de propuestas educativas con el fin de atender la formación de amplios sectores de la sociedad uruguaya a lo largo y ancho del país. En esa diversidad de áreas de conocimiento y niveles educativos, y la vinculación con las realidades sociales, productivas y culturales, radica la riqueza institucional que ha sido recreada a través de toda su historia (ANEP-CETP, 2010-2014).

El grado de la pertinencia de la oferta educativa para una determinado medio o comunidad, depende en gran medida de las características organizacionales y de gestión que cada centro educativo ha desarrollado con sus actores; en las Escuelas Técnicas donde funcionan activamente los Consejos de Participación, se obtienen resultados que contribuyen a que las propuestas educativas se adapten a los intereses y expectativas de la comunidad, lo cual redundando en que las trayectorias estudiantiles sean sostenibles y de calidad.

Más allá de la diferencias en cuanto a cobertura y diversidad de la oferta educativa, al menos en cantidad de tipos de cursos para la Educación Técnico, Tecnológica y Profesional, tanto en Uruguay como en Argentina, se puede observar por medio de la presente investigación bibliográfica, aspectos comunes en lo que hace a la inequidad social que requiere para revertirse de la articulación de políticas intersectoriales que comprenden y a la vez trascienden a las políticas educativas. No obstante “...algo sucede dentro de la escuela por lo que las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose.” (Terigi, 2009, p. 12).

Un enfoque socio-crítico de la organización escolar, asume que la autoevaluación, los niveles de consenso, la resolución de conflictos, el estudio de intereses, son imprescindibles para constituirse en una “organización inteligente o escuela que aprende” ((Harf y Azzerboni, 2013).

En nuestra visión, debe sumarse al esfuerzo de mejorar la articulación de las políticas públicas en pro de combatir la inequidad social y la desigualdad; una fuerte vigilancia epistemológica al quehacer educativo en todos los niveles de decisión y ejecución de las políticas educativas, que garantice el camino certero hacia una educación de calidad para todos.

CAPÍTULO VII: INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Se basa en la observación de las trayectorias de los estudiantes de dos grupos de alumnos que transitaron Educación Media, con egreso teórico esperado de dicho nivel, en 2012; uno del “Centro de Formación Profesional 1” en Gualeguaychú, Provincia de Entre Ríos- Argentina, y otro de la “Escuela Técnica Colón, en su dependencia en Barrio Conciliación” de Montevideo- Uruguay.

7.1. Objetivos de la investigación de campo:

La observación se centrará en los “*estudiantes que egresan*” de los grupos “seleccionados” (de educación media técnico tecnológica pública formal) de una cohorte determinada, a efectos de conocer sus trayectorias educativas posteriores por los niveles siguientes, y se indagará sobre sus logros y condiciones de aprendizaje valorando indirectamente la “calidad” de los conocimientos previos adquiridos en la educación media básica, fundamentalmente desde la propia percepción de los estudiantes entrevistados.

Se efectúa la observación y análisis de trayectorias estudiantiles, entendiendo por trayectoria: “... una secuencia particular de eventos compuestos que caracterizan a una persona o a un grupo de estudiantes en un período de tiempo...” (Fernández, 2009, p.360) , en este caso con sentido retrospectivo, siendo la investigación básicamente de corte cualitativo con sesgo etnográfico, comprendiendo que “...*la etnografía es el estudio descriptivo (“graphos”) de la cultura (“ethnos”) de una comunidad*” (Aguirre Baztán, 1995, p.3).

7.2. Diseño metodológico

Respecto a la investigación en educación decía McCall “...hay excelentes libros...que exponen el manejo estadístico de datos...pero muy pocos acerca de cómo obtener datos adecuados y correctos...” (Campbell; Stanley; 2001, p.11), con esta perspectiva, y tomando en consideración que las muestras observadas no son representativas del universo educativo que se atiende; los datos que se construyen a partir de la presente investigación no son en absoluto pasibles de generalización (validez externa); remitiendo su validez interna fundamentalmente al carácter testimonial de la

información recabada y a su valor etnográfico, dado que se trata de un diseño de “estudio de caso con una sola medición” (Campbell; Stanley; 2001,p.19).

La investigación se realizó en grupos de estudiantes pertenecientes a dos escuelas técnicas de diferentes ciudades y países: Gualeguaychú-Argentina y Montevideo-Uruguay. Debido a que los planes de Educación Técnico Tecnológica y Profesional de Argentina y Uruguay no tienen la misma gradualización y las estructuras curriculares son diferentes no se pretende un estudio comparativo. Se destacarán algunas estrategias diferenciadas entre ambos sistemas educativos, con cierto sesgo comparativo porque eventualmente y desde la subjetividad de quien observa, pueden aportar elementos de mejora a la prosecución de logros educativos.

Los datos que se presentan se obtienen del sistema de bedelía del CETP, de los registros en soporte papel de la Escuela Técnica “Albérico Passadore” (Colón), y de entrevistas a estudiantes egresados del curso de FPB Electricidad del comunitario dependiente de esa escuela en el Barrio Conciliación. En Argentina, la información surge de la Escuela Secundaria Técnica N°1 “Alfárez de Navío José María Sobral” de Gualeguaychú Provincia de Entre Ríos; las fuentes son registros en soporte papel y digital de las escolaridades de los estudiantes de la cohorte 2006 con egreso (posible) en 2012; entrevista a la Vice-rectora de la institución, y a los estudiantes de la muestra.

7.3. Descripción de la situación observada en Uruguay

El Uruguay en que se analiza esta experiencia educativa, es el del período 2009-2012, con un gobierno progresista de izquierda, y una educación que muestra un déficit a nivel de la Educación Media Básica y Pública a atender, debido quizá a que su masificación impulsada por la obligatoriedad prescripta en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se superpuso a un modelo educativo concebido para pocos. El acceso de estudiantes con niveles culturales heterogéneos y de sectores socio-económicos menos favorecidos pone en vilo los objetivos de los modelos educativos, a la vez que cuestiona los currícula, así como su relación con los mercados de trabajo. Sumado a esto, entre 1999 y 2007 se pasa del 22,7 % al 45,9 % de jóvenes en situación de pobreza (UNICEF 2007 en ANEP, 2009). Ante una población fragmentada, individualista y deprimida por la pobreza y a veces la indigencia, surgen desde el Estado estrategias de asistencia y figuras estatales de ayuda a la población excluida, como por

ejemplo los SOCAT¹⁷ desde el Ministerio de Desarrollo Social, y desde la ANEP y el MEC políticas educativas que apuntan específicamente a la inclusión de esa población tan vulnerada.

7.3.1. Formación Profesional Básica (2007)

EL Plan Formación Profesional Básica (FPB) está dirigido a jóvenes mayores de 15 años y a adultos, que han concluido Enseñanza Primaria y no han completado el Ciclo Básico o Educación Media Básica. El “perfil de ingreso” contempla diferentes trayectos que se adaptan a los recorridos curriculares realizados por las personas que aspiran a ingresar al FPB.

- El Trayecto I, está dirigido a egresados de Educación Primaria o con primer año de Ciclo Básico de Educación Media incompleto. El mismo consta de seis módulos.
- El Trayecto II, está dirigido a aquellos estudiantes que hayan aprobado primer año de Ciclo Básico de Educación Media, y consta de cuatro módulos.
- El Trayecto III, está dirigido a aquellos estudiantes que hayan aprobado segundo año de Ciclo Básico de Educación Media y consta de cuatro módulos.

El “perfil de egreso” establece que el estudiante adquiere como resultado de la formación una cultura general e integral y una serie de capacidades profesionales comunes a todas las orientaciones que le permiten:

- Participar en la sociedad democrática como un ciudadano con competencias y habilidades para la vida desde un rol pro-activo, creativo y responsable.
- Comprender la importancia de la ciencia, la tecnología y de la técnica en nuestra sociedad actual y futura y su relación con el mundo del trabajo
- Elegir su continuidad educativa en niveles superiores, desde una visión de experiencia propia vinculada a su contexto local y/o regional.
- Realizar las operaciones básicas de su campo ocupacional con eficiencia y responsabilidad.
- Seguir las pautas recomendadas para la ejecución de procedimientos y operaciones. Observar, detectar y comunicar aquellas situaciones anómalas que no están bajo su dominio de resolución.
- Registrar e interpretar información básica en los sistemas de registro usuales en su área laboral.
- Aplicar las normas de seguridad recomendadas para su trabajo y las tareas que realiza.
- Desarrollar hábitos adecuados de desempeño laboral, tanto en forma individual como equipo de trabajo.

El crédito educativo que se logra al egreso del plan consta de una doble certificación: una que avala el egreso de la Educación Media Básica y otra de Operario Práctico (en

¹⁷ El SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) es un servicio que apunta a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas, que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio.

este caso de Electricidad). Respectivamente habilitan al estudiante a cursar el nivel de Educación Media Superior y al campo laboral.

El Operario Práctico en Electricidad, posee las cualidades y capacidades técnicas, generales y prácticas básicas que le permiten desarrollar las actividades específicas adecuadas a su perfil, en las funciones de operar, montar e instalar en el área de su formación, bajo la supervisión de un Técnico en el área (web UTU).

7.3.2. ¿Por qué observar el PLAN FPB?

Uruguay como otros países de Latinoamérica transita desde hace varios años, la senda de las reformas y revisiones de sus planes de estudio, con la finalidad de su mejora. Hacia la década de los 70' la Educación Media se organizó en Básica y Superior. En los 90' se diversificaron los bachilleratos (EMS) y se estructuraron según respondieran a la educación general (dentro del CES) o tecnológica (dependientes del CETP-UTU). También se trasladaron esas opciones a los ciclos básicos (en sus alternativas CB y CBT). Entre 2007 y 2008 surge la *Formación Profesional Básica* que propone la temporalización en trayectos y módulos brindando certificación equivalente al Ciclo Básico, en tanto promueve al nivel de Educación Media Superior. En 2015 la propuesta llega a 11.581 estudiantes de los 93.000 que aproximadamente optan por CETP. Dentro de los alumnos que recibe 2.724 proceden del CES y 446 del CBT. En siete años se pasó de unos pocos grupos de carácter experimental, a 745 grupos distribuidos en todo el país.

7.3.3. Particularidades de la Formación Profesional Básica 2007

-diseño integrado – temporalización de la acreditación- espacios docentes integrados-
-evaluación integrada -presencia del educador-

El nuevo diseño toma como base la propuesta del Plan- ATD 1998. En la misma, se define la Formación Profesional Básica como FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL, tanto por la formación que brinda como por las metodologías y estrategias educativas que en ésta se utilizan. Este concepto de integralidad constituye el eje soporte del abordaje pedagógico de la Formación Profesional de Base, que deberá expresarse en todo el desarrollo curricular.

Los diferentes trayectos incluyen un *componente de formación profesional* y un *componente de formación general*. El primero está constituido por el Taller específico

con su espacio de integración y las asignaturas Representación Técnica y Tecnología. El componente de formación general con espacios propios e integrados se constituye por Formación en Lenguas, Matemáticas, Ciencias, Tecnologías y en Alfabetización Laboral. Esta integralidad se concreta en parte en la práctica de horas de clase compartidas por más de un docente de áreas de conocimiento diferentes; apuntando a una visión más completa del tema en estudio, junto a la resolución de problemas, como estrategia metodológica.

Otra innovación del FPB es la organización temporal que permite que el contenido de la formación esté dividido en módulos independientes y secuenciales de corta duración, para los cuales se establezcan en forma precisa y para cada uno de ellos, su temporalidad en términos de horas, los objetivos de formación, los contenidos a trabajar, y los logros de aprendizaje que se pretenden alcanzar al término del mismo, así como el crédito educativo que se le otorga, se convierte en un aspecto sustancial a tener en cuenta respecto a las posibles trayectorias de aquellos estudiantes que no las pueden cumplir de forma lineal y anual (por ejemplo los jóvenes trabajadores zafrales).

El Plan prevé que todos los docentes de cada grupo FPB, planifiquen sus actividades de enseñanza en forma integrada y para ello dentro de su carga horaria disponen de horas para elaborar semana a semana las “unidades didácticas”. “Una unidad didáctica integrada es una propuesta de trabajo en la que participan un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto” (Torres, 2000).

Este Plan presenta dos instancias claras y diferenciadas de evaluación: la evaluación de los espacios integrados y la evaluación del espacio propio de cada asignatura, tienen como principal objetivo dar cuenta de los procesos y saberes apropiados por los alumnos en cada espacio. Se resalta que esta forma de evaluar, lleva a una ponderación integral de las aptitudes y actitudes de cada joven; en una comprensión más pluralista y con una visión global de sujeto, con los claro-oscuros que todos tenemos a la hora de aprender, y que en lugar de fragmentar la capacidad de aprendizaje analizando el aprovechamiento de la persona por asignatura, la observa, desde la totalidad del ser, con sus fortalezas (en algunas áreas) y sus debilidades (en otras).

Otra particularidad del FPB es la incorporación de figuras de apoyo externo al aula, los Educadores. El educador del FPB es un profesional formado en disciplinas educativas o afines, con experiencia en el trabajo comunitario, y en tareas socioeducativas en especial con adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

La intervención de los educadores consiste en desarrollar actividades con los estudiantes y sus familias que lo constituyan en referente de los jóvenes, de modo de poder actuar positivamente en la tensión entre desvinculación y continuidad educativa, que especialmente está instalada en los adolescentes de contexto socio-económico adverso.

7.3.4. Opiniones encontradas

La descripción que antecede tiene como fuente el currículo de la Formación Profesional Básica y su fundamentación, presentada por el CETP.

En el informe de 2014 sobre “el estado de la educación en Uruguay”, y durante el análisis de los diseños curriculares que atraviesan el Sistema Educativo, la visión sobre el plan considera que la oferta de FPB presenta una difícil equivalencia formativa respecto a los Ciclos Básicos.

... El fuerte peso de la formación profesionalizante obliga a discutir el rol que cumpliría este tipo de formación en su relación con el avance de la obligatoriedad de la Educación Media... Por su estructura y por la distribución de tiempos y énfasis formativos, la Formación Profesional Básica opera más como un circuito recolector, de menor categoría, que como un espacio sustantivo de fortalecimiento pedagógico de las capacidades de experimentación y aprendizajes de los estudiantes menos favorecidos. (INEEd, 2014, p.161).

El informe cuestiona también la contradicción entre la política curricular y la política educativa, en tanto en el plan FPB se otorga un certificado profesional al finalizar este nivel de Educación Media Básica; y la política nacional legisla, obligatoria la Educación Media completa.

7.3.5. Historia del Comunitario de Barrio Conciliación – Montevideo-Uruguay

A partir de 2008 se concreta un convenio entre INFAMILIA del MIDES, y los SOCATs que se organizan desde esa Dirección; el CETP (UTU); la OSC¹⁸ SOCODE y los vecinos, para implementar en el local de la Escuela N° 128, dos cursos de Formación Profesional de Base (FPB comunitarios) de Instalaciones Eléctricas y de Gastronomía.

¹⁸ OSC: organizaciones de la sociedad civil: u ONG

El local es conseguido por la intermediación de algunos vecinos, apoyados desde el SOCAT de la zona denominado “Convivir” integrado por técnicos de Infamilia – MIDES que son psicólogas y asistentes sociales que brindan asesoramiento y acompañan a las familias del barrio en la búsqueda de oportunidades que las aleje de un estado de gran vulnerabilidad social.

La idea de llevar al barrio cursos formales de educación, institucionalizados, responde a la superación de una etapa, que igualmente continúa en paralelo que son las actividades educativas y sociales que cumplía la ONG Socode, con la misión de integrar a jóvenes adolescentes a la comunidad, pero que no les brindan a los chicos la posibilidad de certificar estudios para una mejor inserción en el mundo del trabajo. Desde ese lugar es que los vecinos pretenden llevar al barrio la capacitación necesaria para jóvenes y adultos que están adaptados a no salir de su territorio, suelen tener muy baja autoestima y en otros ámbitos se sienten segregados.

El CETP –UTU comprende y desea aportar a esta situación por lo que inicia en el barrio los cursos antes mencionados, que se cumplirán en el territorio por un año, luego del cual los estudiantes deben integrarse a una Escuela Técnica para continuar estudios y alcanzar una mejor integración social.

Con muchas dificultades, varias de orden presupuestal, cuya insuficiencia determinó entre otras, la escasez de recursos humanos, se cumple esa primera instancia de educación en territorio con gran participación comunitaria.

Los cursos se dictan en el comienzo en el local de la Escuela Primaria N°128, de la que utilizan dos aulas y el comedor y cocina; asimismo las clases de informática se desarrollarán en un local del Mercadito Municipal cito a la vuelta de la Escuela, que es también utilizado por las maestras de Primaria.

UTU designa los docentes para los cursos, el equipo de alfabetización laboral, un adscripto y el personal de dirección (de Esc. Téc. Colón); INFAMILIA –SOCAT aporta el equipo de técnicos de SOCAT para acompañamiento y seguimiento de los cursos, el personal de limpieza, y dos educadoras de Infamilia; los VECINOS acompañamiento y seguimiento de los cursos, convocatoria de los estudiantes; y la ESCUELA 128, además de la infraestructura, el servicio de vigilancia policial 222, agua, luz, teléfono.

Respecto al equipamiento específico de cada taller, UTU es la institución responsable de brindar los equipos y herramientas. Respecto a los materiales fungibles, también UTU es el principal proveedor aunque cuenta con el apoyo de SOCAT.

Los vecinos y SOCAT se encargan de brindar una merienda a los estudiantes.

Infamilia brinda una base virtual para almacenar y procesar los datos de los FPB de todo el país a modo de monitoreo y evaluación del Plan.

7.3.6. Los datos: la Estadística y la Biografía

Al comenzar la indagación de las escolaridades de diferentes cohortes de estudiantes del curso de FPBc orientación Electricidad, se observó que el número de personas que lograban egreso es muy reducido y en algunos casos se inician en una cohorte pero se desafilian y luego continúan con estudiantes de otra. Por este motivo se considera información de las cohortes comprendidas entre 2009 y 2012 que permiten el seguimiento de las trayectorias educativas hasta 2015.

FPBc-Electricidad -2009 – Curso en Barrio Conciliación (Montevideo)

Cohorte 2009

Total inscriptos 16 alumnos	2009	2009	2010	2010	2011	2011
	M.1 T.I	M.2 T.I	M.3 T.I	M.4 T.I	M.5 T.I	M.6 T.I
% APROBADOS	81.25	62.5	0	0	0	0
% NO APRUEBAN	18.75	37.5	0	0	0	0
% NO CONCURRE	0	0	100			
LUGAR FÍSICO	CONCIL.	CONCIL.	COLON	COLON	COLON	COLON

Construcción propia. La M indica Módulo y la letra T, trayecto.

Seguimiento cohorte 2009	2012	2012	2013	2013	2014	2014	2014
	M.3 T.I	M.4 T.I	M.1 T.II	M.2 T.II	M.3 T.II	M.4 T.II	
% APROBADOS de cohorte 2009			6.25 1reingreso	6.25	6.25	6.25	EGRESA
LUGAR FÍSICO	COLON	COLON	CONCI.	CONCI.	COLON	COLON	COLON

Construcción propia. En fondo celeste se destaca trayectoria del único estudiante egresado.

De la cohorte de 2009, en cifras totales, de los 16 alumnos que ingresan sólo uno EGRESA y lo hace en 2014 con un rezago significativo. Otro alumno de esta misma cohorte, reingresa en 2012 aprueba los dos módulos y vuelve a desafiliarse luego de

repetir el modulo siguiente en 2013(dicha trayectoria no se incluye en el cuadro). La desafiliación total aun considerando las situaciones de rezago, es de 93.75%.

Al culminar en primer año (2 semestres) del Plan en 2009, los estudiantes de Conciliación deben continuar el plan en la escuela Técnica Colón (con la intension pedagógica de una mayor inclusión educativa). Al comienzo del segundo año (2010), de los 9 alumnos que aprobaron el año anterior, ninguno continúa: aunque cuatro se inscriben en la escuela, no logran realizar el tercer módulo.

La entrevista a Anthony, único egresado de la cohorte 2009:

A la fecha de realizar la entrevista (2016), Anthony tiene 23 años, trabaja, vive sólo y es soltero. Antes de ingresar al FPB cursó sexto año de Primaria en la Escuela Nocturna N° 50. Toma contacto con la educación media en la experiencia de Conciliación *“gracias a la directora de la escuela”* que fue quien lo orientó.

Las interrupciones respecto a la trayectoria educativa teórica se debieron a que *“consiguió trabajo y los horarios le coincidían con los de clases y no tuvo más remedio”*. La única objeción o dificultad que tuvo cuando cursó al inició fue con otros estudiantes que después *“se fueron acomodando”*, pero los profesores y los contenidos aprendidos los valora como muy buenos. Consigue un trabajo, que aprecia mucho, en mantenimiento eléctrico de una empresa importante, para lo que *“le re sirvió lo que aprendió”*.

En 2015 accede al nivel de Educación Media Superior, comenzando a cursar 1° de EMP (Educación Media Profesional) en Electrotecnia. Nuevamente la dificultad fue compatibilizar los tiempos con el trabajo: *“faltaba siempre a las materias de primera hora porque no llegaba...sacaba apuntes de otros compañeros y la profe de español me dejaba deberes yo los hacía y aprobé...pero con física y matemática no me dio”*.

Ante la consulta de si piensa retomar los estudios, dijo *“siempre tengo intención de estudiar...este año iba a seguir pero justo el municipio nos dio una terreno para realojo y regularización de la vivienda, y la prioridad es la casa...pero después voy a seguir”*.

El itinerario descrito por Anthony nos permite cierto optimismo, al menos más que el dato estadístico, y nos brinda elementos de análisis para la mejora del sistema.

La cohorte 2010, del FPBc Electricidad, se integró por 12 inscriptos, de los cuales logran el egreso 2 estudiantes y lo hacen de acuerdo a lo esperado por la trayectoria teórica. Al igual que la cohorte 2009, hay dos momentos “críticos” en los que se produce desafiliación: en el primer Módulo 1 (pasaje de un nivel a otro: Primaria a Educación Media), y el segundo momento donde ocurre prácticamente una desafiliación masiva es el pasaje del grupo del comunitario Conciliación a la Escuela Técnica Colón. De los egresados, uno completa la Educación Media Básica y no continúa por el momento; el otro culmina la Educación Media Superior y tiene intención de cursar nivel Terciario.

Cohorte 2010

Total inscriptos 12 alumnos	2010	2010	2011	2011	2012	2012	
	M.1 T.I	M.2 T.I	M.3 T.I	M.4 T.I	M.5 T.I	M.6 T.I	
% APROBADOS	66.67	66.67	16.67	16.67	16.67	16.67	EGRESAN 2 ESTUDIANTES
% NO APRUEBAN	0	0	83.33	0	0	0	
% NO CONCURRE	33.33	0	0	0	0	0	
LUGAR FÍSICO	CONCIL.	CONCIL.	COLON	COLON	COLON	COLON	

Construcción propia. La M indica Módulo y la letra T, trayecto.

Entrevista a José (cohorte 2010)

José es adulto de 52 años, su objetivo al cursar FPB fue acreditar “*el ciclo básico completo*”. Consultado sobre si necesitó apoyo o reforzamiento de los conocimientos adquiridos en el FPB al ingreso a EMS, contestó que no necesito nada, “*los profesores y lo que me enseñaron fue excelente*”.

La trayectoria realizada por José es uno de los itinerarios posibles que ofrece el CETP como tránsito por la Educación Media Superior Técnico-Tecnológica. Cursó EMP(Educación Media Profesional) de Electrotecnia (1° en Esc.Téc. Colón -2013, 2° Esc. Téc. La Paz-2014), por lo cual obtuvo el título de Operario Calificado, pero no lo habilita a acceder al nivel Terciario. Para ello tiene dos alternativas, ingresar en el 2° año de la Educación Media Tecnológica (de tres años en total y propedéutica a la Universidad); o cursar el Bachillerato Tecnológico (un año duración) con la aprobación del cual puede acceder a algunas carreras del nivel terciario.

José cursa y aprueba en 2015, el Bachillerato Tecnológico en Instalaciones Eléctricas en Esc. Téc. La Paz. Considera la posibilidad de cursar la carrera de Ingeniero Tecnológico del CETP que es un plan terciario, no universitario.

Cohorte 2011

Total inscriptos 17 alumnos	2011	2011	2012	2012	2013	2013	
	M.1 T.I	M.2 T.I	M.3 T.I	M.4 T.I	M.5 T.I	M.6 T.I	
% APROBADOS	76	47	41	6	6	6	EGRESAN 1 ESTUDIANTE
%ACUMULADOS DESAFILIADOS	24	53	59	94	0	0	
LUGAR FÍSICO	CONCIL.	CONCIL.	COLON	COLON	COLON	COLON	

Construcción propia. La M indica Módulo y la letra T, trayecto.

La cohorte 2011 del FPBc se compone de 17 estudiantes, de los cuales uno logra egresar, para luego comenzar su tránsito por la EMS.

En la *entrevista a Matías*, que hoy tiene 20 años, nos relata que aprobada la EMB en la orientación de Electricidad, cambia de orientación en el siguiente nivel y cursa EMT de Deporte y Recreación. El primer año los realiza en la Esc. Téc. Paso del Molino, en el presente (2016) está cursando el tercer año en el ITS (Instituto Tecnológico Superior) Arias-Balparda, donde espera luego de obtener la promoción, continuar con una Tecnicatura.

La última cohorte observada en este trabajo, de FPBc Electricidad en Conciliación, se compuso de 23 estudiantes y de ellos un solo egresado. La particularidad de este grupo, es que en el año 2013 se les permitió continuar en el comunitario, para lo que se realiza una “conversión” de trayecto (del I al II), debiendo terminar los dos últimos módulos en Esc. Téc. Colón. En este año se reinsertan estudiantes de cohortes anteriores, que luego egresan (1 de cohorte 2009; 1 de cohorte 2011).

El egresado de la cohorte 2011, *es Alvaro* que en 2015 cursa 1° de EMP Electrotecnia en Esc. Téc. Colón, y debe recursar el grado.

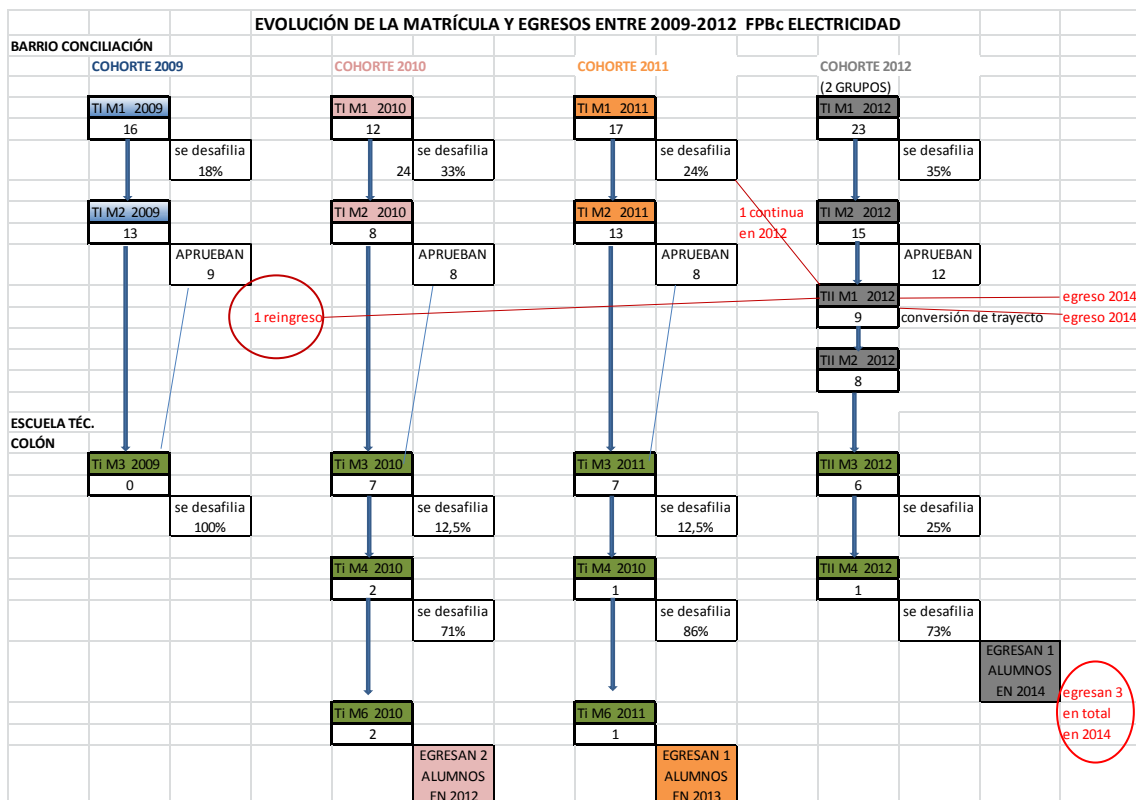
Cohorte 2012

Total inscriptos 23 alumnos	2012	2012	2013	2013	2014	2014
	M.1 T.I	M.2 T.I	M.3 T.I Conversión M.1 T.II	M.2 T.II	M.3 T.II	M.4 T.II
% APROBADOS	65	52	39	35	26	4
% ABANDONAN O REPITEN	35	48	61	65	73	96
LUGAR FÍSICO	CONCIL.	CONCIL.	CONCIL.	CONCIL.	COLON	COLON

Construcción propia. La M indica Módulo y la letra T, trayecto. (no se contabilizan los estudiantes de otras cohortes que se reinsertaron)

Se destaca con color de fondo el fenómeno desafilatorio en el último año del FPB, y más especialmente en el módulo final, donde 5 de 6 alumnos con origen en el curso de Conciliación: “deben repetir”; resultando relativamente desconcertante la no aprobación del último módulo del ciclo cuando se está a punto del egreso, y en general esta misma situación opera como estímulo de auto-sostenimiento en los estudiantes.

De la entrevista con el egresado de esta cohorte 2012, *Nicolás*, surge que en 2015 cursó 1º de EMP Electrotecnia y no aprobó el curso. En el momento de la entrevista comenta “que hace 14 días es papá de una beba y por eso este año no estudió pero quiere continuar y debe hacerlo en el turno nocturno por el trabajo”.

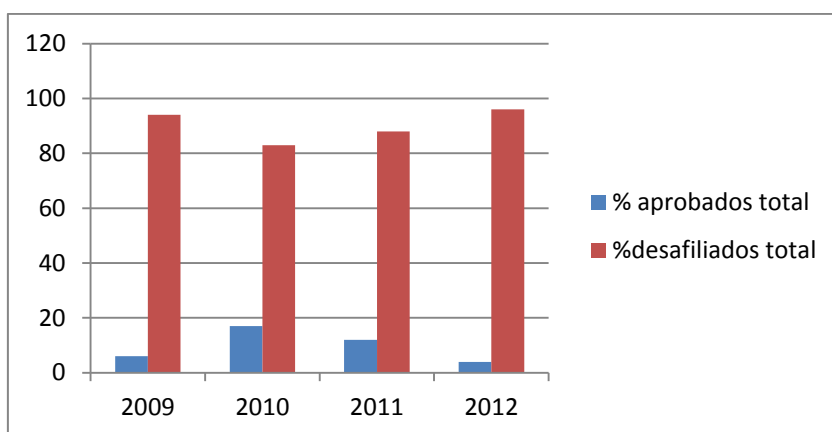


Construcción propia. La M indica Módulo y la letra T, trayecto.

En el cuadro anterior se describe, que en el trayecto de cada cohorte, ocurre el fenómeno de “desgranamiento de la matrícula”, y los puntos en los que la desafiliación (parcial o permanente) se torna más intensa. Con líneas de color rojo, se señalan los recorridos de dos estudiantes que se reinsertan en cohorte posterior alcanzando el egreso del nivel.

Distribución de estudiantes aprobados/desafiliados

FPBc Electricidad de Conciliación 2009-2012

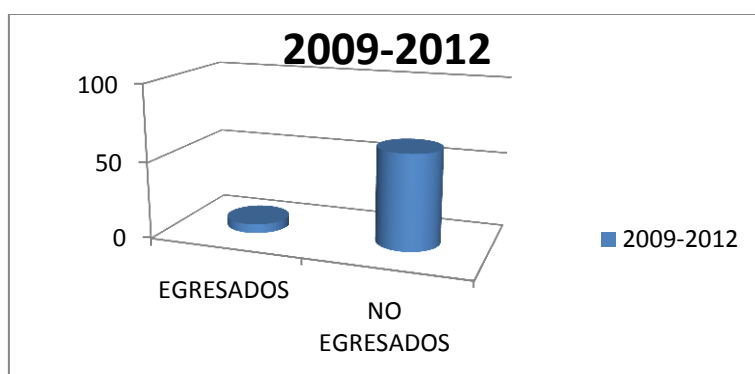


Construcción propia.

Los datos obtenidos del sistema de bedelía del Programa de Planeamiento Educativo del CETP, presentan un promedio de desafiliación entre 2009-2012 del 90%. Del total de 68 alumnos inscriptos en esos años al FPBc Electricidad en Conciliación, egresaron 6 estudiantes.

Relación de estudiantes egresados/no egresados

FPBc Electricidad de Conciliación



Construcción propia.

En la tabla que sigue se resumen *datos registrados en las entrevistas de los egresados del FPBc Electricidad Conciliación* en todo el período analizado:

CATEGORÍAS	SI	NO
Presenta antecedentes de repetición o abandono	100%	0 %
Cursó el FPB según Trayectoria Teórica esperada	67%	33%
Cursa o cursó EMS	67%	33%
Egresó de EMS	17%	83%
Desea continuar estudiando	67%	33%
Trabaja	83%	17%
Los aprendizajes adquiridos en el FPB le son útiles para el trabajo en forma directa	83%	17%
Tiene familia a cargo	50%	50%

Construcción propia.

Los datos relevados pueden ser leídos desde diferentes miradas: pesimista, auspiciosa, o reflexiva-crítica. Esta última postura apunta a considerar la información como fuente para la construcción de mejores realidades. Que de cuatro generaciones o cohortes, un 10% aproximadamente logren finalizar el nivel educativo medio básico, no resulta demasiado alentador. Como se ha expresado las causas son multifactoriales; no obstante es difícil resistirse a la tentación de justificar este resultado por las condiciones socio-económicas de los estudiantes. Si replanteamos la pregunta de Terigi ¡algo pasa en el interior de la escuela que expulsa a los jóvenes! Y si en lugar de buscar la culpa en algo o alguien, se trata de encontrar la respuesta de ¿qué pasa en la escuela que no logra que algunos estudiantes puedan culminar? Tal vez nos acerquemos un poco más, a la Educación para Todos.

La Formación Profesional Básica, especialmente a su inicio, es lo que OREALC/UNESCO en el 2000, denomina “experiencias educativas de segunda oportunidad”, pensadas específicamente para personas que en algún momento de su vida se separaron del sistema educativo, y a las que se les brinda una nueva posibilidad de acceder a la educación porque es su derecho. Pensar en la educación como derecho, implica pensar que las personas aprenden desde el nacimiento hasta su muerte, por lo tanto la educación debe ser pensada a lo largo de toda la vida.

En la experiencia de Conciliación, en el tiempo observado, el total de los estudiantes tienen antecedentes de fuga o estancamiento en el sistema educativo. La palabra más frecuente para estos eventos es la de “fracaso” escolar, que contiene una fuerte valoración para cada sujeto. La ilusión del “éxito” se bloquea para dar lugar a una fuerte incertidumbre respecto al ¿yo podré lograrlo?, que constituye un lastre afectivo considerable.

De los relatos sobre sus biografías, se desprende una conceptualización reiterada sobre la importancia para sus vidas de culminar la educación básica, y simultáneamente una atemporalidad para lograrlo relacionada a “*otras prioridades*” que pueden ser, trabajo, construcción de una vivienda, nacimiento de un hijo. En los discursos de los egresados se aprecia una firme convicción y deseo de “*seguir estudiando*”, la principal motivación “*es que si no te preparás, tenés que trabajar en lo que venga*”, “*para mejorar hay que aprender*”.

El *deseo de aprender* de estas seis personas que egresan de un ciclo, seguramente hizo posible que superaran varias dificultades escolares; aun viniendo acompañados de discontinuidades escolares previas y habiendo realizado trayectorias educativas interrumpidas a lo largo de este FPB, volvieron a intentarlo una y otra vez, hasta finalizarlo.

Hubo un reconocimiento explícito de los entrevistados al docente de Taller, “*hasta nos ayudó a conseguir trabajo*”, “*siempre me dio para adelante*”, como así también una valoración positiva de la labor de una educadora “*que no me dejaba ir, me avisaba que tenía prueba, siempre estaba atrás mío*”. El Taller es el área de conocimiento que más les gustó, aunque algunos estudiantes manifiestan que les encantaba “*química*” y a otros “*matemática*”. Todos estos mensajes, dan cuenta del valor que tiene en la calidad de la educación, la disposición de los actores docentes, su formación permanente y el grado de compromiso con la tarea; todo lo cual no excluye a otros factores que deben estar presentes en los procesos de enseñanza, para lograr aprendizajes significativos.

Del análisis de las escolaridades de todos los estudiantes de las cohortes entre 2009 y 2012, se evidencian algunos puntos críticos de la planificación educativa. El abandono,

que en ocasiones se convierte en desafiliación¹⁹, se da con mayor insistencia entre ingreso y finalización del primer módulo, promedialmente, para las cuatro cohortes es del orden del 30%; y otro momento que debería alertar a los gestores de la educación es el pasaje, apenas un año después de la reinserción al sistema, a un nuevo centro educativo con una dinámica absolutamente diferente a la convivencia del comunitario. En este punto en la cohorte 2009 la desafiliación fue del 100%, y en años subsiguientes oscilo en el orden del 75%. En la cohorte 2012 sin embargo que tiene continuidad en el segundo año en Conciliación el desgranamiento en el pasaje a la Escuela Técnica (sede) es inferior, 25%.

Otro evento sugestivo, lo pauta la perdida de estudiantes en la finalización de plan para la generación 2012. Correspondería investigar cuales pudieron ser las causas (mirando a lo escolar específicamente) de la interrupción de escolaridades de alumnos a punto de egresar.

Durante el análisis de las escolaridades de todos los estudiantes que conformaron las cuatro cohortes, se observó que la aprobación de un módulo o año no implica necesariamente que la trayectoria continúe. Y que la repetición o el abandono no prescriben la desafiliación permanente.

Ninguno de estos datos es estadísticamente extrapolable a todo el universo educativo; para todo el país la promoción del FPB está en el orden del 65% (ANUARIO, 2013, p.115); pero a las preguntas de investigación ¿Cómo llegan los estudiantes de FPB a la EMS? ¿Los aprendizajes logrados hacen posible su tránsito por ese nivel? ¿Podrán acceder al nivel terciario? Los registros obtenidos, permiten afirmar que el 67% de los

¹⁹ INDICADORES EDUCATIVOS EMPLEADOS POR EL CETP (2014):

Aprobado = Es la categoría que reúne a los alumnos con fallo final de aprobación total o parcial del curso realizado durante el año t y que lo habilita a cursar el grado (semestre/ módulo) siguiente en t + 1.

Desvinculado = Reúne a los alumnos que abandonaron durante el período interanual del año t y no se encontraron en la matrícula del año t + 1.

Repite = Reúne a los alumnos que abandonaron o no aprobaron el curso en el año t, y se encuentran en el mismo grado (módulo) y nivel en el año t + 1 (esta categoría incluye los cambios de orientación)

egresados del FPB observado acceden a algún curso de EMS; y el 17% egresa del nivel medio superior.

Hay mucho trabajo para realizar; es certero que muchos de los “abandonos de la escuela” ocurren por demandas socio-económicas como la necesidad de empleo. No es responsable el sistema educativo de que los empleadores no faciliten a sus empleados los tiempos para seguir capacitándose; y prácticamente no hay opción para el estudiante si precisa del salario para vivir y esto define dejar de estudiar. No obstante el sistema educativo cuenta con modalidades semi-presenciales, plataformas virtuales, y otros insumos tecnológicos para acompañar la formación escolar desde otros lugares. Estas técnicas de enseñanza, de todos modos, no llegan al núcleo del problema; responden al cómo enseñar, pero no el qué enseñar; y es ese dilema, la tensión entre la enseñanza tradicional enciclopedista y la enseñanza de competencias, el aprender a aprender durante toda la vida, lo que encierra la mayor dificultad a solucionar.

Algo de esta investigación quedó afirmado, y es que la mayoría de estos estudiantes lejos están de “que no les importa nada”, o “asistir al centro de estudios como si fuera un club”, sus biografías muestran lo laberintico del camino vital, ante lo cual el sistema educativo deberá “adaptarse” sin dejar de ser “aceptable” para alcanzar la meta de que todos tengan el derecho a la educación.

7.4. Descripción de la situación observada en Argentina

Para esta investigación fue seleccionada una de las escuelas técnicas de la Provincia de Entre Ríos, ubicada en Gualeguaychú, específicamente por su cercanía geográfica con Uruguay (ciudad de Fray Bentos – Dpto. de Soriano), lo cual facilitó la observación directa del centro elegido.

Entre Ríos cuenta con 104 centros educativos de Educación Técnica en todos los niveles, sin considerar el universitario. Del total nacional de estudiantes matriculados en algún nivel de Educación Técnica, que supera el millón, en la provincia que nos ocupa hay 33.016 alumnos matriculados (INET, 2015).

En Gualeguaychú, la observación se cumplió en la Escuela de Educación Técnica (EET) N°1 Alférez de Navío José María Sobral, que en la actualidad (2016) conforma su comunidad educativa de la siguiente forma: 505 estudiantes; 220 docentes; 7 preceptores (adscriptos); 6 cargos de dirección (rector-vicerectora-regente-2 secretarias-jefa de taller); 1 asesora pedagógica y 1 jefa de sección.

La escuela se organiza en tres turnos (matutino-intermedio-vespertino); 24 grupos; dentro del nivel de Secundario Técnico tiene el ciclo completo: Secundario Técnico Básico y Superior Técnico.; además en lo que denominan anexo están los cursos de Formación Profesional (que se imparten en el mismo edificio).

En la entrevista a la Vice-rectora, la misma expresa las diferentes formas de cursar el Secundario en Argentina

“...La Escuela Secundaria Orientada es de 6 años dividida en dos ciclos de 3 años, Ciclo Básico y 3 años de Superior. Nosotros como Escuela Técnica tenemos 3 años de Ciclo Básico y 4 de Ciclo Superior, conclusión un joven que egresa de Escuela Técnica tiene 7 años de escolaridad secundaria.

La diferencia a nivel secundario entre lo que es una escuela orientada no técnica y una escuela técnica en el ciclo básico, son los talleres que tenemos nosotros como Escuela Técnica y un espacio curricular que se llama Dibujo Técnico que no lo tienen los chicos de la escuela orientada. Esos talleres en ciclo básico son rotativos, trimestrales y obligatorios. Rotativos, es decir se cursa un taller por trimestre, obligatorios, el joven tiene que pasar todos los talleres del ciclo básico para luego en cuarto año elegir la tecnicatura a la que quiere acceder. La idea del ciclo básico es que se le muestran todos los talleres al chico para que él de acuerdo a los talleres que cursó en el ciclo básico pueda elegir de todo el panorama que tiene nuestra escuela, por supuesto, la tecnicatura que él quiere hacer”.

En el nivel Secundario Técnico Superior esta escuela ofrece tecnicaturas (de 4 años) en las orientaciones: Administración de Empresas (TAE), Industria del Vestir (TIV) y Gastronomía (TG); y estas mismas áreas de conocimiento son las que desarrollan los talleres rotativos del Ciclo Básico.

“En nuestra Escuela tenemos 5 primeros años, 4 segundos, 4 terceros, 3 cuartos uno por cada tecnicatura, 4 quintos, 4 sextos y 4 séptimos.

Hay 4 quintos 4 sextos y 4 séptimos porque Administración de Empresas hay 2 grupos, 2 divisiones.”

Los diseños curriculares para la EET “Sobral” están normados por el Consejo General de Educación de Entre Ríos en su Resolución 0609/11, y existe una adecuación del currículo para cada provincia.

“...Nosotros como Escuela dependemos del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos y a nivel Nación del Ministerio de Educación y Deportes. Hay muchísimas regulaciones, resoluciones y decretos que surgen desde el Ministerio hacia cada una de las Provincias, las Provincias lo adecuan y lo bajan. Por ejemplo la resolución que te di hoy de Espacios Curriculares es nuestra de la Provincia de Entre Ríos, lo que hace el Ministerio es decir “un chico en el ciclo básico en Chubut de Neuquén o de Entre Ríos tiene que tener esta cantidad de espacios curriculares y

después las Provincias adecuan sus contenidos para eso que mandó la Nación, de acuerdo a su contexto”.

La estructura curricular para el Secundario Técnico Básico incluye las siguientes áreas de conocimiento (en 1er. año): Ciencias Naturales: Biología y Físico-Química; Ciencias Sociales: Historia y Geografía; Educación Física; Música; Artes Visuales; Formación Ética y Ciudadana; Lengua y Literatura; Lengua extranjera; Matemática; Coordinación tecnológica, diseño y gestión: Educación Tecnológica y Dibujo Técnico; y Talleres, Tecnologías específicas; utilizando en total 45 horas clase por semana (CGE Entre Ríos, 2011, p. 70).

Este currículo implica que el estudiante egresado del nivel primario, al ingresar al Secundario Técnico tenga que cumplir doble jornada para acceder a todos los espacios curriculares de la propuesta; semejanza que comparte con el Ciclo Básico Tecnológico uruguayo, no así con el FPB.

Del análisis que realiza la Vice rectora durante la entrevista el grado que presenta mayor incidencia de abandono es el 2º año del Ciclo Básico, “...*el año que más complicado es para los chicos hoy por hoy, desde hace 3 años a esta parte es 2º año. El chico que llegó y pasó segundo pasa 3º tranquilamente y elige su tecnicatura y el chico que eligió en 4º raramente no termine con nosotros*”. A diferencia con Uruguay, en Argentina el riesgo de desafiliación no aparece en el pasaje de un nivel al otro. La explicación de lo que ocurre en el pasaje al 2º grado se relaciona con un aumento de las horas de clase respecto a primer año y a los exámenes que surgen de las asignaturas pendientes de aprobación de primero.

Se destaca la particularidad de que los talleres optativos son obligatorios y cada uno tiene la duración de un trimestre. De tal forma que al culminar el Secundario Técnico Básico los estudiantes transitaron “todas” las orientaciones de que cada Escuela Técnica dispone. Este diseño plural contribuye al descubrimiento de interés que cada alumno debe hacer para optar con mayor acierto sobre su propia trayectoria educativa. La dificultad se plantea para los jóvenes que provienen de otras Escuelas Técnicas o del Secundario no técnico.

“...Un gran tema para nosotros es el paso, intercambio de un chico que viene de una Escuela Secundaria Orientada (no Técnica) y una Escuela Técnica a un año específico. Nosotros acá hacemos un plan de equivalencia (que es específico de cada Escuela). Ej.:

tenés un chico que te pide un banco para 2º año de ciclo básico e hizo su primer año en una Escuela Secundaria Orientada lo que hacemos con la Asesora Pedagógica es un plan de equivalencia para que el chico pueda ver los talleres de primero que no tuvo y dibujo técnico que tampoco tuvo y pueda enganchar los talleres de 2º y Dibujo Técnico de 2º. Ahora la semana que viene son todos los exámenes para que estos chicos puedan quedar en paralelo con los demás chicos que han cursado desde el inicio”.

“Otro caso nos pasa cuando tenemos chicos que vienen a las tecnicaturas. Ahí son contenidos y espacios curriculares mucho más específicos que en Ciclo Básico que son más generalistas. En este caso es muy personalizado ese plancito de equivalencia para cada chico en particular”.

La figura de Asesor Pedagógico, se crea desde hace unos seis años como apoyo regular en todas las Escuelas Técnicas luego de su fase experimental generada por el Proyecto 13. Hay un Asesor Pedagógico por centro y *“...trabaja con docentes, con alumnos, y con las tutoras”.*

Otro cargo de reciente creación son los tutores, solamente en el Ciclo Básico, su función específica es el tema de la conexión docente-alumno, *“...se ocupan de chicos con problemas de conducta, chicos con problemas de aprendizaje, chicos con problemas de otro tipo involucrado al aprendizaje con cuestiones sociales económicas, y familiares”.*

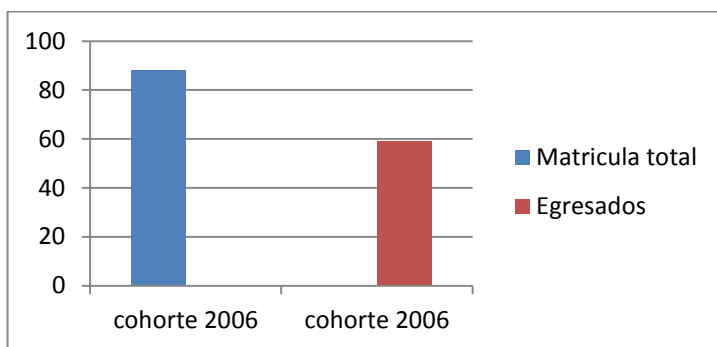
7.4.1. Seguimiento de los egresados a 2012 de la Orientación Administración de Empresas

Los datos sobre la evolución de la matrícula del Ciclo Básico (Secundario Técnico Básico) entre 2006 y 2008 de la EET N°1 se presentan en el siguiente cuadro, de acuerdo a información proporcionada por ese centro de estudios:

Matrícula en 2006		Matrícula en 2007		Matrícula en 2008	
1º CB		2º CB		3ºCB	
7ºA	15	8ºA	23	9ºA	20
7ºB	16	8ºB	20	9ºB	18
7ºC	20	8ºC	24	9ºC	21
7ºD	19	8ºD	21	9ºD	-----
Total	70		88		59

El aumento de la matrícula hacía el segundo año se debe a la movilidad inter-escolar de los estudiantes. No significa que no se produjo ningún abandono, sino que se recibieron estudiantes desde otros centros.

SECUNDARIO TÉCNICO BÁSICO EET N°1 “Sobral”. 2006-2008



Construcción propia.

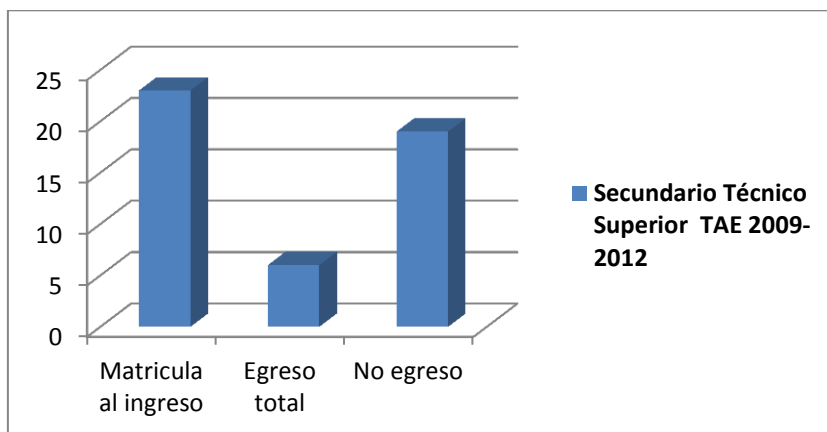
A efectos de desarrollar el seguimiento de las trayectorias educativas de algunos de los egresados del nivel Secundario Técnico Básico o Ciclo Básico Técnico, en el siguiente nivel: Secundario Técnico Superior, se realiza la opción de hacer foco en la orientación Administración de Empresas, por ser el área de conocimiento que convoca la mayor cantidad de egresados del nivel básico en esta escuela técnica (además en este centro se cumplen las orientaciones Industrias del Vestir y Gastronomía).

De los 59 alumnos con posibilidad de continuar en el nivel Secundario Técnico Superior, continúan en la misma Escuela 57,6%; y de ellos siguen la trayectoria en la Tecnicatura de Administración de Empresas 23 alumnos (68% de los que egresan del Secundario Técnico Básico).

Matrícula en 2009		Matrícula en 2010		Matrícula en 2011		Matrícula en 2012	
4°A	23	5°1°TAE (5°A)	8	6°1°TAE	4	7°1° TAE	4
4°D	-----	5°2° TAE (5°D)	3	6° 2° TAE	3	7°2° TAE	4
	23		11		7		8

Del seguimiento de las trayectorias de los integrantes de la cohorte 2006, se observa que de 8 alumnos matriculados en 2012 para cursar el último grado en la orientación TAE, lo completan y egresan 6 estudiantes. De los cuales cuatro realizan la trayectoria educativa de acuerdo a la previsión teórica (66.7%), y de estos, dos de ellos realizaron el nivel básico en otra escuela técnica. Los otros dos egresados tuvieron trayectorias discontinuas y corresponden a cohortes de 2003 y 2005.

SECUNDARIO TÉCNICO SUPERIOR EET N°1 “Sobral”. 2009-2012,
Tecnatura en Administración de Empresas.

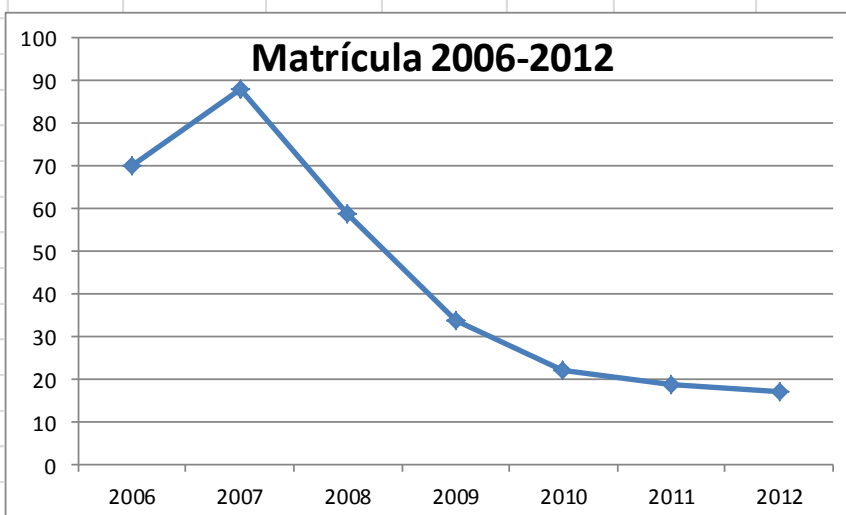


Construcción propia.

De los datos generales del período analizado en la Escuela Técnica Sobral, se percibe un fenómeno de desgranamiento de la matrícula, - en el nivel medio básico, que se mantiene constante también en el nivel medio superior- y guarda cierto sesgo de semejanza con el fenómeno observado en los cursos del Barrio Conciliación de Montevideo-Uruguay; lo cual no permite inferir si el hecho responde a las mismas causas.

SECUNDARIO TÉCNICO BASICO Y SUPERIOR EET N°1 “Sobral”. 2006-2012
Matrícula total en el período.

Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matrícula	70	88	59	34	22	19	17



Según emerge de la entrevista realizada a la Vice rectora (completa en anexo), las dificultades en el sostenimiento del alumnado estuvieron fuertemente marcadas por las malas condiciones de infraestructura del local escolar y el descontento de la comunidad educativa por ello. Una gran reforma edilicia del centro se efectúa en 2014, tras una fuerte movilización popular de la localidad, en reclamo de condiciones dignas para los estudiantes y funcionarios de la educación técnica. En palabras de la Vice rectora...*nuestra Escuela no es esta la que vamos a recorrer juntas hoy, es una muy distinta, nuestra Escuela data del año 1943 y hará más o menos 8 años tiraron abajo raudamente nuestra escuela y la construyeron a nuevo, una Escuela Nueva. Esto hizo que durante estos años que tuvimos de Escuela transitoria que estuvimos en otras Escuelas mientras la construían, perdimos mucha matrícula, ahora recién estamos retomando esto de tener buenas matrículas, buena cantidad de egresados.* La descripción situacional del centro escolar dada por la Vice rectora, ofrece respuesta a las causas del desgranamiento escolar ocurrido en el período observado durante la investigación.

En la tabla que aparece a continuación se resumen datos registrados en las entrevistas a los egresados en 2012 del Secundario Técnico Superior en la orientación TAE de la EET N°1 “José María Sobral” de Gualeguaychú:

CATEGORÍAS	SI	NO	NO CONTESTA
Presenta antecedentes de repetición o abandono	50%	50 %	
Cursó y egresó Secundario Técnico Superior según Trayectoria Teórica esperada	67%	33%	
Desea continuar estudiando	33.3%	50%	16.67%
Trabaja	50%	33.3%	16.7%
Los aprendizajes adquiridos en el Secundario Técnico le son útiles	75%	8.3%	16.7%

Construcción propia.

La condición económica de los estudiantes es un factor determinante de los itinerarios educativos de estos jóvenes; por lo menos el 50% o más deben trabajar y estudiar lo que les hace más difícil sostener una trayectoria educativa continua. Está condición también hace posible que si se retomara la observación de este mismo grupo humano a futuro, se tenga un mayor número de egresos.

Egres.Promovidos	Est.Superiores/Univers.	Entorno LaboralProf.	Sin Informac.
6	2	3	1

Construcción EET N°1 "Sobral", Gualeguaychú 2016.



Construcción EET N°1 "Sobral", Gualeguaychú 2016.

Sin intención de realizar un estudio comparativo entre los sistemas educativos de Argentina y de Uruguay, existen diferencias: en los currícula; en la temporalización de los niveles; en las etapas del proceso educativo en que se extienden a los estudiantes certificaciones para el mundo del trabajo; en el impacto de la formación profesional en el mercado laboral dado que Argentina cuenta con un Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones conectado a los planes de estudio; entre algunas de las más destacadas especificidades.

Pero también existen semejanzas entre las Escuelas Técnicas y los Secundarios Técnicos: una dinámica o forma de habitar los centros muy similar; miradas las trayectorias educativas de los estudiantes es innegable "lo común Latinoamericano" como lo son las condiciones de inequidad social-económica y cultural que marcan los itinerarios; también son comunes actitudes solidarias que se expresan en los aportes que desde las aulas y talleres se realizan hacia las comunidades; los comportamientos docentes; las rutinas escolares.

CONCLUSIONES GENERALES.

A lo largo de este trabajo se manifiesta reiteradamente la relación directa entre la inequidad social con la inequidad educativa, la lectura en sentido opuesto de esta ecuación muestra como un acceso limitado a la educación o la mala calidad de ésta recrea una mayor injusticia social.

En los últimos años del siglo XX, los Estados Latinoamericanos padecen el impacto de la globalización económica que afectó en diferente grado la capacidad de los gobiernos de sostener simultáneamente economías eficientes y sociedades igualitarias (Bentancur, 2008). Esto conduce a que a comienzo y transcurso del s XXI, el continente Sudamericano sea el que presenta la distribución de la riqueza más desigual del planeta.

Con diferentes acentos y cortes, los Nuevos Gobiernos de izquierda que llegan al poder en la mayoría de los países de Latinoamérica en el nuevo siglo, enfrentan una tensión relevante entre las demandas sociales (y las políticas esperadas por la ciudadanía para nivelar los problemas que trae la fragmentación social heredada), y el cerco dado por la economía del mercado internacional-global, y el modelo extractivo-exportador asignado al continente.

En Argentina y Uruguay surge nueva legislación para sus sistemas educativos (2007-2008) que determina a la educación como derecho humano, concomitantemente se instala a nivel global la consigna “educación para todos”.

La investigación que se realiza se orientó a indagar las condiciones actuales o del pasado inmediato en las Escuelas Técnicas o Secundarios Técnicos,(Uruguay o Argentina); en relación a la Educación Media Técnica-Tecnológica que ofrecen, por su incidencia en la dimensión humana de la productividad y competitividad en el mundo del trabajo y para la función propedéutica.

La Educación y Formación Técnica y Profesional se enfrenta a mercados laborales que cambian rápidamente, y el desempleo y la desvinculación social de los jóvenes figuran entre las preocupaciones que deben resolver los Estados. En las agendas de los gobiernos de la región es prioritaria la búsqueda de alternativas a los problemas de desempleo –subempleo- calidad del trabajo- productividad de la actividad económica y

la competitividad territorial. Educación y trabajo, constituyen cada uno en sí mismo, un universo particular de significados, diferentes pero interconectados.

Una discusión que se plantea con frecuencia en los ámbitos educativos (especialmente en los técnico-tecnológicos) es si debe apostarse a una enseñanza de conocimientos o enseñanza por competencias; definida “competencia...como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ella”(Perrenoud,1999,p.7), se arriba a una falsa oposición ya que si se educa a partir del concepto de competencias, de ningún modo se renuncia al conocimiento (contenidos disciplinares-teóricos o prácticos), dado que una competencia no es simplemente aprender procedimientos o modelos de acción para su aplicación automática.

Adherimos a que la Educación Profesional y Tecnológica debe trascender la dicotomía de educar para la ciudadanía o educar para el trabajo, y superar la concepción de sólo dar respuesta a los requerimientos puntuales del mercado de trabajo“...de manera que los jóvenes se acerquen al mundo del trabajo con grados de calificación-formación y una actitud emprendedora para protagonizar procesos de innovación y creatividad en las diversas áreas del conocimiento, la tecnología y el desarrollo”(Ubal,2013, p.13).

Entendemos deseable que la educación técnica y profesional se afilie a una “pedagogía de educación integrada” de saberes y competencias; que acompañe toda la vida de la persona. Que apunte a “...*la construcción de un modelo biográfico...*” (Ulrich Beck), que permita reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos en todos sus escenarios vitales, dando paso a procedimientos que acrediten esos conocimientos (acreditación de saberes), trascendiendo la creencia que sólo vale lo que se aprende en la escuela.

Del relevamiento de las fuentes que brindan información estadística sobre el estado de los sistemas educativos de Uruguay y de Argentina, y del análisis de las condiciones de *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad* (las 4 A de Tomasevski), se puede concluir de forma sintética que para ambos países en las primeras décadas del s XXI, se ha mejorado la cobertura educativa para los niveles obligatorios (que a su vez incluyen por ley más años de escolarización), aun sin lograr la totalidad; se sostiene la gratuidad de la enseñanza pública; se incrementaron las inversiones en infraestructura y equipamiento, se construyen más centros educativos; se intensificaron las políticas intersectoriales para el acompañamiento de niños y jóvenes de sectores socialmente

vulnerados; surgen políticas focalizadas para la mejora de los aprendizajes; se aumenta el tiempo de estar en la escuela; se diversifican diseños curriculares; se invierte en la formación de docentes, directivos, y funcionarios de la educación en general; se aumenta la dotación de personal de apoyo extra aula; pero, y sin dejar de tener en cuenta que el afuera escolar con su falta de cohesión social permea al interior de los centros, algo propio de lo educativo sigue pasando dentro de la escuela, por lo que los jóvenes acceden pero no son retenidos y menos seducidos por las propuestas educativas; algo pasa que se reproduce la desigualdad social generando escuelas desiguales. Tal vez se debe deconstruir la matriz escolar respecto a cómo es tradicionalmente conocida para realizar una nueva construcción sin viejos lastres: el conocimiento fraccionado asignaturista, la prevalencia del contenido sobre el modo propio de aprehenderlo; quizá poner la mirada en currículos comprensivos; o pensar en profundidad las dificultades de la accesibilidad pedagógica de los docentes, puedan mejorar la aceptabilidad de los sistemas educativos de la región, y cumplir con una distribución de aprendizajes más justa y de mayor calidad.

Del trabajo de campo en el contacto con jóvenes estudiantes de Educación Media Técnica, los datos estadísticos emergentes de los grupos observados tanto en Argentina como en Uruguay, dan un porcentaje de egresados con continuidad de su trayectoria en la Educación Media Superior Técnica muy magro. En el caso de Uruguay de 68 alumnos matriculados en el FPB comunitario de Electricidad (EMB Técnica) de las cohortes entre 2009 y 2012, egresa menos del 10%; un solo estudiante a 2015 se encuentra en condiciones de acceder al nivel terciario, y continúan cursando o mantienen la voluntad de seguir estudiando en la Educación Media Superior Técnica sin culminarla aún y con rezago, cinco jóvenes más.

En el grupo argentino los resultados de finalización de la trayectoria educativa con egreso del Secundario Técnico Superior en la orientación Administración de Empresas es del 26%, en cantidad de personas, 6 estudiantes, de los cuales dos piensan continuar en el nivel terciario de educación.

Respecto a la inserción laboral de los egresados, el 50% de los chicos argentinos está trabajando, y de los egresados uruguayos lo hace el 83%.

Algunas conclusiones que se infieren de los relatos biográficos de los egresados del grupo Uruguayo: las dificultades de realizar trayectorias educativas continuas (ya que si pudieron completarla) estuvo vinculada a factores personales (trabajo, familia), y a

factores escolares: por razones de mayor inclusión educativa los jóvenes ingresan al curso en su propio barrio Conciliación y al año siguiente deben continuar en una escuela técnica (lo que implica una nueva adaptación del estudiante a otro grupo de personas, entorno, reglas de convivencia); en general hay un solo horario-turno posible para realizar cada curso para una comunidad dada; la prevalencia de horas docentes vacantes en algunas asignaturas son algunas dificultades que se presentaron.

Para todos los estudiantes egresados las figuras del docente de taller, de la educadora y de algunos otros profesores fue sustantiva para no abandonar e incluso para retomar la educación una vez solucionada la causa que los alejó.

La Formación Profesional Básica (como todo plan educativo) debe ser evaluada y revisada para mejorar su calidad y pertinencia. La pregunta de partida de esta investigación ¿el estudiante de FPB adquiere los conocimientos y competencias para acceder a niveles educativos superiores? Puede contestarse parcialmente y sin pretensión de generalización, diciendo que si es posible en el ámbito de la Educación Media Superior Técnica. Con el seguimiento de las trayectorias educativas en muestras representativas de estudiantes egresados de FPB seguramente se puede encontrar una respuesta más amplia y que ayude a la valoración de este diseño educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina*. Rosario. Homo Sapiens.

Acosta, Y. (2009). Transición a la democracia desde la postransición. *Ciencias Sociales revista de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, N°30*. Ecuador. Universidad Central del Ecuador.

Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Marcombo.

ANEP, (2000). *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo. Impresores Asociados.

ANEP, (2012). *Resultados PISA 2012*. Pdf

ANEP. (2009). *Políticas Educativas y de Gestión 2005-2009*. Montevideo. Rosgal S.A.

ANEP. (2010). *Proyecto de presupuesto quinquenal 2010-2014, CETP, Programa 04, Tomo V*. Uruguay.

ANEP, (2015). *Informe pruebas PISA 2015*. Pdf

ANEP. (2015). *Rendición de Cuentas, ejercicio 2014, Tomo I*. Uruguay.

ANEP-CETP, (2010-2014). *Proyecto Presupuesto 2010-2014, Programa 04, TomoV*. Uruguay.

ANEP-CODICEN. (2007). *2° Plan Nacional Anual 2010-2030, Componente Anep. Aportes para su elaboración*. Montevideo. OPP-UNESCO.

ANEP-CODICEN. (2009). *Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto*. Montevideo.

Ansaldi, W. (2007). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Auge, M. (2007). Sobremodernidad: del mundo tecnológico de hoy al desafío esencial del mañana. En *Sociedad Mediatizada* (pp. 119-137). Barcelona. Ed. Gedisa.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

- Bentancur, N. (2008). *Las Reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay: Racionalidad Política, Impactos y Legados para la Agenda actual*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Bogliaccini, J. y Filgueira, F. (2003). *La descentralización de la educación en el cono sur de América Latina: una evaluación de sus promesas y riesgos*. Montevideo. Editorial UCU.
- Bourdieu, P. (1972). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Francia. Librairie Droz.
- Bracci, C. (2010). *Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social*. Universidad Nacional de La Plata.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Cantón, I. M. (2005). *Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento*. Universidad de León, disponible en: <http://dewey.uab.es/PMARQUES/dioe/canton.pdf>
- Caruso, M. (2009) . Abstand von 'Zivilisation' - Supranationale Umwelt und aktuelle Entwicklungslinien lateinamerikanischer Bildungsgeschichtsschreibung. En: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*.
- Caruso, M. (2011). *El lugar político de la historia de la educación. Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Hist. Educ. anu. vol.12 no.1.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México. Siglo XXI.
- Cecchini, S. (2014). Educación, programas de transferencias condicionadas y protección en América Latina y el Caribe. En Poggi,M. y Feijoó,M, (coords). *Educación y políticas sociales* (pp.49-71). Buenos Aires. IIPE_UNESCO.
- CEPAL, (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. UNESCO.OREAL.
- CETP- UTU, (2015). *Reporte 2015*. Pdf.
- CETP-UTU, (2014). *Informe Matricula. Planeamiento Educativo*. Montevideo. Dpto. de Estadística.
- CGE. (2011). *Resolución 0609/11 del Consejo General de Educación Entre Ríos. Argentina*.
- CIDE Comisión de Investigaciones y Desarrollo Económico (1965). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Plan de desarrollo educativo, Tomo I. Montevideo. CECA.

CINTERFOR, (2012). Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional. *Forjar competencias para el trabajo y la vida*. Shanghai. UNESCO.

CO_CNE. (2014). *Informe Final del Congreso Nacional de Educación “Mtra. Reina Reyes”*. Montevideo-Uruguay. Imprenta Rojo.

CODICEN. (2012). *Datos del Observatorio de la Educación División Investigación Evaluación y estadística de CODICEN*. www.anep.edu.uy

Cuenca, R. (2014). La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina. En M. Feijó & M. Poggi, *Educación y políticas sociales*, (pp. 259-279). Buenos Aires. IPE-UNESCO.

Cuenca, R. (2014). La Educación, en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina. En Poggi, M. y Feijó, M., (coords). *Educación y políticas sociales* (pp.259-279). Buenos Aires. IPE_UNESCO.

Dahl, R. (1991). *La democracia y sus críticos*. Buenos Aires. Paidós.

De Luca, M. y Malamud, A. (1996). La estabilidad democrática en Argentina de fin de siglo. En Pinto, J. (compilador). *Las nuevas democracias del Cono Sur: cambios y continuidades* (pp.222-242). Buenos Aires. Publicaciones Universidad de Buenos Aires.

De Moraes, D. (2007). *Sociedad Mediatizada*. 2007. Barcelona. Ed. Gedisa.

Dussel, I. (2005). *El currículum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Buenos Aires. Kapeluz.

Equipo Técnica Sectorial Uruguay (2014). *Sistema Nacional de Formación Profesional*. Pdf.

EUROSociAL Argentina. (2014). *Informe final: Argentina, Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*.pdf.

EUROSociAL Uruguay. (2012). *Informe final: Uruguay, Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*.pdf.

Fernández Aguerre, T. (2010). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19(1), 143-164.

Fernández, T. (2009). Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *El Uruguay desde la sociología*, vol. 7.

Fernández, T., Boado, M. (2007). *El Uruguay desde la Sociología VI. “Concepto y metodología para la observación de las trayectorias escolares en el panel de estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003”*. Montevideo. Dpto. Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

- Filardo, V., Cabrera, M. & Aguiar, S. (2010). Trayectorias educativas. En: *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. (pp. 205-217). Montevideo. Mides.
- Fraiman, R., & Rossal, M. (2009). Si tocás pito te dan cumbia. *Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Montevideo. Ministerio del Interior–PNUD–AECID.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires. Troquel.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid. Ediciones Akal S.A.
- Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ganimian, A.J. (2013). *No logramos mejorar. Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Ciudad de Buenos Aires. Proyecto Educar 2050.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, G. (2014). *Construcción de subjetividad en adolescentes en situación de calle*. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel N° XIII* (Vol. 2). México. Ediciones Era.
- Gvirtz, S. (2009). *De la tragedia a la esperanza*. Buenos Aires. Pdf.
- Halperin Donghi, T. (2008). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid. Alianza.
- Harf, R., Azzerboni, D. (2013). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Harris, M. (2003). *Introducción a la antropología*. Madrid. Alianza Editorial S.A.
- Hinkelammert, F. (2003). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Costa Rica. Ed. EUNA.
- Hoyos Medina, C. (2010). *Epistemología y objeto pedagógico. Es la pedagogía una ciencia?* (N° 121). Argentina. Espasa Calpe.
- INE. (2014). *Uruguay en Cifras*.pdf
- INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*.Montevideo.pdf.
- INET Argentina. www.edu.ar
- INET. (2015). *Cifras ETP_Argentina2015_ampliado*. pdf.
- INET. (2015). *La Educación Técnico Profesional en cifras 2015*. Argentina.pdf.

- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante.
- Lechner, N. (2006). *La crisis del Estado en América Latina*. Obras escogidas. Santiago de Chile. LOM ediciones.
- Lechner, N. (2006b). *Los patios interiores de la democracia*. Obras escogidas. Santiago de Chile. LOM ediciones.
- Leite Monteiro, E. (1996). *El rescate de la calificación*. Cinterfor/OIT.
- Lesgart, C. (2003). *Usos de la transición a la democracia*. Santa Fe. Homo Sapiens ediciones.
- Ley 26.058. *De Educación Técnico Profesional*. Argentina
- Ley 26.206. *De Educación Nacional*. Argentina.
- Ley General de Educación. (2008). Uruguay.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires, CLADE-IIPE-Unesco.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo. Ediciones Universitarias.
- McLuhan, M., Powers, B. R., & Ferrari, C. (1995). *La aldea global*. Gedisa.
- Meirieu, P. (2002). *La Pedagogía entre el decir y el hacer. El coraje de comenzar*. Artmed.
- Muñoz, V. (2012). *El derecho a la educación, una mirada comparativa: Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Santiago de Chile. UNESCO.
- Nahum, B. (2007). *El fin del Uruguay liberal. 1959-1973*. Historia Uruguay Tomo 8. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Novick, M. (2003): *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales*. Cinterfor/OIT.
- Núñez, V. (1999). *Modelos integrados*. Barcelona. Ed. Ariel.
- O'Donnell, G. (1997). *Contrapuntos, ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires. Paidós.
- OEI (2014). *Retos actuales de la educación técnico-profesional. Metas 2021*. Madrid. Fundación Santillana.
- OIT, (2003). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento* Ginebra.
- Oliver, L. (2009). *El Estado ampliado en Brasil y México*. México. UNAM.

OPP. (2010). *Plan Nacional de Educación 2010-2030, componente ANEP*. Disponible en www.opp.gub.uy

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen ediciones S.A.

PNUD, (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires. PNUD, IPE-UNESCO.

Popkewitz, Th. (1987). *Sociología política de las reformas educativas*. EEUU. Ed. Morata.

Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Nueva Imagen. México.

Puiggrós, A. (2013). Qué significa pensar históricamente. En Mariño y Arata, *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*. (p. 17 a34). Buenos Aires. Novedades Educativas.

Pulido, O. (2010). *Sobre el derecho a la educación en América Latina*. Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación. Bogotá.

Romano, A. (2014). Escuela y familia: crónica de una relación problemática. En Bordoli, E., *El programa de Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos, a la gramática escolar* (pp. 127-136). Montevideo. FHUCE.

Sacristán, J. G. (2001). La enseñanza y educación públicas: Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 15-66). Madrid. Akal.

Salti, P. (2014). *Jóvenes hacia la adultez*. Buenos Aires. UNESCO.

Scheler, M. & Romero, F. (1970). *El puesto del hombre en el Cosmos*. Buenos Aires.

Tedesco, J.C. (1982). Elementos para una sociología del currículo escolar en la Argentina. En Braslavsky, Cecilia/Carciofi, Ricardo/Tedesco, Juan Carlos, *El proyecto educativo autoritario*. (p. 10-65). Buenos Aires. GEL.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijó, M. & Poggi, M., *Educación y políticas sociales* (pp. 217-234). Buenos Aires. IPE-UNESCO.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los 90'. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Capítulo II FLACSO. Buenos Aires. Grupo editorial.

Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. Revista lidh, 40,341-388.

Ubal, M. (2013). *Hacia una pedagogía de la educación integrada*. En *Educación integrada: Aportes a la educación uruguaya* (pp23-44). Montevideo. Edinco S.A.

UNESCO-OEI, (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile. OREALC-UNESCO-OEI.

UNICEF. (2010). *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Pdf.

UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. París.pdf.

www.bedelia.utu.uy

www.bedelia.utu.uy

www.mapaeducativo.edu.ar

www.utu.edu.uy

ANEXOS

Tabla 1.

Órganos que regulan la educación (1), según nivel

Órgano	Primera infancia			Inicial			Primaria						Media básica			Media superior			Terciaria
	0	1	2	3	4	5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
MEC																			
INAU																			
ANEP - CEIP (2)																			
ANEP - CES																			
ANEP - CETP																			
ANEP - CFE																			
UDELAR																			
UTECE																			

(1) Los niveles en rojo oscuro son obligatorios a partir de la Ley General de Educación 18.437.

(2) Se incluye al CEIP en educación media básica porque es uno de los desconcentrados que coordina la oferta de 7º, 8º y 9º rural.

2. Entrevista realizada 30/09/2016 en Gualeguaychú- Argentina-

Vice – Rectora Escuela Técnica José María Sobral : Valeria Bivé

VB: Soy Vice – Rectora de una Escuela Técnica en Argentina, en Gualeguaychu, nuestro sistema educativo en gral se compone de tres niveles un nivel inicial un nivel primario un nivel secundario y un nivel superior

El nivel inicial salita de 5 obligatoria y salita de 4 opcional

6 años de primaria dividida en dos ciclos de 3 años cada uno

Escuela secundaria orientada de 6 años dividida en dos ciclos de 3 años . ciclo básico y 3 años de superior

Y nosotros como Escuela Técnica tenemos 3 años de ciclo básico y 4 de ciclo superior, conclusión un niño que egresa de Escuela Técnica tiene 7 años de escolaridad secundaria.

El nivel superior que puede ser a nivel terciario o universitario profesorado, tecnicaturas, licenciaturas, etc.

La diferencia a nivel secundario entre lo que es una escuela orientada no técnica y una escuela técnica en el ciclo básico es los talleres que tenemos nosotros como Escuela Técnica y un espacio curricular que se llama Dibujo Técnico que no lo tienen los chicos de la escuela orientada. Esos talleres en ciclo básico son rotativos, trimestrales y obligatorios. Rotativos, es decir se cursa un taller por trimestre, obligatorios, el niño tiene que pasar todos los talleres del ciclo básico para luego en cuarto año elegir la tecnicatura a la que quiere acceder. La idea del ciclo básico es que se le muestran todos los talleres al chico para que él de acuerdo a los talleres que cursó en el ciclo básico pueda elegir de todo el panorama que tiene nuestra escuela, por supuesto, la tecnicatura que él quiere hacer.

En nuestra Escuela tenemos 5 primeros años, 4 segundos, 4 terceros, 3 cuartos uno por cada tecnicatura, 4 quintos, 4 sextos y 4 séptimos.

En nuestra Escuela Técnica N°1 de Gualeguaychú tenemos la tecnicatura de Administración de Empresas, Industria del Vestir y Gastronomía la más moderna, la última.

Hay 4 quintos 4 sextos y 4 séptimos porque Administración de Empresas hay 2 grupos, 2 divisiones.

Nuestra Escuela no es esta la que vamos a recorrer juntas hoy, es una muy distinta, nuestra Escuela data del año 1943 y hará más o menos 8 años tiraron abajo raudamente nuestra escuela y la construyeron a nuevo, una Escuela Nueva. Esto hizo que durante estos años que tuvimos de Escuela transitoria que estuvimos en otras Escuelas mientras la construían, perdimos mucha matrícula, ahora recién estamos retomando esto de tener buenas matrículas, buena cantidad de egresados.

IY: qué cantidad de alumnos tiene la Escuela?

VB: 505

IY: Cantidad de turnos?

VB: 3 mañana, tarde y vespertino

IY: Qué horarios?

VB: de mañana de 7.30 a 13.10, de tarde de 13.15 a 17.40 y el vespertino de 17.40 a 21.55. Generalmente en el turno vespertino están los chicos más grandes los sextos y los séptimos que son los que están en este momento con la charla con el profesor por el tema de la Independencia.

IY: Cantidad de Docentes?

VB: más o menos alrededor de 220 Docentes entre titulares, suplentes y cargos vacantes. Un gran tema en nosotros es que en cada espacio curricular tenes de 2 a 3 Docentes

IY: Cargos de Dirección?

VB: tenemos 5: Un Rector, Vice-Rector, Regente, Jefa de Taller y 2 Secretarias una en el turno mañana y una en el turno de la tarde. Además del equipo Directivo se agrega o se incorpora el Equipo de Conducción Asesora Pedagógica y la Jefa de Sección Indumentaria. Además tenemos Preceptores (3 mañana, 2 tarde y 2 vespertino) la diferencia es por la cantidad de alumnos y por los más chicos tengo 3 primeros años en la mañana y 2 primeros años en la tarde, entonces al ser mayor cantidad de chicos chicos es la cantidad de preceptores, obviamente porque hay más cantidad de Docentes

Otro organismos institucional súper importante es el Consejo Institucional, que es un consejo asesor, es decir ante cuestiones de presentación de proyectos en las que hay diferenciar quién sería el ganador del proyecto o sanciones de los chicos o temas de trayectorias específica para algunos chicos especializados, además del Equipo Directivo y del Equipo de Conducción se suma el Consejo Institucional qué más o menos se compone de un representante por cada nivel, hay un representante del Administrativo, hay un representante de los preceptores, un representante de la Ordenanza, un representante de los alumno, un representante de los papás. Un representante de todos los miembros de la comunidad educativa

IY: Cantidad total de grupos?

VB: 5 primeros, 4 segundos, 4 terceros, 3 cuartos, 4 quintos, 4 sextos y 4 séptimos

Promedio de 27 alumnos por primero.

IY : asesor pedagógico?

VB: El asesor pedagógico (una por escuela es un cargo nuevo más o menos 6 años). Antes habían personas que tenían cátedra que tenían que ver con lo pedagógico como Filosofía o Psicología que se le asignaban horas de cátedra para cumplir la función de asesor pedagógico pero no estaba el cargo en sí mismo. Hoy por hoy Marcia... Que es la Asesora Pedagógica su cargo es de Asesora. Trabaja con Docentes, con alumnos con tutoras. Un cargo nuevo en nosotros son las tutoras, solamente en el ciclo básico, que su función específica es el tema de la conexión Docente - Alumno, entonces se ocupan de chicos con problemas de conducta, chicos con problemas de aprendizaje, chicos con problemas de otro tipo involucrado al aprendizaje con cuestiones sociales económicas, familiares etc, etc,

IY: de consumo?

VB: totalmente, solamente lo negativo que está en el ciclo básico. Los chicos vienen de una escuela primaria, de una escuela técnica con doble jornada, con talleres con muchísimos más espacios curriculares, con muchísima más cantidad de docentes y las tutoras intentan.....

IY: Tienen doble jornada?

VB: tienen doble jornada porque los talleres son a contra turno

IY: solo en ciclo básico?

VB: en el ciclo básico se da mucho y en algunos casos del ciclo superior por ejemplo Gastronomía e Indumentaria tiene talleres y esos van a contra turno ; en Administración de Empresas los espacios curriculares tienen forma de taller, en cuanto a la forma de trabajo, pero no es taller específico entonces la tienen en su cátedra común.

Es una función indelegable la tutora, que conocen a los alumnos

IY: Cuántas tienen?

VB: Tenemos una por cada curso pero que tienen solo 2 hrs. Semanales. Antes que nada vale, hacen un trabajo excelente y en cuanto al plantel docente tengo profesores que tiene cada uno sus espacios curriculares y dsp tengo maestros de taller específico.

Resolución de la curricula de la Escuela Técnica entrerriana, si bien nos basamos en lo que es la dirección técnica a nivel nacional cada provincia dsp lo baja a su contexto. Por ejemplo si la provincia de Entre Ríos si necesita cuestiones que tienen que ver con la carpintería, con la alimentación, etc etc arma una Escuela Técnica con ese contexto. En otras provincias que necesitan minería o lo que fuera arman otro tipo de contexto. Si bien la Nación baja a cada Provincia la cantidad de espacios que debe tener y la cantidad de horas cátedra que tienen esos espacios, queda bastante libre a la Provincia para que se pueda adecuar. Por lo tanto nuestra resolución de lo que es la Provincia de Entre Ríos es la 609 del año 2011. Nosotros tenemos tecnicaturas Administración, Gastronomía e Industria del Vestir. Antes de las tecnicaturas que es desde 4º tenemos el ciclo básico. ...la Escuela Técnica tiene además Dibujo Técnico y los Talleres..... por lo tanto este niño que ingresa a primer año tiene 45 hrs. Semanales Cátedra. En segundo año no cambia la cantidad de espacios aunque cambia las horas cátedra (o algo así dijo la doña) y en tercer año tiene la misma carga horaria que en segundo.

VB: Por ejemplo primer año de la mañana los niños tienen todo el espacio curricular a la mañana y una vez a la semana y trimestralmente tienen un taller que lo arma la Jefa de Taller ej.: tienen el taller de gastronomía los lunes a contra turno durante 3 meses, al final del trimestre se califica al alumno. Luego al trimestre siguiente, cambia de taller y pasa al de indumentaria al finalizar se califica y termina el taller de informática. Eso es rotativo y por lo tanto un trimestre.. terminó el taller correspondiente. En segundo año además de los talleres que te conté se agrega el taller de contabilidad y tercer año igual que segundo.

IY: y si no aprobaran ese taller?

VB: Si no aprobaran ese taller se hacen instancias de recuperación antes de los exámenes en los cuales los chicos o completan las actividades que no completaron en el taller cuando correspondía o se les da más tiempo para completarlas o se les rehacen los contenidos si quedaron flojitos y se rinde el taller como se rendiría otro espacio curricular. Eso es en los exámenes de diciembre y se vuelve a hacer en febrero e incluso desde hace 2 años a esta parte, antes de comenzar las clases hay un periodo especial como de recuperación específica de talleres. Incluso nos ha pasado de tener alumnos que tienen 2 materias previas y un taller que están no sé si en segundo, no sé si en tercero porque mientras no se rinde ese taller y se define en que año va estar. Porque en nuestro país solamente se pueden llevar previas hasta 2 materias, si debe más de 2, alumno que repite.

IY: Según las estadísticas que Uds. tienen desde el año 2013, el año (grado) que tienen mayor abandono es quinto.

VB: Bueno... eso ha variado un montón, sobre todo en Escuelas Técnicas; el año que más complicado es, para los chicos hoy por hoy, desde hace 3 años a esta parte es 2º año. El chico que llegó y pasó segundo pasa 3º tranquilamente y elige su tecnicatura y el chico que eligió en 4º raramente no termine con nosotros. Si no termina la tecnicatura con nosotros, si no completa su tecnicatura con nosotros es por cuestiones de que los padres se los llevan a otras ciudades o por cuestiones de que los chicos piensan de que tienen un año más que el resto de la escuela secundaria. Pero el chico que empezó con nosotros en cuarto es el que avanza hasta séptimo en la generalidad de los casos.

El gran embudo, hoy por hoy, 2º año, que pasa también... aumenta la cantidad de horas cátedras entre 1º y 2º, aumenta la cantidad de talleres, hay un taller más y al aumentar los talleres hacen que los chicos tengan más hrs de cátedra aquí en la escuela lo que hace que los chicos se cansen pero no es la mayoría de los casos y a veces sucede que la Escuela Técnica no es para ellos.

IY: Como adquieren Los chicos, la parte de materiales para los talleres?

VB: De un tiempo a esta parte el Estado tanto Nacional como Provincial le da la posibilidad a las Escuelas, sobre todo las Escuelas Técnicas hemos recibido mucho estos últimos años, posibilidad de hacer planes que se llaman planes de mejoras para incorporación de insumos para cada uno de los Talleres, para incorporación de maquinarias, para incorporación de herramientas, para incorporación de equipos de informática, para incorporación de equipos de laboratorio, para ampliar las Escuelas, en algunas Escuelas se da lo que se llama copa de leche , se les brinda algún tipo de desayuno o merienda a los chicos que así lo requieren. Es decir, de la historia de la Escuela Técnica a un tiempo hemos recibido muchísimos insumos, sobre todo capacitación de los Docentes para el manejo de esas nuevas herramientas. Hoy x hoy tenemos maquinas bordadoras a nivel digital, el chico diseña en la computadora y eso automáticamente se borda, si no fuera el plan de mejora la Escuela no hubiese podido acceder y junto con eso venía la capacitación para hacer uso de ella .

IY: a nivel gobierno.. de quién dependen Uds.?

VB: nosotros como Escuela dependemos del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos y a nivel Nación del Ministerio de Educación y Deportes. Hay muchísimas regulaciones, resoluciones y decretos que surgen desde el Ministerio hacia cada una de las Provincias, las Provincias lo adecuan y lo bajan. Por ejemplo la resolución que te di hoy de Espacios Curriculares es nuestra de la Provincia de E.R , lo que hace el Ministerio es decir “un chico en el ciclo básico en Chubut de Neuquén o de E.R. tiene que tener *esta* cantidad de espacio curriculares y dsp. Las Provincias adecuan sus contenidos para eso que mandó la Nación, de acuerdo a su contexto.

IY: Trabajan con proyectos de centro, cada Escuela hace su proyecto?

VB: en cuánto a la cantidad de espacios?

IY: en todo, tú en parte me lo dijiste.....

VB: La cantidad de espacios que tenemos que dar, la cantidad de contenidos mínimos que tenemos que dar por cátedra, eso viene bajado para que un chico aprenda en E.R. lo mismo que aprende un chico en Mendoza o en Santa Fe o en B.A.. A partir de los contenidos mín. cada Escuela agrega, suma propios contenidos y los adecua. Un gran tema para nosotros es el paso, intercambio de un chico que viene de una Escuela Secundaria Orientada (no Técnica) y una Escuela Técnica a un año específico. Nosotros acá hacemos un plan de equivalencia (que es específico de cada Escuela). Ej.: tenes un chico que te pide un banco para 2º año de ciclo básico e hizo su primer año en una Escuela Secundaria Orientada lo que hacemos con la Asesora Pedagógica (As. Pedag y Vice – Rectora) hacemos un plan de equivalencia para que el chico pueda ver los talleres de primero que no tuvo y dibujo técnico que tampoco tuvo y pueda enganchar los talleres de 2º y Dibujo Técnico de 2º. Ahora la semana que viene son todos los exámenes para que estos chicos puedan quedar en paralelo con los demás chicos que han cursado desde el inicio.

Otro caso nos pasa cuando tenemos chicos que vienen a las tecnicaturas. Ahí son contenidos y espacios curriculares mucho más específicos que en Ciclo básico que son más generalistas. Es como muy personalizada esa planchita de equivalencia para cada chico en particular.

Muestra un ejemplo de la diagramación del plan de nivelación para una niña que entro a 2º y explica que le planifican la currícula de acuerdo a las materias que debe realizar; xq al entrar a 2º, además de cursarlo deberá cursar los talleres de 1º y recalca que el plan de nivelación es personal y exclusivo para ese alumno en particular y considerando que el alumno no se canse, de que no se ponga un taller detrás del otro, de que se respeten las actividades q tienen extras, de que se respeten los horarios de Educación Física (xq Educación Física en todos los grupos va a contra turno). Entonces para cada alumno en particular y dependiendo de si es hombre o mujer, porque Educación Física se diferencia entre hombres y mujeres.

IY: Cómo es la relación con INET?

VB: La relación con INET es por financiamiento, es con capacitación, es con los planes de mejora y es sobre todo con la rendición de esos planes de mejora. Es decir, como Escuela hicimos un proyecto para adquirir material de laboratorio y fue aceptado, te dan la cantidad de pesos que vos pediste y va un año atrasado lo haces en el 2015 y lo recibís en 2016. Dsp. Una vez que se compró, se mandó al laboratorio, se adecuó lo que pediste al contexto, por seguramente las cosas subieron y no puedes comprar la totalidad, se rinde mediante planillas de rendición, con documentación, facturas de esa plata que recibiste.

IY: otra pregunta que te quería hacer es sobre lo organizacional administrativo – las comunicaciones -cómo se comunican Uds con los Docentes con los chiquilines?

VB: Varias formas, primero: de los Directivos a los Docentes mediante un cuaderno de novedades, además tenemos una página en Facebook, además tenemos 2 grupos de whatsapp, esos son comunicaciones de ida y de vuelta, es decir, del equipo Directivo al Docente y viceversa. Ej..si bien es una comunicación informal nuestro Acto, si Dios quiere, del 9 de julio en las Escuelas aparte de ser el día de la Independencia para nosotros y los 200 años, es Aniversario de nuestra Escuela. Nuestra Escuela se creó un 9 de julio, entonces los Docentes nos estamos reuniendo para bailar un baile típico nuestro para el día 9 de julio, todas esas cosas las comunicamos por whatsapp.

De los Directivos a los Preceptores: Hay otro grupo de whatsapp y otro cuaderno específico de Novedades de Preceptoría, que también es de ida y vuelta...”

3. Encuestas egresados Argentinos.

Encuestas a Egresados:	
1.- Vas a continuar estudiando a nivel superior y/o universitario?	
Sí	3
No	3
No sé	2
2.- En qué tipo de institución vas a continuar tus estudios?	
Pública	2
Privada	0
No sé	3
3.- Si no vas a estudiar, indica las razones:	
Cuest. económicas	2
Cuest. familiares	1
Cuest. Socio-cultur.	0
Otras cuestiones	1
4.- Cómo evaluarías los servicios educativos y la formación recibida en la Escuela	
Muy buena	1
Buena	5
Regular	2
Mala	0

4. Cohorte de Egresados Argentinos EET1 Gualeguaychú

Promoción 2012 TAE												
Egresados TAE	DNI	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	Trabajan en...
Ardaiz, Matias	34.661.145	7° 1°	6° 1°	5° 1°	4° "A"	-----	-----	-----	9°	8°	7°	Vialidad Pcial
Chimelli, Pamela	37.569.240	7°1°	-----	6° 1°	5° D	4° "A"	9°	8°	7°			
Colombo, Pedro	37.075.599	7°2°	6° 1°	5° 1°	4° "A"	3° 3°	9°	8°	7°			
Fernandez, Micaela	38.009.415	7° 1°	6° 1°	5° 1°	4° "A"	9°	8°	7°				
Martinez, Jorge	37.569.303	7° 1°	6° 1°	5° 1°	4° "A"	9°	8°	7°				
Romero, Kevin	37.569.257	7°2°	6°1°	5° 1°	4° "A"	9	8°	7°				
Villanova, Agustina	38.171.685	7° 2°	6° 1°	5° 1°	4° "A"	En otra escuela						
Voefray, Belén	36.248.515	7° 2°	6° 1°	5° 1°	4° "A"	En otra escuela						
Egresados TAE	DNI	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	Promedio
Ardaiz, Matias	34.661.145	6,766875	7,371875	7,788125	7,854	-----	-----	-----	6,385	6,665714	6,886667	7,102607993
Chimelli, Pamela	37.569.240	7,185	-----	7,052	7,175333	7,165714	6,808571	6,95	6,636667			6,996183673
Colombo, Pedro	37.075.599	Incompl.	7,91375	7,455625	6,564	Incompl.	6,712857	6,808571	7,239091			Incompl.
Fernandez, Micaela	38.009.415	8,434375	7,89375	8,1425	7,086667	7,552667	7,532857	6,970833				7,659092687
Martinez, Jorge	37.569.303	8,8525	8,036875	7,934375	7,908	8,62	8,972857	8,496667				8,403039116
Romero, Kevin	37.569.257	Incompl.	7,47625	7,41375	Incompl.	6,930667	6,546429	6,770714				Incompl.
Villanova, Agustina	38.171.685	7,75	8,225625	8,215625	7,542667	En otra escuela						7,933479167
Voefray, Belén	36.248.515	8,245625	8,393125	8,38375	8,186667	En otra escuela						8,302291667

5. PAUTA ENTREVISTAS ALUMNOS CONCILIACIÓN 2016

- 1.- Nombre-edad-situación familiar-trabajo-estudio
- 2.- cuál fue su historia antes del FPB
- 3.- cómo llegó a inscribirse en el FPB
- 4.- a) por qué eligió orientación del FPB
 - b) cómo valora lo aprendido
 - c) cómo fue el tránsito hacia el nivel EMS
 - d) debió reforzar conocimientos? Cómo lo hizo?
 - e) en qué fase de la EMS se encuentra
 - f) trabaja en? Lo aprendido en el FPB le sirvió en forma directa para conseguir el trabajo?
 - g) qué cambiaría del curso FPB para que fuera mejor
 - h) qué fue lo que más disfrutó del curso FPB

Objetivos de la entrevista:

- 1) Conocer la trayectoria educativa "real" y la historia de vida
- 2) Indagar destino laboral si corresponde y relación de éste con el aprendizaje formal adquirido
- 3) Expectativas futuras del sujeto

Población a entrevistar (estudio de caso):

Egresados. G8	G9	G10	G11	G12	--- FPB Conciliación Elec.
2011	2012	2013	2014	2015	---ingreso ideal a EMS
2014	2015	2016			---- ingreso ideal a Terciar.

6.Cohortes

CONCILIACIÓN-

URUGUAY

ORIENTACION	TRAYECTO	MODULO	GRUPO	TURNO	CEDULA	EDAD	RESULTADO	MOD.1	MOD.2	MOD.3	MOD.4	MOD.5	MOD.6
2009													
		-16					EN COMUNITARIO	EN COMUNITARIO		EN ESCUELA/EN ESCUELA		EN ESCUELA	EN ESCUELA
Electricidad	I		1	FQ1	5	1.178.200	45 APRUEBA	REPITE		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	3.133.483	35 APRUEBA	APRUEBA		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	3.405.459	35 APRUEBA	APRUEBA		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	4.315.180	22 APRUEBA	APRUEBA		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	4.495.684	17 APRUEBA	APRUEBA		SE INSCRIBE NO ASISTE			
Electricidad	I		1	FQ1	5	4.495.692	17 APRUEBA	APRUEBA		SE INSCRIBE NO ASISTE			
Electricidad	I		1	FQ1	5	4.513.368	16 APRUEBA	APRUEBA		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	4.706.786	16 APRUEBA PARCIA	APRUEBA		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	4.901.893	16 NO APRUEBA MOD. DEBE RECURSAR TALLER	REPITE		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	4.914.635	15 APRUEBA	APRUEBA		SE INSCRIBE NO ASISTE			
Electricidad	I		1	FQ1	5	4.964.349	16 NO APRUEBA MOD. DEBE RECURSAR TALLER	REPITE		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	5.217.304	16 APRUEBA	APRUEBA		EN 2013 EN EL COMUNITARIO CAMBIA A TRAYECTO II Y APRUEBA MOD. 1 Y 2	EN 2014 EN LA ESCUELA CURSA Y APRUEBA TARYECTO II MOD. 4 Y 5. EGRESA DEL FPB.	2015 SE INSCRIBE EMB electrotecnia-electrónica: REPITE	
Electricidad	I		1	FQ1	5	5.231.832	16 APRUEBA	REPITE		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	5.398.349	16 NO APRUEBA MOD. DEBE RECURSAR TALLER	REPITE		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	5.490.562	15 APRUEBA	REPITE		NO CONTINUA			
Electricidad	I		1	FQ1	5	5.566.312	14 APRUEBA PARCIA	APRUEBA		SE INSCRIBE NO ASISTE EN 2010. RECURSA EN 2011:CONDICIONAL RECURSA EN 2012:APRUEBA.	APRUEBA EN 2012	REPITE EN 2013	NO CONTINUA

2010													
AREA	SECTOR	ORIENTACION	TRAYECTO	SEMESTRE	SEXO	RESULTADO	MOD.1	MOD.2	MOD.3	MOD.4	MOD.5	MOD.6	
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	CONDICIONAL				
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	CONDICIONAL	2012 DEBE RECURSAR MOD.4			
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	F	SE INSCRIBE NO ASISTE							
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	CONDICIONAL				
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	SE INSCRIBE NO ASISTE							
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	CONDICIONAL	NO CURSA	2013 SE INSCRIBE EN CONCILIACION TRAYEC II MOD 1		
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	?				
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	F	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	CONDICIONAL				
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	SE INSCRIBE NO ASISTE							
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	SE INSCRIBE NO ASISTE							
Informática	Informática	Informatica	I	1	M	SE INSCRIBE NO ASISTE							
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA: EGRESA	
Industria	Electricidad y	Electricidad	I	1	M	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA: EGRESA	

2011											-17									
AREA	SECTOR	ORIENTACION	TRAYECTO	MODULO	SEXO	DIRECCION	TELEFONO	RESULTADO MOD. 1	MOD. 2	MOD. 3	MOD. 4	MOD. 5	MOD. 6							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	TEOFILO DIAZ 1386	094373095	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	REPITE									
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	J. DUARTE 5485	2227 3109/ 097 017 80	PROM.PARCIA	NO ASISTE	Pasa a Esc. Piedras Blancas: Curso Básico 2012, repite										
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	NAVAJA NRO. 7 ESQ	095917804	APRUEBA	NO ASISTE											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	CORNELIO GUERRA	23227830/095393355	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA: EGRESA							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	OMBU 1026 ESQ AN	094703996	APRUEBA	NO ASISTE											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	NUOVA CALIFORNIA	098468690	APRUEBA	NO CONTINUA											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	calle 5 1126 ESQUIN	096038930/096428523	APRUEBA	APRUEBA	NO ASISTE										
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	PEDRO RICALDONI	3 25067918/095155788	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	REPITE									
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	SARGENTO PATRICK	094493536	SE INSCRIBE	NO ASISTE											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	PASAJE A NUEVA E	093833193	APRUEBA	NO ASISTE	NO ASISTE	2012 APRUEBA MOD 2 TRAYECTO I	2013 EN CONCILIACION CURSATRA Y. II MOD1: APRUEBA	2013 APRUEBA MOD 2							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	PASAJE F 1254	094207696	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	DEJA DE ASISTIR	2013 EN COLON CURSA TRAYECTO II MOD 1 REPITE								
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	MARRUBIO 1040 ESQ	JOSE BELLONI	SE INSCRIBE	NO ASISTE											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	PASAJE A 1036	095259319	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	REPITE									
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	SARGENTO PATRICK	1321	SE INSCRIBE	NO ASISTE											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	LECOCQ Y ALBENZ	095259319	SE INSCRIBE	NO ASISTE											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	ALBERIA 1501	23206632/095261779	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	REPITE									
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	CALLE 7 1139	096340151	APRUEBA	APRUEBA	APRUEBA	REPITE	2013 EN COLON CURSA TRAYECTO II MOD 1 REPITE								

2012											-23									
AREA	SECTOR	ORIENTACION	TRAYECTO	MODULO	SEXO	DIRECCION	TELEFONO	RESULTADO MOD. 1	MOD. 2	MOD. 3	MOD. 4	MOD. 5	MOD. 6							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	APRUEBA	TRAYECT II MOD 1: APRUEBA	TRAYECT II MOD 2: APRUEBA	COLON 2014 T II MOD 3 APRUEBA	COLON 2015 TRAY II MOD 4 REPITE							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M	COLON 2011		APRUEBA	CONCILIACION 2012 APRUEBA	TRAYECT II MOD 1: APRUEBA	TRAYECT II MOD 2: APRUEBA	TRAYECT II MOD 3: REPITE								
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	APRUEBA	TRAYECT II MOD 1: APRUEBA	TRAYECT II MOD 2: APRUEBA	NO CONTINUA								
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	APRUEBA	TRAYECT II MOD 1: APRUEBA	TRAYECT II MOD 2: APRUEBA	COLON 2014 T II MOD 3 APRUEBA	COLON 2014 T II MOD 4 RECURSA							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	APRUEBA	TRAYECT II MOD 1: APRUEBA	TRAYECT II MOD 2: APRUEBA	COLON TRAY II MOD 3 APRUEBA	COLON TRAY II MOD 4 REPITE							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 F															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	REPITE											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	APRUEBA	TRAYECT II MOD 1: APRUEBA	TRAYECT II MOD 2: APRUEBA	COLON 2014 T II MOD 3 APRUEBA	COLON 2014 T II MOD 4 RECURSA							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	REPITE											
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	APRUEBA	TRAYECT II MOD 1: APRUEBA	T II MOD.2 APRUEBA	COLON 2014 T II MOD 3 APRUEBA	COLON 2014 T II MOD 4 APRUEBA: EGRESA							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M			APRUEBA	APRUEBA	TRAYECT II MOD 1: APRUEBA	TRAYECT II MOD 2: REPITE	COLON 2014 T II MOD 3 APRUEBA	COLON 2015 TRAY II MOD 4 APRUEBA PARCIAL							
Industria	Electricidad y Electricidad	Electricidad	I		1 M															