

# Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria

La experiencia del bachillerato  
con Orientación Profesional  
en la Ciudad de Buenos Aires



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

**Jefe de Gobierno**  
Horacio Rodríguez Larreta

**Ministra de Educación**  
María Soledad Acuña

**Jefe de Gabinete**  
Luis Bullrich

**Subsecretario  
de Carrera Docente y Formación  
Técnica Profesional**  
Javier Tarulla

**Directora Ejecutiva  
de la Unidad de Evaluación Integral  
de la Calidad y Equidad Educativa**  
Tamara Vinacur

# **Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa**

## **Coordinadora General de Investigación Educativa**

Valeria Dabenigno

### **Autores**

Armando Belmes (coord.)

Ismael Rodrigo

Silvana Tissera

Abril de 2017

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación

---

### **Coordinadora de Comunicación**

Flor Jiménez Gally

### **Edición**

Gaspar Heurtley y Alejandra Lania

### **Diseño gráfico**

Agustín Burgos, Adriana Costantino y Magalí Vázquez

### **Diseño web**

Luca Fontana

---

### **UEICEE**

Av. Pte. Roque Saenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

54 11 4320 5798 | [ueicee@bue.edu.ar](mailto:ueicee@bue.edu.ar)

# **Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria**

**La experiencia del bachillerato con Orientación Profesional  
en la Ciudad de Buenos Aires**

**Abril de 2017**

# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Resumen analítico</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Introducción</b>   | <b>10</b> |
| <b>Primera parte</b>  | <b>12</b> |
| <b>1. Objetivos y consideraciones metodológicas</b>   | <b>13</b> |
| <b>2. Marco referencial. Claves para el análisis del bachillerato con Orientación Profesional</b> | <b>16</b> |
| 2.1. La obligatoriedad de la educación secundaria y el problema de la terminalidad                | 19        |
| 2.2. Algunas consideraciones sobre la escuela secundaria  | 21        |
| 2.3. Acerca de las trayectorias y los formatos escolares  | 24        |
| <b>3. El bachillerato con Orientación Profesional</b>   | <b>26</b> |
| 3.1. Antecedentes.  | 27        |
| 3.1.1. Formación Profesional para adolescentes (CONET)  | 27        |
| 3.1.2. Escuelas de Reingreso  | 29        |
| 3.2. Normativa  | 32        |
| 3.3. La organización académico institucional  | 34        |
| 3.3.1. Propósitos   | 34        |
| 3.3.2. Sistema de ingreso   | 34        |
| 3.3.3. Régimen académico  | 35        |
| 3.3.4. Apoyo Escolar  | 36        |
| 3.3.5. Tutorías   | 37        |
| 3.3.6. Régimen de Asistencia  | 37        |
| 3.4. La estructura curricular   | 38        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Segunda Parte</b>   | <b>42</b> |
| <b>4. Las instituciones</b>  | <b>43</b> |
| <b>5. Los estudiantes</b>  | <b>47</b> |
| 5.1. Cuántos son   | 47        |
| 5.2. Quiénes son   | 50        |
| 5.3. Cómo llegan   | 52        |
| 5.4. La trayectoria educativa  | 54        |
| 5.5. Trabajo y empleo  | 59        |
| <b>6. La implementación del bachillerato con Orientación Profesional</b>                     | <b>63</b> |
| 6.1. El compromiso de los actores  | 63        |
| 6.2. La novedad y la potencia de la Formación Profesional                                    | 65        |
| 6.3. De las políticas a las prácticas. La distancia entre la formulación y la implementación | 68        |
| 6.3.1. El reto de llevar adelante el nuevo formato   | 69        |
| 6.3.2. La articulación de la formación general y la Formación Profesional “en construcción”  | 74        |
| 6.3.3. El desafío de flexibilizar el régimen académico                                       | 78        |
| 6.3.4. Las trayectorias discontinuadas y la retención  | 79        |
| 6.3.5. Las condiciones materiales  | 81        |
| <b>7. Reflexiones finales y consideraciones para la gestión</b>                              | <b>83</b> |
| <b>8. Bibliografía</b>   | <b>87</b> |

## Resumen analítico

Este estudio se propone generar conocimientos relevantes sobre el Programa Formación Profesional y Terminalidad de la Educación Secundaria que se implementa desde 2015 en seis Centros de Formación Profesional (CFP) de la Ciudad de Buenos Aires. El programa apunta a la inclusión educativa de jóvenes y adolescentes de entre 16 y 18 años con Primario completo y que por distintas circunstancias han transitado trayectorias discontinuas en el sistema educativo y/o se encuentran cursando ofertas de Formación Profesional.

Esta propuesta articula la enseñanza de las asignaturas básicas de la formación general de nivel Medio con un trayecto curricular de Formación Profesional inicial correspondiente a un sector de actividad específico.

Esta propuesta de inclusión y terminalidad educativa se focaliza en el segmento de la población de jóvenes y adolescentes que tiene entre 16 y 18 años, acreditan el nivel Primario completo y por circunstancias asociadas a las distintas formas que asume la vulnerabilidad social y educativa han transitado trayectorias discontinuas e/o inconclusas en el sistema educativo y/o se encuentran cursando ofertas de Formación Profesional.

En la Ciudad existen otras ofertas de terminalidad dirigidas a jóvenes y adultos alternativas a la educación Secundaria Común. Lo singular de esta experiencia, además de focalizar en un recorte específico de la población, radica en que los estudiantes cursan un trayecto curricular completo de Formación Profesional (FP) que se articula con la

enseñanza de las asignaturas básicas de la Formación General (FG) de nivel a la vez que les otorga una certificación correspondiente a un sector específico de actividad<sup>1</sup>.

El plan de estudios tiene una duración teórica de cuatro años y una carga horaria total de 2.938 horas reloj (2.146 de Formación General y 792 de Formación Profesional). La organización académico–institucional recupera la formulación original de las Escuelas de Reingreso: cursado y aprobación por asignaturas, acreditación de equivalencias y un sistema de tutorías y clases de apoyo, entre otras notas salientes.

El estudio pone el foco en dos aspectos centrales de la propuesta: las particularidades que adquiere su implementación en cada una de las instituciones y los alumnos que a ellas asisten.

A partir de los datos analizados, se advierte como marca identitaria de una escolaridad que alterna espacios académicos con otros signados por el hacer, el trabajo “artesanal” docente, el tamaño reducido de los grupos y el trato personalizado, además del profundo compromiso del conjunto de los actores. El vínculo entre conceptos, procesos y productos pareciera trazar un sendero en una superficie de inscripción del deseo de los alumnos.

Por otra parte, se advierte una brecha entre el enunciado la normativa y la práctica que se expresa en limitaciones para implementar un régimen académico flexible y superar la fragmentación disciplinar tradicional de la escuela secundaria. Una zona gris signada por la persistencia de la marca tradicional y lo difuso de las transformaciones enmarcadas en la incertidumbre acerca de la certificación. La dificultad para construir articulaciones entre la FG y la FP sería un ejemplo significativo de este desacople.

---

1 Informática, Automotores, Energía y Gastronomía Resoluciones N°1362, 1375, 1377 y 173/MEGC/15 respectivamente.



Al igual que otras experiencias de terminalidad de la escuela secundaria, el bachillerato con orientación profesional da cuenta de una problemática que atraviesa a un segmento de la población que se encuentra fuera de la escuela con limitaciones tanto para reingresar como para ingresar al mercado de trabajo en condiciones dignas.

*Palabras clave*

*Formación Profesional – terminalidad secundaria – inclusión educativa*

# Introducción

El objetivo del presente informe es comunicar los resultados de un estudio que el Equipo de investigación en educación y trabajo de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) realizó durante 2016 sobre el bachillerato con Orientación Profesional; a partir de recuperar, ampliar y profundizar los resultados un primer informe (Belmes, 2016).

A partir de un estudio de carácter exploratorio, se busca generar conocimientos relevantes sobre esta iniciativa de Formación Profesional y terminalidad que se desarrolla desde 2015 en seis Centros de Formación Profesional (CFP) de la Ciudad, orientada a la inclusión educativa de jóvenes y adolescentes entre 16 y 18 años que acreditan el nivel Primario completo y que, por distintas circunstancias han transitado trayectorias discontinuas en el sistema educativo y/o se encuentran cursando ofertas de Formación Profesional.

En la Ciudad existen otras propuestas alternativas a la educación secundaria Común, dependientes de las áreas de Educación Media y de Educación del Adulto y del Adolescente, para que los jóvenes y adultos puedan completar los estudios de nivel Medio. Estas ofertas, sumamente variadas y que han sido estudiadas por diferentes equipos de la Coordinación de Investigación Educativa (UEICEE)<sup>2</sup>, atienden en

---

2 Entre otros Austral, Dabenigno, Goldestein Jalif, 2008; Krichesky et al, 2007, 2009. 2010 y 2013 y Roitenburd (coord.); Belmes, Foulkes, y González, 2002.

conjunto a una población numerosa: en 2015 la matrícula ascendía a más de 40.000 alumnos<sup>3</sup>.

Lo singular de esta nueva alternativa de terminalidad de estudios secundarios, que articula la enseñanza de las asignaturas básicas de la Formación General (FG) con un trayecto curricular de Formación Profesional inicial (FP) correspondiente a un sector de actividad, radica en el peso sustantivo del componente de FP en la propuesta formativa, además de focalizarse en un segmento específico de la población.

El proyecto indaga fundamentalmente dos dimensiones, que constituirán un insumo sustantivo para la gestión, mejora y consolidación del programa: 1) la composición de la matrícula, los rasgos salientes que permitan caracterizar el perfil de los estudiantes y las motivaciones y expectativas en relación con el Programa y su futuro laboral y 2) los modos de abordaje institucional –facilitadores y limitantes– de la articulación entre la Formación General de la educación Secundaria y la Formación Profesional.

En este marco, el informe se estructura en dos partes: una que enmarca conceptualmente el sentido y los rasgos salientes del diseño de la propuesta y otra que profundiza los aspectos centrales de su implementación en cada uno de los centros. En la primera parte, luego de explicitar el enfoque y la estrategia metodológica empleada, se abordan temáticas que posibilitan contextualizar, problematizar e identificar los condicionantes de sentido de la propuesta y el formato que adopta el dispositivo corporizado en la estructura curricular y la organización institucional del bachillerato con orientación profesional. En la segunda parte se presentan aspectos relevantes derivados del trabajo de campo que se traduce en un análisis de los rasgos salientes de la implementación, puesto el foco en los alumnos y el abordaje institucional de la articulación de la FP con la FG.

En el tramo final se formulan algunas reflexiones a modo de síntesis, se plantean algunos interrogantes para avanzar en indagaciones futuras y se esbozan algunas consideraciones para la gestión de la experiencia.

---

3 En conjunto registran una matrícula total de 39.218 alumnos, de los cuales 12.974 corresponden a los CENS y 10.764 al Programa Adultos 2000. Fuente: Relevamiento Anual 2015. (Base provisoria al 9/03/2016). Investigación y Estadística. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Ministerio de Educación. GCABA.

# Primera parte

# 1. Objetivos y consideraciones metodológicas

El propósito del estudio consiste en producir conocimiento relevante sobre las particularidades del bachillerato con Orientación Profesional. Los objetivos generales que guiaron el proyecto son:

- I. Describir el origen, los antecedentes, el marco normativo, la composición de la matrícula, la estructura curricular y la organización institucional del Programa,
- II. Explorar su implementación en cada uno de los seis Centros de Formación Profesional (CFP) que actualmente lo aplican,
- III. Caracterizar las motivaciones y expectativas de los estudiantes.

Los objetivos específicos eran:

- I. Identificar los rasgos salientes que permitan caracterizar el perfil sociodemográfico, la experiencia laboral, las trayectorias educativas y perspectivas sobre la escuela secundaria de los estudiantes que constituyen la matrícula del Programa y de cada uno de los CFP donde se desarrolla.
- II. Caracterizar las miradas de directivos, docentes, tutores, instructores y estudiantes sobre el programa en los CFP y las expectativas sobre el futuro laboral de los estudiantes.

III. Identificar los rasgos comunes y específicos en la implementación del programa en las dimensiones académicas e institucionales con la mirada puesta en la articulación entre la Formación General de la educación secundaria, la Formación Profesional en cada uno de los seis CFP que lo aplican y las prácticas pedagógicas que lo potencian.

El estudio es de carácter exploratorio, fundado en la relevancia, el carácter particular y novedoso del problema en estudio, las especificidades socioeducativas y laborales de la población de adolescentes y jóvenes que cursan en estos CFP y, centralmente, la falta de investigaciones precedentes. Por ende, se constituye como un estudio de base descriptivo sobre la población y modos de implementación de este programa educativo en el nivel institucional, que podría desarrollarse a futuro con un seguimiento de los egresados del programa.

Los objetivos formulados fueron abordados a partir de visualizar diferentes aspectos y perspectivas de los actores involucrados: autoridades de la GOFL y de cada CFP, docentes de Formación General, tutores, instructores de Formación Profesional y alumnos de los seis CFP de la Ciudad de Buenos Aires.

El estudio se llevó a cabo en las seis instituciones de la Ciudad de Buenos Aires donde en 2016 funcionaba el Programa Formación Profesional con Terminalidad de la Educación Secundaria. Las mismas tienen Orientaciones en Mecánica Automotriz, Energía, Informática y Gastronomía. Se prevé realizar un procedimiento en diferentes etapas durante el trabajo de campo.

Se seleccionó una estrategia metodológica que combina métodos cualitativos y cuantitativos y utiliza distintos tipos de fuentes, métodos y técnicas de recolección de datos:

- Análisis de normativa (Leyes de Educación Nacional y de Educación Técnico Profesional, Resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación de la Ciudad) y documentos de la Coordinación de Formación Profesional que constituyen la base del primer informe (mayo 2016);
- Sistematización de información contextual de los CFP en base a las estadísticas educativas relevadas en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) (Relevamiento Anual 2016);

- Realización de observación de campo y de entrevistas en profundidad a autoridades, docentes de FG, tutores, instructores de FP y alumnos de los distintos centros, turnos y orientaciones para conocer la experiencia desde la “perspectiva de los actores” (Guber, 2005), con el objetivo de interpretar los procesos de significación atribuidos por los propios sujetos y las relaciones de estas significaciones con los contextos en que se produjeron;
- Procesamiento y análisis de encuesta presencial, anónima y autoadministrada a los alumnos de los seis CFP, ingresantes en 2015 y en 2016, relevando datos sociodemográficos, trayectoria escolar y condición de actividad<sup>4</sup>.

El estudio se desarrolló en los seis centros sedes del bachillerato con orientación profesional que se localizan en distintos barrios de la Ciudad: dos de ellos se localizan en la Comuna 4, el resto en las comunas 1, 7, 9 y 13. De los seis CFP, cuatro son de gestión, uno es conveniado con un sindicato y el otro con una organización de la sociedad civil.

---

<sup>4</sup> La encuesta la diseñó y aplicó en mayo de 2016 el equipo técnico pedagógico de la Coordinación de Formación Profesional. El equipo de investigación de la UEICEE realizó el procesamiento y análisis de los datos.

## **2. Marco referencial. Claves para el análisis del bachillerato con Orientación Profesional**

En este capítulo se tematizan algunas cuestiones que pueden resultar fértiles para enmarcar el sentido y el formato del dispositivo de FP con terminalidad como una alternativa singular destinada a la inclusión educativa a partir de la revinculación de adolescentes y jóvenes al sistema educativo para la finalización de sus estudios secundarios.

Para comenzar se considera necesario explicitar que este estudio entiende a los bachilleratos con Orientación Profesional como una política pública educativa. Según Oszlak y O'Donnell (1982), una política pública es el conjunto de tomas de posición –tácitas o explícitas– de diferentes agencias e instancias del aparato estatal que expresan una determinada modalidad de intervención del Estado, en relación con una cuestión que despierta la atención, interés o movilización de actores de la sociedad civil.

En este caso puntual, la política pública representa la toma de posición del propio Estado frente a una cuestión socialmente problematizada, el sustantivo número de adolescentes y jóvenes que, por causas diversas, han abandonado el sistema educativo sin completar la escolaridad obligatoria.

Parece legítimo, entonces, considerar a esta experiencia de Formación Profesional con terminalidad de la escolaridad obligatoria como una política pública de inclusión educativa focalizada, ya que el Estado dirige recursos públicos hacia un grupo específico de la población para lograr cierto objetivo: la revinculación de los jóvenes y adolescentes con el sistema educativo y la finalización de la escolaridad Secundaria.



La focalización, un concepto frecuentemente asociado al paradigma de la política social compensatoria, es, según Brodershon (1999), una modalidad de intervención pública que procura asegurar que un programa/proyecto provea la satisfacción requerida exclusivamente a una determinada población objetivo.

De acuerdo con esta conceptualización, una política focalizada permite identificar con la mayor precisión posible a los beneficiarios potenciales, diseñando el programa de actuación con el objetivo de asegurar un impacto elevado sobre los grupos seleccionados (Franco, 2001).

Desde esta perspectiva, la focalización se funda en una concepción del Estado basada en su subsidiariedad: el gasto público debe dirigirse a la población en comprobada situación de pobreza y necesidad, mientras que el mercado será la vía para distribuir los recursos del resto de la población. Es decir, sustituye al concepto de desarrollo social por el de compensación social y, de este modo, minimiza la función integradora de la política social migrando a una actividad fundamentalmente asistencial (Bonal y Tarabini, 2003).

El desarrollo de las políticas públicas focalizadas, dentro de las reformas de segunda generación, se basa en la utilización de conceptos como eficacia, eficiencia y racionalidad y se asocia con el objetivo de conseguir un uso más eficiente de los escasos recursos existentes (Costa, 2009). Los partidarios de la focalización afirman que es una estrategia con menores costos que las políticas de tipo universal y que, además, permite llegar con mayor eficacia y pertinencia a los sectores más necesitados de la sociedad.

En el caso de los bachilleratos con Orientación Profesional se trata de una acción dirigida a un grupo poblacional específico: jóvenes y adolescentes entre 16 y 18 años que acrediten el nivel Primario completo

**Los bachilleratos con Orientación Profesional están dirigidos a jóvenes y adolescentes entre 16 y 18 años que acreditan el nivel Primario completo y que han transitado trayectorias discontinuas en el sistema educativo y/o se encuentran cursando ofertas de Formación Profesional.**

y que, por circunstancias asociadas a las distintas formas que asume la vulnerabilidad socio–educativa –repitencia reiterada, sobreedad, ingreso prematuro al mercado laboral y “abandono”, paternidad/ maternidad, entre otras– han transitado trayectorias discontinuas en el sistema educativo y/o se encuentran cursando ofertas de Formación Profesional.

No obstante, circunscribir la focalización de esta política educativa a la categoría sector poblacional y/o a la función de compensación, peyora lo distintivo de esta propuesta académica: la articulación densa de la FG y la FP, por un lado, y el peso sustantivo y diferencial que se le da a la FP como una alternativa posible de terminalidad educativa.

A su vez, es necesario reconocer el riesgo que implica la generación de formatos alternativos, paralelos al modelo actual de escuela secundaria, para determinados grupos de jóvenes y con recorridos diferenciados, ya que podría profundizar la fragmentación del sistema y la estigmatización de los circuitos destinados a grupos específicos.

Luego de estas consideraciones generales sobre el análisis del bachillerato con Orientación Profesional, en los próximos apartados se problematizará a la escuela secundaria, sus formatos y obligatoriedad y las trayectorias escolares.

## 2.1. La obligatoriedad de la educación secundaria y el problema de la terminalidad

La Ciudad de Buenos Aires sanciona en 2002 la Ley N°898, que extiende la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel Medio en todas sus modalidades y orientaciones. Cuatro años después se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 (LEN)<sup>5</sup> que establece la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cinco años hasta la finalización del nivel Secundario.

El establecimiento de la obligatoriedad del nivel Secundario en la LEN motivó discusiones, entre docentes, especialistas y funcionarios, sobre la pertinencia y el sentido de enunciar objetivos tan complejos y difíciles de lograr cuando aún estaban pendientes otros más modestos. La cuestión de este debate radica en el vínculo que se establece entre las leyes y las políticas; las leyes marcan rumbos en el diseño de las agendas y en la fijación de prioridades y obligan a los Estados a ponderar su cumplimiento (Duro y Perazza, 2013).

El desafío de universalizar el nivel<sup>6</sup> se instaló en la Ciudad en un paisaje signado por la desigualdad según zonas, capacidades edilicias y disponibilidad de profesores titulados y por la existencia de circuitos diferenciados en relación con la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

**Desde 2002, la Ley N°898 extendió la obligatoriedad de la educación en la Ciudad de Buenos Aires hasta la finalización del nivel Medio en todas sus modalidades y orientaciones.**

---

5 La LEN se inscribe en un conjunto de leyes (de educación técnico profesional N°26.058/05; de Financiamiento Educativo N°26.075/05; de educación sexual N°26.150/06 y Ley integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes N°26.061/05) que amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo y avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho (Duro y Perazza, 2013).

6 Si bien la meta de universalización no se ha logrado, según datos de 2015 la tasa de asistencia de la población de 13 a 17 años alcanzaba al 95% y la tasa neta de escolarización de ese mismo grupo etario en la escolaridad secundaria era de 89%. Fuente: Anuario de Estadística Educativa 2015, UEICEE, en base a Encuesta Anual de Hogares, DGEyC.

Que los adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y egresen de las escuelas con aprendizajes significativos y valiosos es el desafío y el compromiso que el sistema educativo debe asumir para garantizar el derecho a la educación secundaria de todos.

En la Ciudad de Buenos Aires existe un conjunto de acciones y programas destinados a ampliar la oferta educativa, mejorar la calidad de la enseñanza, evitar la deserción escolar y generar las condiciones para la finalización de la educación secundaria<sup>7</sup>.

Cada uno de los programas y acciones destinados a aquellos que han quedado fuera del circuito escolar expresan un enfoque político-pedagógico sobre los problemas de la educación secundaria y las maneras de encarar sus soluciones y constituye la nota más clara sobre las dificultades para dar cumplimiento al derecho a la educación en determinados grupos sociales y económicos.

El reciente escenario de ampliación a nuevos públicos tuvo su correlato en una diversificación social y cultural y la actualización de la compleja dinámica inclusión/exclusión en la educación secundaria<sup>8</sup>.

En los siguientes apartados se desarrolla y profundiza el análisis de dos dimensiones, desde diversas perspectivas y enfoques, que resultan fértiles para contextualizar el análisis de la experiencia de FP con terminalidad: los atributos y el funcionamiento de las escuelas secundarias y el fenómeno –extendido entre adolescentes y jóvenes– de las trayectorias escolares discontinuas.

**Que los adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y egresen de las escuelas con aprendizajes significativos y valiosos es el desafío y el compromiso que el sistema educativo debe asumir para garantizar el derecho a la educación secundaria de todos.**

---

7 Sobre este particular resulta interesante rescatar especialmente el Capítulo 4 del informe de Dabenigno et al (2014) “Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria”.

8 Para ampliar ver Austral R., V. Dabenigno, Y. Goldestein Jalif (2008), Dabenigno et al (2006)

Debe advertirse que el problema de la terminalidad no remite solo a una cuestión de derecho inclusivo, de justicia social que sería suficiente motivo de preocupación para el gobierno del sistema educativo— sino que tiene sus implicancias en el ingreso al mercado de trabajo.

Hay consenso en que existe una relación entre nivel educativo e inserción laboral. No se trata de una relación lineal sino sujeta a fluctuaciones y condicionada histórica, social y geográficamente (Feldfeber, 2009), que puede traducirse en la siguiente ecuación: a mayor escolaridad menor desempleo, así como mejor calidad de los empleos ocupados y menor proporción de ocupados en el sector informal, de los sin protección y de los que perciben salarios más bajos<sup>9</sup>.

En las últimas décadas se observa una devaluación de la credencial de nivel Medio en paralelo a la elevación del piso de los requerimientos de las empresas para el acceso al empleo. No obstante, se advierte que el nivel educativo de la población económicamente activa (PEA) crece a medida que aumenta el nivel educativo de la población general y, de esta manera, su composición va cambiando hacia un tipo de trabajadores más calificados desde el punto de vista de las credenciales educativas. Esto limita sensiblemente el acceso al mercado de trabajo a los que no acrediten el nivel Medio de escolaridad (Filmus, 2010).

## **2.2. Algunas consideraciones sobre la escuela secundaria**

La necesaria expansión de la cobertura garantizando el ingreso como la permanencia y la terminalidad del nivel, en tanto derecho ciudadano y obligación del Estado, interpelan los sentidos de pertinencia y eficacia de una escuela secundaria pensada con otros objetivos. Entonces, el desafío es albergar nuevos públicos y revincular a aquellos que por motivos diversos, pero fuertemente asociados con la vulnerabilidad social y educativa, se han desvinculado del sistema educativo sin completar los estudios de nivel Medio (Tiramonti; 2004, Dussel, 2006; Southwell, 2011).

---

9 Ibarrola (2004) afirma que la educación se constituye en una variable capaz de determinar o por lo menos de propiciar a escala personal, el acceso y mejor desempeño en el trabajo, mejores posiciones laborales e ingresos percibidos, con lo que implica en cuanto a identidad personal e inserción social y, a escala social, mejores condiciones de trabajo e incremento de la productividad, del desarrollo económico y del nivel de bienestar.

Perazza (2013), recuperando a Llinás (2011) y Terigi (2008), pone en duda que la escuela sea el formato capaz de convocar o revincular a estas poblaciones diversas. La escuela secundaria está limitada históricamente por su origen selectivo y excluyente para hacer frente a procesos de expansión (Acosta, 2011).

En la Resolución CFE N°84/09 que aprueba los “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” se señala:

*Si bien los problemas de la educación secundaria no son exclusivos de nuestra sociedad y de este tiempo, la fragmentación institucional y la situación de vulnerabilidad y exclusión social en que se encuentran muchos adolescentes, jóvenes y adultos vienen a sumar complejidad a los problemas de vieja data, ligados al carácter selectivo y meritocrático de una escuela que no fue pensada para todos (Res. CFE N°84/09:3)*

La irrupción de nuevos públicos enfrenta a la escuela con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional. Jacinto y Terigi (2007) afirman que lo que conocemos como modelo tradicional enfrenta serias dificultades para asimilar los cambios en las culturas juveniles y las expectativas de inclusión educativa que interpelan las funciones y la organización de la escuela secundaria que, lejos de albergar a los “recién llegados”, los expulsan responsabilizándolos por su fracaso. Kaplan (2008) también advierte que responsabilizar al alumno por su fracaso escolar es uno de los mecanismos de refuerzo de la desigualdad escolar que marca profundamente la percepción de sí mismo.

Pese a que en las últimas décadas fue objeto de diversas reformas, la estructura y la dinámica de la escuela secundaria, aquellas que expresan su mandato fundacional, han permanecido inalteradas y ancladas en el carácter selectivo, en un currículo academicista y fragmentado en disciplinas y en un modelo rígido de trabajo, tanto institucional como al interior del aula, lo que continúa condicionando las trayectorias y el vínculo de escolarización de los adolescentes y jóvenes.

En definitiva, lo que hoy se pone en discusión es el formato escuela secundaria tal como se lo concibió originalmente; fragmentación disciplinar en un elevado número de materias de cursado simultáneo; régimen de asistencia regular y presencial, de correlatividades uniforme y de evaluación común; número de materias previas para definir la aprobación de la cursada, criterios similares para aprobar todas las materias, conformando una gramática impermeable a los cambios.

En esa línea, el anexo “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” de la Resolución CFE N°84/09 sostiene:

*La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan<sup>10</sup>.*

Llegado a este punto corresponde considerar que i) la Nueva Escuela Secundaria (NES), que en la Ciudad se comenzó a implementar en 2014 en un grupo de 19 escuelas pioneras, parte de este mismo diagnóstico y es un intento por ir saldando algunas de las cuestiones señaladas en este apartado; y ii) pareciera razonable sostener que la escuela que a través de distintos mecanismos expulsa a un gran número de adolescentes y jóvenes, no puede ser la misma que hoy vuelva a convocarlos. Ahora bien, pensar en otros formatos alternativos supone enfrentar un desafío y un riesgo.

El desafío consiste en construir otra noción de currículo y otra organización institucional que impliquen, fundamentalmente, la generación de espacios en los que convivan distintos trayectos escolares que puedan albergar las múltiples trayectorias; el reacomodamiento de los edificios; la redefinición de los puestos de trabajo docente; el cambio de enfoque sobre la enseñanza, que propicien espacios sistemáticos de experimentación y de prueba, y nuevos procesos de seguimiento y criterios de evaluación de los aprendizajes. Requiere la creación de normativa que acompañe y legitime los cambios (Perazza, 2007).

El riesgo, tal como se mencionó anteriormente, es incrementar la cantidad de formatos alternativos y paralelos al modelo actual de escuela secundaria para determinados grupos de jóvenes, profundizando así la fragmentación del sistema y la estigmatización de los circuitos destinados a grupos específicos.

---

10 Op cit: 04

### 2.3. Acerca de las trayectorias y los formatos escolares

El bachillerato con orientación profesional configura un nuevo formato escolar, con base en la dinámica de funcionamiento de las instituciones de FP, que posibilite a adolescentes y jóvenes suturar, reconducir y completar trayectorias escolares discontinuadas.

En la propuesta se entrecruzan categorías y preguntas, recurrentes en otras modalidades y/o niveles del sistema educativo, en relación con las formas alternativas de atención que contemplen la multiplicidad de trayectorias signadas por la discontinuidad.

Las trayectorias escolares reales<sup>11</sup> de los estudiantes se constituyen por actores singulares, delineando trayectos que no repiten los esquemas que configuraron su historia educativa. Perrenoud (1998) sostiene que, de hecho, todos los itinerarios formativos son individuales, que dos individuos no viven nunca exactamente las mismas experiencias y no transitan el mismo itinerario formativo.

En esta perspectiva se inscribe el enfoque que asume la terminalidad del nivel Secundario no como un problema individual de los sujetos sino como una problemática institucional. Un abordaje posible y que actualmente prevalece en el diseño del bachillerato con

**En esta perspectiva se enfoca la terminalidad de la secundaria no como un problema individual sino como problemática institucional. Un abordaje posible, que prevalece en el diseño del bachillerato con orientación profesional, es flexibilizar el formato y el funcionamiento de los centros educativos y de la cotidianidad de los estudiantes**

---

<sup>11</sup> Terigi (2009) denominó trayectorias escolares reales diferentes a las teóricas o esperadas a las trayectorias discontinuas recurrentes entre adolescentes y jóvenes. Para ampliar ver Terigi F. (2009): Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. ME. OEI



orientación profesional, consiste en flexibilizar el formato y algunos aspectos del funcionamiento de los centros educativos y de la cotidianeidad educativa de los estudiantes.

Esta flexibilización plantea al menos dos cuestiones a ser consideradas. La primera es que el formato no debiera definir las trayectorias, por el contrario, el reconocimiento de las múltiples y diversas trayectorias debiera ser lo que defina al formato. Es decir, reconocer sujetos particulares supone poner en diálogo trayectos (previos y actuales) y formatos (Almiron y Romano, 2009). En este mismo sentido, también es importante considerar que no se reingresa a la escuela o al sistema educativo sin beneficio de inventario, por lo que deben poder reconducirse trayectos diversos signados también por las experiencias de fracaso.

A su vez, la flexibilización de la propuesta institucional pone en tensión el valor de la grupalidad homogénea, continente de las singularidades, con los nuevos espacio que buscan albergar los múltiples trayectos de los estudiantes.

En este sentido, son las condiciones sociales de producción de las particularidades que expresan las trayectorias escolares reales las que tamizan tanto el diseño como la implementación de las propuestas educativas. Perrenoud plantea que:

*La lucha contra el fracaso escolar no consiste en absoluto en inventar una individualización de los itinerarios existente en estado salvaje; consiste en dominarla, para dejar de favorecer a los favorecidos y de desfavorecer a los desfavorecidos. Para ello no basta con practicar una pedagogía diferenciada en el seno de un grupo-clase tradicional. (sino más bien) inventar y llevar a la práctica modos de agrupamiento de los alumnos que les otorguen un sentimiento de estabilidad y de pertenencia, sin recaer en el grupo-clase tradicional: grupos multiedad, grupos de proyectos, de necesidades, de nivel; concebir procesos e instrumentos encauzadores que permitan seguir y reorientar los progresos individualizados y decidir la asignación a los alumnos de determinadas actividades o grupos. (1998, s/p)*

Así, trayectorias y formatos, contenidos y definición de dispositivos institucionales de seguimiento, derecho a la educación y obligación del estado de garantizar condiciones para el efectivo ejercicio del derecho a la educación, deben ser puestos en consideración como aristas de la situación integral que atraviesan a estos adolescentes y jóvenes.

### 3. El bachillerato con orientación profesional

El bachillerato con orientación profesional, en el marco de las regulaciones federales y de la Ciudad y bajo una nueva concepción de la educación secundaria, persigue el ingreso, el reingreso, la permanencia y finalización de los estudios de nivel Medio en articulación con Formación Profesional inicial.

Su propuesta se afirma en la Resolución N°2015–1730–MEGC que sostiene que “responde a una decisión de política educativa que focaliza la diversificación de los formatos educativos y curriculares en función de garantizar la inclusión social de la población de adolescentes y jóvenes que transitaron trayectorias fallidas en el sistema educativo, promoviendo la democratización de los saberes, conocimientos y habilidades requeridos para una inserción social, ciudadana y ocupacional/profesional”.

Tal como se señala más arriba, lo singular de este formato educativo consiste en articular la enseñanza de las asignaturas básicas de la Formación General de nivel Secundario con trayectos curriculares de Formación Profesional inicial de certificación II y III, en sectores profesionales específicos.

**Lo particular del bachillerato con Orientación Profesional es la articulación de la enseñanza de asignaturas básicas de nivel Secundario con trayectos curriculares de sectores profesionales específicos.**

### 3.1. Antecedentes.

Los bachilleratos con orientación profesional reconocen como antecedente la experiencia desarrollada en la jurisdicción a través de las Escuelas de Reingreso<sup>12</sup> y el Ciclo de Formación para Adolescentes aprobado por CONET (Res. N°886-89).

En este apartado se recogen los aspectos salientes de estos antecedentes que contextualizan la propuesta del bachillerato con orientación profesional.

#### 3.1.1. Formación Profesional para adolescentes (CONET)

El Ciclo de Formación Profesional para Adolescentes (CFPA), vigente desde 1989 en los CFP dependientes del CONET –con la posibilidad a partir de 2003 de continuar los estudios en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) para quienes hubiesen completado el ciclo– constituye un antecedente sustantivo del bachillerato con Orientación Profesional.

El CFPA surgió como respuesta a la necesidad de atender a una población heterogénea de adolescentes y jóvenes que concurrían a los CFP en busca de un oficio con salida laboral y pone énfasis en la actividad laboral como escenario que posibilite la orientación hacia una profesión en jóvenes que no hubieren asistido o hubiesen discontinuado la escuela secundaria. La segunda iniciativa plantea un espacio de articulación entre la Formación Profesional y la terminalidad del nivel Secundario, considerada como un reconocimiento al esfuerzo y los logros pedagógicos de estos estudiantes.

Al CFPA podían ingresar adolescentes de entre 14 y 16 años que hubiesen completado estudios primarios. El curso duraba dos años (1° y 2° Ciclo), funcionaba de lunes a viernes con una carga horaria de 31 horas cátedra semanales el primer ciclo y 33 horas cátedra el segundo, en grupos de 12 a 16 alumnos.

---

12 Ídem anterior.

La orientación de los cursos fue en el campo de la administración comercial y de la informática<sup>13</sup>. El curso se componía de módulos organizados en dos ciclos agrupados en diferentes áreas: ocupacional, orientada a desarrollar destrezas y habilidades operativas correspondientes a cada oficio; socio afectiva, en la que se proponían conocimientos de tipo contextual a la profesión expresión oral y escrita; de las ciencias, orientada a desarrollar pensamiento lógico y capacidad de investigación, y un espacio destinado a las actividades complementarias. Estas últimas, se ofrecían como un espacio de formación “compensatorio” para que aquellos que no hubieran tenido un informe favorable de aprobación de los módulos correspondientes al segundo ciclo se les permitiera “obtener una salida laboral intermedia en una ocupación semi-calificada”, tal como se describe en el plan de estudios para la formación de auxiliar contable (Resolución N°866/89).

El CFPA incluía recomendaciones metodológicas específicas de la FP referidas a la elaboración de programas y hojas de información tecnológicas, la planificación del espacio de taller, la insistencia en la modalidad “aprender haciendo”, la implementación de diversas actividades para contribuir a la integración entre las áreas y a la formación integral de los estudiantes, la cursada del grupo completo y algunas orientaciones para ordenar adecuadamente la secuencia de actividades de modo de favorecer el dictado de los módulos.

A partir de la experiencia e inquietud de los Centros se generó la alternativa de continuidad de los estudios secundarios para aquellos que hubiesen completado el Plan de estudios del CFPA en el segundo Ciclo de los CENS (Resolución MEGC N°1.317/03)<sup>14</sup>.

La experiencia del CFPA significó para los CFP un aprendizaje y entrenamiento en el trabajo con ese segmento etario y la constitución de un cuerpo docente preparado para la formación de adolescentes

---

13 Perito Comercial especializado en Administración de Empresas (Resolución Ministerial N°206/83) y Perito Auxiliar en Informática (Resolución N°1.496/SED/96).

14 Se autoriza la inscripción, con carácter experimental, de los egresados de las especialidades Auxiliar Contable y Auxiliar en Informática de los Centros de Formación Profesional (Resolución CONET N°886/C/89) en el 2° Ciclo de los Centros Educativos de nivel Secundario que dictan las especialidades de Perito Comercial especializado en Administración de Empresas (Resolución Ministerial N°206/83) y Perito Auxiliar en Informática (Resolución N°1.496/SED/96) a efectos de completar el nivel Medio, para lo cual deberán cursar las asignaturas correspondientes al Área de la Formación General.

en un circuito alternativo al tradicional, además de instalarse como referentes institucionales para un universo poblacional sustantivo.

### 3.1.2. Escuelas de Reingreso

Las Escuelas de Reingreso (ER) surgen en el marco del Programa Deserción Cero, en 2004, como un novedoso proyecto educativo dirigido a atender la demanda de jóvenes que no habían comenzado sus estudios de nivel Medio o habían interrumpido su escolaridad (Krichesky, 2007).

Actualmente las ER son ocho, distribuidas en los distritos escolares 2, 3, 4, 5, 10, 18, 19 y 21; seis fueron creadas en creadas en 2004 y las dos restantes se incorporaron en 2005 con ciclo lectivo agosto-agosto<sup>15</sup>.

La Resolución MEGC/814/04, que aprueba el plan de estudios de las ER, retoma algunas de las características de las normativas dictadas para los CENS en 2002.

**Las Escuelas de Reingreso ofrecen un marco académico flexible que mejora las condiciones de permanencia y avance en el sistema escolar de aquellos que se encuentran fuera del nivel Medio del sistema educativo.**

El intento por “reingresar” a una población heterogénea de adolescentes y jóvenes, que había transitado la escuela secundaria y se encontraba fuera del sistema, se plasma en un novedoso formato escolar que adopta una estructura curricular por trayectos personalizados y un marco académico flexible que favorece las distintas alternativas de cursado para mejorar las condiciones de permanencia de los alumnos.

---

15 Sostiene Krichesky (2007) que la particularidad del ciclo lectivo de estas últimas surge a partir de la lectura por parte de la Gestión y Centros de Gestión y Participación, de la existencia de una fuerte demanda de sectores sociales que abandonan la escuela luego del período vacacional de julio, así como aquellos que no alcanzan a inscribirse en el período febrero-marzo.

Las ER tienen por propósito:

- Ofrecer formación general y común que posibilite el acceso al nivel Superior.
- Ofrecer formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo<sup>16</sup>.
- Proporcionar formación para el ejercicio informado de la ciudadanía.
- Ofrecer un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes que actualmente se encuentran fuera del nivel Medio del sistema educativo.

Como se señala en un informe anterior<sup>17</sup>

*Las ER pretenden no sólo dar respuesta a los desafíos de la extensión de la obligatoriedad de la educación, sino además poner a prueba una nueva institucionalidad que sorteara los obstáculos y las limitaciones del régimen académico tradicional de la escuela media y que pudiera replicarse en otras instituciones del sistema educativo. Eso explica que fueran diseñadas en torno a tres aspectos centrales: el plan de estudios, el régimen académico y el modelo organizacional de la institución (Briscioli y Toscano, 2012; Diríé, 2015).*

El plan de estudios contempla una duración estimada de cuatro años que, debido a la flexibilidad de la propuesta es a título orientador, comprende materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades.

Los estudiantes cursan en cuatro días de la semana y de modo simultáneo un número reducido de materias anuales y el día restante se destina a asignaturas opcionales (práctica de Artes, Actividad Física y Formación Profesional).

---

16 En 2007, sobre la base de un diagnóstico según el cual un número significativo de estudiantes de las ER necesita salir a trabajar para atender las responsabilidades familiares, se aprueba un Proyecto de coordinación de acciones con algunos CFP con el objeto de organizar una oferta de FP complementaria y de carácter optativo.

17 Belmes (2016) Op cit.

Para poder ingresar a una ER, además de tener entre 16 y 18 años cumplidos, el alumno debe haber dejado de asistir al sistema educativo por un período mínimo de un Ciclo Lectivo.

A su vez, la ER contempla el reconocimiento de los saberes previos: los alumnos pueden acreditar las materias aprobadas en otros establecimientos a través de la presentación de la documentación correspondiente o del desarrollo de pruebas de nivel.

El régimen de cursado y aprobación por materias permite acreditar paulatinamente los logros y posibilita que los estudiantes puedan avanzar por el plan de estudios “a su ritmo” siguiendo las correlatividades, más allá de que no hayan logrado cursar la totalidad de las materias de un determinado nivel.

En la ER no existe el concepto tradicional de “repetir el año”, sólo se vuelven a cursar las materias reprobadas.

La normativa dispone la organización de un sistema de tutorías y de apoyo escolar. Las tutorías, a cargo de un profesor designado como tutor, son un espacio de acompañamiento y orientación del alumno en su desempeño académico. Las clases de apoyo, de asistencia obligatoria si así lo determinan el docente y el tutor, apuntan al desarrollo de un trabajo de enseñanza en grupos pequeños, “más individualizado”, de manera de facilitar a los alumnos el abordaje de las distintas materias.

Por último, la planta orgánica funcional (POF) incluye cargos docentes y horas cátedras institucionales, equipos de gestión (directivos y personal administrativo) y otros roles (asesoría, coordinación pedagógica y tutorías) además de un régimen de trabajo docente por cargo que incluye las horas de cursada regular y horas extras para tareas de apoyo y de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación. Las horas institucionales deben estar orientadas a permitir la conformación de equipos de trabajo docente y facilitar la gestión de proyectos específicos.

Un estudio sobre las ER (Krichesky et al, 2007) que recoge la percepción de directivos, docentes y alumnos sobre distintos aspectos constitutivos de este dispositivo singular en el sistema educativo de la Ciudad, destaca diferentes aspectos que pueden verse reflejados en la experiencia de FP con terminalidad:

- El imperativo (en relación con la gestión de los directivos) de construir lazos de confianza, de modo de hacer de la escuela un verdadero “espacio de pertenencia”.
- La organización de espacios curriculares específicos (tutorías, talleres, clases de apoyo) y un trabajo docente personalizado que I. permiten afrontar la heterogeneidad característica del alumnado y II. propician el acomodamiento a la escolaridad apuntalado en la desestructuración de los estereotipos autoritarios acuñados en la experiencia social y escolar previa.
- El trabajo en red y las alianzas con distintas organizaciones de la comunidad destinadas a apuntalar el abordaje de las problemáticas de los alumnos y ampliar sus experiencias culturales.
- La participación de los docentes en la selección y organización de los contenidos y la capacitación recibida y oportunidades de intercambio acerca del currículum.

La ER representa, por sobre todo, el espejo en el que observar la experiencia y los avatares de una propuesta formativa flexible dirigida a adolescentes y jóvenes con un vínculo complicado con la educación secundaria.

### 3.2. Normativa

El marco normativo específico de los bachilleratos con Orientación Profesional de la Ciudad está constituido por cuatro resoluciones que establecen los planes de estudios de las orientaciones:

- Bachillerato con orientación profesional en Mecánica Automotriz (Res. N°1.362/MEGC/15);
- Bachillerato con orientación profesional en Gastronomía (Res. N°1.375/MEGC/15);
- Bachillerato con orientación profesional en Energía (Res. N°1.377/MEGC/15);
- Bachillerato con orientación profesional en Informática (Res. N°1.730/MEGC/15);



En las resoluciones se “reconoce, como antecedente, la experiencia desarrollada en la jurisdicción a través de las escuelas de Reingreso y se apoya en la base normativa federal establecida en la Res. CFE N°103/10”.

La Res. CFE N°103/10 “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”, promueve iniciativas que contengan formatos institucionales diversos y modalidades de cursada y criterios de evaluación, promoción y acreditación que permitan construir alternativas de inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes en las distintas jurisdicciones.

Cabe señalar, como se expuso anteriormente, que la obligatoriedad de la educación secundaria comienza a instalarse en la Ciudad de Buenos Aires en octubre de 2002 mediante el Decreto N°1283/02 del Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que promulga la Ley de Obligatoriedad N°898, siendo la primera jurisdicción del país en sancionarla. Este principio es recuperado luego a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 para todas las jurisdicciones del país.

Esta propuesta de FP con terminalidad secundaria también retoma lo establecido por la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP N°26.058/06) y en la Res. CFE N°115/10. Si bien el art. 19 de la LETP establece que “las ofertas de formación profesional podrán contemplar la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles y ciclos comprendidos en la escolaridad obligatoria y postobligatoria”, el acceso de menores de 18 años a estas ofertas se encontraba imposibilitado, situación que revierte la Res. CFE N°115/10 al establecer que “la edad mínima establecida para el ingreso a ofertas de formación profesional es de 18 años, con la excepción del ingreso de adolescente desde los 16 años de edad en propuestas de FP vinculadas curricular o institucionalmente al cursado de niveles educativos”.

**Esta propuesta de Formación Profesional con terminalidad secundaria retoma lo establecido por la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP N°26.058/06) y la Resolución CFE N°115/10.**

De este modo, las ofertas de bachilleratos con Orientación Profesional recuperan y reconstruyen la institucionalidad del CFPA que articulaba un ciclo básico de Formación General con la posibilidad de realizar cursos de Formación Profesional en el mismo centro y otorgaban el título de Auxiliar Contable y Auxiliar en Informática.

Este mismo trayecto fue modificado por la Res. N°.1317/03, que habilitaba a que, una vez completado el ciclo básico de dos años, los alumnos pudieran finalizar sus estudios en un CENS que les reconocía como aprobado el primer nivel.

### **3.3. La organización académico institucional**

Se enuncian a continuación los aspectos salientes del diseño de la organización académica e institucional formulados en los documentos de la Coordinación de Formación Profesional y las resoluciones de creación de los bachilleratos con Orientación Profesional

#### **3.3.1. Propósitos**

- Ofrecer formación general y común que posibilite la continuidad educativa y habilite a los estudiantes para el acceso al nivel Superior y la continuidad educativa.
- Ofrecer formación profesional inicial amplia destinada al desarrollo de capacidades profesionales que permitan la inserción ocupacional en el mundo del trabajo, en articulación con el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel Secundario.
- Proporcionar formación para el ejercicio informado de la ciudadanía.
- Ofrecer un régimen académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para el ingreso, la permanencia y la promoción en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes que actualmente se encuentran fuera del nivel Secundario del sistema educativo o cursando ofertas de Formación profesional de adolescentes sin articulación con el nivel Secundario.

### 3.3.2. Sistema de ingreso

Los requisitos y condiciones para matricularse están determinados por la población objetivo: “adolescentes y jóvenes con edades entre los 16 y los 18 años, que por distintas circunstancias ha transitado experiencias de fracaso en el sistema educativo, no comenzó sus estudios de nivel Secundario, ha visto interrumpida su escolaridad y/o se encuentra cursando ofertas de Formación Profesional al margen de las regulaciones vigentes” (Res. N°1.362/MEGGC/15) y pueden puntualizarse como:

1. Haber concluido los estudios de nivel Primario en esta jurisdicción o su equivalente en otras jurisdicciones.
2. Tener entre 16 y 18 años. Las edades mínimas y máximas requeridas para inscribirse como alumno regular son 16 y 18 años, cumplidos al treinta de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo Lectivo.
3. Haber dejado de asistir a escuelas de nivel Secundario de esta jurisdicción o su equivalente en otras por un periodo mínimo de un ciclo lectivo; presentar una sobreedad de dos años y/o haber repetido dos veces el curso escolar o nunca haber asistido y/o cursado estudios en establecimientos de nivel Secundario de esta jurisdicción o su equivalente por otra;

En el sistema de ingreso, que reconoce los logros de aprendizaje anteriores, se contempla la acreditación de las unidades curriculares equivalentes cursadas y aprobadas en otras modalidades del nivel Secundario, independientemente de la aprobación del año escolar completo. Mediante esta estrategia se intenta evitar la repitencia, factor dominante en el fracaso y la exclusión. En caso de que el estudiante hubiese cursado y/o aprobado asignaturas de nivel Medio, y por causas de fuerza mayor debidamente justificadas, no contara con las acreditaciones correspondientes, el equipo directivo del establecimiento, a través del sistema de diagnóstico, es quien determina el nivel que le corresponde en cada área de conocimiento evaluada.

Asimismo, para favorecer la inserción y el tránsito por esta nueva oferta de terminalidad, el personal docente debe realizar una orientación a los ingresantes acerca del régimen académico vigente en el establecimiento, proporcionando la mayor información

posible sobre el sistema de equivalencias y de correlatividades y las posibilidades de inscripción a las asignaturas, de acuerdo con los estudios que acredite el estudiante.

Para la primera matriculación, en 2015, se estableció como prioridad a aquellos adolescentes que hubiesen cursado el CFPA en algún CFP de gestión estatal o conveniados de la jurisdicción.

### 3.3.3. Régimen académico

Lo nuclear de la propuesta radica en la adecuación del trayecto escolar a la situación del alumno.

A partir de las características y necesidades de la población destinataria, se propone un régimen académico que dispone la cursada y la aprobación por asignaturas, en el caso de la FG, y por módulos, en la FP, con el único requisito de cumplimentar el sistema de correlatividades. Sistema que tiene como principal objetivo que el recorrido de los estudiantes, a lo largo del plan de estudios, responda a una adecuada integración vertical.

Los estudiantes cursan en un mismo turno el total de la carga horaria correspondiente a los módulos de FP y las asignaturas de FG. Salvo un caso (CFP comuna 1) tanto las aulas como el taller se sitúan en un mismo edificio, por lo cual los docentes de ambas formaciones transitan por los mismos espacios.

### 3.3.4. Apoyo Escolar

En el diseño de la propuesta se establece un sistema de apoyo escolar para facilitar a los estudiantes el cursado de las asignaturas y compensar diferencias en los aprendizajes de contenidos esen-

**A partir de las características y necesidades de los destinatarios, se propone un régimen académico que dispone la cursada y aprobación por asignaturas en la Formación General y por módulos en la Formación Profesional, con el único requisito de cumplimentar el sistema de correlatividades.**

ciales surgidas de la acreditación mediante equivalencias o pruebas de nivel y del sistema de diagnóstico.

También se prevé la implementación de espacios destinados a la orientación de los alumnos que requieran un trabajo de enseñanza más individualizado mediante la participación en grupos pequeños en los cuales se aborden los contenidos de las asignaturas que generen mayores dificultades.

A través de un sistema de diagnóstico y/o durante la cursada regular de las asignaturas, los profesores junto con el tutor determinan cuáles son los estudiantes que necesitan clases de apoyo y durante cuánto tiempo. La asistencia de los estudiantes a estas instancias es de carácter obligatorio cuando así lo determinen los docentes y tutores. Por su parte, los alumnos pueden solicitar apoyo en forma voluntaria.

También se establece que se deben ofrecer clases de apoyo para las siguientes asignaturas: Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Biología, Física, Química. Para las restantes asignaturas que componen el plan, el Director junto al equipo docente, podrá evaluar la necesidad de ofrecer instancias de apoyo y solicitar, eventualmente, los recursos adicionales que se requieran para su desarrollo.

### **3.3.5. Tutorías**

La propuesta pone a disposición de los estudiantes el acompañamiento de un Profesor-Tutor que tiene como principal función orientar y acompañar sus trayectorias académicas. Para ello, el tutor podrá adoptar distintas modalidades de trabajo, en pequeños grupos de alumnos y/o entrevistas individuales, en las que les brindará asesoramiento para su efectiva reinscripción en el nivel Medio y la organización de su itinerario de cursado. También les proporcionará orientación y apoyo en su formación y los introducirá en el dominio de formas generales para la organización del tiempo y el manejo de los materiales de estudio.

El tutor asesorará a los alumnos en su reinscripción en el nivel Medio y en la organización de su itinerario de cursado. También les proporcionará orientación y apoyo en su formación y los introducirá en el dominio de formas generales para la organización del tiempo y el manejo de los materiales de estudio.

Trabajaré en el seguimiento individual de cada estudiante y definiré, junto con los profesores de las asignaturas, las necesidades de instancias de apoyo que puedan requerirse para garantizar un mejor aprendizaje y avance de cada uno de ellos.

Asimismo, el tutor tiene entre sus tareas entrar en contacto con las familias y adultos de referencia de los estudiantes para asesorarlos respecto de las características del programa y el avance y/o dificultades que se registre en el proceso.

### **3.3.6. Régimen de Asistencia**

La condición de alumno regular se aplica a cada una de las asignaturas y módulos que el estudiante curse y para las actividades de apoyo escolar con carácter obligatorio. Para mantener la condición de regular el alumno deberá cumplir con un mínimo de asistencia del 80% del total de horas cursadas de la asignatura y/o módulo.

En aquellos casos en que no se cumpla tal requisito y siempre que el alumno haya asistido como mínimo al 60% del total de horas de la asignatura y/o módulo, el Director podrá mantener la condición de regularidad del estudiante, por única vez, en los casos que considere pertinente. De otorgarse al alumno este beneficio, se le exigirá el cumplimiento del 80 % de asistencia para el período que reste hasta la finalización del ciclo lectivo. El alumno que, habiendo iniciado el cursado de una asignatura y/o módulo en condición de regular, no haya cumplido con los requisitos mínimos de asistencia para mantener tal condición, podrá rendir examen en condición de libre o recurrar la asignatura y/o módulo. Aunque la asistencia será computada por asignatura/módulo, el alumno podrá ingresar y retirarse sólo una vez por día del establecimiento.

Si bien es el Reglamento de Convivencia el que fija las condiciones para la entrada, permanencia y salida de los alumnos, desde el programa se establece que no se permite el ingreso de alumnos una vez que se hayan retirado del establecimiento y que es responsabilidad del Preceptor llevar un registro del ingreso y egreso de los estudiantes. El Reglamento de Convivencia fijará las condiciones para la entrada, permanencia y salida de los alumnos.

### 3.4. Estructura curricular

El trayecto educativo se estructura en dos campos: el campo de la Formación General y el de la Formación Profesional. La Formación General comprende las áreas y disciplinas básicas del curriculum de nivel Secundario, establecidas en consonancia con el campo de la Formación General estipulado por la Res. CFE N°84/09: Matemática, Lengua y Literatura, Lengua extranjera, Historia, Geografía, Economía, Biología, Educación Ciudadana, Física y Química. La carga horaria total asignada a este campo es de 2.146 horas reloj distribuidas a lo largo de los cuatro años.

La Formación Profesional, en cambio, define un trayecto de formación que se ordena sobre la base de un conjunto de figuras profesionales, reconocidas por cada uno de sus sectores, adoptadas para la Formación Profesional de la Ciudad de Buenos Aires: Energía, Automotores, Gastronomía e Informática. Su carga horaria total abarca 792 horas reloj y se distribuye a lo largo de los cuatro años de formación. Desde el punto de vista de la estructura curricular, este trayecto se organiza por módulos formativos de base, de gestión y módulos específicos.

Las unidades curriculares de la Formación General y la Formación Profesional se definen por cursos y módulos, con duración anual, cuatrimestral, bimestral o mensual, según el caso, que puede cursarse y acreditarse en diferentes años escolares, respetándose como único requisito el régimen de correlatividades. Las asignaturas correspondientes a Lengua Adicional serán de cursado cuatrimestral con seis cursos correlativos entre sí, ubicados de manera orientativa en los niveles 2, 3 y 4 de la estructura.

La propuesta comprende también espacios formativos facultativos que apuntan a completar la oferta educativa. Su cursado no constituye un requisito para la acreditación del plan, pero las escuelas deben ofrecerlos y fomentar la participación de los estudiantes. La carga horaria de cada espacio será de tres horas/cátedra semanales.

La aprobación de la Formación General, por asignaturas, y de la Formación Profesional, por módulos, permite que los estudiantes avancen de acuerdo a sus posibilidades cuando no están en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de unidades curriculares que, tradicionalmente, corresponden al año escolar.

Para el diseño de la estructura curricular se estableció como criterio un máximo de 30 horas cátedras semanales, o bien 6 horas cátedras diarias, lo que equivale a 4 horas reloj diario. La duración estimada del Plan de estudios es de cuatro años, y su indicación tiene solo una función orientadora dado el carácter flexible de la propuesta.

Al finalizar el cursado completo, el plan otorga el título de Bachiller con orientación profesional en Mecánica automotriz o Gastronomía o Energía o Informática, según corresponda.

### Caja curricular

| Nivel                              | Unidad curricular       | Horas cátedra semanales |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>Nivel I</b>                     | Formación General       | 19                      |
|                                    | Matemática I            | 5                       |
|                                    | Lengua y literatura I   | 5                       |
|                                    | Historia I              | 4                       |
|                                    | Geografía I             | 3                       |
|                                    | Desarrollo y salud      | 2                       |
|                                    | Formación Profesional   | 11                      |
| <b>Carga horaria total nivel 1</b> |                         | 30                      |
| <b>Nivel 2</b>                     | Formación General       | 22                      |
|                                    | Matemática II           | 4                       |
|                                    | Lengua y literatura II  | 4                       |
|                                    | Historia II             | 4                       |
|                                    | Geografía II            | 3                       |
|                                    | Lengua Adicional I y II | 3                       |
|                                    | Biología I              | 4                       |
|                                    | Formación Profesional   | 8                       |
| <b>Carga horaria total nivel 2</b> |                         | 30                      |



|                                    |                             |           |
|------------------------------------|-----------------------------|-----------|
| <b>Nivel 3</b>                     | Formación General           | 22        |
|                                    | Matemática III              | 4         |
|                                    | Lengua y literatura III     | 4         |
|                                    | Historia III                | 4         |
|                                    | Geografía II                | 3         |
|                                    | Lengua Adicional III y IV   | 3         |
|                                    | Biología II                 | 4         |
|                                    | Formación Profesional       | 8         |
| <b>Carga horaria total nivel 3</b> |                             | <b>30</b> |
| <b>Nivel 4</b>                     | Formación General           | 24        |
|                                    | Matemática IV               | 4         |
|                                    | Lengua y literatura IV      | 4         |
|                                    | Formación Ética y Ciudadana | 2         |
|                                    | Química                     | 4         |
|                                    | Economía                    | 3         |
|                                    | Lengua Adicional V y VI     | 3         |
|                                    | Física                      | 4         |
|                                    | Formación Profesional       | 6         |
| <b>Carga horaria total nivel 4</b> |                             | <b>30</b> |

## Segunda Parte

En esta parte del informe se despliegan los resultados del trabajo de campo realizado en los seis CFP que imparten el bachillerato con Orientación Profesional.

En las páginas que siguen, en sintonía con los objetivos de la investigación, se presenta una caracterización de los rasgos salientes de las instituciones, los estudiantes y los modos de la articulación de la FP con la FG; y en el tramo final se formulan algunas reflexiones acerca del diseño y la implementación, como insumo para la gestión de la experiencia.

## 4. Las instituciones

En este apartado se presenta información sobre los centros, las especialidades que ofrecen y la matrícula que atienden, a los efectos de dimensionar y contextualizar la mirada sobre el desarrollo de esta experiencia de promoción de la terminalidad secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Para implementar el bachillerato con orientación profesional se eligieron cinco CFP que ofrecían con anterioridad el CFPA<sup>18</sup> y que otorgaban el título de Auxiliar Contable y Auxiliar en Informática.

El sexto CFP elegido no contaba con este plan pero sí se destacaba por un fuerte anclaje territorial en la Comuna 4, acreditando una vasta experiencia de trabajo socioeducativo con adolescentes y jóvenes.

Las instituciones que se han embarcado en la experiencia del bachillerato con Orientación Profesional tienen en común

**Las instituciones que se han embarcado en la experiencia del bachillerato con Orientación Profesional tienen en común una importante trayectoria en el trabajo con adolescentes y jóvenes en condición de vulnerabilidad educativa.**

---

18 Ver 3.1.1. Formación Profesional para adolescentes (CONET).

una importante trayectoria en el trabajo con adolescentes y jóvenes en condición de vulnerabilidad educativa.

Los testimonios de los directivos recuperan estos antecedentes y sus incidencias, principalmente, vinculándolos a dos planos:

I. la disponibilidad de personal y de experiencia institucional en el trabajo con esa franja etaria de estudiantes.

*Para nosotros el cambio no fue muy traumático porque veníamos trabajando fuerte en la formación básica (Ciclo de FP para adolescentes). Esa estructura la teníamos consolidada. Nuestros docentes son profesores de nivel Secundario por fuera de la estructura del centro, gente con mucha experiencia (Coordinador CFP Comuna 1).*

*Creo que la ventaja que tenemos nosotros es que nacimos con adolescentes, en el 78 arrancamos y en el 80 creo que ya empezaron a venir los adolescentes, estamos preparados para eso (Regente CFP Comuna 4 A).*

II. la reivindicación del nuevo dispositivo para promover la terminalidad secundaria:

*En verdad es un reclamo que venimos haciendo desde hace muchos años (Director CFP Comuna 7).*

*El problema era seguir el rastro a los chicos. Nuestra población son chicos que habían dejado el Secundario, chicos de 15, 16, 17 y hasta 18 años que tenían alguna dificultad para ingresar en el Secundario Común o incluso en los CENS. Empezaban por este recorrido. Hacían dos años, trabajábamos fuerte la re escolarización, la pertenencia al ámbito educativo, a la institución, para contenerlo, pero después iban al CENS y perdíamos el rastro y los contactos que teníamos eran alarmantes: cerca del 80% dejaba, no se adaptaba al CENS porque tenía otras condiciones de cursada o tenían 18 años y tenían que salir a trabajar... o tenían que cursar a la noche y nuestra población evita los servicios nocturnos porque es peligroso después volver al barrio (Coordinador CFP Comuna 1).*

Se registra asimismo inquietud por el segmento de adolescentes que repiten primer año:

*Tenemos un inconveniente, la verdad nos dimos cuenta ahora, los chicos que repiten dos veces primer año, no los toman con facilidad*

*en media. Me parece que el razonamiento no es ilógico, poner a un chico de quince con uno de trece a veces es complicado. Pero cuál es el problema, nosotros acá no lo podemos recibir, es chico para el CENS, es grande para la media, ese chico para venir acá tiene que estar un año desescolarizado. Después, escolarizarlo es difícilísimo, perdés el ritmo, porque aparte está en la calle, no hay nada que lo contenga, si el chico, como la mayoría de los casos que tenemos, los padres trabajan, están todo el día solos, un chico de quince años solo en la casa puede ser maravilloso como no tanto. Entonces es un problema, sería muy bueno que nos permitan incorporar chicos de quince años (Regente CFP Comuna 4A).*

En relación con la localización, los CFP que imparten el bachillerato con Orientación Profesional están distribuidos en distintos barrios de la Buenos Aires. Tres de ellos se localizan en la zona sur (dos en la Comuna 4 y uno en la 9); dos en la zona centro (comunales 1 y 7) y uno en la Comuna 13 que corresponde a la zona norte de la Ciudad.

Respecto del tipo de gestión, cuatro de los establecimientos en los que funciona este dispositivo son de gestión estatal y los dos restantes de gestión participada. Uno de ellos en convenio con un sindicato y el otro con una organización de la sociedad civil.

Si se considera la distribución por especialidades, en dos de los CFP se ofrece una; en tres de ellos se ofrecen dos y en uno se ofrecen tres especialidades, distribuidas del siguiente modo:

### **Cuadro 1. Especialidades según establecimiento. Año 2016**

| Establecimiento | Especialidades                     |
|-----------------|------------------------------------|
| A               | Energía y Automotores              |
| B               | Informática, Energía y Gastronomía |
| C               | Informática y Energía              |
| D               | Informática y Gastronomía          |
| E               | Informática                        |
| F               | Gastronomía                        |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos proporcionados por la Coordinación de Formación Profesional.

Se observa en el cuadro anterior que Informática se imparte en cuatro centros; Energía y Gastronomía en tres cada una y Automotores en un solo centro.

Considerando el turno, la mitad de los centros funciona en los turnos mañana y tarde, otros dos lo hacen en el turno mañana solamente y uno lo hace en el vespertino exclusivamente.

Si bien la organización institucional se construye sobre una estructura básica establecida normativamente, adquiere singularidad en el interjuego entre las tradiciones, los actores y las condiciones materiales de cada una de las instituciones.

Salvo uno de los casos en que el director del centro también está al frente del bachillerato en la cotidianeidad, en general la conducción de la propuesta recae en los regentes, quienes se distribuyen los turnos o el tipo de formación: regente de TM o de TT; Regente de FP o de FG. En uno de los centros se contempla el cargo de jefe de taller, por analogía con la educación técnica y, en otro, existen los cargos de coordinador pedagógico y de orientación.

Esta heterogeneidad también se aprecia en las formaciones de base de los equipos directivos. Por ejemplo, en el centro de la Comuna 1 los dos regentes (con la denominación de coordinadores) provienen de la docencia de nivel Secundario, mientras que en uno de los centros de la Comuna 4 ambos provienen de la FP.

**Si bien la organización institucional se construye sobre una estructura básica establecida normativamente, adquiere singularidad en el interjuego entre las tradiciones, los actores y las condiciones materiales de cada una de las instituciones.**

Presumiblemente, la doble dependencia, tanto de la Dirección del Área del Adulto y del Adolescente como de la Coordinación de Formación Profesional –en función de la titulación de la educación Secundaria y la certificación de la Formación Profesional, respectivamente– con sus pautas, normas y tradiciones, tenga influencia en los modos diversos en que los centros se organizan institucionalmente.

## 5. Los estudiantes

En este apartado se presenta una caracterización de los estudiantes de los distintos centros a partir de los datos de una encuesta, realizada por el Equipo técnico pedagógico de la GOFL, y de entrevistas realizadas, a los fines de esta investigación, a directivos, docentes, de FG y FP, y estudiantes.

El análisis se detiene, en particular, en las trayectorias educativas de los estudiantes y en sus vinculaciones con el mundo del trabajo y el empleo, atravesadas por la inserción en el bachillerato con Orientación Profesional.

### 5.1. Cuántos son

Según información proporcionada por el Equipo técnico-pedagógico del Programa de terminalidad con FP<sup>19</sup>, en junio de 2016 –en los inicios del trabajo de campo– asistían a los diferentes CFP sedes un total de 330 alumnos.

---

19 Coordinación de Formación Profesional, Gerencia Operativa de Formación Laboral.

**Cuadro 2.**  
**Matrícula por establecimiento por año de inscripción**  
**según especialidad. Años 2015/2016**

| CFP          | Especialidad | 2015       | 2016       | Total      |
|--------------|--------------|------------|------------|------------|
| A            | Energía      | 7          | 10         | 17         |
|              | Automotores  | 22         | 31         | 53         |
|              | Total A      | 29         | 41         | 70         |
| B            | Informática  | 11         | 20         | 31         |
|              | Energía      | 7          | 20         | 27         |
|              | Gastronomía  | 6          | 19         | 25         |
|              | Total B      | 24         | 59         | 83         |
| C            | Informática  | 12         | 18         | 30         |
|              | Energía      | 14         | 14         | 28         |
|              | Total C      | 26         | 32         | 58         |
| D            | Informática  | 7          | 14         | 21         |
|              | Gastronomía  | 0          | 14         | 14         |
|              | Total D      | 7          | 28         | 35         |
| E            | Informática  | 34         | 30         | 64         |
|              | Total E      | 34         | 30         | 64         |
| F            | Gastronomía  | 6          | 14         | 20         |
|              | Total F      | 6          | 14         | 20         |
| <b>Total</b> |              | <b>126</b> | <b>204</b> | <b>330</b> |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos proporcionados por la Coordinación de Formación Profesional.

En el Cuadro 2 se observa que, del total de matriculados en esa fecha, el 38% se había inscripto en 2015 y el 64% en 2016. Resulta interesante que los alumnos inscriptos en 2015 que asistían con regularidad a alguno de los centros representan el 81% de los 155 inscriptos originalmente.

Los testimonios también apuntan que, en 2015, la convocatoria se realizó a los alumnos que ya asistían al Programa de FP para adolescentes (salvo el caso del CFP de la Comuna 4B):

*Los alumnos que tuvimos en el primer año el año pasado, los que arrancaron eran propios, o sea que venían de FP, este año el cien por cien de los alumnos es externo. Se vinieron a anotar del boca en boca,*



*si bien nos nutrimos el año pasado de nuestros propios alumnos, este año vinieron de afuera. Sin promoción (Regente CFP comuna 13).*

*Comenzamos [en 2015] a trabajar con los alumnos que ya teníamos cursando [en el CFPA]. Tanto los que estaban por terminar [el segundo año], de egresar ya, como los que pasaban de primero a segundo. Así pudimos formar dos divisiones, tuvo bastante éxito (Regente CFP Comuna 4A).*

De las cuatro especialidades que contempla esta propuesta formativa, se puede observar en el Cuadro 3 que Informática concentra el 44% de la matrícula total de ambos niveles; Energía el 21%; Gastronomía el 18% y Automotores el 17%.

### **Cuadro 3. Matrícula total según orientación en absolutos y porcentajes. Año 2016**

| <b>Orientación</b>      | <b>Absolutos</b> | <b>Porcentajes</b> |
|-------------------------|------------------|--------------------|
| Informática (4 centros) | 146              | 44%                |
| Energía (3 centros)     | 74               | 21%                |
| Gastronomía (3 centros) | 59               | 18%                |
| Automotores (1 centro)  | 53               | 17%                |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos proporcionados por la Coordinación de Formación Profesional.

La distribución de los alumnos en los seis CFP no es homogénea. Si se consideran los inscriptos en ambos años, puede observarse en el Cuadro 2 que en los extremos el CFP A reúne el 21% del total de los matriculados y el F el 6%.

Esa situación no está exenta de peculiaridades entre los centros y al interior de los mismos que delinean el paisaje en el que la experiencia formativa que se lleva a cabo:

*Acá la zona de influencia está dividida en puntos muy específicos, tenemos Ciudad Oculta, Los Perales, tenemos gente que viene de Madero también, son todos puntos muy separados, con gente muy distinta. Los*

*chicos que viven en Ciudad Oculta tienen una problemática diferente a los que viven en Los Perales, los que viven en Madero o a los que viven en el resto del barrio (Instructor Gastronomía).*

## 5.2. Quiénes son

Más allá de los datos de matrícula descriptos en el apartado anterior, vale desagregar algunas particularidades censales de la población asistente.

Observando la edad de los estudiantes, puede decirse que se concentra en su mayoría entre los 16 (40% del total) y 17 (33%) años. Los restantes estudiantes encuestados, o cumplían 16 años en el transcurso del primer año después de la aplicación de la encuesta, o poseían 18 años al ser encuestados o al ingresar al centro. Puede afirmarse entonces

que el 73% de la población que asiste al bachillerato con Orientación Profesional se enmarca en la franja etaria establecida por la normativa del programa.

Aunque del total de estudiantes el 79.5% son varones, su distribución varía en las distintas orientaciones. Es importante resaltar que la predominancia de varones inscriptos en los bachilleratos con Orientación Laboral no se corresponde con la variación porcentual por género de quienes discontinúan su educación Secundaria.

Si bien la encuesta aplicada entre los estudiantes no contaba con información relativa a nivel socioeconómico de los estudiantes, el tamaño de sus hogares es una aproximación al mismo. En tal sentido, la mayoría de los estudiantes del bachillerato (55%) con orientación profesional vive en hogares de cinco o más personas asociable en poblaciones de nivel socioeconómico bajo.

El nivel socioeconómico bajo puede confirmarse a partir de la descripción que realizan los docentes y directivos de los centros, al mencionar las condiciones de vulnerabilidad social y educativa de

**El 73% de la población que asiste al bachillerato con Orientación Profesional tiene entre 16 y 17 años y está ubicada dentro de la franje etaria establecida por el programa.**

muchos de sus estudiantes, que se expresan en precariedad habitacional y muchos casos de formatos familiares de poco acompañamiento, así como la procedencia de hogares de muy bajos o nulos ingresos:

*Acá, vos trabajás con chicos en extrema vulnerabilidad, muchos pibes de la [villa] 21 o de barrios marginales, pibes que tienen familias bastante descompuestas en algún sentido –no sé si está bien utilizado el término–, pero se entiende que quizás no hay una figura paterna, no hay una figura materna, o a veces están en situación de calle, desocupación. Detrás de estos pibes, el ingreso que tienen quizás es a través de changas que hacen los padres y no de trabajos formales. Y además en su trayecto educativo hay que tener en cuenta que son expulsados de otras escuelas o que han abandonado. Expulsados de la escuela media tradicional (Docente Historia CFP Comuna 1).*

*Los pibes vienen de vidas hostiles. Uno no se entera nada hasta que ellos van tomando confianza y “sabe lo que pasó, profe...” Yo he tenido pibes que me han dicho, “¿vio Policías en acción? Esa es mi tía la que apareció”, y, bueno, no hace falta que te explique mucho más. Que sea cotidiano no quiere decir que esté bien, para ellos es cotidiano. Entonces cuando uno piensa, todos los días el pibe vive esto. Para él es normal, es cotidiano, cuando uno lo analiza desde afuera, hasta que entiende eso, es un proceso. Porque lo tenés cuatro horas y después el resto, sigue su historia, y entonces, de a poquito... (Instructor automotores CFP Comuna 4A).*

Respecto de la vulnerabilidad educativa, habría que diferenciar situaciones que coexisten en la heterogeneidad de la población asistente y que remiten a la categoría trayectorias discontinuas multiformes que involucran itinerarios en escuelas de recuperación, cursos de PAEBYT, tramos en los cursos de la preexistente FP para adolescentes en los mismo centros, así como estudiantes de escuelas secundarias de distintas modalidades con repitencia reiterada.

En sintonía con el mandato fundacional del Programa pensado para incluir a adolescentes y jóvenes con trayectorias interrumpidas, los testimonios de sus docentes constatan todos ellos provienen de recorridos que guardan una distancia considerable con las trayectorias educativas teóricas, aun cuando provengan de propuestas educativas inclusivas.

Dicho en palabras de un docente, la matrícula “...en su mayoría se compone por chicos que han fracasado en la escuela media. Porque los echaron, se quedaron libres o repitieron” (Docente Historia CFP Comuna 1). Otro docente señala que son “pibes que habitualmente vienen con uno o dos fracasos escolares de la escuela Media tradicional y que hoy, con 16 años, tienen un trayecto de escolarización pero no pueden continuar en el sistema” (Docente Biología CFP Comuna 13).

### 5.3. Cómo llegan

En las diferentes fuentes de datos puede verificarse que los estudiantes acceden mayoritariamente al bachillerato con Orientación Profesional a través de un conocimiento previo de la oferta, por participar del ciclo auxiliar del que es continuidad, o por tener algún familiar o conocido que la cursara o tuviera alguna relación con las ofertas de FP para adultos de los CFP.

**El 31% de los estudiantes del bachillerato con Orientación Profesional conoció la oferta porque un amigo o familiar acudía a un centro y se lo recomendó.**

Los docentes reconocen esa promoción interna como la principal fuente de matrícula:

*Muchos vienen re enganchados porque vieron, porque tienen un familiar que estudió acá y se recibió y laboró (Instructor Automotores CFP Comuna 4).*

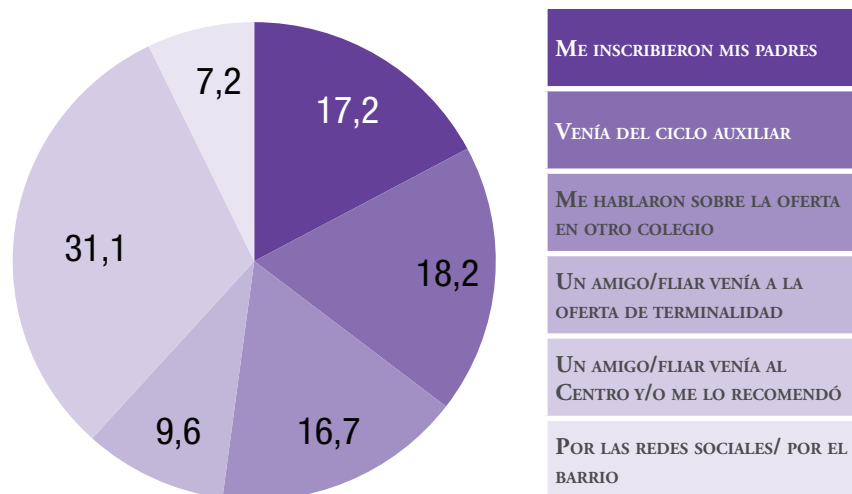
*Sí, el boca en boca es lo que funcionó, nosotros no tuvimos promoción (Tutor CFP Comuna 4).*

*Pero la verdad es publicidad nuestra y el boca en boca, que es lo que más funciona (Tutor CFP Comuna 1).*

Esta tendencia se observa en el Gráfico 1: el 40% de los estudiantes informaron que conocieron la oferta porque un amigo/familiar concurría al centro o a terminalidad. Es sustantivo asimismo el porcentaje de estudiantes que ya concurrían al CFPA. También resulta relevante que otros colegios referencien la oferta y la recomienden.

Llama la atención el bajo porcentaje de alumnos que respondieron la encuesta que se enteró por las redes sociales, una herramienta que hace a la cotidianidad de los adolescentes y jóvenes.

**GRÁFICO 1.**  
**Distribución de los alumnos de los bachilleratos con orientación profesional por conocimiento de la oferta. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016**



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Cuestionario a alumnos de Centros de Formación Profesional 2016.

En los testimonios están presentes el mandato y las decisiones familiares vinculadas a la culminación de los estudios de nivel Secundario, a la par de las redes de capital social y la consideración positiva de los centros en la elección.

*Los pibes esperan terminar. Los menos te hablan de seguir estudiando, vienen para conseguir trabajo o “porque mi vieja me manda”. (Tutor CFP Comuna 1)*

*Por lo que yo puedo ver y hablar con los chicos, es más un mandato familiar que otra cosa, más la abuela o la madre o el padre que los manda. (Docente historia CFP Comuna 7)*

- Yo por mi padrastro que se recibió acá
  - Yo por mi mamá que venía a peluquería y me dijo que comenzaba una secundaria
  - Yo por mi mamá, estudia acá
  - Yo porque estaba en la Secundaria, llegué hasta tercero y me tenía que cambiar, busqué algo que tenga salida laboral y encontré esto, me gustan los autos
  - A mí me dijo mi primo, él hacía automotores acá
- (Alumnos Automotores y Energía CFP Comuna 4A)

Por último, es interesante mencionar otro camino de “llegada” a la propuesta, que se vincula con la escuela Secundaria tradicional que expulsa de forma “acompañada” a algunos jóvenes. Sin bien no les permite continuar allí donde eligieron formarse, los orienta para que se reinserten en los bachilleratos con Orientación Profesional. Docentes y estudiantes dan cuenta con sus palabras de esta modalidad:

*“No, me mandaron acá porque dicen que yo ahí no tengo más lugar”, la vacante está pero te conviene acá mejor. Más allá de eso, vienen con ese estigma “si vengo acá es porque ya no hay otra opción, de última después veo”. Muchos vienen re enganchados porque vieron, porque tienen un familiar que estudió acá y se recibió y laburó. (Instructor automotores CFP Comuna 4A)*

**En los testimonios están presentes el mandato y las decisiones familiares vinculadas a la culminación de los estudios de nivel Secundario, a la par de las redes de capital social y la consideración positiva de los centros en la elección.**

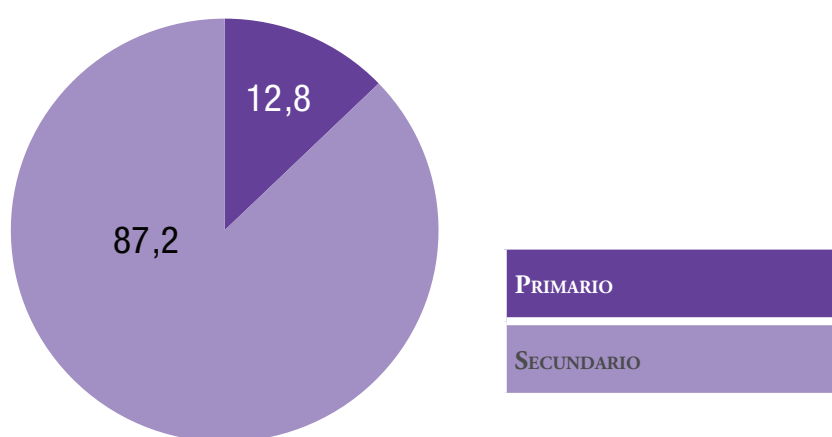
En este sentido, se hace necesario detenerse más en profundidad en la cuestión de las trayectorias escolares de los estudiantes, objeto del apartado que sigue.

## 5.4. La trayectoria educativa

De los datos obtenidos en la encuesta aplicada en 2016 a los estudiantes se desprende que el 87% de los encuestados asistió a un establecimiento de nivel Secundario antes de ingresar al Bachiller con Orientación Profesional, mientras que el 13% restante proviene directamente de la escolaridad primaria (de escuelas de recuperación y de PAEBYTT).

### GRÁFICO 2.

**Alumnos del bachillerato con orientación profesional que provienen de escuela secundaria y primaria. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016**



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Cuestionario a alumnos de Centros de Formación Profesional 2016.

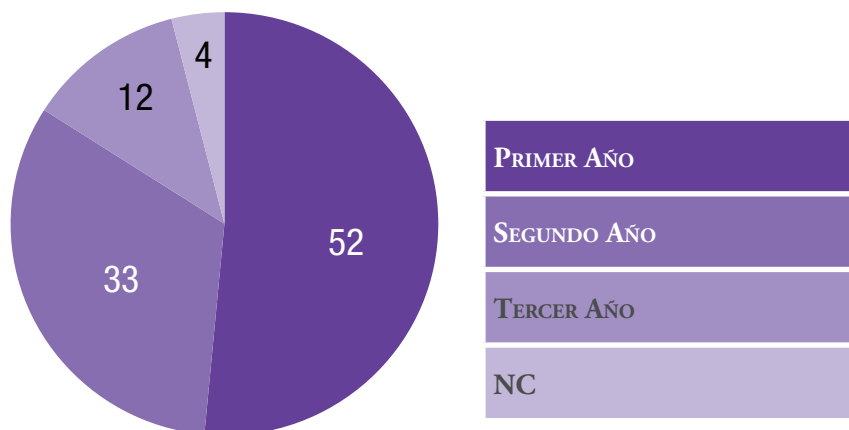
De aquellos que asistieron a la Secundaria previamente, el 79% lo hizo en un establecimiento de gestión estatal, mientras que un 12% asistió a uno de gestión privado y un 9% a ambos tipos de gestión.

De los estudiantes que respondieron la encuesta declaran 1° año como último año cursado el 52%, mientras el 33% declara 2° año y el 12% declara 3° año, restando un 4% que no consigna último año cursado.

**El 87% de los encuestados asistió a algún establecimiento de nivel Secundario antes de ingresar al bachiller con Orientación Profesional.**

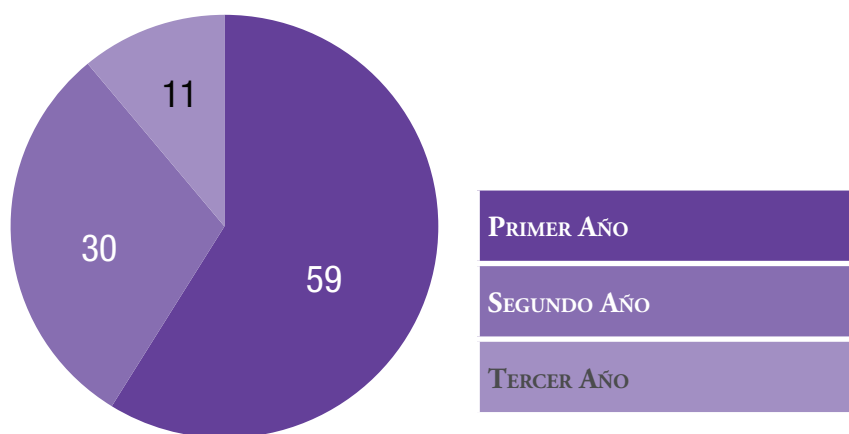
Por otra parte, el 59% de los encuestados acredita 1° año aprobado, 30% 2° año y 11% el 3° año.

**GRÁFICO 3.**  
**Distribución de los alumnos por último año cursado de la escuela secundaria. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016**



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Cuestionario a alumnos de Centros de Formación Profesional 2016.

**GRÁFICO 4.**  
**Distribución de los alumnos por último año aprobado de la escuela secundaria. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016**



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Cuestionario a alumnos de Centros de Formación Profesional 2016.

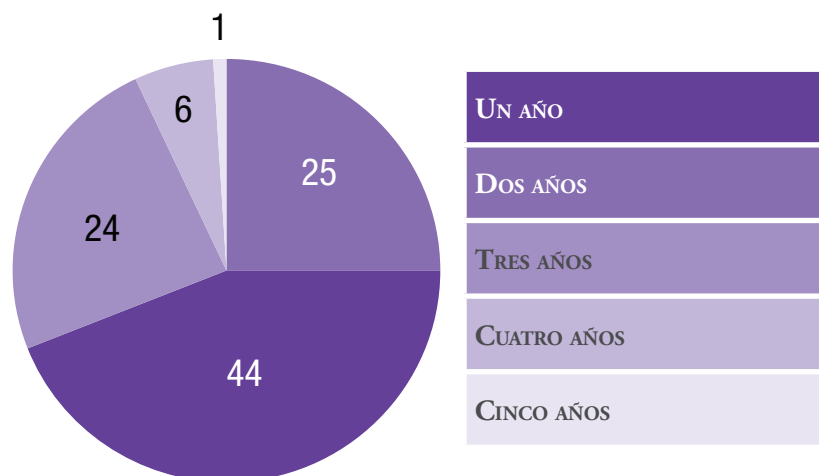
Respecto de la repitencia, el 87% de los alumnos encuestados repitió de año alguna vez. De los que repitieron, 91% lo hizo en secundaria



exclusivamente, 5% tanto en primaria como en secundaria y 4% solamente en primaria.

De los alumnos que repitieron el nivel Secundario, el 25% repitió una sola vez; el 44% lo hizo dos veces, el 24% tres, el 6% cuatro y el 1% cinco.

**GRÁFICO 5.**  
**Distribución de los alumnos por número de años repetidos de la escuela secundaria. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016**



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Cuestionario a alumnos de Centros de Formación Profesional 2016.

A través de esta oferta que busca completar una escolaridad que había sido impedida, se juegan representaciones, mandatos familiares e intereses de los estudiantes. Entre las representaciones, aquellas construcciones ligadas a la interrupción de la escolaridad por causas “propias” son las que más los alejan del ejercicio efectivo de su derecho a la educación. En la voz de los actores:

*Sí, sí, es que ellos están acostumbrados a esta cosa de la expulsión, Ya pasaron por otras escuelas. (Tutora CFP Comuna 4B)*

*Desde el fracaso básicamente, ellos vienen con el escudo de “igual yo no voy a poder, seguro”. (Instructor automotores CFP Comuna 4A)*

*Hay todo un laburo que nos lleva un montón de tiempo porque lo que está naturalizado es otra cosa, “no es la primera vez que repito, si tengo que repetir, repito, total ya me pasó”. No es algo que no*

*conozcan, entonces encontrarle el valor para que puedan ver ellos, no para nosotros, que realmente se puede, en este formato se puede.* (Tutora CFP Comuna 4)

*Vienen por una obligación más que por una perspectiva de trabajo* (Profesor Historia CFP Comuna 7)

A su vez, parece necesario también diferenciar el valor de la finalización de la escuela Secundaria con la vivencia de estar en un lugar propio, cercano y posible, que además aporta herramientas para una futura inserción en un sector de actividad ocupacional.

*Por alguna razón están, nosotros aprovechamos eso, si viniste por algo es. Después está en nosotros buscar la forma para que al pibe le atraiga* (Instructor Automotores CFP Comuna 4A)

*¿Diferencias entre la escuela anterior y esta? Sí, mucha menos indiferencia* (Alumno CFP Comuna 7)

*[En la escuela anterior] Eran más estrictos, tenés que hacerlo a tal y tal fecha. Y acá ponele no lo presentás un día y te entienden si no pudiste, podés presentarlo otro* (Alumnos CFP Comuna 4B).

*¿Cómo hace la escuela para no convertirse en aquello de lo que estos chicos están escapando, la escuela tradicional, expulsiva casi por naturaleza?, ¿cómo hacemos nosotros para no decirle a ese chico: no?* (Docente Historia CFP Comuna 7)

**A través de esta oferta que busca completar una escolaridad que había sido impedida, se juegan representaciones, mandatos familiares e intereses de los estudiantes. Entre las representaciones, las construcciones ligadas a la interrupción de la escolaridad por causas “propias” son las que más los alejan del ejercicio efectivo de su derecho a la educación.**

Puede observarse que los centros ponen en juego diversas estrategias de acompañamiento de las trayectorias, que incluyen al tutor en caso de

contar con uno, pero que además hacen uso de otros múltiples recursos institucionales. Estos recursos surgen de la combinación del fuerte compromiso de los diversos actores, así como del trabajo con grupos reducidos que habilita a articular estas propuestas, en la clave que se mencionara sobre la diversificación curricular.

*[La propuesta] Está más adaptada a nosotros. En los profesores, los directivos. No es que está más adaptada sino que están más encima de uno, y eso está bueno. Acá se preocupan por vos, en cambio en otro colegio faltás y ni cuenta se dan. En cambio acá faltás, llegás tarde y ya te llaman (Estudiantes CFP Comuna 4B)*

*Por eso, la mejor clase es la mejor clase para este contexto, vos no le podés decir al pibe “mirá, como venís tarde la nota va a ser tal”. Al ser pocos alumnos nosotros nos damos el lujo, para la educación actual, de poder atender a todas las alteridades, las particularidades, que tenemos dentro del aula. Al trabajar con diez pibes por cursos por ejemplo, nos damos el lujo de decir, a este le pasa esto, este va con tal tema, este con tal otro. Y poder preparar clases distintas para el mismo grupo. (Profesor Historia CFP Comuna 4B)*

A través de los testimonios puede observarse los distintos modos en los que las estrategias implementadas impactan en las subjetividades de docentes y estudiantes de los centros, modificando la percepción sobre “la escuela” y de sus lugares en ella<sup>20</sup>.

## 5.5. Trabajo y empleo

Poner la mirada sobre la relación con el trabajo y el empleo de los jóvenes que asisten a los Centros cobra especial importancia si se considera que la inserción social en un campo de actividad profesional forma parte de los objetivos de la propuesta.

---

<sup>20</sup> Resulta conveniente mencionar estudios publicados en el Boletín de la Educación Porteña (Números 11, 12, 13 y 15) sobre permanencia e involucramiento escolar en un grupo de “escuelas inclusivas” en los que se evidencia el significado que tiene para los estudiantes el “reconocimiento” de sus docentes y de la de la escuela “como mejor lugar”, de pasar de ser un número a una persona y del interés y compromiso docentes y sus implicancias para sostener asistencia. Los estudios están disponibles en el sitio web del Gobierno de la Ciudad.

La encuesta realizada proporciona algunos datos sociolaborales de los asistentes. Se observa entre los encuestados que menos del 20% tiene un empleo, mientras el 36% está desocupado y el 45% inactivo. La tasa de desocupación es muy elevada y a su vez, aproximadamente, la mitad de la población asistente no está empleada ni busca empleo.

Al interior de la población ocupada no se registran diferenciales por sexo: mujeres 19,0% y varones 18,2%. Estos números cobran relevancia al conocer las particularidades de las condiciones laborales de la voz de los propios estudiantes y de los docentes:

*Ahora hay tres que están trabajando en estos locales de comida rápida, uno que empezó el año pasado y los otros dos este año. Después hay alguno que otro, que el abuelo, el papá o el tío tiene taller mecánico, entonces el chico puede dar una mano en ese taller, eso tenemos tres o cuatro casos. La familia tiene un taller o algún amigo de la familia, entonces el pibe va y da una mano. Estamos hablando de trabajo en negro, no reglamentado y demás. (Instructor automotores CFP Comuna 4A)*

*A mí me convenía también a la mañana porque a la tarde trabajo, salgo a las diez de la noche, no podía ir al colegio. Trabajo de 5 a 10, no podía entrar a la noche. (Alumno informática CFP Comuna 13)*

*Yo lo que hago es reparar computadoras, me gano unos pesos con eso a veces (Alumno informática CFP Comuna 13)*

Otra cuestión interesante de mencionar de los testimonios recabados es la forma en que los estudiantes conciben la relación entre la finalización del nivel Secundario y el ingreso al mercado laboral formal, así como el modo en que esta inserción los incluye socialmente. Es interesante el diálogo entre los alumnos en la entrevista:

- *Para mí es más terminar el Secundario porque si no lo tenés difícil, el tema de trabajar y todo eso. Lo difícil es que no consigas ningún trabajo decente. Sin Secundario. Yo pienso así.*
- *Vuelvo a la escuela para progresar como persona, aprender cosas nuevas.*
- *Para mí no tiene que ver ese progreso como persona con conseguir trabajo.*
- *Sí, ¿de qué vas a comer, de la basura?*
- *Para mí sí.*
- *Para mí no, no tiene nada que ver el trabajo con ser alguien.*

*Mi papá trabaja y no tiene título.*

*- Pero si estamos hablando  
- Hay gente que trabaja y no tiene el Secundario.*

*- Se te hace complicado conseguir trabajo con título y todo.*

*De todas maneras sí es cierto que con el Secundario es más fácil que si no lo tiene, eso seguro. Pero la pregunta iba a ¿para ustedes qué significa terminar el Secundario?*

*(Entrevistador)*

*- Pero vos estás diciendo sos alguien con un trabajo y no estoy de acuerdo.*

*- No, yo digo que no sos nadie si no tenés un título.*

*(Alumnos Gastronomía CFP Comuna 4B)*

**La complejidad de la relación educación-trabajo se expresa en historias familiares de inserción laboral sin titulaciones, en la promesa tácita de acceso garantizado con la titulación obtenida o en la llegada a mejores condiciones laborales a través de la finalización de los estudios obligatorios.**

En este intercambio se contraponen dos miradas sobre el aporte de la escuela para el presente (formarse como persona) y para el futuro (conseguir un buen trabajo). Resulta interesante considerar a partir de estos testimonios una “ponderación” diferenciada por parte de los estudiantes de los componentes del programa de terminalidad: se atribuye un sentido al aporte de la FG y otro distinto al de la FP, en principio, sin articulación, al menos desde esta perspectiva.

Otra cuestión interesante del testimonio anterior es como la complejidad de la relación educación y trabajo se expresa, en algunos casos, en historias familiares de inserción laboral sin titulaciones en la promesa tácita de acceso garantizado con la titulación obtenida o en el acceso a mejores condiciones laborales a través de la finalización de los estudios obligatorios. Todas estas posiciones y representaciones conviven en el imaginario de los jóvenes que asisten a los distintos centros y se articulan con un trabajo pedagógico orientado a obtener la doble certificación:

*¿Qué esperaba? Yo lo entendí al revés, pensaba que era cocina nomás. Y a mitad de año me enteré que era bachiller, o sea que podés trabajar de otra cosa, no solamente de cocina. Ahí me puse más contento, yo le pregunté a la profe: ¿tengo que estudiar esto y después de nuevo el secundario?, No, me dijo, “este es el secundario”.*

*A mí me parece importante terminarlo para tener una buena carrera, si no tenés el secundario no podés trabajar de nada, no podés estudiar otra cosa.*

*Encima todo el mundo te lo pide, acá vos no tenés secundario te mandan a limpiar cualquier cosa. Si lo tenés es como otro nivel, y eso está bien, se preocupan para que vos estudies y el día de mañana puedas trabajar tranquilo y no lo que ellos quieren, lo que vos querés (Alumnos gastronomía CFP Comuna 13)*

En síntesis, la forma en que el trabajo y el empleo se construyen como representación social en los y las jóvenes posee, en la mayoría de los casos, una articulación con los estudios de nivel Secundario que entra en tensión con su escolaridad truncada. La responsabilidad del Estado de garantizar la escolaridad también permite reconstruir un imaginario de derecho al trabajo decente. En esta clave, se hace necesario conocer los modos en que se ha hecho posible llevar adelante la propuesta, a ello se destina el próximo apartado.

## 6. La implementación del bachillerato con Orientación Profesional

En este apartado se presentan observaciones y análisis sobre los aspectos considerados centrales de la implementación del bachillerato con Orientación Profesional derivadas del análisis del material relevado en la observación de campo y en las entrevistas realizadas a autoridades, docentes de FG, tutores, instructores de FP y alumnos de los distintos centros.

En las páginas que siguen se identifican aquellos aspectos que representan fortalezas de la propuesta formativa y otros, formulados en términos de tensiones, que dan cuenta de cierto desacople entre la enunciación y la puesta en acto del dispositivo, a los que conviene prestar atención.

### 6.1. El compromiso de los actores

En primer lugar el trabajo de campo permitió observar el profundo compromiso del equipo técnico-pedagógico responsable de la experiencia y del personal directivo, docente y de apoyo de los seis establecimientos sede por generar espacios educativos amigables, convocantes, propios o de los que puedan apropiarse los estudiantes.

Compromiso que se manifiesta en dos aspectos principales: los lineamientos de la propuesta formativa y la población destinataria, y que supone un esfuerzo adicional enfocado en esos dos planos: 1. el de tomar parte en la construcción de un emprendimiento educativo

alternativo que, a su vez, II. tiene lugar en un terreno áspero, en cierta medida hostil, signado por la vulnerabilidad social y educativa de un universo de adolescentes y jóvenes atravesados por experiencias escolares fallidas.

*En total tenemos sesenta y tres alumnos. Es mucho trabajo, porque seguimos trabajando con la misma dedicación que cuando teníamos quince, entonces realmente a veces nos reímos porque terminamos agotados. La otra vez tuvimos reuniones de padres individuales hasta las once de la mañana... Tomamos la decisión de no hacer reuniones generales, sino individuales, porque cada uno tiene su problemática, tiene su mundo propio, y nos interesa que el chico tenga una pertenencia en la escuela, ya bastante carga y problemática tienen en su casa como para generar una más. Y el padre viene y aprovecha el momento para decir la problemática que tiene cada uno, y trabajamos sobre eso. Es desgastante, pero bueno, logramos un compromiso bastante grande con los padres. Los padres se han enganchado porque logran, más allá del lugar donde se puede educar al hijo, un oído para poder exteriorizar sus problemas. Y acá, si bien no le vamos a solucionar la vida, tratamos (Regente CFP Comuna 4)*

*Por alguna razón están, nosotros aprovechamos eso, si viniste por algo es. Después está en nosotros buscar la forma para que al pibe le atraiga... Entonces uno tiene que ir demostrando poco a poco, lejos de la hostilidad, sino “mirá que yo acá te vengo a dar una mano, y juntos vamos a hacer un montón”. Armar lo que armamos, es un laburo, algo que nos viene de la nada (Instructor automotores CFP Comuna 4A)*

*Acá se diferencia [respecto de su escuela anterior de modalidad técnica] mucho en los profesores porque te tratan de una manera muy diferente y muy bien, tienen más relación con los alumnos. Te preguntan, te*

**Los testimonios dan cuenta del alto grado de involucramiento de los diferentes actores y la voluntad manifiesta de hacer frente a carencias en las condiciones materiales y a las limitaciones del contexto.**



*aconsejan, mayormente en los otros colegios vienen, entran y se van. Acá es muy distinto (Alumno orientación informática).*

*Sí, sí. En el sentido de que, yo por ejemplo tuve problemas con los profesores del otro colegio que si no entendía algo se los preguntaba y me decía que los busquen por Internet. Eso ya, no te da ganas de seguir nada. En cambio acá no, te lo vuelve a explicar, te lo dicen las veces que lo necesitás. Te da ganas de averiguar un poco más (Alumna orientación informática CFP Comuna 1)*

Los testimonios seleccionados completan la impresión que se recoge en la observación de campo: el involucramiento y la voluntad manifiesta de los diversos actores implicados en el bachillerato por hacer frente y “encontrarle la vuelta” a los imponderables inherentes a cualquier novedad, así como a las carencias predecibles en las condiciones materiales y las limitaciones del contexto en el cual la experiencia se desarrolla<sup>21</sup>.

## **6.2. La novedad y la potencia de la Formación Profesional**

La propuesta se inscribe en la tradición de los CFP del trabajo “artesanal” del docente:

*Es posible que el término «artesanía» sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero eso es engañoso. «Artesanía» designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. El artesano explora dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular (Sennett; 2009: 12 y 13)*

El trabajo en grupos reducidos de alumnos, el trato personalizado y una densa trama institucional, como aspectos facilitadores de la formación, constituyen una marca de este dispositivo inclusivo y contenedor y una de las diferencias sustantivas con la educación secundaria tradicional:

---

21 No es exclusivo de los docentes y directivos del Programa. Un texto ilustrativo sobre el involucramiento docente de Silvina Larripa puede hallarse en el Boletín de la Educación Porteña N°15.

*Una de las cosas que para mí hay que tener en cuenta es la cantidad de alumnos dentro del curso. En FP no sirven cursos de cuarenta personas, como a veces hay en un secundario. Hay estadísticas de la década del sesenta, que dicen que lo máximo que se puede tener en un curso de FP son 16 alumnos. Eso se estipuló a nivel mundial (Regente CFP Comuna 4).*

*Nosotros estamos acostumbrados con la modalidad antigua (CFPA) y eso nos da la facilidad de entender a los chicos y las distintas problemáticas. Hacemos un vínculo muy directo con ellos, no son un número, cada uno tiene un nombre, apellido, tratamos de encontrarle la vuelta para ver por qué no se interesa por determinado tema, buscamos motivar permanentemente. Encuentran una contención en el colegio, eso es lo que yo noto. Al sentirse contenidos, a lo mejor de esa manera, logran cumplir con sus objetivos digamos. Esta propuesta les da la posibilidad de terminar sí el secundario, y de tener los conocimientos que realmente necesitan (Instructor Energía CFP Comuna 4A)*

**El trato personalizado, una densa trama institucional y el carácter inclusivo y contenedor marcan una diferencia importante entre la Formación Profesional y la educación secundaria tradicional.**

El dispositivo prefigura una escolaridad que alterna espacios académicos con otros signados por el hacer. El testimonio de uno de los profesores da cuenta de la posibilidad de vincular conceptos, procesos y productos de un modo que atraiga el interés de los alumnos.

*Aplico primero la práctica para que luego se interesen en la teoría. Por ejemplo, el primer bloque de primer año es circuitos y mediciones eléctricas. Yo podría empezar con toda la teoría que es muy interesante, pero no tienen ni idea de qué estoy hablando. Entonces primero en una mesa empiezo a armar cosas, les muestro cómo funciona y ahí explico. Les doy los elementos y les digo, “ármenlo” arriba de la mesa primero, después en circuitos, en tableros. Este año hemos tenido la suerte de tener un aula con la posibilidad de realizar los mismos trabajos como serían en la realidad: pasar cables, poner tableros. Entonces los chicos ven realmente lo que tienen en su casa terminado,*

*desde el principio hasta el final. Y cuando ven todo eso se interesan más en la teoría y empezamos a hablar del reglamento y de seguridad.*

*Entonces las prácticas están asociadas a los contenidos teóricos. En segundo tienen representación gráfica donde uno tiene que pasar a otro plano. Si bien en primer año yo les estoy dando un poquitito lo del reglamento y me adelanto a lo que después van a ver en segundo, para que ellos sientan la necesidad de que tienen que saber hacer un plano, dibujar, interpretar. Hablamos de grados de electrificación, lo que dice el reglamento con las canalizaciones, cable permitido, no permitido, los vemos, los tocamos, los utilizamos. Hacemos experiencias prácticas con ellos y en segundo año tiene para realizar prácticas. Si un año no damos prácticas los chicos van a empezar a aburrirse (Instructor electricidad CFP Comuna 7).*

El testimonio anterior evidencia un determinado abordaje de la relación entre teoría y práctica que se pone en juego en la FP en una secuencia que inicia por la práctica y, a partir de los desafíos que genera, se apela a la teoría que daría cuenta de los problemas y soluciones que se relacionan.

Permite también el testimonio anterior develar una distinción subyacente de los diferentes significados de la noción de saber<sup>22</sup> inherentes al trabajo. Este abordaje metodológico constituye un intento por suturar la tradicional dicotomización entre teoría y práctica.

Este enfoque de la FP representa un intento por tomar distancia de la común tentación de reproducir –de forma invertida– el predominio de un saber sobre otro. Tradicionalmente se ha privilegiado la teoría sobre la práctica, la escuela secundaria ofrece una larga historia al respecto. Sin embargo, impartir exclusivamente saberes prácticos no parece resolver el problema de subsumir la práctica a la aplicación de la teoría, omitiendo el valor intrínseco y creativo de la práctica (Belmes y Vocos; 2013).

---

22 La noción de saber refiere a i) conocimientos objetivados sobre la realidad (social o natural) expresados en conceptos; ii) saberes de acción, constituidos por habilidades, destrezas, acciones, expresados en actos y iii) saberes de situación, para enfrentar situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción (Spinoza; 2006)

Los testimonios recogidos hacen referencia a un interjuego entre la teoría y la práctica en la FP que tiene un efecto dinamizador, productivo y convocante que podría resultar una referencia para la Formación General:

*Cuando nos paramos desde la didáctica del FP, no es en contra de la didáctica tradicional general ni en contra de las disciplinas de la escuela media. En la FP hay, debates hoy sobre qué es lo que se aprueba o se desaprueba. Una capacidad terminal de ejecución de una práctica, una capacidad profesional. En Argentina tenemos todo la normativa del INET con capacidades profesionales, con roles ocupacionales y se adquieren determinadas capacidades profesionales. En algunas cuestiones de competencias profesionales, a rajatabla lo que se ve, son ejecuciones concretas que puede ejecutar una persona integrando un saber técnico, un saber humano, teórico, también de lo que hace, y eso se va espiralando, de un modo tal que se logra un perfil profesional, se logra un puesto ocupacional. Esta es la pedagogía de la FP solo que no lo tienen sistematizado y hay poca producción pedagógica... Existen materiales de CINTERFOR y OIT. En INET los marcos de referencia tienen un marco teórico detrás que es interesante. Los programas nuevos que se armaron en la ciudad tienen esa estructura, tienden hacia ese lugar, hacia el perfil profesional directo. Que tiene alcances concretos, que tiene trayectos de formación. Si nosotros hubiésemos mirado algo de las materias generales desde ese modo de construcción, era muy rico para el sistema educativo, para esta propuesta educativa, si uno puede mirar este esquema. Mientras tanto, del otro lado, son contenidos (DIRECTOR CFP Comuna 4B).*

En este marco y retomando a Ferry (1997), el concepto de formación excede la escolarización y es diferente a la enseñanza y el aprendizaje que constituyen sus soportes. En definitiva, formarse es ponerse en forma, encontrar las maneras de cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Se puede afirmar que uno se forma a si mismo aunque con mediaciones y dispositivos como la escuela o el curriculum y soportes como la enseñanza y el aprendizaje (Belmes; 2016).

### **6.3. De las políticas a las prácticas. La distancia entre la formulación y la implementación**

El estudio revela cierta distancia entre la formulación y la implementación del dispositivo, que se manifiesta en sus aspectos centrales –régimen académico flexible y articulación entre FG y FP– y que podría interpretarse como aquella que media entre las políticas y las prácticas.

Pareciera razonable este desacople inicial si se considera que una política requiere un tiempo para sedimentar en las prácticas, por una parte, y que el currículo es él mismo una hipótesis de trabajo que no supone una relación vis a vis entre el diseño y su desarrollo, por otra. Es esperable entonces que entre la norma curricular y su puesta en acto medie un complejo proceso de negociación y ajustes permanente<sup>23</sup>.

La norma se juega en un contexto concreto y singular, se inscribe y es reinterpretada en un orden institucional previo y en tradiciones pedagógicas que determinan una dinámica entre la norma oficial y la realidad escolar que constituye el contexto formativo (Rockwell; 1982).

En este sentido, puede resultar fértil hacer visibles los modos particulares en que esta propuesta educativa se desarrolla en los contextos institucionales singulares y objetivar aquellas cuestiones que aparecen desacopladas, focalizando en algunas tensiones que interpelan la formulación de la política y las condiciones de posibilidad para su implementación. Algunas de esas cuestiones, sobre las cuales conviene prestar atención, se desarrollan en los siguientes apartados.

### **6.3.1. El reto de llevar adelante el nuevo formato**

Una primera tensión puede advertirse entre lo conocido y lo novedoso, entre “la escuela” y un formato alternativo, que configura un escenario en el que se plantean situaciones nuevas que dejan expuestas algunas limitaciones para implementar un régimen académico flexible. Al decir de la Regente del CFP de la comuna 13 “queremos resolver lo nuevo con lo viejo”.

Pareciera haber una zona gris, signada por la persistencia de la gramática tradicional de la escuela secundaria y lo difuso de las transformaciones que se manifiesta, fundamentalmente, en dificultades para construir articulaciones entre la FG y la FP y estrategias novedosas para abordar las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

---

23 El currículo es el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea alcanzar y de los pasos que se dan para lograrlas; es un objeto social que se modifica en el curso de su deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación. (Zabalza, 1987; Gimeno Sacristán, 1988).

*El déficit es, a mi juicio, todo lo que uno viene trayendo de hace muchos años, que es esta impronta de la escuela tradicional. Pero aun así se puede hacer un laburo pedagógico sumamente innovador. Lo que pasa es que eso es meter la cabeza en una suerte de laboratorio y para mí es como volver a nacer, una propuesta pedagógica nueva, un paradigma distinto (Tutor CFP Comuna 1)*

*Me había propuesto hablar con Escuela de Maestros para ver algún tipo de capacitación para los docentes o herramientas didácticas para trabajar con chicos que repitieron, para generar mecanismos nuevos, también porque los docentes usan siempre las mismas herramientas y el alumno no se engancha (Directivo Coordinación de Formación Profesional)*

Viñao Frago (2002) apela al concepto de “escolarización” para definir al proceso –propio de las sociedades posindustriales– que proviene de ámbitos de socialización y formación ajenos al sistema educativo formal y que se caracteriza por la adopción de la forma escolar como la única y legítima de configurar socialmente las actividades formativas por su condición de socialización dominante. Este autor sostiene que la escolarización deriva de la naturalización y consecuente persistencia de la gramática escolar<sup>24</sup>, que produce una homologación entre forma natural y forma legítima y que, en tanto natural y legítima, es considerada también como la más eficiente.

En las entrevistas se recogen experiencias desarrolladas en cada uno de los centros que parecen responder a deseos/enfoques de la conducción y a esfuerzos individuales de docentes, menos “formateados” por la gramática de la escuela Media.

---

24 Se entiende por gramática escolar al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia (Tyack y Cuban, 1995).

Lo que se observa en las escuelas, en algunas de sus aulas, son intentos en estado propositivo y que dan muestras, por ahora dispersas, de un modelo en construcción.

Esta construcción de un modelo alternativo, además, mantiene algunos debates abiertos:

*Se saldó (el plan de estudios) de un modo que no refleja la discusión, que fue muy interesante. Nosotros planteamos un modelo de asignaturas aplicadas, que no concentra la aprobación de las materias generales en años o en niveles, pero eso era necesario para la entrada y la salida del sistema... bueno, se trabó también las equivalencias con lo cual en el mientras tanto es un sistema cerrado. Nadie puede entrar, y si salís, esto va tener que saldarse (...) Nosotros dijimos de “cerrar” contenidos, metodología y otras categorías, porque el documento es solo un puntapié. Después las instituciones pueden construir. Tal vez desde esa perspectiva se podría avanzar con algún lineamiento, es probable que tengamos más para discutir entre todos como política educativa, lo que no quita que nosotros no podamos generar institucionalmente un modo de trabajo pedagógico-didáctico distinto. El debate pedagógico lo llevamos acá (Director CFP Comuna 4B)*

**El desafío parece situarse en resolver nuevos problemas para los Centros de Formación Profesional, remediando del conflictivo paso de los chicos por la escuela secundaria común, evitando las “soluciones” ya probadas que se supone obturaron su trayectoria escolar.**

El desafío parece situarse en resolver nuevos problemas para los CFP, remediando del conflictivo paso de los chicos por la escuela secundaria Común, evitando las “soluciones” ya probadas que se supone obturaron su trayectoria escolar. El espacio que parece trazar un sendero, con la forma particular que reviste en cada centro, es el de las tutorías.

*El año pasado no todos los centros tenían el sistema de tutorías. Arrancaron con las materias, los trayectos de FP, pero no necesariamente todos tenían un sistema de tutorías implementado. Esto es caso por caso. Entre 2015 y 2016 yo fui centro por centro a ver cómo se*

*estaban organizando. Cada centro lo lleva distinto. No te puedo decir “lo organizan de tal manera”. Por ejemplo el X [mención a CFP de la Comuna 4A], los coordinadores del área profesional tienen dos orientaciones, la de mecánica automotriz y energía eléctrica. Tienen un coordinador de la FP de cada una de estas y además la docente tutora que funciona como la coordinadora del área FG. Los tres van aula por aula, hablan con los docentes, con los alumnos, y forman un equipo donde consultan que le está pasando al alumno, arman reuniones grupales o individuales, tienen un contacto directo con los padres. La que es más fuerte en el rol de tutora es la coordinadora de FG y lo que tenían el año pasado era, ¿vieron el programa Estrategia Joven<sup>25</sup> ? Había implementado en distintos centros que una persona iba y se quedaba el día y recibía casos de problemas de aprendizaje, etc., el Centro X tenía una de estas chicas el año pasado que iba por la tarde, entonces estos coordinadores derivaban casos puntuales. Estos talleres también se pensaban para hacer orientación vocacional dentro de los centros (miembro del equipo técnico pedagógico de la Coordinación de Formación Profesional)*

*Una herramienta pedagógica que veníamos utilizando en el Plan de FP para adolescentes y que se sostiene en este espacio son los consejos de convivencia, que es una norma que el Ministerio de Educación tiene prevista para las escuelas, nosotros desde este concepto de educación popular lo pusimos en escenario. Nos propusimos generar un espacio compartido, democrático, solidario, colaborativo, donde todos nos sumemos a dialogar o interpelarnos acerca de la escuela que habitamos, que vivimos en el día a día. Y en todo caso cuáles iban a ser las ideas fuerza, los proyectos que surjan, cómo nos vamos a interpelar. En este espacio están los delegados de los cursos, el tutor, los coordinadores, el administrativo, el coordinador general, los alumnos y un representante docente. Y ahí se instalan las temáticas del día, tienen que ver con la convivencia, con la disciplina, con la autoridad, con el modo de habitar la escuela, de “hacer circular la palabra y la expresividad”. Es que el pibe no tiene la posibilidad de ser visibilizado, de estos conocimientos previos, de*

---

25 Estrategia Joven es un Programa del Ministerio de Educación del GCBA que se ocupa de brindar asesoramiento y acompañamiento a jóvenes y adultos con el fin de colaborar con la inclusión educativa e inserción laboral, haciendo foco en aspectos que puedan estar obstaculizando el acceso o la continuidad de trayectos educativos y/o laborales.

Fuente: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/programasyproyectos/estrategia-joven>



*lo que trae, de lo que es y puede interpelarse con otros. Tenemos el consejo funcionando y ese empoderamiento es esencial, poner en el centro del escenario al pibe, definitivamente tenés que trabajar en ese empoderamiento. Y al docente le cuesta, a todos nos cuesta, y a la sociedad le cuesta. Pero creo que hay que ser perseverante en cuanto a estas convicciones (Tutor CFP Comuna 1)*

*Como estrategias hay algo que podemos decir que nos dedicamos, buscamos un esquema de tutoría personal y otro espacio comunitario. Eligieron ellos mismos los nombres para estos espacios: “Ubicate en la palmera” es un espacio cuatrimestral donde en conjunto los chicos hacen una mirada de las notas, una mirada de la asistencia y que proceso vienen caminando y “Vos fijate” es otra instancia individual donde hacen una lectura sobre el camino, y eligen un desafío sobre una problemática que tienen en ese momento, se acuerda con el equipo de orientación y se lo informa a la familia. Hay un trabajo coherente y consecuente con lo que se han definido. Hay una parejita que definieron el tema de la llegada en hora y lograron asumir el compromiso. Otros asumieron compromisos más vinculados con lo académico (Director CFP Comuna 4B).*

*Tenemos tutores. Son profesores que los estamos transformando en tutores de apoyo pedagógico y otros de trayectos que son docentes de alguna de las especialidades que tenemos, que conocen muy bien el oficio y pueden acompañarlos en la formación (salidas, charlas, que ayuden a visualizar el mundo real del trabajo) (Regente CFP Comuna 9)*

Los testimonios parecen situar a la tutoría como el lugar que resume la flexibilidad de la propuesta. La diversidad de estrategias que se encararon desde este espacio en los centros y que se recoge en las entrevistas está en sintonía con la amplitud prevista en la normativa para esta función de orientación y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.

Desde el “apoyo escolar” individual o en pequeños grupos a las asambleas, pasando por la orientación en la organización del cursado, el vínculo con organismos públicos y el asesoramiento para el acceso a becas o beneficios previstos en diversos programas que faciliten la reinscripción de los alumnos, la tutoría adopta distintas modalidades

que se enmarcan en un proyecto institucional en algunos casos y, en otros, parecen expresar las posibilidades y limitaciones del docente que “tiene las horas”<sup>26</sup> para la tutoría.

### 6.3.2. La articulación de la Formación General y la Formación Profesional “en construcción”

Para empezar a problematizar la relación entre la Formación General y la Formación Profesional es un proceso “en construcción”. Es importante señalar al respecto que, si bien comparten establecimiento y turno, su articulación en el plano curricular es aún muy incipiente.

*En el plan de estudios no hay articulación curricular, pero desde que empezamos a implementarlo, el eje para nosotros es la FP. Lo que siempre tratamos de hacer es que la Formación General se nutra de la FP, que se vinculen, que trabajen los docentes en conjunto. El centro X, por ejemplo, que tenía materias de FG [refiere al Plan FP para adolescentes], eran para nutrir a la FP. La idea es que sigan en esa línea (Directivo Coordinación de Formación Profesional).*

Cada centro gestiona una estrategia propia dependiendo del criterio y voluntad de cada docente y se revela más en el plano de la enunciación que en el de los relatos de las prácticas pedagógicas. En esta aproximación no se han registrado señales sustantivas o menciones relevantes a la articulación, si un trabajo embrionario de vinculación de los contenidos de ambos tipos de formación.

*Nosotros lo hacemos pero más específicamente. Por ejemplo, vemos acá un tema de cocina judía y el profe de historia les habla de la cuestión hebrea y algunas cosas de la colectividad. En lengua también, hacemos recetas y la profe les enseña a redactar, y conecta mucho con el francés, todos los cortes, les enseña cómo se pronuncia. Entonces cuando veo a los chicos les digo “corte en brunois” y lo escribimos, se pronuncia así. Eso lo hacemos, pero lo hacemos entre nosotros, lo estamos articulando nosotros, eso está afuera de todo (Instructor Gastronomía CFP Comuna 13).*

---

26 Es común que el tutor sea un docente que dictaba algún espacio curricular correspondiente al CFPA que corresponde a un nivel que, por la progresiva implementación del plan de estudios, todavía no se dicta.

Si bien existen antecedentes en el sistema educativo de la Ciudad<sup>27</sup>, la articulación entre ambos tipos de formación emerge como un desafío. La intención de hacer que “la FG nutra a la FP”, tal como se recoge más arriba de un directivo de la Coordinación de Formación Profesional, no pareciera apuntar en el sentido de una articulación verdadera y revela una tensión que atraviesa a los centros entre la subordinación de un tipo de formación como apoyo o soporte del otro. Un ejemplo de este enfoque sería, en el caso de la orientación en informática:

*Yo lo que tengo con los primeros años es un módulo y medio de clase, entonces medio módulo lo trabajo en pareja con el profe de informática. Y en Geografía está buenísimo porque del Google Maps se baja, todo, imágenes, geografía da muchísimo para eso. Tenemos chicos que pocas veces han estado frente a una computadora, pibes de hogar que no saben, que no tienen el trato diario con una PC. Uno cree que todos están conectados, no, y ese medio módulo que tengo con informática... no sé, los filmaría para que se vean cuando muestro fotos de tal o cual paisaje, “mire esto profe, esta playa”, es asombroso. A mí en particular ese medio módulo con informática me viene genial (Docente Geografía CFP Comuna 1)*

Otro desde la perspectiva opuesta:

*Le pedimos al profesor de Geografía que enseñe las regiones o la economía en función de la Gastronomía (una de las orientaciones del Centro), también en Matemática se puede ver costos y presupuesto (Regente CFP Comuna 13).*

Una postura más simétrica de la articulación desde la intencionalidad es la siguiente:

*Llevar al docente de FG a la parte de taller e involucrar el taller en la FG por ejemplo, la historia del automóvil, cuándo nació Mercedes Benz, cómo, en qué parte de Europa se originó, con geografía, empezar a relacionarlo con la parte específica del área (Regente CFP Comuna 4A),*

También se apuntan dificultades en el diseño curricular, como un “problema de fábrica”:

---

27 El más cercano es el caso de los CENS y CFP conveniados con la UOCRA.

*Lo que se hizo básicamente en esta experiencia fue tomar el programa de trayectos de adultos y copiar y pegar. Y no es lo mismo, los adultos no son lo mismo que los adolescentes. Nosotros particularmente en gastronomía tenemos problemas de que hay un módulo que se llama tecnología de los alimentos, donde se explica qué es una molécula y los chicos no saben qué es un átomo. Entonces los instructores, que no somos profesores de Biología, no somos profesores de Ciencias Naturales, tenemos que volver para atrás, tratar de que los chicos entiendan lo que es un átomo, y se complica un poco (Instructor Gastronomía CFP Comuna 9).*

El directivo de la Coordinación de FP propone una perspectiva de abordaje posible:

*El año pasado trabajamos con la Gerencia Operativa de Currícula para que los docentes se interiorizaran en la metodología proyectual. La idea era que cada centro pudiera armar un proyecto curricular en base a las orientaciones que tiene de FP y en el que pudieran articular los docentes de la Formación General para ese proyecto. Vuelvo al centro X porque es el que ya tenía experiencia de trabajo en estas dos cosas, lo que hicieron es, por ejemplo en automotores estaban armando un Valiant, y entonces los docentes de formación general iban a ver qué estaban haciendo los chicos en el taller y qué podían articular de eso las materias que estaban dando. Nuestro mayor desafío es que los docentes de FG se conecten con la FP, para que la clase sea efectiva.*

En sintonía, el testimonio de una profesora de Biología apunta en esa dirección:

*¿La articulación? No lo sé. Yo creo que hay una división de ideas entre la que tiene el director de articular con otros talleres y algunos profes que piensan distinto. Yo pienso que una buena forma sería hacer un proyecto donde el chico trabaje y tenga que aplicar cosas. Imagino que los chicos que hacen reparación de PC, cada uno repara un aparato, presenten un informe de cómo lo repararon, ahí tengan que hacer un plano y necesiten de matemática, de geometría; hagan una reseña histórica del aparato y ahí necesiten de lengua. Y no conceptos sino que lo hayan podido aplicar, típico razonamiento del chico que trabaja en la verdulería y sabe sumar y le ponés la cuenta en la carpeta y no la sabe hacer. No sé si será eso, pero pienso que un proyecto en el cual el chico tenga que trabajar para formar algo, además de la satisfacción que nos da a todos lograr algo por*

*nosotros mismos, más si eso es un objeto, eso sería ideal. Y bueno eso plasmarlo, y por ahí trabajar sólo en eso un tiempo prolongado sin interrupción, en el cual el chico se avoque a eso, los docentes nos avoquemos en equipo a eso... Yo me imaginaba antes, acá, antes del programa de terminalidad se me había ocurrido hacer huertas, como proyecto, había chicos que estaban trabajando el tema de reciclaje, otros mantenimiento de edificios. Entonces que unos prepararan el sistema de riego, otros prepararan los calendarios y las cosas de siembra. Ideas porque tampoco sé cómo llevarlo a la práctica, un proyecto común en el que cada chico tenga un rol laboral (Docente Biología CFP Comuna 9).*

En algún caso se apunta al trabajo como concepto organizador de las diferentes asignaturas, lo cual posibilitaría construir una “tercera vía” y destrabar el paradigma tradicional de fragmentación disciplinar que atraviesa el currículo:

*La propuesta educativa que tiene en el corazón mismo de los cuatro años, la organización para el trabajo. Tiene que ser como el articulador, un pibe que ingresa con 16 años y que tiene como eje el trabajo. Que no necesariamente pasa en las escuelas de reingreso, o sí. Pero aquí el trabajo se transforma en un organizador del proceso pedagógico (Director CFP Comuna 1).*

Se trata de una construcción pedagógica que desafía la fragmentación tradicional de la escuela secundaria que se intenta en una superficie áspera:

*Esa construcción pedagógica en la que estamos no significa que no tengamos obstáculos, contradicciones, avances y retrocesos. Es una propuesta innovadora, con docentes con un perfil dentro de los paradigmas de la escuela tradicional, con la formación que tienen, se suman a un determinado proyecto que está en construcción (Regente CFP Comuna 1)*

*Estamos recién empezando a pensar esta articulación pero no están esas horas institucionales... Hace falta capacitar a los docentes para lo nuevo (Regente CFP comuna 9)*

Emerge con nitidez un espacio de trabajo curricular desafiante para el sistema educativo de la Ciudad, que excede el marco de los actores del dispositivo de terminalidad con FP.

### 6.3.3. El desafío de flexibilizar el régimen académico

Es conocida la complejidad que implica implementar dispositivos de reconocimiento de saberes y equivalencias y de horarios flexibles de cursada. Plantea una tensión sumamente interesante que, de un modo esquemático, podría formularse como flexibilidad vs grupalidad: por un lado, el reconocimiento de los trayectos previos y la adecuación de la propuesta de terminalidad a cada alumno según el enfoque de la normativa y, por el otro, el formato contenedor del grupo clase homogéneo que hace pie en la experiencia acumulada en la educación de jóvenes y adultos.

*El Plan y los contenidos son muy buenos. El problema grave es la falta de equivalencias. Hay que empezar de cero aunque tenga segundo año aprobado. Hay pibes que tienen la necesidad de volver a ver los contenidos pero hay otros que se aburren y crean problemas. No está la normativa. (Regente CFP Comuna 9).*

*El tema de las equivalencias hay que considerar, de que los chicos puedan venir y que no se aburran en las clases. Las clases de matemática, si van hasta tercer año en la escuela común, vienen acá y están viendo cosas de primer año. Chicos que se aburren en la clase, eso es fundamental de mejorar (Instructor Gastronomía Comuna 9).*

*Yo por lo que veo hasta ahora, hay que tener en cuenta que los contenidos teóricos, por lo menos en energía –y lo estuve hablando también en informática– no es que sean muy elevados, están bien, son correctos, pero uno lo puede desarrollar hasta cierto punto. Porque los chicos con la teoría necesitan una fuerte base matemática, sobre todo para hacer ejercitaciones, hay mucho cálculo, y no vienen bien armados con esto. Entonces, hay determinadas cosas que cuesta más hacerlas llegar porque les faltan elementos para trabajar (Instructor electricidad CFP Comuna 7).*

*Yo creo que, al menos los chicos que tengo, me parece que les va a costar mucho armar solos un itinerario, porque requiere cierta independencia para hacer esto, requiere responsabilidad, organización, que si la hubieran tenido no estarían acá. Sin embargo, es verdad que están en niveles distintos, por grupos hay chicos que están en un nivel dos y chicos que están en nivel uno, porque un chico que ya fue a un primer año del secundario aunque se haya quedado libre y hace un año que no va al colegio, de todas formas, la dinámica la conoce (Docente Biología CFP Comuna 9).*

*Yo creo que se planteó con muchas más diferencias (respecto de la escuela media común) y que después, por diversas razones, fue sufriendo detenciones en cuanto a la perspectiva que tenía. Sobre todo con el tema de equivalencias. Al no reconocer las equivalencias es como que hay todo un bagaje que los chicos traen que hay que volver a empezar y que realmente eso podría ser una diferencia bastante sustancial con lo que es el ciclo común, del primer año todo en bloque, el segundo y así (Tutora CFP Comuna 13)*

A juzgar por los testimonios recogidos, la tensión es resuelta por default: como las instituciones no disponen aún de un sistema de reconocimiento de saberes y equivalencias, cada uno de los centros realizó, para todos los casos, la inscripción para el primer nivel, omitiéndose informar a los estudiantes y sus familias acerca de la posibilidad de flexibilizar la cursada.

En las argumentaciones de los entrevistados coexiste la preocupación por los que llegan sin los conocimientos necesarios y por los que se aburren en la clase, por la complejidad de trazar un recorrido autónomo y la necesidad de reconocer las equivalencias que coloca al Programa frente a una disyuntiva,

#### **6.3.4. Las trayectorias discontinuadas y la retención**

En los seis centros, en la totalidad de las entrevistas existe un denominador común que refiere a la difícil situación del alumnado, que llega al bachillerato precedido por una trayectoria escolar fallida o una escolarización tardía, ligadas a condiciones de alta vulnerabilidad social y educativa (sobre lo cual se abunda más arriba), plantea un escenario complejo para garantizar una inclusión educativa real. En este sentido, preocupa la discontinuidad en la asistencia de los estudiantes.

En la encuesta aplicada por el equipo técnico pedagógico de FP se revela que menos del 20% de los encuestados realiza una actividad laboral, aunque un 50% busca empleo. No parece que las inasistencias deriven del ingreso prematuro de los estudiantes del bachillerato con Orientación Profesional al mercado de trabajo, sino más bien a una escasa valoración de la credencial y que esmerila las posibilidades de aprovechamiento de las clases presenciales (no hay prevista otra modalidad ni actividad extraclase).

*En automotores terminaron veintitrés, dos repitieron y están en primer año, perdimos un solo alumno que pasó a segundo año, que por un tema que está jugando al fútbol, y a esta edad entrenan por la mañana, y al no tener segundo por la tarde no pudimos cambiarle el turno. Y la verdad que el chico priorizó su posibilidad de ser profesional, pero después no hemos tenido deserción con estos chicos (Regente CFP comuna 4A)*

Un elemento muy valorado es el profesor por cargo por la disponibilidad que representa para la dinámica institucional. En contrapartida, se plantea como un tema a revisar el sistema de correlatividades, tanto en la FG como en la FP, por sus implicancias en la retención de los alumnos.

El testimonio de los regentes de uno de los CFP de la Comuna 4 ilustra sobre la cuestión:

*El sistema que eligieron para nuestros alumnos termina siendo expulsivo, porque las inasistencias son por módulo y algunos son cortos y tienen pocas inasistencias. Por una gripe tienen que recursar el módulo y a lo mejor pierden un año. No es un sistema contenedor... tenemos una ventaja sobre otro tipo de escuela y es que los docentes tienen cargo, están acá toda la mañana. Entonces un alumno se llevó biología por ejemplo y tiene recuperatorio de lunes a viernes con la profesora de biología. Realmente recuperan... pero hay materias que son correlativas, si no aprueba una la otra no la puede hacer. En teoría no puede seguir. Por ejemplo, se engripó, estuvo diez días sin venir, quedó libre en ese módulo y no puede ir al siguiente. O sea, perdió el año. Es una deserción obligada. Paradójico ¿no? Porque teóricamente es un sistema inclusivo*

Habría que considerar que i. el bachillerato fue creado para revincular a aquellos que abandonaron la escuela secundaria (o están en riesgo de abandonarla) y generar las condiciones para la terminalidad del nivel y ii. Si se “caen del sistema”, esta vez seguramente sea definitiva.



### 6.3.5. Las condiciones materiales

Los CFP tienen dificultades para contar con los recursos materiales e insumos necesarios para garantizar la realización de los módulos correspondientes a la FP, uno de los núcleos centrales del bachillerato con Orientación Profesional.

*Procuramos que si el chico viene al colegio, las condiciones estén dadas. Digo, que lo que viene a buscar acá esté. Si se anota en informática porque le gusta y pasan cuatro meses que no hay internet en el colegio, el chico de alguna forma vuelve a salir desalentado. Se enoja cuando no hay internet y remontar esa clase es imposible, no hay argumento que valga para eso. Porque tiene razón, (Docente Biología CFP Comuna 9)*

*Cosas de presupuesto, de insumos, no manejamos y a veces se complica. Los chicos tienen que traer las cosas, algunas cosas tratamos de darles nosotros, nosotros compramos aceite, manteca, cosas más caras, últimamente las compramos nosotros, y los chicos traen. A veces no tienen para comprar. Todo el tema de insumos y equipamiento está complicado. Si no lo resolvemos, el programa puede estar bien dispuesto (Instructor Gastronomía)*

*Sí bueno, además de internet, si hubiera un laboratorio yo estaría feliz, pero sé que hacen falta más cosas para la Formación Profesional y la verdad que estando en este programa, lo entiendo y me parece bien en algún punto. Pero por ejemplo, una pavada, llegaron un montón de materiales para energía, la otra vez estaba haciendo yo un trabajo de identificación de materiales y fui a buscar el tester y hay doscientos tester y ninguno está en funcionamiento porque faltan pilas (Docente Biología CFP Comuna 4A).*

**Los CFP tienen dificultades para garantizar la realización de los módulos correspondientes a la Orientación Profesional, vinculadas a problemas para costear tutorías y clases de apoyo, así como algunos recursos materiales e insumos**

*Estamos como bomberos resolviendo problemas: no tenemos EOE o equipos para enfrentar situaciones violentas. Tenés que tener tutores, espacios para la formación complementaria que no hay (Regente CFP Comuna 9)*

También se observan problemas para costear tutorías y clases de apoyo, espacios formativos facultativos y cursado en contraturno de asignaturas adeudadas, se tramitan los escasos recursos con voluntad, compromiso y, en algún caso, los aporta el CFP por fuera del Programa.

## 7. Reflexiones finales y consideraciones para la gestión

Parece conveniente en este tramo final del informe, enfatizar algunos aspectos relevantes de los dos elementos sobre los cuales el estudio posó la lente: I. los alumnos que asisten al bachillerato con orientación profesional y II. la modalidad que adopta la implementación en cada una de las instituciones.

De estos elementos puestos en foco vale la destacar, por un lado, la pertinencia del dispositivo formativo generado en la jurisdicción, tanto es su aspecto propositivo como normativo, para dar respuesta a la problemática de la terminalidad de la educación secundaria y, por otro, el carácter inclusivo y la potencia de la FP como complemento de la educación básica de nivel Secundario.

Como cierre provisorio y disparador para seguir pensando, se enuncian a continuación algunas reflexiones sobre la experiencia actual del bachillerato con orientación profesional.

Gagliano (2014) sostiene que la escuela no incluye. La escuela convoca, invita y son los propios estudiantes los que incluyen a la escuela en su universo personal y social. Agrega que, para que eso ocurra, es necesario que la escuela sea un lugar que “valga la pena” transitar y apropiarse. Para ello lo que sigue a una convocatoria, a una invitación a la escuela como un lugar que resulte grato y “apropiable”,

es el reconocimiento recíproco de que el alumno puede aprender y de que el docente le puede enseñar<sup>28</sup>.

Existe consenso entre los entrevistados en este estudio en que la FP convoca en el sentido al que se alude en el párrafo anterior. Está en discusión, sin embargo, si los adolescentes y jóvenes que asisten a los “CFP con terminalidad” lo hacen convocados por la FP o por el deseo (o la imposición) de finalizar la escolaridad Secundaria. Los testimonios al respecto son variados y, tal como se señaló previamente<sup>29</sup>, no evidencian una tendencia definida. En cualquier caso, pareciera ser que la FP contiene y tracciona la escolarización.

**El logro de la FP está vinculado a la reconstrucción de trayectorias de vida en las que finalizar el nivel Secundario recobra valor, como consecuencia del trato personalizado y artesanal de los docentes.**

Podría afirmarse, en base a los testimonios recogidos de los alumnos y de sus docentes, que aún aquellos que no llegan convocados por el oficio, se quedan en el centro “enganchados” o sostenidos por el taller.

Utilizando una metodología didáctica, en muchos casos subsidiaria de la formación del CONET de la segunda mitad del siglo pasado, los instructores logran enseñar y que los chicos aprendan y estén a gusto en el taller de la escuela.

Interesa resaltar que los testimonios abonan la idea de que, en muchos estudiantes, la definición del oficio y el interés por el campo profesional no es previa a la elección de esta oferta, sino que se construye a partir de las condiciones apropiadas y los formatos flexibles de la FP que permiten su inscripción en una matriz socio productiva.

---

28 Ver también La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes. Boletín porteño. UEICEE

29 Ver apartado 5.2. de este mismo estudio.

En esa misma dirección, podría afirmarse que algunos logros de esta experiencia, como la reconstrucción de trayectorias de vida en las cuales la terminación del nivel Secundario recobra valor o la habilitación de canales institucionales para restituir derechos ciudadanos, entre otros, también se dan como consecuencia de las características y el formato de la FP, mucho más que por el aprendizaje mismo del oficio. Como se señala más arriba, el trabajo “artesanal” del docente, los grupos reducidos y el trato personalizado conjuntamente con una escolaridad que alterna espacios académicos con otros vinculados con el hacer y el producir, vinculando conceptos, procesos y productos, parecen trazar un sendero y ofrecer una superficie en la que el deseo de los alumnos puede inscribirse. Las políticas de inclusión son interpeladas por el abandono de la escolaridad. Al igual que otras experiencias de terminalidad de la escuela secundaria, el bachillerato con Orientación Profesional se hace cargo de una problemática que atraviesa a un segmento de la población que está fuera de la escuela, con limitaciones tanto para ingresar al mercado de trabajo en condiciones dignas como para reingresar a la escuela en su formato tradicional.

Estas primeras aproximaciones permiten pensar que, a partir de su singularidad, el bachillerato con orientación profesional:

i) da respuesta a aquellos adolescentes y jóvenes que, en número creciente, están fuera de la escuela común y de otras ofertas que fueron ideadas como alternativas.

ii) representa una forma de incluir la diversidad. La categoría fracaso escolar aplanar la complejidad y diversidad de las biografías. Pareciera ser que, lejos de uniformizar, lo que hace falta además de trabajo artesanal e imaginación técnica, son ofertas diversas que, valga la redundancia, reconozcan e incluyan lo diverso.

A continuación se puntualizan algunas líneas para abordar por parte de la gestión del Área.

### **1- Resolver la flexibilización de la organización académico institucional**

En tramos anteriores de este informe se mencionó la necesidad de resolver taxativamente el aspecto de la normativa que refiere a la flexibilidad de la organización académico institucional que no se ve reflejada en la implementación actual del bachillerato con Orientación Profesional.

El primer aspecto a resolver es el que propone la norma. El desafío (la tarea) de la gestión –además de la necesidad perentoria de solucionar la cuestión de la titulación secundaria– pareciera ser dar el debate que posibilite generar alternativas organizativas para el cursado que contemplen un recorrido flexible y la contención grupal.

Una posibilidad a explorar es combinar el seguimiento de los grupos en formato cohorte, a la vez que habilitar el cursado de los módulos que habiliten las equivalencias. Para ello sería necesario ofrecer horarios de materias que coincidan para cada nivel o habilitar el dictado plurinivel para las materias más troncales de FG (en la misma clave que la experiencia plurigrado en la modalidad rural), más allá del seguimiento tutorial de la cohorte que refuerza la construcción de la pertenencia, la grupalidad y otros modos de acompañamiento.

## **2- Capacitación a docentes e instructores en estrategias didácticas**

Un segundo aspecto a resolver tiene que ver con generar espacios de capacitación para los docentes e instructores que den cuenta de la novedad pedagógico-didáctica que se presenta en dos planos: i. estrategias alternativas al modelo tradicional y ii. la articulación FG y FP.

## **3- Replicar el dispositivo para los adultos que asisten a los cursos de FP**

Por último, pareciera interesante explorar la posibilidad de i. abordar la experiencia con adultos –en donde la FP acredita sobrada expertise– que representan una demanda potencial de educación sustantiva y ii. utilizar sedes sindicales para aprovechar su capacidad instalada. Es posible que de una mayor riqueza a la propuesta.

Para finalizar, las palabras del Regente del centro, que grafican la perspectiva de los actores que han asumido el desafío de esta experiencia de terminalidad con Formación Profesional: “¿Lo mejor del programa? Los pibes, que a pesar de todos los problemas están acá”.

## 8. Bibliografía

Acosta F. (2011) Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Almiron y Romano (2009): Pluralizar las trayectorias escolares. Aportes pensados desde la aceleración. Revista Quehacer educativo, Uruguay, Agosto de 2009 pp 8 a 14.

Austral R., V. Dabenigno, Y. Goldestein Jalif (2008): Las experiencias de Formación para el trabajo, En La escuela media en foco. Buenos Aires. Escuela.

Belmes A. (2016): Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria Una aproximación al bachillerato con orientación profesional en la Ciudad de Buenos Aires. En línea: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/armando\\_belmes\\_-\\_formacion\\_profesional\\_y\\_terminalidad\\_de\\_la\\_educacion\\_secundaria\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/armando_belmes_-_formacion_profesional_y_terminalidad_de_la_educacion_secundaria_0.pdf)

----- (2016): Estado y sindicatos en la educación de adultos. Formación, trabajo y curriculum. Noveduc. Buenos Aires

Belmes A. y Vocos F: “Organizaciones del mundo del trabajo y formación profesional”. Ponencia presentada en el 11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo “El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes. Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto de 2013.

Bonal, X. y Tarabini, A (2003): “Focalización educativa y lucha contra la pobreza: reflexiones a partir de algunas experiencias en América Latina”. Revista Colombiana de Sociología N° 21. Pp 121-140.

Costa, M. (2009): ¿Universalismo y/o focalización? Debates y tensiones en torno a la orientación de la política social asistencial en la Argentina. Ponencia presentada en 5° Jornada de Jóvenes Investigadores. IIGG. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. En línea: [http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes\\_investigadores/5jornadasjovenes/EJE5/Politicassociales/Costa.pdf](http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE5/Politicassociales/Costa.pdf)

Dabenigno, V; Goldenstein Jalif, Y; Iñigo, L; Rodrigo, I; Skoumal G. (2006) “La Formació per al treball a l'escola Secundària. Una investigació sobre la desigualtat educativa. En: Pere Polo y Antoni

Verger (Compiladors), Globalització i desigualtats educatives. Escola de Formació en Mitjans Didàctics, Palma de Mallorca. ISBN 978-84930573-8-1. Pp. 128-142.

Dabenigno V. (coordinadora) R. Austral, S. Larripa y Y. Goldenstein Jalif (2014): “Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria”. Disponible en:  
<http://www.buenosaires.gob.ar/equidadycalidadeducativa/investigacion-y-estadistica/investigacion/informes-de-investigacion-por-niveles/nivel-secundario>

----- (2011). “La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes”, La investigación en diálogo con la escuela N° 3 del Boletín de la Educación Porteña N° 11, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: LINK  
[http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011boletin\\_de\\_la\\_educacion\\_portena\\_numero\\_11\\_la\\_escuela\\_es\\_un\\_buen\\_lugar\\_el\\_involucramiento\\_social\\_y\\_afectivo\\_de\\_los\\_estudiantes\\_0\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011boletin_de_la_educacion_portena_numero_11_la_escuela_es_un_buen_lugar_el_involucramiento_social_y_afectivo_de_los_estudiantes_0_0.pdf)

----- (2011). “La tarea de aprender. El involucramiento académico de los estudiantes”, La investigación en diálogo con la escuela N° 4 del Boletín de la Educación Porteña N° 12, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: LINK  
[file:///C:/Users/valeria.dabenigno/Downloads/12\\_\\_contextos\\_institucionales\\_y\\_acciones\\_estudiantiles\\_en\\_pos\\_de\\_la\\_permanencia\\_escolar\\_2010.pdf](file:///C:/Users/valeria.dabenigno/Downloads/12__contextos_institucionales_y_acciones_estudiantiles_en_pos_de_la_permanencia_escolar_2010.pdf)

----- (2011). “La evaluación. Perspectivas de docentes y estudiantes”, La investigación en diálogo con la escuela N° 5 del Boletín de la Educación Porteña N° 13, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: LINK  
[file:///C:/Users/valeria.dabenigno/Downloads/13\\_\\_la\\_escuela\\_es\\_el\\_mejor\\_lugar\\_para\\_nuestros\\_jovenes\\_-\\_voces\\_de\\_directores\\_y\\_profesores\\_de\\_escuelas\\_medias\\_de\\_gestion.pdf](file:///C:/Users/valeria.dabenigno/Downloads/13__la_escuela_es_el_mejor_lugar_para_nuestros_jovenes_-_voces_de_directores_y_profesores_de_escuelas_medias_de_gestion.pdf)

Dirié C. (2015): Políticas de revinculación y terminalidad escolar Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. Serie La Educación en Debate / N° 19 / Octubre de 2015. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires



Duro E. (Dirección) Perazza R. (Investigadora responsable) (2013.): Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional. Unicef. Buenos Aires.

Dussel, I (2006). Política, conocimiento y currículo en la escuela media en la Argentina: visiones históricas y problemas actuales en escuela media. Desafíos y realidades. Buenos Aires, Santillana.

Feldfeber, M. (2009): “Formación y trabajo docente en perspectiva histórica. Del modelo tecnocrático del desarrollismo de los ’60 al modelo de la profesionalización en los ’90”. Nuestra idea. Revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe. Año 1. Nº 1. Junio 2009

Ferry, G. (1997) Pedagogía de la formación, Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Filmus D. (2010): “La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes”. Revista de Trabajo - Nueva Época - Año 6 - Nº 8. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires.

Gagliano Rafael “Sobre las formas de invitar, reconocer y cuidar, Una aproximación al trabajo pedagógico,” en Revista Novedades Educativas 283 - Julio 2014

Guber R. (2005) El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós. Buenos Aires.

Ibarrola, M. de (2004): Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. Buenos Aires: RedEtis (IIPE-IDES).

Kaplan Carina (2008): Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Ediciones Colihe. Buenos Aires

Krichesky M. (Coord) (2009): Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. Perspectivas sobre el Programa Adultos 2000.

----- (2010): Escuelas secundarias con Planes de 4 años. Perfil de docentes y alumnos.

----- (2013): Educación Secundaria de jóvenes y adultos de gestión estatal en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Perspectiva de los directivos sobre la gestión institucional de los Centros Educativos de Nivel Secundario

----- (S/F): Educación Secundaria de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Una escolarización invisibilizada pero masiva.

----- (2007): Escuela de Reingreso. Miradas de directivos, docentes y alumnos

Krichesky M. (coordinador), M. Greco (2013): La educación de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2001 y 2010 . El caso de los Centros Educativos de Nivel secundario. Cipolletti, Río Negro, VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, 30 de Octubre al 1º de Noviembre de 2013

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1982): "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en Revista venezolana de desarrollo administrativo, N° 1, Caracas.

Perazza, R. (2007) Lo político lo público y lo educativo. En: Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Perazza, R (Comp.) Buenos Aires. Aique grupo editor.

Perrenoud, P. (1998) ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos, en Educar (Universidad Autónoma de Barcelona) "Comprendre la diversitat en educació", n°22-23 pp 11-34

Roitenburd, S. (coord.); Belmes, A.; Foulkes, E. y González, D. (2002): Los alumnos de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Ministerio de Educación. GCBA

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato En: Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Tiramonti, G (Dir.) Buenos Aires Homo Sapiens, Rosario. Flacso, Buenos Aires.

Terigi F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. ME. OEI

----- (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007

----- (Coordinadora) R. Perazza y D. Vaillant (2009): Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC)

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”. Buenos Aires. Editorial manantial.

## Documentos

GOET-FP (S/F): 1º Jornada docente de Terminalidad Educativa en Formación Profesional

----- (S/F): Presentación: “Programa de terminalidad de nivel secundaria y FP”

----- (S/F): Sistema de tutorías

Ley de Educación Técnico Profesional (LETP 26058/06)  
Consejo Federal de Educación (CFE) Resoluciones N° 103/10 y 115/10.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resoluciones 1362/MEGC/15; 1377/MEGC/15; 1730/MEGC/15 y 1375/MEGC/15

Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.



**Vamos Buenos Aires**

**Unidad de Evaluación Integral de  
la Calidad y Equidad Educativa**  
ueicee@bue.edu.ar | 54 11 4320 5798