UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Título de la tesis

Prácticas de acompañamiento y segregación educativa en el ingreso a ETP-CET públicos
de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro

Mariana Laura Delgado

Directora. Dra. Viviana Isabel Seoane

Co-directora. Dra. Cecilia Inés Foures

Octubre de 2019

RESUMEN

Este escrito de maestría buscó abordar las formas actuales de regulación estatal y las prácticas docentes de acompañamiento en los primeros años de la escuela secundaria técnica, en su relación con la garantía de igualdad de oportunidades.

La escuela secundaria en todas sus modalidades se constituye en un derecho para lxs jóvenes de nuestro país con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN) que establece la obligatoriedad del nivel. Ello implica el ingreso de jóvenes que históricamente no habían sido pensados en la secundaria y que se constituyen en primeras generaciones en acceder y completar el nivel secundario.

A partir de la sanción de las leyes nacional y provincial, de resoluciones provinciales, sobre la base de un paradigma de Derechos Humanos, se buscó poner en tensión la matriz selectiva que caracterizó históricamente al nivel secundario desde los orígenes del sistema educativo, a través de políticas educativas que buscan la inclusión de más jóvenes a la escuela secundaria, así como la producción y configuración de nuevas prácticas escolares.

Sin embargo, en la provincia de Río Negro y en particular en la ciudad de Bariloche, persisten mecanismos administrativos y burocráticos que, apoyados en la vigencia de un marco regulatorio progresivo, hacen que el Estado regule el ingreso a la escuela secundaria bajo la forma de un sistema igualador que esconde la arbitrariedad que supone el azar (sorteo). Esta regulación impide que las familias y lxs jóvenes elijan la escuela, y desconoce la importancia que tiene la escuela en la construcción del proyecto de vida.

Los objetivos que se propuso esta investigación buscaron, en términos generales comprender los modos en que la regulación estatal y las prácticas docentes de acompañamiento en los primeros años de ETP de nivel secundario afectan o garantizan el principio de igualdad de oportunidades a lxs jóvenes que asisten a escuelas secundarias técnicas públicas de la ciudad de Bariloche. Asimismo comprender la relación entre la segregación de la matrícula según sector social con los mecanismos de regulación estatal y las prácticas docentes de acompañamiento que las escuelas ofrecen en los primeros años a lxs ingresantes.

RESUMO

Este escrito visou a abordagem das formas atuais da regulação estadual e as práticas docentes do acompanhamento nos primeiros anos da escola técnica, na sua relação com a garantia da igualdade de oportunidades.

O ensino médio em todas suas modalidades constitui um direito para os jovens do nosso país com a sanção da Lei de Educação N° 26.206/06 (LEN) que estabelece a obrigatoriedade do nível. Isto implica a entrada de jovens que historicamente não tinham sido contemplados no ensino médio e que constituem as primeiras gerações em completar e ter acesso ao ensino médio.

A partir da sanção das leis nacionais e provinciais, de resoluções provinciais, com base em um paradigma de direitos humanos, procura-se colocar em tensão a matriz selectiva que caracterizou historicamente o ensino médio desde às origens do sistema educativo, através das políticas educacionais que visam a inclusão de um número maior de jovens no nível médio, assim como a produção e a configuração de novas práticas educacionais.

No entanto, na província de Río Negro e particularmente na cidade de Bariloche, persistem mecanismos administrativos e burocráticos que, com o apoio de uma estrutura reguladora progressiva, fazem que o Estado regule o início do ensino médio sob a forma de um sistema igualador que esconde a arbitrariedade que supõe a aleatoriedade (sorteio). Esta regulação impede que as famílias e os jovens escolham a escola, e desconhece a importância que tem a escola na construção do projeto de vida.

Os objetivos desta pesquisa, procuraram, em geral, entender os modos nos quais a regulação estadual e as práticas docentes de acompanhamento nos primeiros anos de ETP do ensino médio afectam ou garantem o princípio de igualdade de oportunidades aos jovens que assistem às escolas técnicas públicas da cidade de Bariloche. Da mesma forma, procura-se entender a relação entre a segregação segundo o setor social com os mecanismos de regulação estadual e as práticas docentes de acompanhamento que as escolas oferecem nos primeiros anos aos ingressantes.

Agradecimientos

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Especialmente a María Elena Martínez por estar en la cercanía y en la distancia desde los inicios comprometida con la continuidad de estudios de posgrado para todxs. En lo personal sus intervenciones y sugerencias permitieron la obtención de la beca ProFOR Ministerio de Educación de la Nación, para poder recorrer esta etapa.

A las amistades, los vínculos, los afectos. Javier Freixas muy especialmente, por el acompañamiento y la enseñanza en todo este proceso, con sus lecturas y palabras de aliento fraternas y solidarias. Marta Quintana e Inés Mouján que brindaron lazo y fortalecieron mi recorrido en esta instancia de formación y profesionalización. Martín Díaz, por esa energía que impulsa a quienes estamos cerca a no bajar los brazos; amigo, militante y compañero en la formación docente. Silvia Contreras, por convidar tenacidad y lucha desde tus convicciones con tanta vehemencia y cariño.

A preceptoras, docentes y equipos directivos de los establecimientos de educación técnico profesional secundario de Bariloche, por el tiempo y el lugar ofrecidos, buscando rincones en los establecimientos para desarrollar las entrevistas. A Juan Carlos Reischer por su pasión por la escuela secundaria y su empeño por trayectorias posibles, acompañadas desde el mundo adultx quien compartió desde su entusiasmo la posibilidad de abordar el tema de este estudio.

A mis directoras: Viviana y Cecilia, por sus sugerencias, sensibilidad, paciencia, espera y retroalimentación constante. Cecilia en la Patagonia, cerca, con su calidez, atención, escucha constante y mirada interrogativa durante todo el estudio. Viviana, en Buenos Aires, quien posibilitó ampliaciones, lecturas y encuentros; uno allá por San Telmo en otoño, otro en Red Estrado Córdoba más caluroso y primaveral junto a videollamadas que recorrieron y fortalecieron este proceso.

A mi familia y especialmente a Paula, mi hija, que siempre le imprimió mucha felicidad, también a este tiempo de estudio.

Índice

	Pg.
CAPÍTULO 1	
1.1 Introducción -----	10
1.2 Estrategias metodológicas -----	16
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (ETP). HISTORIA Y MARCOS NORMATIVOS	
2.1 Escuela técnica en Argentina, historia -----	19
2.2 Marco normativo actual de ETP en Argentina-----	23
2.3 Marco normativo actual de ETP en Río Negro -----	23
2.4 Centros de Educación Técnica (CET), establecimientos y propuestas formativas en nivel secundario -----	26
CAPÍTULO 3. LA OFERTA PÚBLICA DE ETP EN BARILOCHE: CET N° 2, 28 y 25	29
3.1 Configuración de ETP en Bariloche -----	29
3.1.1 De ENET, luego CEM y hoy CET 2: un poco de historia-----	30
3.1.1.1 La relación del CET 2 con el polo tecnológico local-----	30
3.1.1.2 ENET N°1: su relación con las Reformas educativas provinciales -----	32
3.1.1.3 Actualidad del CET 2: “el industrial” -----	34
3.1.2 De Centro de Formación Profesional a CET 25-----	35
3.1.3 El CET 28, una ETP de reciente creación: la falta de edificio propio-----	38
CAPÍTULO 4. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE CET 2 Y CET 28	
4.1 Sexo-género y edad -----	42
4.2 Tipos de hogares-----	43
4.2.1 Hacinamiento-----	44
4.3 Situación socioeconómica-----	45
4.3.1 Sostén económico del hogar-----	46
4.3.2 Tipos de trabajo -----	47
4.4 Barrios de origen de estudiantes del CET 2 y CET 28 -----	48
CAPÍTULO 5. MECANISMOS DE INGRESO Y ESTRATEGIAS FAMILIARES	
5.1 Los mecanismos de ingreso en Río Negro -----	55
5.2 Ingreso de estudiantes a ETP en Bariloche: el CET 2 y CET 28 -----	56
5.3 Las familias y el ingreso-----	58
5.4 Vida en los CET: la doble jornada -----	64

CAPÍTULO 6. PRÁCTICAS Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS- ESCOLARES DE SEGREGACIÓN EN LOS CET

6.1 Composición de las trayectorias en los CET-----	69
6.1.1 Cambiar de residencia para realizar la secundaria en los CET-----	70
6.1.2 Repitencia -----	71
6.1.3 Interrupción temporaria de la escolaridad primaria -----	73
6.2 Tipos de trayectorias escolares en CET 2 y CET 28 -----	74
6.3 Actividades extraescolares-----	75
6.4 La oferta segregada de ETP en Bariloche -----	80

CAPÍTULO 7. PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LXS RECIÉN LLEGADXS A LOS CET

7.1 Figuras de acompañamiento: preceptores, Maestrx Fortalecedor-a (MF), familias, pares	88
7.1.2 Preceptores: nuevas institucionalidades -----	91
7.1.3 MF: otra nueva institucionalidad -----	98

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES-----

Bibliografía -----	120
Documentos consultados -----	124

Índice de cuadros

	Pág
2.1 Unificación de establecimientos de nivel secundario bajo la denominación de Centros de Educación Media (CEM)	24
3.1 Convenios profesionalizantes para estudiantes de 6 ^a en CET 2	32
3.2 Matrícula de estudiantes CET 25 por año, sexo- género	39
4.1 Tipos de hogares de estudiantes de 1 ^a en CET 2 y 28	43
4.2 Factor de hacinamiento en ambos establecimientos	45
4.3 Estudiantes de CET 2 y CET 28 según tipología de barrios	52
6.1 Distancia de hogares respecto al CET	81
7.1 Escuelas que adhirieron y evaluaron al Programa de Acompañamiento de 1° año – Año 2013	89

Índice de gráficos

	Pág.	
3.1	Porcentaje de mujeres en 1° año	40
4.1	Estudiantes según sexo en ambos establecimientos	42
4.2	Edades de estudiantes de primer año por establecimiento	42
4.3.1	Integrante aportante adultx en ambos establecimientos	46
4.3.2	Tipo de trabajo de lxs adultxs aportantes	47
5.1	Forma de ingreso a CET 2 y CET 28	56
5.2	Hermanxs que estudiaron en ETP	57
5.4	Adultxs que estudiaron en ETP	59
5.5	Motivos de elección de CET	60
5.6	Tiempo libre y escuela	62
6.1	Cambio de domicilio para realizar la ETP secundaria	70
6.2	Edades de estudiantes de primer año	72
6.3	Interrupción de la primaria	74
6.4	Tareas a las que dedican más tiempo	75
6.5	Tareas que más les gustan	77
6.6	Amigxs	78
6.7	Lugar de realización de tareas	79
7.1	Figura de ayuda	90
7.2	Tipo de ayuda recibida por las figuras	91
7.3	Reconocimiento de la existencia de Maestra Fortalecedora	99
7.4	Consulta a la Maestra Fortalecedora	100

Índice de abreviaturas

CBU: Ciclo Básico Unificado

CEM: Centro de Educación Media

CET: Centro de Educación Técnica

CNAOP: Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional

CNAOTP: Censo Nacional del último año de Educación Técnico Profesional

CONET: Consejo Nacional de Enseñanza Técnica

CSM: Ciclo Superior Modalizado

DC: Diseño Curricular

DINIEE: Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa

ENET: Escuelas Nacionales de Educación Técnica

ETP: Educación Técnico Profesional

ES: Escuela Secundaria

ESRN: Escuela Secundaria Rionegrina

INDEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos

INET: Instituto Nacional de Educación Tecnológica

LEN: Ley de Educación Nacional

LFE: Ley Federal de Educación

LUA: Legajo Único de Alumno

MF: Maestrx fortalecedor

NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas

RFIETP: Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional

SEA: Sistema Educativo Argentino

UON: Universidad Obrera Nacional

1.1 Introducción

La investigación titulada “Prácticas de acompañamiento y segregación educativa en el ingreso a ETP-CET públicos de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro”, aborda las formas de regulación del ingreso y la relevancia que las prácticas de acompañamiento en los primeros años de los CET adquieren frente a la obligatoriedad de la escuela secundaria y la responsabilidad del Estado de garantizar igualdad de oportunidades para lxs¹ jóvenes.

Motivó la elección del tema el desempeño como docente en séptimo grado de escuelas primarias públicas donde se tornaba necesario, tanto para las instituciones educativas como para las familias, generar prácticas de articulación entre niveles de enseñanza que permitieran orientar la elección y el tránsito hacia la escuela secundaria. Posteriormente el trabajo en el Profesorado de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional en concurrencia con título de base², dependiente del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), en los espacios Prácticas III y IV, permitió identificar la existencia de “miradas deficitarias” que depositan casi exclusivamente en lxs estudiantes la responsabilidad por el fracaso en sus trayectorias escolares. Estas experiencias me llevaron a pensar en las condiciones necesarias tendientes a garantizar la igualdad de oportunidades de lxs jóvenes que aspiran a continuar estudiando en la educación secundaria técnica.

La escuela secundaria en todas sus modalidades se constituye en un derecho para lxs jóvenes de nuestro país con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN) que establece la obligatoriedad del nivel. Un año antes, probablemente por la urgencia de reconstituir el circuito de educación técnica que había sido desconfigurado por la reforma educativa inscripta en la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 cuyo objeto es “regular y ordenar la educación técnico profesional en el nivel medio y superior no universitario del SEA y la Formación Profesional”.

¹ Se adopta como convención en este escrito, desde los aportes de Péchin (2013), el uso de la “x” como una reflexión y posicionamiento con respecto a los usos sintácticos de género, en la complejidad de la gramática política del discurso convencional. En este sentido “la “x” intenta cancelar o impugnar la lectura de género, interrumpirlo al menos como binario, marcar el silencio frente a la hipersignificatividad de la declinación femenina y masculina de la lengua castellana”

² Resolución CFE 64/08. Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional.

En la provincia de Río Negro existen dos tipos de escuelas secundarias diurnas: ellas son ESRN³ y CET. La ESRN se define, según Régimen Académico⁴, como “unidad educativa de nivel secundario donde se organiza la actividad académica de estudiantes a partir de 12/13 años de edad” en un Ciclo Básico de 2 años (1° y 2° año) y un Ciclo Orientado (3° a 5° año). El trabajo pedagógico por disciplinas se organiza en áreas de conocimiento, con la “incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que responden a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas (...) fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal” (Resolución 4617, 2017: 2). La jornada escolar tiene una duración de 5 horas reloj diarias y 2 horas de actividades a contra- turno de Educación Física. El trabajo docente se organiza en horas laborales destinadas al trabajo áulico y otras inherentes a su función (reunión de área).

Los CET, según el Plan de Estudio de Ciclo Básico y Superior (2013) se caracterizan por la doble jornada, con un máximo de 7 horas reloj diario. Contempla en su estructura curricular cuatro campos de Formación: General, Científica-Tecnológica, Técnica Específica y Prácticas Profesionalizantes. Se organiza en dos ciclos diseñados bajo los criterios principales de complejidad creciente y articulación institucional. El primer ciclo posee 2 años de formación y preserva el carácter común en todas las especialidades de la modalidad ETP. Por su parte el ciclo superior, de 4 años de duración, con 12 especialidades en la provincia, profundiza en la Formación Técnica Específica y Prácticas Profesionalizantes.

En el año 2008 se sanciona la Ley N°4347 de Educación Técnico Profesional en sus diferentes niveles, vinculándola fuertemente al contexto productivo, a la formación para y en el trabajo, y a la promoción de especialidades científicas, tecnológicas y en derecho laboral. Posteriormente, se sanciona la Ley Orgánica Provincial de Educación N°4.819/12 referida a la modalidad de ETP (Título IV, cap.III), que se inscribe en la LEN a través del art. 45 (d y e). En la actualidad Argentina posee 1.329 escuelas secundarias de modalidad técnico profesional. Según el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP⁵) dependiente del INET, son 37 los establecimientos registrados al 06/2015, de los cuales 5 son privados⁶.

El sorteo es el mecanismo de ingreso que la provincia de Río Negro ha reglamentado para todos los establecimientos secundarios públicos diurnos en sus

³ Escuela Secundaria Rionegrina

⁴ Resolución 4617/17 (ESRN Anexo I- RA 2018)

⁵ El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, así como el Catálogo de Títulos y Certificaciones son creados en el ámbito del INET para mejorar la calidad de la educación técnico profesional (Ley de Educación Técnico Profesional 26.058/05, cap.III, art.32).

⁶ Tres de estos establecimientos están ubicados en la ciudad de Bariloche. Si bien se registran como privados, uno es de gestión social, y los otros dos bajo la figura de cooperativo (con arancel) y otro privado.

diversas modalidades. Además de las dificultades para lxs jóvenes que supone el ingreso a la escuela secundaria, a las bajas tasas de terminalidad se agrega el problema de la desigualdad que trae aparejada la segregación educativa. Diversos trabajos (Arcidiácono y Otrxs, 2014; Kessler, 2014; Martínez, Villa y Seoane, 2009; Rossetti, 2014) advierten que si bien se produjo en Argentina un aumento en los niveles de cobertura, con una tasa neta de escolarización secundaria para el período 1993-2014 del 52,7% y 86,6% respectivamente⁷, también se han incrementado las desigualdades internas del sistema escolar con la profundización de circuitos educativos diferenciados en función de la clase social del alumnado. Al respecto se evidencian segregaciones demográficas y residenciales, migración hacia escuelas privadas, aumento de selección de estudiantes por parte de establecimientos a partir de mecanismos de selección en base a la trayectoria educativa- escolar. Estos mecanismos, tal como señalan lxs autores, se vuelven efectos educacionales que reducen la calidad de la formación, empobrecen logros en grupos vulnerables, aumentan tasas de repitencia, abandono, sobreedad y disminuyen la promoción.

En el año 2009 se llevó a cabo, en el ámbito del INET, el primer Censo Nacional del último año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP)⁸. El censo arroja datos significativos sobre la población que asiste a las escuelas técnicas de gestión estatal y ofrece información sustantiva respecto del papel de las prácticas de acompañamiento institucionales en las trayectorias educativas de lxs jóvenes. La población del último año de ETP era fundamentalmente “urbana”⁹ y se constituía mayoritariamente por varones, en su mayoría entre 17 y 19 años¹⁰ (90%). Mientras cursaban el último año, la cuarta parte manifestó hacer un trabajo remunerado, además de un 13% que buscaba activamente trabajo. Aproximadamente dos tercios de la población censada evidenció una prevalencia de hogares nucleares, con madres y padres con nivel educativo relativamente elevado (Seoane, Lucarini, Álvarez, 2011). Al momento del Censo, la sobreedad abarcaba un tercio de la matrícula del último año. Asimismo, solo un 3% declaró tener hijxs¹¹ y las condiciones habitacionales mostraron que el 20% vivía en hogares con algún grado de hacinamiento, en general moderado. En relación con la residencia, el 90% de los encuestados habitaba en la localidad donde había nacido y sólo el 10% era migrante en su mayoría oriundo de otra provincia. Solo una minoría provenía de otro país. (Lucarini y Triano, 2011:42-43).

⁷ Datos obtenidos de la Base de Datos del Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Ver <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>

⁸ A través del CENUAETP se censaron 44.433 alumnas y alumnos del último año de todas las escuelas técnicas y agrarias de gestión estatal del país.

⁹ Concentrada en localidades de más de 100.000 habitantes.

¹⁰ Edad teórica al momento de cursada.

¹¹ En el análisis por sexo, la mujer duplicaba al varón, como así también en la convivencia, donde la totalidad de las mujeres vivía con sus hijos, mientras que entre los varones, más de un tercio no vivía con ellos

Las trayectorias educativas de la mayor parte de lxs estudiantes eran regulares¹² (77,2%) de los cuales las mujeres presentaron valores mayores de regularidad. Las trayectorias irregulares¹³ (22,8%) se correspondían con jóvenes que vivían en áreas poblacionales cuyos hogares poseen carencias materiales, con aportantes del hogar con nivel educativo bajo y estudiantes económicamente activxs. No se observaron diferencias significativas entre las orientaciones, así como tampoco relación entre los tipos de trayectoria y las expectativas de inserción a futuro (Longobucco y Vázquez, 2011:25, 26).

Para el caso de la provincia de Río Negro el censo muestra que el 52% egresa de la orientación mecánica, aunque como se mostrará no es la única orientación de los CET en la provincia ni tampoco en la ciudad de Bariloche. La repitencia asciende en el último año a 25%; con un 5,6% ligado a la interrupción y 18,6% que optan por cambiar de escuela. Los que logran llegar al último año de la escuela técnica no presentan carencias materiales en el hogar y conviven mayormente en un núcleo familiar completo¹⁴ (65%). Respecto de la condición de actividad, el 27,6% se encuentra ocupado (en su mayoría varones), el 10,4% desocupado mientras que el 62% inactivo. De todos modos, para una porción importante de estudiantes censadxs (46%) el estudio recibido en la escuela técnica se vincula con el trabajo o lxs ayudó a obtenerlo (Seoane, Lucarini y Álvarez, 2009).

La sobreedad en los primeros años de la escuela secundaria es un indicador de las dificultades que encuentran lxs jóvenes para responder a los requerimientos de una escuela que se les presenta como nueva. En el caso de la escuela técnica de la provincia de Río Negro, según datos que ofrece la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa (DINIEE) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en el año 2015, la tasa de sobreedad en primer año de la escuela era de 37,07% y ascendía al 40,86% en segundo año, mientras que disminuye la tasa de promoción efectiva en un 68,86% y 68,03% respectivamente. En Bariloche los datos de matrícula¹⁵ de las escuelas de la muestra, si bien no se encuentran desagregados por indicador (de repitencia, sobreedad, abandono, promoción efectiva), indican que en el CET 2 durante los años 2014, 2015 y 2016 la cantidad de estudiantes aumentó de primero a segundo, cuestión que podría responder a la repitencia; por el contrario, en el

¹² Estudiantes que nunca repitieron.

¹³ El estudio distingue trayectoria irregular continua y discontinua. La primera refiere a aquellos que repitieron alguna vez el secundario mientras que la segunda, advierte además de la repitencia, la interrupción.

¹⁴ Núcleo familiar completo hace referencia a la composición de los hogares en los que convive la pareja-el jefe y su cónyuge- con o sin hijos solteros, según Instituto Nacional de Estadística y Censos INDEC (2010).

¹⁵ Datos obtenidos del Legajo Único de Alumno (implementado, Resolución 2262 en 2007 y 2011 para Sector Privado, Públicos de Gestión Social, para la administración de información referida a matrícula, calificaciones, tutores y emisión de documentación, liquidación de asignaciones familiares y otros beneficios en todos los niveles del SE) a través de la Supervisión de Escuelas Técnicas de la ciudad, muestran que en el 2014 un establecimiento tiene 98 estudiantes en primer año, mientras que en 2015 en segundo año, ascienden a 134. En el 2015 se registran 96 estudiantes en primer año y en segundo año de 2016 son 111.

CET 28 la matrícula disminuye de primero a segundo año en el período 2014 - 2015 y aumenta en 2015 – 2016.

En función de lo planteado, a partir de la sanción de las leyes de educación nacional y provincial y de resoluciones provinciales, se busca poner en tensión la matriz selectiva que caracterizó históricamente al nivel secundario desde los orígenes del sistema educativo, a través de políticas educativas que buscan la inclusión de más jóvenes a la escuela secundaria, así como la producción y configuración de nuevas prácticas escolares. Sin embargo, en la provincia de Río Negro y en particular en la ciudad de Bariloche, persisten mecanismos administrativos y burocráticos que, apoyados en la vigencia de un marco regulatorio progresivo, hacen que el Estado regule el ingreso a la escuela secundaria bajo la forma de un sistema igualador que esconde la arbitrariedad que supone el azar (sorteo). Esta regulación impide que las familias y lxs jóvenes elijan la escuela, y desconoce la importancia que tiene la escuela en la construcción del proyecto de vida.

La respuesta política del Estado provincial, para resolver un tema de demanda, operaría negativamente en las trayectorias educativas- escolares y oportunidades de lxs jóvenes, a partir de ciertos mecanismos de selección en base al rendimiento de las trayectorias y el origen social. Estos mecanismos, se “constituyen en un conjunto de condiciones materiales, culturales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo, que debilitan el vínculo de escolarización” (Longobucco y Vázquez, 2011:15). Cuestión que lleva a interrogar si el lugar del derecho a la educación, desde la obligatoriedad del nivel y las reformas que se introducen al interior de las instituciones escolares, a partir de las diversas Resoluciones provinciales, se constituyen efectivamente en una garantía de igualdad de oportunidades para todxs.

La hipótesis que sustenta esta investigación es que la regulación provincial sobre el ingreso a la escuela secundaria forma parte de un ordenamiento que legitima formas de segregación de lxs jóvenes en función de variables que poco tienen que ver con sus intereses e inquietudes. La pregunta que se hizo, y sobre lo que esta tesis se propuso estudiar, es si la regulación del acceso a la escuela secundaria técnica refuerza la segregación educativa por razones geográficas y sociales; si las prácticas de acompañamiento facilitan la transición de lxs estudiantes de la escuela primaria a la secundaria y el tránsito por la escuela secundaria técnica, y si ofrece mejores oportunidades para que alcancen una trayectoria exitosa, luego de haber sido expuestos a los efectos de un sistema de ingreso que se presenta como inexorable y que decide por las familias y lxs jóvenes a cuál escuela técnica asistir y qué especialidad estudiar.

El problema planteado sugirió los siguientes interrogantes previos:

- Cómo se fue configurando la oferta de educación técnica en Bariloche.

- Cuáles son las respuestas políticas a las demandas por una mayor participación en el sistema educativo.
- Cómo fue creciendo la demanda que dio origen a la creación de nuevos establecimientos técnicos.
- Qué relaciones se establecen entre los diferentes mecanismos que regulan el ingreso.
- Qué población concurre a cada escuela técnica y por qué la eligen lxs jóvenes.
- Cuáles son aquellas prácticas de acompañamiento que se gestan en los primeros años de la escuela técnica
- De qué modo las prácticas de acompañamiento facilitan el tránsito de lxs jóvenes por el nivel.
- Cómo se construyen, qué lugar ocupan los espacios de tutorías y qué sentidos contienen.

Responder estas preguntas es un camino posible para comprender si efectivamente el derecho a la educación consagrado en la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Técnico Profesional Nacional y Provincial, las Resoluciones, constituyen una garantía de igualdad de oportunidades para todxs.

Los objetivos de la investigación son:

- Comprender los modos en que la regulación estatal y las prácticas docentes de acompañamiento en los primeros años de la ETP de nivel secundario afectan o garantizan el principio de igualdad de oportunidades a lxs jóvenes que asisten a escuelas secundarias técnicas públicas de la ciudad de Bariloche.
- Comprender la relación entre la segregación de la matrícula de la ETP, en los CET, según sector social con los mecanismos de regulación estatal y las prácticas docentes de acompañamiento que las escuelas ofrecen en los primeros años a lxs ingresantes.

Como objetivos específicos:

- Caracterizar la configuración histórica de la oferta secundaria técnica en la ciudad de Bariloche en relación con la ampliación de la demanda.
- Identificar los criterios de ingreso a ETP en los CET secundarios que sostienen la regulación provincial y las prácticas docentes de acompañamiento a las trayectorias escolares en los primeros años de las escuelas seleccionadas.

- Caracterizar socio-económicamente la población escolar que asiste a los dos CET públicos en la localidad y su grado de representación en las unidades organizativas seleccionadas.
- Caracterizar las prácticas docentes de acompañamiento que se ponen en marcha en la ETP secundaria frente a los mecanismos de ingreso provinciales, en particular de los CET que conformen la muestra de escuelas.
- Corroborar la existencia de relaciones entre los mecanismos estatales de regulación del ingreso y las desigualdades en el acceso.

1.2 Estrategias metodológicas

La presente investigación buscó problematizar los mecanismos estatales de ingreso a la escuela secundaria y las prácticas de acompañamiento y segregación, en su relación con la igualdad de oportunidades en las trayectorias escolares de lxs estudiantes de la ETP. Para ello se adoptó un enfoque preeminentemente etnográfico, como forma de investigación social, que permitió conocer, entender e interpretar en la cotidianeidad, los sentidos que encierran las voces y las acciones de lxs actores presentes en las instituciones educativas. De esta manera se buscó dar ampliación a la comprensión y las posibilidades de explicación desde el enrarecimiento de lo conocido, que posibilita “ingresar a la perspectiva del otro, para confrontarnos con lo parecido y acercarnos a lo diferente” (Milstein, 2015:14).

Se tornó de interés realizar el abordaje en dos escuelas secundarias técnicas de la ciudad de Bariloche, una de ellas localizada en cercanías al centro de la ciudad (CET 2) y la otra en uno de los barrios, denominados “del alto” (CET 28). El trabajo de campo tomó como muestra las dos escuelas técnicas públicas de Bariloche, CET 2 y CET 28, cuya particularidad se constituye en el hecho de que poseen orientaciones similares. Buscó en las actividades la “interacción social no ofensiva”¹⁶ a través de entrevistas en profundidad, acceder a información difícil de observar en la medida que otorga riqueza informativa en las palabras e interpretaciones de los entrevistadxs.

Además esta técnica brinda la oportunidad de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directa, flexible, personalizado y espontáneo (Sautu y otrxs, 2005: 49). Al decir de Fraser (1998) permite “revivir con ellos la experiencia (...) y entrar imaginativamente en los sentimientos de otra persona” (p.137-139). También la importancia de un análisis crítico del discurso cuyo objeto es la enunciación, siempre

¹⁶ Taylor y Bodgan (1992) proponen que el informante se sienta cómodo, para ello es necesario establecer el *rapport* que les permita abrirse y sentir la confianza de contar. Es necesario que quien investiga se acomode a las rutinas de lxs entrevistadxs. Se interese en aquello que tienen para decir y participe activamente en las actividades que llevan adelante lxs mismxs, buscando establecer relaciones cooperativas con lxs informantes.

problemática por los lugares a los que remite, lo cual permitirá hurgar en la memoria. Para interpretar, conjeturar, comprender y tensionar la “unicidad del sujeto hablante” y la asunción de la polifonía de voces (García, 2015).

De esta manera, como técnica de producción de datos se llevaron adelante entrevistas en profundidad, a directivxs, preceptorxs y tutorxs “maestra fortalecedora”. Estos “procesos dialógicos e interactivos” suponen tornar “inteligibles los acontecimientos”, desde la pretensión de “objetivar la intersubjetividad”, en “procesos de implicación y des-implicación”, de “reflexividad compartido” a través de una guía de preguntas semi-estructurada (Guber, 2001).

Esta entrevista buscó abordar la trayectoria profesional vinculada a la formación, experiencia, inserción laboral – institucional, identificación de demandas institucionales, funciones y tareas de lxs diversos actores entrevistadxs. Además, caracterizar socio-demográficamente los barrios en los que se emplaza la ETP, las economías familiares, actividades de lxs estudiantes fuera del ámbito escolar. Se buscó asimismo, poder explicitar aquellos criterios, mecanismos de ingreso a la ETP y las prácticas de acompañamiento en relación a las estrategias de lxs actores institucionales, el trabajo en equipo, las demandas de lxs estudiantes, las familias, la doble jornada y la identificación de problemáticas en las trayectorias escolares de lxs estudiantes.

En este proceso de “reflexividad compartida” se brindó tratamiento a aquellas “representaciones mentales” construidas, compartidas, validadas, por ciertos grupos, en torno a lxs estudiantes-Otrxs. Como así también el análisis de aquellos “estereotipos textuales” (Van Dijk, 1995 en García, 2015) y las estrategias que se despliegan, cuando se ‘mira a los ojos al otro, a través de otro’ en un proceso de “enunciación y confirmación” (García, 2015).

Particularmente, en uno de los establecimientos se realizó una entrevista grupal a estudiantes cuya característica común es que provenían de barrios similares lejanos al CET 2 y localizados en el barrio del CET 28. Este instrumento permitió conocer el mecanismo de ingreso al establecimiento, es decir si fue por sorteo o las otras figuras que presenta la Resolución 3360/16 tales como permuta, presencia de hermanxs y demás familiares; como así también el origen de la elección. Por otra parte, abordar el conocimiento de la existencia de un ETP en el barrio que residían, las escuelas primarias de las que provenían, la decisión de elegir una escuela lejana espacialmente y la experiencia escolar en el establecimiento elegido.

Se llevó adelante una encuesta a estudiantes de primer año en ambos establecimientos, la cual permitió la construcción de datos socio-demográficos vinculados a sexo-género, edad, tipos de hogares, situación socio- económica, barrios de origen, cambios de residencia para realizar la ETP, niveles de escolarización de las familias,

estrategias familiares de ingreso, interrupción de la escolaridad, repitencia, actividades extraescolares y vida en la ETP. La encuesta tomó como modelo el Censo Nacional del Último Año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP) correspondiente al año 2009, acordado con el CFE, en su metodología y ejes de análisis. Este último relevó entonces, características demográficas, educativas y ocupacionales de futuros egresadxs de las distintas especialidades de la educación técnica profesional a través de cuestionarios escritos autoadministrados.

Fueron encuestados en este estudio cien estudiantes en ambos establecimientos logrando con la muestra una cobertura total de estudiantes en el caso del CET 28 y alrededor del 50% en el CET 2 dado que, en este último, existen cuatro secciones de primer año que se dividen en dos turnos y la muestra realizada corresponde al turno mañana. Así, en salón de clases de los primeros años durante 30 minutos la tarea se orientó a la distribución de cuestionarios, aclaración de algunas preguntas, indicaciones sobre el modo de completar el cuestionario, asistencia en la elaboración de las respuestas a quienes lo demandaban y recepción de los cuestionarios completos.

Por último, como decisión metodológica también se adoptó el análisis documental en torno a las Resoluciones provinciales, LUA (Legajo Único de Alumno), los relevamientos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación y Derechos Humanos, los Proyectos Educativos Institucionales de ambos establecimientos, documentos institucionales tales como registros, informes de entrevistas a las familias de primer año y convenios interinstitucionales.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (ETP). HISTORIA Y MARCOS NORMATIVOS

2.1. Escuela técnica de Argentina, un poco de historia

La escuela secundaria Argentina en sus orígenes estuvo orientada a la formación de la burocracia estatal y la preparación para la universidad de las elites. La escuela técnica surge desde la necesidad de mantener el *statu quo*, con opciones técnicas para algunos segmentos de los sectores sociales en ascenso. Sin embargo, el sistema educativo reservó la formación humanística para los grupos dirigentes (Botinelli y Sleiman, 2015).

Señala Díaz (2009) que hacia fines del S.XIX y principios del XX se ubican los primeros intentos de transformación de la Escuela Secundaria (ES) Humanista a partir de propuestas de modificación, estructuración, organización y también reformas curriculares. En este contexto surgen nuevos establecimientos que dieron origen a nuevas modalidades las cuales diversificaron la ES con circuitos diferenciados. Particularmente “un grupo progresista de la oligarquía pensó en reformar el sistema educativo secundario para vincularlo al mundo del trabajo” y para 1896 Pelegrini, fundador de la Unión Industrial Argentina, abrirá la primera escuela de comercio en Capital Federal y en 1897 la primera Escuela Industrial de la Nación (p. 13).

Para 1899, muestra Puiggrós (2003 en Díaz, 2009) que Magnasco elevará al Congreso un Plan de Enseñanza General y Universitario, que firmará Roca, cuyo objetivo será eliminar el enciclopedismo y dar una orientación práctica y técnica a la enseñanza. Un año después, en 1900, se presenta un proyecto de reforma que apuntaba al cierre de Colegios Nacionales y la creación de Institutos de Enseñanza Práctica, Industrial y Agrícola. Quienes se opusieron sostenían que se “introducía la enseñanza técnica para desviar a las clases medias de su posibilidad de ascenso social y acceso al poder político” y aquellos que lo defendieron, lo consideraron “positivo por su inclinación hacia las actividades prácticas y el trabajo”.

En este contexto nacen las primeras escuelas comerciales e Institutos de Formación Industrial, asociadas, como sostiene Tiramonti (1993 en Díaz, 2009) a dos demandas. Por un lado la modernización del aparato productivo y necesidad de cualificación de mano de obra y por otra la “respuesta a demandas de escuela secundaria de sectores sociales emergentes” (p. 14). Para 1914, se aprobará una Reforma de la estructura de nivel secundario, que será derogada en 1917, cuya propuesta, influenciada

por la psicología, acortaba el nivel primario obligatorio a cuatro años e incluía un nivel intermedio de tres años de orientación cultura general. Posteriormente un ciclo secundario de cuatro años, de carácter profesional con orientación exclusiva hacia la universidad.

En este marco de Reformas de la ES, para 1920, advierte Ruiz (2008 en Díaz, 2009) la existencia de institutos de enseñanza secundaria, normal y especial. En estos últimos se agruparán las “escuelas comerciales, industriales, de artes y oficios, profesionales, academias, institutos de educación física, lenguas vivas, ciegos y sordomudos y otros similares” (p. 15). Sin embargo, tal como pone de manifiesto el trabajo de Balduzzi (1987), la creación de un circuito de enseñanza con modalidad técnico-profesional por parte del Estado, de amplia cobertura y acceso, encuentra materialización a partir de la demanda del Movimiento Obrero que tendrá lugar en el Congreso de la CGT del año 1939. En este contexto surge un circuito de escuelas técnico-profesionales que coincide con la elevación del estándar de vida de la clase obrera que con énfasis en la regulación de los establecimientos educativos que permitieron un mejor desarrollo así como la reforma de la modalidad (Balduzzi, 1987).

La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (creada en 1944), dio tratamiento al vacío de legislación y regulación de la relación patrón – aprendiz; al problema de la falta de preparación técnica de obreros para la industria del país y a la formación técnica-moral de los aprendices por parte del Estado en todos los niveles. En palabras de Balduzzi (1987), la CNAOP constituiría el “programa más significativo por su envergadura, en la extensión de oportunidades educativas a sectores populares” (p. 190). Además, delinearía un nuevo colectivo: los jóvenes [varones] aprendices. Al respecto señala Germani (1973, en Gaggero, 2008) sobre los datos censales de 1960, que la mitad de los hijos de padres obreros se habían convertido en miembros de la clase media y el otro 40% transitó del empleo no calificado a una ocupación calificada (p. 8).

La forma en que se desarrolla la ET se vincula a una demanda específica de la burguesía industrial cuando, en las décadas de los años treinta y cuarenta del siglo XX, confronta con el Estado en torno de la contratación de obreros menores de 18 años y se opone a las orientaciones en las que formaba la escuela. En este contexto la Reforma de la ET habría sido promovida por sectores de la industria local aglutinados en la Unión Industrial Argentina (UIA) y por empresarios, especialistas o funcionarios responsables de la política educativa. Seoane (2013) señala que esta hipótesis explica la gran transformación ocurrida en la educación técnica “como el resultado de la presión de los sectores de la industria para ampliar la jornada laboral de los menores de edad y de las mujeres”, y que esta estrategia fue la que le brindó a la industria la mano de obra calificada que exigía la nueva maquinaria.

La adopción de un modelo androcéntrico y capitalista definió la matriz de escolarización de la escuela técnica al naturalizar la exclusión y aceptar la subalternidad de la mujer. Al mismo tiempo se propuso un tratamiento diferencial (división sexual), desde la supuesta incompatibilidad entre feminidad y ciudadanía, dado que el sujeto de la razón por definición es masculino y el lugar preponderante de la mujer es en la vida doméstica¹⁷. Recién en los años '70 las mujeres lograrán incorporarse a la escuela técnica como alumnas "dentro de los márgenes que posiciones hegemónicas en el campo de la educación técnica determinaron como accesibles para alumnas mujeres" (Seoane, 2013: 200).

El proyecto de la Universidad Obrera Nacional (UON) y en ella el obrero, varón, como sujeto pedagógico, buscaría jerarquizar la valoración de ciertas pautas culturales, conocimientos políticos, técnicos y tecnológicos vinculados a la condición de obreros, que ponían en tensión la trama cultural universitaria vigente con su modelo tradicional, francés, así como los mandatos ilustrados que hegemonizaron hasta ese momento la "dotación de capitales culturales institucionalizados". En este sentido "para la jerarquía cultural hegemónica, por Universidad sólo podía ser entendido el organismo por excelencia encargado de distribuir la cultura [considerada] legítima, inmodificable y previamente establecida" (Cucuzza, 1994: 23-29).

Por el contrario, la UON buscó dar status a aquellos "saberes (...) excluidos de la escuela oficial (...) vinculados a lo laboral, sindical, tradiciones de los inmigrantes, a ciertas formas artísticas (...) y el concepto de universidad como una forma de jerarquizar dichas prácticas". En el proyecto, sus bases y fundamentos eran "Trabajo y Universidad, obreros que ocupan el lugar de los educadores, reconocimiento de las dimensiones sociales de los alumnos, saberes prácticos y aplicables en el currículum, formación especializada" (op.cit. 22-30).

Así el peronismo había sido capaz, tal como sostiene Pineau (1997) de "dar una respuesta satisfactoria a un problema bastante silenciado hasta ese entonces: la relación educación- trabajo" (p. 381). No obstante, en el intento de romper la subordinación e "igualar lo universitario a lo obrero" los sectores culturales hegemónicos que lo vivían como una "fuerte invasión" de la "matriz cultural", en 1956 iniciarán un proceso de "normalización" que llevará a la UON a denominarse Universidad Tecnológica Nacional en tanto se jerarquizaba al "tecnólogo" por sobre el "obrero". De este modo, "la fiesta había terminado", con un "orden [que] había vuelto a ser instaurado y las pautas de

¹⁷ En Argentina en "las primeras décadas del S. XX emergió un modelo familiar basado en la pauta nuclear, la natalidad reducida, el matrimonio indisoluble, la doble moral sexual y la división de género que confinaba a la mujer a las tareas domésticas y el cuidado de los niños y que otorgaba al varón la autoridad y la responsabilidad del mantenimiento económico" (Cosse, 2006 en Seoane, 2013:134).

subordinación de la matriz cultural previa (...) retomado a su hegemonía" (Cucuzza, 1994: 29-30).

Sin dudas, los gobiernos pos-peronistas-desarrollistas, al interpelar a los sectores trabajadores, no solo lo harán en su dimensión económica, sino también apuntarán al acabamiento del sujeto social y pedagógico previo; el obrero en sus dimensiones políticas y culturales. En este marco, intentarán dar "nuevas respuestas a la relación educación-trabajo fuera de los ensayos del peronismo" y al mismo tiempo evitando "la vuelta de los vencidos", basándose en la "jerarquía de saberes del imaginario cultural argentino, la preeminencia del currículum humanista y el confinamiento de las experiencias de articulación entre educación y trabajo a los bordes del sistema educativo" (Pineau, 1997: 381-382).

En 1963, el CONET¹⁸, en la búsqueda y constitución de un nuevo sujeto pedagógico, organizará administrativa y curricularmente la escuela secundaria, bajo el nombre y unificación¹⁹ de Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). Compuestas por un currículum con conocimientos generales y a contraturno, con talleres de formación técnica específica, jerarquizará la "ciencia-técnica y tecnología" en "saberes puros y aplicados", donde la tecnología será la suma de "ciencia y técnica" (op.cit. 381-388). Para la década de 1980, la articulación educación- trabajo tendrá su "punto cumbre" en el denominado Sistema Dual, impulsado por Carlos Burundarena, quien luego asumirá el Ministerio de Educación.

La propuesta de esos años, reducirá la categoría "trabajo a empleo" y revalorizará el "aprender haciendo". En consecuencia, a través del corrimiento del Estado como principal proveedor de educación, surgirán otras instituciones encargadas de brindar educación técnica: las empresas privadas. Así, el CONET funcionará como apoyo técnico-didáctico y suministro de información para el Sistema Dual. Sin embargo, el anacronismo de este proyecto educativo que se asociaba a la industrialización se tornará evidente en un contexto donde el modelo de acumulación ya se había agotado. Luego, en la reforma del sistema educativo a través de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, se extenderá la educación primaria hasta noveno año, creará el Polimodal y será el cierre para las opciones de enseñanza técnica.

¹⁸ Consejo Nacional de Enseñanza Técnica, creado en 1959, a partir de la sanción de la Ley 15.240, para supervisar y organizar la educación técnica y la formación profesional, desde un modelo tecnócrata y espiritualista.

¹⁹ Cerrarán las Escuelas Fábricas y de Preaprendizaje de la CNAOP.

2.2 Marco normativo actual de ETP en Argentina

En la normativa nacional que rige actualmente el sistema educativo y garantiza el derecho a la educación, la ES en todas sus modalidades se constituye en un derecho para los jóvenes de nuestro país. Ello implica el ingreso de jóvenes de sectores populares que históricamente no habían sido pensados en la secundaria y que se constituyen en primeras generaciones en acceder y completar el nivel secundario.

Un año antes, probablemente por la urgencia de reconstituir el circuito de educación técnica que había sido desconfigurado por la reforma educativa inscripta en la LFE N°24.195/93, se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058 cuyo objeto era “regular y ordenar la educación técnico profesional en el nivel medio y superior no universitario del SEA y la Formación Profesional”.

En el cap. VII, referido al principio de igualdad de oportunidades, el art. 40 expresa que “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos (...) para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje” a partir de becas, apoyos extraclase y una línea de acción para la incorporación de mujeres como alumnas de la educación técnico profesional. El art. 45 asigna al INET funciones de equipamiento, mejora de la calidad y equidad, asesoramiento curricular y capacitación docente, y el art. 52 alude al Fondo Nacional de ETP que destina el 0,2% del presupuesto público nacional.

2.3 Marco normativo actual de ETP en Río Negro

Durante el año 1986, con el advenimiento de la democracia, en la provincia de Río Negro se gestó una Reforma de la ES que propuso un CBU, Ciclo Básico Unificado (para los primeros tres años) y un CSM, Ciclo Superior Modalizado (para los dos últimos años). Este proceso conlleva la sanción en el año 1992 de la Ley Orgánica de Educación 2444 en la cual se inscribía la modalidad técnica, contemplada en el Art. 55 que “apoyaba la existencia en el territorio de establecimientos, servicios y programas que [ofrecieran] formación técnica y o capacitación laboral”. Asimismo en el Art. 57 se exponía que “El Consejo Provincial de Educación dará prioridad al diseño y desarrollo del Ciclo Superior Modalizado para que cada vez más jóvenes cuenten con formación profesional y técnica en nivel medio”. Bajo estas normas coexistían diversas propuestas para el nivel secundario, la técnica era una de ellas.

La organización de la ES en el contexto de la Reforma CBU-CSM del año 1986, que si bien no modificó a la modalidad técnica en su estructura curricular, es decir, la mantuvo como ENET, tuvo como objetivo la “democratización de la educación, igualdad

de oportunidades educativas y la incorporación y retención de los sectores más excluidos”. Su organización demandaba el trabajo interdisciplinario, el fuerte lazo con la comunidad y una concepción de “educador-investigador” (Oyola, 1998: 36). En ese contexto, la “escuela se constituyó en un lugar de encuentro entre docentes y alumnos, comunidad comprometida con un modelo participativo de desarrollo”. Todo mostraría que fue un proceso altamente valorado por las comunidades educativas y cabría destacar que no se aplicó en la modalidad técnica (Bresler y Villagrán, 2010).

Sin embargo, con la eliminación del CBU-CSM, en el marco de procesos de transferencia de los “servicios educativos” a las provincias y políticas neoliberales²⁰, durante el año 1996 todos los establecimientos secundarios diurnos, incluso las ENET, unificaron su titulación, por exigencia de la Ley Federal de Educación 24195/93, bajo la denominación de Centros de Educación Media (CEM). A partir de la Resolución 1386/96 se establecía una propuesta de reordenamiento de todos los establecimientos secundarios provinciales bajo la necesidad de unificar titulaciones a nivel provincial de las “escuelas comerciales (diurnas y nocturnas), industriales, agrotécnicas, ENET, colegios secundarios, CBU, de formación cooperativa”, tal como muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 2.1
Unificación de establecimientos de nivel secundario bajo la denominación de
Centros de Educación Media (CEM)

DENOMINACION A PARTIR DEL 01/09/96	DENOMINACION ACTUAL	LOCALIDAD
Centro de Educación Media Nº 59	Escuela Comercial Nocturna en Adm. Rural Nº 1	General Conesa
Centro de Educación Media Nº 60	Escuela Agrotécnica Nº 1	General Conesa
Centro de Educación Media Nº 61	Escuela Comercial Diurna en Adm. Rural Nº 1	C. Julia y Echarren
Centro de Educación Media Nº 62	Escuela Comercial Diurna Nº 12	Cervantes
Centro de Educación Media Nº 63	Escuela Comercial Nocturna Nº 13	Choele Choiel
Centro de Educación Media Nº 64	Escuela Industrial Nº 4	Catriel
Centro de Educación Media Nº 65	Escuela Industrial Nº 5	Cipolletti
Centro de Educación Media Nº 66	Escuela Industrial Nº 6	Allen
Centro de Educación Media Nº 67	Escuela Industrial Nº 7	Sierra Grande
Centro de Educación Media Nº 68	Escuela Comercial Nocturna Nº 8	General Roca
Centro de Educación Media Nº 69	Escuela Secundaria de Formación Agraria	TINOT - UTERMA

Fuente: Resolución 1386/96

No obstante, las comunidades educativas apoyadas por la Unión de Trabajadores de la Educación (UnTER), sindicato docente de la provincia de Río Negro, resistieron el cese de la reforma CBU-CSM como así también en la modalidad industrial ENET. La Resolución 1386/96 se impuso, y los establecimientos secundarios cambiaron su denominación y volvieron a organizarse en la estructura tradicional de la escuela

²⁰ Reformas que implicaron una producción legislativa, entre las que se destacan: a nivel nacional la Ley 24049/93 que transfiere establecimientos escolares nacionales a las provincias y a nivel provincial, Ley 2929/95 privatización del Banco Provincia, Ley 2988/96 transferencia de la Caja de Previsión Social a la provincia, Ley 2989/96 de reconversión del Estado que contaba con un capítulo específico destinado a la “emergencia salarial sobre el total de las remuneraciones brutas”.

secundaria bajo la figura de Centros de Educación Media (CEM). En un marco legal donde la educación técnica no estaba reconocida por la Ley Federal de Educación la provincia permitió, de algún modo, procesos cotidianos, experiencias, donde si bien los establecimientos de modalidad técnica secundarios, tal es el caso del de Bariloche, se denominaban ahora CEM (ex ENET), en los mismos se llevaba adelante una enseñanza técnica.

En este orden de ideas, cuando la provincia legitima nuevamente la ETP secundaria, a partir de los marcos normativos nacionales del 2005, en el que comienza un proceso de normativización local que da origen a los CET, la enseñanza técnica da continuidad a esas prácticas que quedaron presentes en la vida cotidiana e institucional y que fueron observadas en el actual CET 2 de Bariloche. Esta investigación desconoce si en las demás localidades de la provincia las escuelas técnicas no se reconvirtieron en Centros de Enseñanza Media en sus prácticas y en qué medida lograron resistir.

Es decir, recién con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional en Río Negro 4347/08 se aprobará a partir de la Resolución 946/08, la denominación de Centro de Educación Técnica (CET) para los establecimientos de Nivel Medio correspondientes a la modalidad técnica y agrotécnica tal como detalla el Anexo I. En dicho marco se anulará la Resolución 1386/96 y la denominación de Centro de Enseñanza Media (CEM) para los establecimientos que corresponden a la modalidad ETP, efectivizándose en el Art. 1 a partir del año 2008.

La Ley N°4347 de ETP en sus diferentes niveles, vincula fuertemente la enseñanza al contexto productivo, a la formación para y en el trabajo, así como la promoción de especialidades científicas, tecnológicas y en derecho laboral. Se incorpora a la Ley Orgánica de Educación 2444/92 con el Título VII. Posteriormente, se sanciona la Ley Orgánica Provincial de Educación N°4.819/12, sin derogar la 2442/92 por lo que conviven ambas normas. La última Ley sancionada en la provincia, la 4819, refiere a la modalidad de ETP (Título IV, cap.III), inscribiéndola en la LEN a través del art. 45 (d y e).

En dicho artículo señala la necesidad de una “promoción de políticas que garanticen los derechos de igualdad, inclusión, calidad educativa y justicia social en todos los (...) que se forman en la modalidad”, como así también “el desarrollo de trayectorias que garanticen a los estudiantes el acceso a una base de conocimientos y capacidades profesionales”. De este modo, al igual que en el plano nacional, pareciera que contar con una norma específica no impidió que la ETP se convirtiera, por fuerza de la LEN, en una modalidad de la escuela secundaria.

En el año 2013 se implementa el Diseño Curricular para los CET, inscripto provincialmente en la Ley Orgánica de Educación 2444/92 y la Ley de Educación Técnico Profesional 4347/08. Así “mediante un proceso de Homologación de Títulos Técnicos de

Nivel Secundario, trabajo que comenzó el Ministerio de Educación en el Primer Encuentro de Escuelas Técnicas en abril de 2010, retomado en 2011, por la Dirección de Nivel Medio con la coordinación del Equipo de Técnicas de la Dirección de nivel medio (...) con la Comisión de Trabajo (...) y la representante gremial de nivel secundario". Posteriormente en 2012, "a partir de encuentros realizados en la sede del INET con responsables nacionales del proceso de homologación de planes de estudio de la ETP y los nuevos responsables jurisdiccionales de la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional (...) se estableció (...) convocar a la ratificación, por parte de las instituciones educativas involucradas en este proceso (...) de revisión" (D.C, 2013: 3).

De esta manera, los nuevos planes de estudio de cada especialidad de la modalidad ETP, fueron enmarcados en la normativa nacional (Ley 26206, Ley 26058), en las Resoluciones del CFE (261/06, 47/08, 15/07, 84/09, 91/09) y los marcos provinciales 4347/08 y la Ley Orgánica de Educación 2444/92. Cabe destacar, como ya se ha mencionado, que los planes de estudio vigentes y el DC de la modalidad, se inscriben en la Ley Orgánica de Educación 2444 del año 1992 y que, si bien se encuentra en vigencia la Ley Orgánica Provincial de Educación 4819 del 2012 que presenta, organiza y regula la modalidad en todos sus niveles, conviven ambas normas.

Bajo este nuevo ordenamiento del nivel, los restantes establecimientos, que no pertenecían a la modalidad técnica, continuaron siendo CEM hasta la sanción de la Ley Orgánica de Educación 4819/12 con la que comenzaría un proceso de transformación aun vigente, de CEM a Escuela Secundarias Rionegrinas (ESRN). Esta reconversión y transformación de los establecimientos de CEM a ESRN supuso cambios para esta última en su formato, organización curricular, disciplinar, cargos docentes. Son rasgos característicos de la ESRN y diferenciales con respecto a la modalidad técnica en el nivel, la organización en áreas, cuatrimestralización de la enseñanza, horas de planificación, mayor carga horaria y consecuente pertenencia institucional de lxs docentes, fortalecimiento de los Centros de Estudiantes y políticas estudiantiles a través de Espacios de Vida Estudiantil.

2.4 CET, establecimientos y propuestas formativas en nivel secundario

En la actualidad Argentina posee 1.329 escuelas secundarias de modalidad técnico profesional. En la provincia de Río Negro, según el Registro Federal de

Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP²¹) dependiente del INET, son 37 los establecimientos registrados al 06/2015, de los cuales 5 son privados²².

La matrícula en Argentina desde la mirada regional muestra una tendencia privatizadora que ha ido en aumento según datos de SITEAL (2011) e información proveniente de la Encuesta de Hogares. La privatización, en este caso, resulta de una importante cantidad de estudiantes que asisten a escuelas privadas o particulares. Nuestro país presenta una alta proporción de matrícula en los tres niveles del sistema educativo con presencia del sector privado comparado con otros 14 países de la región. En el nivel secundario la matrícula en el sector privado asciende a un 25,3% y ocupa el tercer lugar luego de Chile y Guatemala.

La matrícula en el nivel secundario se ha mantenido más estable que en los dos niveles anteriores, con una proporción de estudiantes en el sector privado que pasó de 27,6% en 1998 a 29,4% en 2015. El panorama jurisdiccional, provincial es variado y muestra para Río Negro que el porcentaje de matrícula para educación común de todos los niveles educativos en el sector privado va en aumento (15,2% en 1998, 19,1% en 2008, 20,2% en 2015). Esto demuestra que es la segunda provincia de la Patagonia, luego de Tierra del Fuego, con los porcentajes más altos de presencia privada en todos los períodos²³.

En relación con la oferta privada, arancelada, de escuelas técnicas en Bariloche, la ciudad cuenta con dos CET que se enmarcan en diversas formas administrativas y un tercer establecimiento bajo la figura de “gestión social”²⁴. De los dos establecimientos privados se puede ubicar a “Los Andes” bajo la forma de cooperativa, ubicada en la calle Fagnano, a diez cuadras del Centro Cívico. Fundada en 1991, se constituyó en ese momento en la segunda ETP de la localidad, con orientación “técnico en automatización y sistemas de control”.

En una red social del CET “Los Andes” al referirse al financiamiento, pero también al flujo de instituciones del Estado al ámbito privado, se pone de manifiesto que “la institución siempre se sostuvo y fue creciendo con fondos propios [que] en algunas oportunidades de su historia recibió apoyo de empresas”. Sin embargo, a partir del año 2002 la escuela comienza a percibir un subsidio del Estado Provincial que “le permite

²¹ El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, así como el Catálogo de Títulos y Certificaciones son creados en el ámbito del INET para mejorar la calidad de la educación técnico profesional (Ley de Educación Técnico Profesional 26.058/05, cap.III, art.32).

²² Tres de estos establecimientos están ubicados en la ciudad de Bariloche. Si bien se registran como privados, uno es de gestión social, los otros dos bajo la figura de cooperativo (con arancel) y otro privado.

²³ En 1998, 2008 y 2015 de IIPMV CTERA sobre la base de Anuarios Estadísticos de DiNIECE Ministerio de Educación.

²⁴ En el b Art. 13 de la LEN se reconoce, autoriza y supervisa el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

bajar el precio de la cuota e incorporar más alumnos (...) A nivel local, esto descomprime la afluencia de los mismos a la escuela técnica estatal”²⁵.

El segundo CET de oferta privada de la ciudad es el “Colegio tecnológico del Sur” bajo la forma “asociación civil sin fines de lucro”, ubicada en la calle Rolando, a 7 cuadras del Centro Cívico de la ciudad, fue creada en abril del año 2000. Desde sus orígenes, la titulación obtenida es “técnico en electrónica con orientación en telecomunicaciones” y, desde el año 2011, cuenta además con la orientación “técnico en informática profesional y personal”, según consigna en el portal web de la institución²⁶.

El tercer establecimiento técnico de la ciudad es Nehuen Peuman²⁷, con orientación “construcciones”, data del 2008 y si bien no es privado se inscribe en la figura de “escuela técnica de gestión social gratuita”. Este último, se encuentra ubicado en el barrio Quimey Hue (Bella Vista) en el “alto” de la ciudad.

Así Bariloche se constituye hasta la actualidad en la ciudad de la provincia con mayor número de establecimientos de nivel secundario de la modalidad de ETP privada. Además en la localidad la oferta pública iguala la privada con la creación reciente del CET 28, en el año 2014.

²⁵ <https://www.facebook.com/ectla/> (consultado el 3 de noviembre de 2018)

²⁶ <http://www.cts.edu.ar/index.php> (consultado el 3 de noviembre de 2018)

²⁷ La escuela surge en respuesta a una demanda de la comunidad organizada en Juntas Vecinales de barrios ubicados en la zona sur también conocida como “El Alto” por la elevación del terreno que presenta ese sector si se toma como punto de referencia el centro de la ciudad. Para conocer más sobre los orígenes de la escuela ver <http://www.nehuenpeuman.edu.ar/>

CAPÍTULO 3. LA OFERTA PÚBLICA DE ETP EN BARILOCHE: CET 2, 28 y 25

3.1 Configuración de la oferta de Educación Técnica en Bariloche

Actualmente la ciudad de Bariloche posee 19 establecimientos secundarios públicos diurnos, de los cuales 16 son ESRN (Escuelas Secundarias Rionegrinas) y tres son CET. Por otra parte, se registran 15 establecimientos secundarios privados, dos son de la modalidad ETP (uno cooperativo arancelado) y tres establecimientos de gestión social²⁸ diurnos, de los cuales uno es de la modalidad técnico profesional. Cabe mencionar que la Patagonia no cuenta con una oferta educativa en gestión universitaria o superior en la modalidad si bien se proyecta la construcción, en Bariloche, de un establecimiento de la modalidad para el nivel secundario que dependa de la Universidad Nacional de Río Negro²⁹.

De esta manera, en la ciudad existen seis establecimientos secundarios de la modalidad ETP, tres son públicos, CET 25, CET 2 y CET 28 y encuentran su origen en diversos momentos históricos como se mostrará en este capítulo, y otros dos son de oferta privada, arancelada, como se ha mostrado en el capítulo anterior. De los tres Centros de Educación Técnica públicos, el actual CET 2 es el que se vio expuesto a la crisis de su continuidad en la modalidad por ser el más antiguo, fruto de procesos de descentralización y políticas neoliberales.

En suma, Bariloche cuenta con tres CET públicos nacidos en diversos períodos históricos y al calor de diversos marcos normativos como es el caso de los actuales CET 2, CET 28 y CET 25. En el caso de los primeros se ubica una orientación similar y para el CET 25 interesa dar cuenta de las transformaciones históricas en torno a sus destinatarios y el nivel educativo para el que había sido imaginado. Por ello, en la medida que poseen una orientación similar y responden a una oferta común, los tres establecimientos serán parte de la nuestra para este estudio.

²⁸ Figura creada en la LEN

²⁹ El convenio fue celebrado en Bariloche en mayo de 2015 para la creación de una escuela media técnica pre-universitaria, en el barrio 2 de Abril, con orientación mecatrónica, en articulación con la Universidad Nacional de Río Negro <http://sedeandina.unrn.edu.ar/index.php/8-institucional/noticias-institucional/701-se-firmo-el-convenio-para-el-colegio-tecnico-preuniversitario-de-la-unrn-en-bariloche>

3.1.1 De ENET, luego CEM y hoy CET 2: un poco de historia

El Centro de Educación Técnica N° 2 Jorge Newbery se encuentra ubicado en cercanías del centro de la ciudad, en la calle Fanny T. de Newbery 111 y fue transferido en la década de 1990 a la órbita provincial, constituyéndose en la primera escuela técnica de la ciudad, creada el 19 de octubre de 1953. En su surgimiento, se denominó Escuela Nacional de Educación Técnica ENET N° 1, desde el 2008 CET 2. En los orígenes, al no poseer instalaciones propias, utilizó aulas de escuelas e instituciones cercanas. Esta situación es puesta de manifiesto en los siguientes términos: “realizaba las clases prácticas del taller en un viejo galpón del Corralón Municipal y dictaba en principio sus clases teóricas en el viejo edificio del Colegio Nacional Ángel Gallardo”³⁰.

Para 1965, la ENET N°1 tomó posesión de otro inmueble, actual localización, el cual fue refaccionado y readecuado para la construcción de aulas. Durante el ciclo lectivo de 1974 se sumó a la especialidad mecánica que data de 1968, la de hotelería. Esta última orientación se constituyó en la primera del país. En el portal institucional del CET 2, destacan que el actual CET 25, “funcionó durante tres períodos como plan piloto”, constituyéndose en el origen del actual edificio del CET 2, que en 1975 el CONET licitó para su construcción. Es decir, inicia la obra de la ENET N°1 e incluye a la Escuela de Hotelería, actual CET 25.

En la imagen satelital obtenida a través de un geo-localizador en la web, se puede apreciar la vista aérea de las instalaciones del CET 2 en la actualidad y a su lado las instalaciones del CET 25. Dichas imágenes evidencian las dimensiones de los edificios, es decir el espacio que poseen de varias cuerdas de extensión, así como la cercanía con el lago Nahuel Huapi y su ubicación en la zona este, a cuerdas del centro de la ciudad.

Fuente: imagen satelital obtenida en google maps, 28/10/2018

3.1.1.1 La relación del CET 2 con el polo tecnológico local

³⁰ <http://www.cet2bariloche.edu.ar/historia>

Un dato relevante, con relación al imaginario de las familias que eligen actualmente la institución CET 2, lo constituye el hecho de que en el año 1985 firma un convenio con INVAP (Investigaciones Aplicadas³¹) para que estudiantes trabajen en la empresa de tecnología. En la voz de la maestra fortalecedora, cuando realiza el encuentro con las familias de los ingresantes a primer año, en el inicio del ciclo escolar, manifiesta:

Otro comentario que he escuchado mucho es que una vez que los chicos terminan la escuela van a trabajar a INVAP. Al terminar la escuela tienen una salida laboral. O sea, no hay mucho conocimiento de lo que significa la escuela (Entrevista a maestra fortalecedora. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Los sentidos construidos por las familias y recuperados por la maestra fortalecedora estuvieron presentes en las opiniones recogidas en la encuesta que se administró a 58 estudiantes de primer año. Allí las familias daban cuenta de su vinculación con la empresa tecnológica INVAP. En ella indicaban que algunxs miembros aportantes del núcleo familiar orientaban su labor a este tipo de espacios o similares como CNEA (Comisión Nacional de Energía Atómica) y lo especificaban de esta manera: “electromecánico de INVAP; control de calidad en INVAP; oficina de CNEA; ingeniero en INVAP”. Particularmente, cuando se preguntaba a la maestra fortalecedora del CET 28, en relación con las expectativas de lxs estudiantes sobre la inserción en el mundo del trabajo destacaba el imaginario de las empresas e instituciones tecnológicas de la ciudad de la siguiente manera: “vos pensá que ellos van (...) a INVAP, a Balseiro y ellos se proyectan”.

Al consultar al personal directivo del CET 2 sobre el vínculo actual con instituciones y empresas de tecnología de la ciudad de Bariloche, se observaba que bajo la figura de “convenios profesionalizantes”³², 29 estudiantes del último año realizaban “pasantías” con una duración de 3 a 6 meses, durante el turno mañana.

La distribución en instituciones, organismos y empresas, de aquel porcentaje de estudiantes que desarrollaban prácticas profesionalizantes sugería, por un lado, una marcada tendencia sexista con prevalencia de varones (86%), explicado en el alto porcentaje de la matrícula de varones y, por otro, la vigencia de vinculaciones efectivas entre el CET 2 y dichos organismos. Al mismo tiempo, evidenciaba que estas prácticas son, en menor medida, realizadas en instalaciones de la escuela.

³¹ Una Sociedad del Estado Rionegrino

³² Con un coordinador, que pertenece al personal de la institución CET 2, a cargo de “Prácticas Profesionalizantes”

Cuadro 3.1
Convenios Profesionalizantes para estudiantes de 6°

Instituciones-empresas	Varón	Mujer
Invap S.E	7	1
Altec S.E	6	-
CET 2	2	1
CEB (Coop. Electricidad Bche)	2	-
Rincón del Techado (comercio)	2	-
JD Ingeniería (comercio)	2	-
INVENIO ING. (comercio)	1	-
CNEA-CAB Comisión Nacional de Energía Atómica	3	2
Total	25	4

Fuente: elaboración propia en base a datos suministrados por vicedirector del CET 2.

La matrícula de estudiantes que realizaban prácticas en el último año es baja si se considera que en 2018 de alrededor de 90 estudiantes, solo un 30% habría accedido a prácticas a partir de los “convenios profesionalizantes”. Esta cuestión lleva a pensar la existencia de cierta “selección escolar” en torno a aquellos estudiantes que pueden acceder a prácticas con un criterio que se liga fuertemente a las calificaciones obtenidas en materias que no se vinculan a los talleres. Es decir, existe una fuerte jerarquización del trabajo intelectual ante el manual y como signo de “distinción”, en términos de Bourdieu, se adopta el primero aun en un campo donde los aspectos prácticos son muy importantes, en la medida que se nutren unos de otros y se vuelven fundamentales para la construcción de los procesos de conocimiento propios de esta modalidad.

3.1.1.2 ENET N°1: su relación con las Reformas educativas provinciales

Como se ha mencionado en apartados anteriores, en el marco de políticas neoliberales en la década de 1990 con el consecuente corrimiento del Estado, descentralización; en 1991, la ENET N°1 (actual CET 2) comenzaría un proceso de transferencia final desde la nación a las provincias. Se denominará a partir de 1996 Centro de Enseñanza Media N° 51, a partir de la Resolución 1386 que proponía el reordenamiento de todos los establecimientos secundarios provinciales. Este nuevo orden se basaba, como se ha visto, en la supuesta necesidad de unificar certificaciones, pero encubría la pérdida de la modalidad, resistida fuertemente por la comunidad

educativa, que la llevó a cambiar su denominación sin perder la modalidad, hasta el año 2005 cuando nuevamente, a nivel nacional y luego en el 2008 en la provincia, se reconstituye la ETP.

Los siguientes fragmentos de diarios regionales de la época muestran la resistencia de la comunidad que trajo consigo la no reconversión, solo la denominación, a Centro de Educación Media, durante el año 1996, sin perder la práctica cotidiana institucional vinculada a la enseñanza técnica.

Fuente: archivo diario Río Negro, 6 de noviembre de 1998. Fiske Menuco

Fuente: archivo diario Río Negro, 26 de agosto de 1998. Fiske Menuco

En las voces de los actores, el director actual del CET 2 expresaba en vinculación a las reformas y los procesos de descentralización de los establecimientos técnicos secundarios, lo siguiente:

Lo que tenés que recordar cuando pasaron de la nación a las provincias, es que solamente tres jurisdicciones lograron mantener las escuelas técnicas a costa del trabajo de los docentes. Que son Capital Federal, Neuquén y Río Negro. Que terminó medio mezclado con las otras escuelas secundarias, como un tecnológico y de acá eso fue por los docentes y la provincia coincide con un momento histórico (...) desaparecieron el CBU, acá la escuela se convirtió en un CEM, y sostener lo que quedaba de la escuela técnica. Había poco, dos nacionales, una acá, en Roca, y algunas provinciales. Bueno, con esto de la Ley se fueron armando reglamentaciones (Entrevista a director. CET 2, 12 de julio de 2017).

Por su parte, el director del CET 28, habiendo pertenecido a la planta docente de la ENET N° 1, destacaba la importancia de la homologación que se produjo en las

titulaciones durante 1996, desde la Resolución 1386/96, en la medida que posibilitó la unificación de títulos. Lo hacía de la siguiente manera:

Recién con la homologación se pudo arreglar, hace 3 o 4 años, con la homologación de escuelas técnicas (...) La homologación es que caía el plan de estudios, se hizo un plan de estudios en común para toda la provincia, para toda la nación. Cambió el ciclo básico, antes era de 3 años, y a partir de esa homologación pasó a ser de 2 años. Igual que la provincia, para que pueda haber circulación de todos los chicos dentro y fuera de la provincia porque siempre había inconvenientes (Entrevista a director. CET 28, 23 de mayo de 2018).

3.1.1.3 Actualidad del CET 2: “el industrial”

Doce años después, a partir de nuevos marcos normativos, en el 2008 la Resolución 946 del Ministerio de Educación de Río Negro designará a los establecimientos provinciales con orientación técnica y agrotécnica: Centros de Educación Técnica y particularmente CET 2, al de esta ciudad. Las diversas formas de nombrar a este establecimiento a lo largo de sus más de seis décadas de creación, encuentra su expresión en las voces de lxs diversos actores.

Así, de lxs 57 estudiantes encuestadxs, 8 completan en el nombre del establecimiento Jorge Newbery, y solo 4 de ese total aclaran que es CET 2. En similar sentido, en el portal web institucional, expresan:

// modernizar, perfeccionar, progresar sin alterar lo fundamental, que aunque cambie nuestra denominación de ENET N°1, a CEM N°51 o CET N°2, nuestro sello personal es Jorge Newbery y esto no va a permutar, porque nuestra tradición en estos 58 años transcurridos y para nuestra comunidad, en lo más profundo del corazón seguimos siendo escuela industrial.

También la maestra fortalecedora menciona:

Dentro de la historia es el industrial, con una historia, una trayectoria. (...) En el momento de entregar la planilla los chicos ponen, la escuela de hotelería, el industrial; que muchas veces, en muchas planillas hemos visto industrial y tenemos que devolverlas para que ellos, pongan CET 2 (Entrevista a maestra fortalecedora. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Incluso el director del CET 28 rememora su paso por el CET 2, como egresado y luego ATP (ayudante de trabajos prácticos), del siguiente modo:

Estamos hablando del 82 al 86, estuve en la escuela técnica, ENET N°1, Jorge Newbery (...) A la ENET volví en el 2001 (...) Yo seguí en la ENET hasta el 2013 (Entrevista a director. CET 28, 23 de mayo de 2018).

En la actualidad, el CET 2 posee la orientación técnico electromecánico. Cuenta con cuatro secciones de primer año en turno mañana y tarde, cinco secciones de segundo, cuatro de tercero, cuatro de cuarto, cuatro de quinto y tres secciones de sexto año. En el turno vespertino para años superiores por la alta demanda de vacantes³³ que posee, funcionan algunos talleres de los años superiores.

El establecimiento tiene una matrícula de 578 estudiantes y 182 docentes de los cuales 13 son preceptores, un jefe de preceptores, un secretario, dos prosecretarix, dos ayudantes de laboratorio, dos referentes TIC, tres jefes por turno de sección. Además, posee un cargo de bibliotecarix. El equipo directivo está conformado por un director, dos vicedirectorxs y un jefe general de taller. Es importante destacar que tanto el cargo de taller, jefes por turno, referentes TIC y director son cargos ocupados por hombres.

3.1.2 De Centro de Formación Profesional a CET 25

El Centro de Educación Técnica N°25, uno de los tres establecimientos públicos-estatales de la ciudad de Bariloche, nace como Centro de Formación Profesional N°1 con orientación en hotelería gastronomía, ligado fuertemente en lo edilicio al CET 2 como se mostraba en apartados anteriores. Si bien se encuentra registrado actualmente por el INET como un instituto de educación técnico profesional (IETP), para la Supervisión de la localidad es un establecimiento con título técnico en trámite, y se expresa en estos términos:

// para dar respuesta a la demanda y necesidades del contexto socio productivo local y regional, se considera conveniente implementar el Plan de Estudio, correspondiente al Ciclo Básico de las Escuelas de Nivel Medio Modalidad Técnica, Orientación Hotelería y Gastronomía (...) [Para ello] corresponde aplicar lo establecido por Resolución 946/08 asignando al CFP N°1 la denominación de Centro de Educación Técnica N°25 (Resolución 310/11).

Así se observa cómo a partir del año 2008, en el marco de la reconstrucción del entramado de la modalidad en la provincia, la obligatoriedad del nivel y tal vez por la urgencia por inscribirse en la política nacional de ETP que ya llevaba tres años desde la sanción de la Ley 26058/06, la demanda de establecimientos secundarios técnicos lleva a reconvertir un Centro de Formación Profesional (pos primario, y superior) en Centro de Educación Técnica (secundario), transformándose en la segunda propuesta pública local de la modalidad.

³³ La Resolución 3870/14 de Río Negro, define las “vacantes” como “plazas disponibles por unidad escolar para recibir estudiantes que ingresan a primer año”.

El CET 25 se organizará desde el año 2011 en dos turnos de seis secciones cada uno. Cuenta al momento de realizar este estudio con dos divisiones en primer año y una planta funcional docente y no docente de 105 agentes del Estado rionegrino y una matrícula total de 293 estudiantes. En todos los años se identificó sobreedad, ascendiendo en primer año a 9%; en segundo 10,3%, en tercero 17,5%, en cuarto y quinto son similares los porcentajes, rondando el 15% y por último en sexto año asciende a 22,5%. Por otra parte, del total de la matrícula estudiantil, un 65,5% son mujeres. Es decir, la matrícula femenina superó a la masculina no solo en la composición total sino también en cada año, tal como muestra la siguiente tabla.

Cuadro 3.2
Matrícula de estudiantes CET 25 por año, sexo-género

Año	Matrícula	Sexo-género	
		V	M
1°	56	22	34
2°	58	17	41
3°	57	24	33
4°	45	16	30
5°	45	8	37
6°	31	14	17
Total	293	101	192

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de Secretaría CET 25

El alto porcentaje de mujeres en todos los años de la escolaridad en esta orientación de la modalidad técnica se contrapone notoriamente con los valores de los otros dos establecimientos de la muestra. Si bien el estudio se enfoca en los primeros años, al comparar los tres establecimientos públicos de la ciudad en su composición sexo-género durante el primer año del nivel secundario, se pudo observar que en el CET 2 el porcentaje de mujeres ascendía a 20%, en el CET 28 rondaba el 35 %, mientras que en el CET 25 superaba el 60%, tal como muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 3.1
Porcentaje de mujeres en 1° año

Fuente: elaboración propia en base a datos provistos por secretarías

Un dato relevante que tal vez encuentra relación con los altos porcentajes de mujeres en CET 25 lo constituye su orientación que es hotelera-gastronómica. Por cierto, este dato podría poner en tensión la aparente objetividad del mecanismo de ingreso por sorteo con las estrategias familiares construidas para la elección de este establecimiento para las integrantes mujeres. En este sentido, el CET 2 y CET 28 son establecimientos técnicos que poseen orientaciones similares ligadas a la electrónica y electromecánica, mientras que el CET 25 encuentra su orientación ligada a la hotelería y gastronomía.

La orientación del CET 25, supuestamente elegida por mujeres, encontraría relación con la representación hegemónica de ser mujer en la sociedad y cultura occidental. En este sentido, sostiene Federici (2004) que los cambios históricos del S.XIX europeo redefinieron las posiciones de las mujeres en la sociedad, pero también su relación con los hombres, a partir de una fuerte separación y división sexual del trabajo en términos de producción y reproducción. En ese contexto, las mujeres quedaron sujetas al trabajo doméstico reproductivo con el consecuente aumento de su dependencia respecto a los hombres; permitiéndole al Estado usar el salario masculino como instrumento para gobernar el trabajo de las mujeres (p. 112).

En igual sentido, Lagarde (2005) señala que en “el patriarcado capitalista en tanto sistema jerárquico explotador (...) Las mujeres comparten la opresión (...) pero lo que comparten como opresión sexual es diferente según las clases y las razas” (p. 90). La autora destaca que el hombre acaparó el trabajo productivo y en este movimiento se fundaron diversas desigualdades, que fueron más allá de lo estrictamente económico. Porque el trabajo, como espacio creativo, social y cultural, deviene en:

//un conjunto de actividades, de capacidades y destrezas, de conocimientos y sabiduría, de relaciones sociales, de normas, de concepciones, de tradiciones y de creencias, que realizan los seres humanos, para vivir, transformando la naturaleza, la sociedad y la cultura (2005: 114).

Otro aspecto fundamental que señala Lagarde es “la diferencia física que ha servido como principio clasificador por sexos para definir el acceso al trabajo” y el lugar protagónico brindado a las mujeres en la satisfacción de necesidades humanas de primer orden como “madresposa”, sintetizado como natural y fisiológico, hormonal. Por el contrario, “nada mas social que el proceso de aculturación de la mujer como cuerpo ocupado, aplicado a los otros, y negado a sí mismo” (p. 121)

El lugar subalterno en la sociedad al que ha sido “confinada” históricamente la mujer, la invisibilización de su trabajo, encontraría relación con los deseos y proyecciones familiares, de las estudiantes, al momento de elegir orientaciones en la modalidad técnica. Donde la orientación electrónica, mecánica, electromecánica guarda una fuerte ligazón con tareas masculinizadas, diferenciadas físicamente; mientras que en la hotelería y gastronomía las mujeres podrían encontrar ampliación del dominio privado que supone el trabajo de los “cuidados”³⁴. Nuevos “cautiverios”, al decir de Lagarde, mutaciones de aquellas formas, de ser mujer en estos tiempos, estereotipos, definidos nuevamente bajo las coordenadas del capitalismo y del mundo patriarcal.

En la aparente elección de orientaciones de la ETP secundaria por parte de jóvenes mujeres, como es el caso del CET 25 con orientación hotelería y gastronomía, pareciera prevalecer la tendencia a pensarse como adultas que desarrollan tareas de cuidado en línea y continuidad con el papel que el patriarcado asigna a las mujeres en la vida doméstica.

3.1.3 El CET 28, una ETP de reciente creación: la falta de edificio propio

Desplazándonos en el mapa local desde la zona centro noreste de Bariloche hacia el sur-oeste de la ciudad se encuentra el Centro de Educación Técnica N° 28, creado en el año 2014, cuya orientación es electrónica. El mismo se ubica en el barrio “El Frutillar”, a 6 km del centro de la ciudad y a 2 km del vertedero municipal. El CET 28 no cuenta con edificio propio al momento del estudio y esto lo lleva a desarrollar sus actividades en aulas de la escuela primaria 154, ubicada en la calle Molle 253. Por otra parte, el desenvolvimiento de los talleres en instalaciones del colegio Ceferino Namuncurá que es un establecimiento público de gestión social secundario que se ubica frente a la escuela primaria, pero posee su ingreso por otra calle.

³⁴ Gil, Silvia (2011) advierte sobre la “crisis de los cuidados” y se interroga sobre “quién y en qué condiciones se hará cargo de las tareas cotidianas para el mantenimiento de la vida” (p. 293)

Cuando se rastrea la localización del CET 28 en “servidores de aplicaciones de mapas en la web”, este establecimiento no figura como sí ocurre con los establecimientos CET 2 y CET 25. Se puede apreciar en la imagen satelital los edificios de la escuela primaria 154 y en la manzana enfrentada, noreste, del espacio educativo Ceferino Namuncurá, en el que funciona actualmente el CET. Asimismo, en el predio que linda con la escuela primaria 154 y la institución de Nivel Inicial se prevé la construcción del edificio del CET 28, cuya obra está iniciada.

Fuente: imagen satelital del barrio obtenida en google maps, 28/10/2018

El director actual del CET 28 vincula la creación de dicho establecimiento a la escasa oferta pública en esta modalidad del siguiente modo:

Se creó en el 2014, por una cuestión política más que nada. En ese momento el CET 2 estaba restringiendo su ingreso a primer año, achicando su ingreso en dos divisiones primer año, creo que tenía 6 o 7 divisiones de primer año, sacar dos divisiones, era sacar, hacerlo chico (...) El CET 28 abrió por una cuestión de necesidad. No digo que solucionó el problema pero lo mitigó (Entrevista a director. CET 28, 23 de mayo de 2018).

Lxs actores entrevistados, en general, identifican la falta de edificio con la insuficiencia de espacios “propios”, la “convivencia” con otro nivel, la “pertenencia” que ello genera, la dificultad de no poder habitarlos cuando son demandados por lxs estudiantes. Refiriéndose a la “convivencia” de dos niveles del sistema educativo, el director expresa:

// la convivencia es complicada con los chicos (...) estamos compartiendo un edificio. Los chicos pasan mucho tiempo acá adentro y el recreo lo tienen en un pasillo. En una de las galerías (...) Este año implementamos la mesa de ping pong que está en la entrada y muchas veces podemos

hacer recreos u horas libres en el gimnasio, eso descomprime (...) Las vacaciones de la escuela primaria son más largas, empezaron antes y terminan después. Tuvimos una semana antes y una después de las vacaciones donde estuvimos solos. La escuela estaba para nosotros solos (...) Era otra escuela. Los chicos estaban más relajados, más distendidos, era otra cosa, el compartir. Aparte los chicos no pueden salir al baño, tenemos recreos diferenciados, la primaria tiene otro recreo. La idea es que no salgan del aula, no se deberían mezclar los chicos, sobre todo en el baño, los más grandes con los más chiquitos. Los recreos de los chiquitos son infernales, infernales de ruido (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018).

Para la “maestra fortalecedora” la falta de edificio se torna un problema además cuando se llevan adelante las reuniones con familias o estudiantes fuera del aula. Lo expresa del siguiente modo:

Lo busco [el espacio]. Como yo trabajé mucho en primaria y conozco a las chicas, siempre me voy acomodando en algún huequito que sale (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno tarde. CET 28, 19 de junio de 2018).

Una de las preceptoras, frente a “las quejas de la primaria”, encuentra en el uso de los sanitarios por parte de lxs estudiantes del CET 28 una oportunidad para abordar la convivencia de ambos niveles y, por otro lado, la falta de espacios para la recreación de la siguiente forma:

// los más grandes aprendan a respetar los espacios en común con la primaria que son de los más chiquitos. Esto que, te decía. Si se fumaron un cigarrillo en el baño, entonces les avisamos que no lo haga porque después hay un chiquito que va a entrar. Como te digo, eso es transmitir algo positivo, vivir en comunidad. La otra cuestión es que los espacios están muy limitados hay horas libres, que nos pasa habitualmente, y no podemos sacarlos al gimnasio porque está ocupado con primaria, que los sacamos a educación física y demás. Y a veces el clima no está bien como para salir al patio, entonces como el edificio nos lo prestaron, tratamos de ceder más los espacios y respetarles, a la primaria (Entrevista a Preceptora de primer año y tercer año. Turno tarde. CET 28. 12 de julio de 2018).

Otra preceptora, al abordar las “demandas institucionales”, identifica la falta de edificio propio, de la siguiente manera:

El tema de la escuela, tener un edificio (...) Al no tenerlo [edificio] conlleva la apropiación de los chicos, de la escuela y también la comodidad porque como estamos compartiendo con la escuela primaria se dificulta mucho. Y también como se nota que los chicos necesitan espacio para correr, necesitan su propio espacio, sus propios baños, si quieren ir a jugar afuera (...) poder decirles que sí, y no como les decimos ahora que no, porque le toca a la primaria. Eso es una demanda bastante importante de los chicos

(Entrevista a Preceptora de primer año. Turno tarde. CET 28, 13 de julio de 2018).

No poseer un edificio incide en las posibilidades de lxs jóvenes de elegir la escuela. En este sentido un estudiante entrevistado que cursa en CET 2 y vive en el barrio El Frutillar, destaca que lo que más le gusta de la escuela técnica son los talleres. Cuando se le pregunta si conoce la existencia del CET 28 y por qué no la eligió comenta:

Yo estaba en esa escuela [refiere a la 154], esa escuela compartía establecimiento (...) No me gustaba, porque compartía establecimiento con la primaria (Entrevista grupal a S, estudiante de primer año. CET 2, 26 de octubre de 2018).

En la actualidad el establecimiento cuenta con una matrícula total de 174 estudiantes, 70% menor al CET 2. Se desempeñan 83 docentes de los cuales cinco lo hacen como preceptores, una secretaria, un referente TIC, un jefe general de taller, un jefe de sección. El equipo directivo está conformado por director, vicedirector y jefe de taller. También como en el caso del CET 2, los cargos de gestión tienen una fuerte presencia de hombres; en este establecimiento en su totalidad. El CET 28 no posee los cargos de bibliotecarix, prosecretarix, ayudante de laboratorio y jefe de preceptores. Organiza las secciones en dos primeros años, dos segundos, dos terceros, dos cuartos y un quinto. Al momento de estudio no tenía estudiantes en sexto año.

CAPÍTULO 4. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO³⁵ DE CET 2 Y CET 28

4.1 Sexo-género y edad

En términos generales, el universo de estudiantes estaba constituido, según datos de la encuesta realizada en ambos establecimientos técnicos en primer año, mayoritariamente por varones, aunque también es importante la presencia de mujeres en ambos establecimientos. Un 20% de lxs estudiantes del CET 2 eran mujeres mientras que un 35% la presencia en el CET 28.

Gráfico 4.1
Estudiantes según sexo en ambos establecimientos

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la estructura etaria de primer año, la mayoría se concentraba entre 13 y 14 años. En el CET 2, lxs estudiantes de 13 años constituían un 87,7%, mientras que en el CET 28 aquellxs que tenían 13 años representaban un 65%. Una mirada según sexo-género indica que en el CET 2 la totalidad de mujeres tiene 13 años y en el CET 28 se repartían un 80% de mujeres con 13 años y el 20% restante con 14 años.

³⁵ La encuesta fue aplicada a estudiantes de CET 2 y CET 28 porque compartían orientación.

Gráfico 4.2

Edades de estudiantes de primer año por establecimiento

Fuente: elaboración propia

4.2 Los tipos de hogares

Las condiciones habitacionales, cantidad de integrantes en el hogar, características educativas, económicas son todos factores de incidencia en la trayectoria escolar de los miembros más jóvenes de las familias de estudiantes de primer año del CET 2 y CET 28. Para el análisis de los tipos de hogar se tomó la tipología construida por el CENUAETP 2009. La misma, agrupa los núcleos conyugales, de la siguiente manera:

- Núcleo conyugal completo (original)
- Núcleo conyugal incompleto (convive con padre o madre)
- Núcleo conyugal reconstruido (con uno de los miembros del núcleo conyugal y su pareja)
- Sin núcleo (estudiante que no convive con ninguno de sus padres)

Cuadro 4.1

Tipos de hogares: núcleos conyugales

Institución-matrícula/ Hogares	NCC	NCI	NCR	SN
CET 2	56%	26%	17,5%	0%
CET 28	63%	25,5%	12%	2,3%

El 56% de los estudiantes de primer año del CET 2 vivía en hogares con núcleo conyugal completo, mientras que un 26% lo hacía en núcleo conyugal incompleto y un 17,5% en núcleo conyugal reconstruido. No existía ningún estudiante que no conviviera con ninguno de sus padres, es decir, sin núcleo según esta clasificación.

En primer año del CET 28 el 63% de lxs estudiantes habitaba en hogares con núcleo conyugal completo, es decir el original. Del 25,5% que lo hacía en núcleo conyugal incompleto la totalidad manifestaba vivir con la madre. El 12% de lxs estudiantes lo hacía en núcleo conyugal reconstruido y aquí también la mayoría con madre y nueva pareja. Una sola estudiante lo hacía en un hogar denominado según la tipología adoptada, sin núcleo (sin ninguno de sus padres), y manifestaba vivir con su tía.

De este modo, se presentaba una preponderancia en ambos establecimientos de núcleos conyugales completos, en referencia a quienes vivían con su madre y su padre en el núcleo original, lo cual superaba el 50% para los dos CET. Los porcentajes son parecidos en lo que respecta a núcleos conyugales incompletos en ambos establecimientos, rondando el 26% y también para los dos casos la prevalencia era de la madre. En el caso de los núcleos conyugales reconstruidos, en ambos establecimientos predominaba la madre sola y aquí aparecía en ambos establecimientos la presencia de padre con pareja. Es decir, el padre no aparecía como figura en núcleos conyugales incompletos, sino solo en reconstruidos (solo un caso en CET 28).

El análisis de los tipos de hogar según sexo permite mostrar que en el 45,5% de estudiantes mujeres del CET 2 y el 33% del CET 28, viven en núcleos conyugales completos. En relación con los núcleos conyugales incompletos, prevalecía la madre en ambos establecimientos, y ascendía a 27% en CET 2 y 13% en CET 28. Los porcentajes para estudiantes mujeres de primer año de núcleos conyugales reconstituidos era de 27% en CET 2 y 13% en CET 28. Mientras que en CET 28 también existía un 6% que no poseía núcleo según esta tipología.

4.2.1 Hacinamiento

El factor de hacinamiento permite conocer el contexto del hogar de lxs estudiantes. Se ha tomado la clasificación de CENUAETP 2009 de tres situaciones posibles de hogares desde los datos obtenidos en la encuesta:

- Sin hacinamiento (con hasta dos personas por cuarto)
- Con hacinamiento moderado (más de dos y hasta tres personas por cuarto)
- Con hacinamiento crítico (más de tres personas por cuarto)

Esta clasificación mostró que el 58% de lxs estudiantes del CET 2 vivía sin hacinamiento, mientras que en el CET 28 es mucho más alto el porcentaje sin hacinamiento ascendiendo a 81,4%. El 33% de lxs estudiantes del CET 2 lo hacía con hacinamiento moderado y el 9% con hacinamiento crítico. Por su parte en el CET 28 el 14% de lxs estudiantes tenía una situación de hacinamiento moderado y un 7% de hacinamiento

crítico. Esta situación respondería a las diferencias territoriales entre ambos establecimientos.

Cuadro 4.2
Factor de hacinamiento en ambos establecimientos

Establecimiento/ Hacinamiento	Sin hacinamiento	Hacinamiento moderado	Hacinamiento crítico
CET 2	58%	33%	9%
CET 28	81%	14%	7%

Fuente: encuesta realizada a estudiantes de primer año en CET 2 y 28

Las diferencias por sexo muestran que en el CET 2 el 63% del total de mujeres vivía sin hacinamiento, un 36% moderado y no existían casos de hacinamiento crítico. Para el CET 28 la situación sin hacinamiento de las mujeres era más baja que en el CET 2 con un 53%, y el hacinamiento moderado levemente mayor al del CET 2 con un 40%. Sin embargo, en el CET 28 existía una estudiante mujer con hacinamiento crítico.

4.3 Situación socioeconómica

Este apartado propone un acercamiento, a través de entrevistas y encuestas a diversxs actores, a la situación socioeconómica de estudiantes de primer año del CET 2 y CET 28 a través de la identificación del sostén económico del hogar, el tipo de trabajo de lxs aportantes, tareas que realizan lxs estudiantes vinculadas al trabajo y carencias coyunturales. Es decir, si él-la principal aportante del hogar se encuentra desocupadx. Asimismo, indaga a través de la encuesta las condiciones de infraestructura de los hogares, en relación a la cantidad de habitaciones.

En el CET 28, una de las preceptoras entrevistadas indicó que en las economías familiares de primer año no es significativo el número de estudiantes que estarían atravesando situaciones complejas en sus economías, como se muestra a continuación. La preceptora hacía referencia a un aspecto que podría ser pensado en torno a la situación económica de las familias, vinculado a la vestimenta, de la siguiente manera:

//que nosotros sepamos son muy poquitas las familias que sabemos que tienen problemáticas económicas. Pero lo vemos también en algunos chicos que no traen las cosas y que vos les preguntás y te dicen que no traen porque no tienen plata en la casa. Cosas así (...) Si se nota que llegan con poco abrigo, a veces sin nada. En la ropa, en la forma de vestir, salta. Igual hay chicos que su forma de vestir es así. Pero, se nota cuando es porque ellos creen o porque en la casa no les alcanza el dinero. (Entrevista a Preceptora de primer año. Turno tarde. CET 28, 13 de julio de 2018).

Cuando se interrogaba acerca de las economías familiares de lxs estudiantes con relación a los niveles de desocupación y percepción de la AUH, otra preceptora del CET 28 expresaba:

No sabría decirte, pero yo no sé si la parte de ser ama de casa es por decisión o falta de trabajo (...) Yo no sé, son pocos los que he recibido [planilla de AUH] He recibido seis desde que estoy. (Entrevista a Preceptora de primer año y tercer año. Turno tarde. CET 28. 12 de julio de 2018).

4.3.1 Sostén económico del hogar

En ambos establecimientos lxs estudiantes manifestaban, a través de la encuesta, que lxs adultxs que conformaban el hogar y se constituían en sostén económico, poseían trabajo. Es decir, ninguno señala que existiera desocupación en el núcleo conyugal, por lo que no habría carencias coyunturales identificadas a partir de este instrumento de recolección de datos.

Cuando se indagaba sobre el integrante familiar adultx que generaba mayores ingresos, en ambos establecimientos lxs estudiantes indicaban que el máximo aportante era varón aunque en más alto porcentaje en CET 2. Mientras que cuando lxs estudiantes identificaban como aportante a una mujer, el porcentaje era mayor en el CET 28 respecto del CET 2.

Gráfico 4.3.1
Integrante aportante adultx en ambos establecimientos

Fuente: encuesta en base a elaboración propia

A través de la encuesta administrada a estudiantes de primer año de ambos establecimientos se ha indagado que además de ir a la escuela, aparecía indicada como otra actividad la ayuda a un “familiar en el trabajo” o “hacer una changa”.

En el CET 28 esta actividad ascendía a 27% de estudiantes que serían aportantes, mientras que en el CET 2 esta cifra sería levemente menor, rondaba el 26%. Todxs lxs estudiantes del CET 2 que se identificaban como aportantes se encontraban en núcleos conyugales donde el trabajo del principal aportante adultx es permanente. Por su parte para el CET 28 el tipo de trabajo de lxs adultxs se encontraba más diversificado, según indicaron lxs estudiantes encuestados, con un 41% permanente, un 25% temporario y un 33% de estudiantes expresaba “no saber” las condiciones de ocupación laboral de lxs aportantes adultxs.

4.3.2 Tipos de trabajo

Con relación al tipo de trabajo de adultxs sostén del hogar vinculado a ciertos grados de estabilidad, se observaba que en el CET 28 la presencia de trabajos de tipo permanente era menor que en el CET 2. Mientras que el trabajo temporario del sostén del hogar era mayor en el primero, así como las denominadas “changas”, cabe destacar que en el CET 28 alrededor de un 20% de encuestadxs decía desconocer el tipo de trabajo de adultxs, mientras que en el CET 2 esa cifra se reducía a la mitad.

Gráfico 4.3.2

Tipo de trabajo de lxs adultxs aportantes

Fuente: datos de encuesta

En lo que respecta a los niveles de escolarización de adultxs, según la información suministrada por lxs estudiantes a través de la encuesta, en el CET 28 un 4,5%, que correspondía a dos casos de adultxs (mujeres), poseía estudios superiores no universitarios completos. Mientras que en el CET 2, un 5,2% (tres adultxs) a nivel

superior no universitario y 7%, representaba (cuatro adultxs) que poseían estudios universitarios.

4.4 Barrios de origen de estudiantes del CET 2 y CET 28

Niembro, Guevara y Cavanagh (2018) sostienen que Bariloche se presenta como una ciudad con relevancia y centralidad regional, tercera en densidad poblacional de la Patagonia, caracterizada por “servicios de media y alta complejidad” así como su “función de nodo político-administrativo”. Posee un desordenado crecimiento demográfico y urbano con “desacertadas e insuficientes políticas de planificación” (p. 3). Advierten lxs autores que la ciudad “presenta una estructura urbana dispersa y extensa, con límites difusos y manchones urbanizados discontinuos en algunos sectores”. Una discontinuidad física en su trama urbana pero también “a través de las desigualdades socio-espaciales y la falta de integración socio-urbana de ciertos barrios” (2018: 3-15).

A partir del análisis de radios censales³⁶, que no siempre coinciden con los límites barriales³⁷, definen once clúster que permiten maximizar la homogeneidad entre los casos incluidos dentro de cada conglomerado, pero también la heterogeneidad entre los clúster. Asimismo, los clúster llevan a “distinguir las particularidades de cada grupo, asignarles un nombre o descripción a cada uno y, en función de ello, definir una tipología empírica”, que pone en tensión la clásica definición, dualización, de barrios del “alto” de la ciudad, en la complejidad, fragmentación y heterogeneidad que ella implica (2018: 8).

Clasificar y agrupar los barrios de la ciudad de Bariloche, supone para Niembro, Guevara y Cavanagh, la reflexión sobre la problemática de segregación versus integración socio-urbana y las posibilidades de que se tornen objeto de políticas públicas de acuerdo con variables socio-residenciales (NBI, infraestructura, bienes, educación) y régimen de tenencia (propietarios, inquilinos, otros). Así, desde la tipología propuesta en clúster como unidades socio-espaciales, caracterizan y agrupan los barrios del siguiente modo:

- **Barrios populares suburbanos: A y B (B1, B2, B3).** Viven sectores asalariados (registrados o no) de ingresos medios-bajos y bajos, desocupados y trabajadores de la economía popular.

³⁶ Datos provistos por el cuestionario básico del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC, correspondientes a la ciudad de Bariloche.

³⁷ Señalan Niembro, Guevara y Cavanagh (2018) que en algunos casos un radio censal coincidía con un barrio, en otros casos juntaron dos o más radios para llevarlos a una escala de barrio, así como dividir el barrio en dos, valiéndose de la homogeneidad que proveía el análisis de NBI. Es decir, hogares con al menos un indicador de necesidades básicas insatisfechas.

- **A:** barrios populares suburbanos, con restricciones en infraestructura y muy bajo nivel socioeconómico. El peor registro de NBI de educación, tenencia de bienes y características habitacionales. Tales como: *Unión, 2 de Abril, Vivero, Nahuel Hue, Malvinas*.
- **B1 y B2:** barrios populares consolidados en infraestructura y servicios urbanos con bajo nivel socio-educativo. B1 además con bajo nivel socioeconómico a diferencia de B2, que tiene más altos valores de educación, vivienda y poder adquisitivo. B1: *Arrayanes, Eva Perón, Mutisias, Puerto Moreno, Progreso*. B2: *Frutillar, Omega, San Francisco II y III, Virgen Misionera*.
- **B3:** barrio popular periurbano con grandes restricciones en infraestructura, vivienda y bajo nivel socioeconómico. Tales como: *Llanquihue, Pilar I y II*.
- **Barrios céntricos consolidados: C y D.** Consolidados en materia de infraestructura y servicios.
 - **C:** reúne barrios (macro) céntricos de sectores populares con mayor precariedad en las viviendas y menor nivel educativo. Tales como: *Las Quintas, Ceferino, San Francisco I, Lera y Nueva Esperanza*.
 - **D:** abarca barrios (micro) céntricos de sectores más acomodados, buenos niveles educativos y capacidad de consumo relativamente alta.
- **Barrios de organismos estatales. E:** barrio militar y Centro Atómico. Ocupantes (no son propietarios) por razones laborales, pertenecen a organismos estatales, con buenas condiciones habitacionales, infraestructura, alto nivel educativo y adquisitivo en general.
- **Barrios de sectores medios/altos suburbanos “los km”:** **F.** barrios consolidados, con buena dotación de infraestructura y servicios urbanos. Altos niveles de educación. Tales como: *Tres Lagos, Lago Moreno, Casa de Piedra, Bahía Serena, Los Coihues, Botánico, Margaritas, Cipresales, Vertientes, Melipal*.
- **Barrios de viviendas sociales: G.** Viven sectores medios-bajos y bajos con perfil educativo bajo y con condiciones de infraestructura urbana muy buena. Tales como: *112, 84, 154, 204, 218, 400, 40* y actualmente se podría incluir *645 viviendas*.
- **Barrios de sectores medios “rústicos”:** **H.** Sectores medios y medios-altos con buen nivel educativo, que priorizan el entorno natural y la dotación de

infraestructura y servicios urbanos es todavía deficitaria. Baja densidad poblacional. Tales como: *Península San Pedro, Villa Lago Gutiérrez*.

Fuente: investigación de Niembro, Guevara y Cavanagh (2018)

Esta clasificación de unidades socio-espaciales presentadas lxs autores, en base al Censo de Hogares de Indec 2010 y la construcción de clusters que agrupan, ha sido revisada con los datos obtenidos de la encuesta a estudiantes de primer año en el CET 2 y CET 28 permitiendo abordar, como sostienen lxs autores, “diferentes capas geológicas de la acción de las políticas habitacionales” en Bariloche (2018: 16).

Cabe destacar que el barrio 645 viviendas, de reciente conformación, ubicado en la zona sur de la ciudad y la zona de Dina Huapi (que se constituye en una localidad vecina a Bariloche) se han incorporado a esta tipología propuesta por lxs autores. Así se ubica al barrio 645 viviendas en “barrios de viviendas sociales”, grupo G y la localidad de Dina Huapi, en el grupo F, “los km”; por el tipo de infraestructura, servicios, niveles socioeconómicos, que posee este último agrupamiento.

De esta manera, se observó en relación con los barrios de residencia y tipología propuesta, que quienes concurren al CET 2 pertenecían a agrupaciones A, B, C, D, F y G, es decir, encontraban representación en la mayor parte de los clúster, mientras que para CET 28 lo hacían en A, B y G. Era notoria la concentración del CET 28, con alta presencia en los extremos de la tipología, ubicándose tanto en “barrios populares suburbanos” como de “viviendas sociales”.

Particularmente lxs estudiantes del CET 2 se localizaban en alrededor de un 40% en barrios de tipología A y B “populares suburbanos”. Sin embargo, un 7,8% lo hacía en A que son barrios con restricciones en infraestructura y bajo nivel socioeconómico y un 31,3% en B (B1 y B2) que son barrios consolidados en infraestructura con bajo nivel socioeducativo. Los agrupamientos C y D que son “céntricos” ascendían a un 30%: con un 17,8% en macro y 12% en microcentro. La tipología F que son los localizados en “los km” hacia el oeste de la ciudad, se enmarcaba en un 17,6%, mientras que G, correspondiente a “viviendas sociales” era de casi un 14%.

Por su parte, lxs estudiantes del CET 28, estarían incluidos en agrupamientos de los grupos A, B y G, es decir barrios “populares suburbanos” y “viviendas sociales” exclusivamente como se ha mencionado. Un 94% habitaba en barrios de sectores medios-bajos y bajos, desocupados y trabajadores de la economía popular, con un 41,5 % que poseía restricciones de infraestructura y un bajo nivel socio-económico, con el más bajo registro de NBI en educación de todos los agrupamientos de la ciudad. Un 5,5% lo hacía en viviendas sociales cercanas al establecimiento escolar.

De esta manera se pudo observar, que solo un 7,8% de los estudiantes que concurrían al CET 2 parecían poseer restricciones en infraestructura y bajo nivel socioeconómico, con registros bajos de NBI en educación, tenencia de bienes y características habitacionales en los hogares. Es decir, más del 90% estarían localizados en diversos agrupamientos de la ciudad, que tendrían consolidada la infraestructura y los servicios urbanos. Contrariamente, lxs estudiantes del CET 28 se concentrarían en agrupaciones con un porcentaje alto de carencias en infraestructura y servicios, que ascendían a casi la mitad de lxs encuestadxs.

Cuadro 4.3
Estudiantes de CET 2 y CET 28 según tipología de barrios

	Populares Suburbanos				Céntricos				Organismos del Estado	Los km, oeste	Viviendas sociales	Rústicos				
					macro		micro									
Tipologías ➡	A		B		C		D		E		F		G		H	
Sexo ➡	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
CET 2	7,8		23,5	7,8	10	7,8	9,8	2	0	0	11,7	5,9	13,7	-	-	-
	7,8%		31,3%		17,8%		12%		0%		17,6%		13,7%		0%	
	39%				30%				0%		17,6%		13,7%		0%	
CET 28	30,5	11	38,8	13,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,5	-	-
	41,5%		52,7%		0%		0%		0%		0%		5,5%		0%	
	94%				0%				0%		0%		5,5%		0%	

Fuente: elaboración propia basada en encuesta a estudiantes de primer año y clasificación propuesta por Niembro, Guevara y Cavanagh

Estudios regionales de Matossian (2015) permiten abordar y pensar las unidades socio-espaciales a partir de los cambios en el perfil migratorio, que se producen a partir de dos tipos de flujo: de países vecinos con motivaciones laborales y escasos recursos económicos, junto a habitantes de la Línea Sur rionegrina que se ubican en el “alto” de la ciudad y migrantes de países desarrollados. Cabría incluir en este orden también aquellos migrantes internos que provienen de ciudades con alta densidad poblacional, cuyo factor es la mejora de la calidad de vida –y se corresponden con barrios del centro y este-oeste de la ciudad de Bariloche.

El espacio social de emplazamiento del CET 28, que es el barrio “El Frutillar”, en su conformación, encuentra una estrecha vinculación y protagonismo de trabajadores provenientes del sur de Chile y habitantes de pueblos rurales de la Línea Sur rionegrina. La autora señala que “el flujo migratorio se intensificó como consecuencia de la violencia y el desequilibrio político generados a partir del golpe militar al gobierno de Allende (...) El

proceso migratorio por razones políticas se mantuvo hasta mediados de la década del ochenta” (2015: 21). Por su parte, quienes migraron desde la Línea Sur rionegrina lo hicieron en momentos de intensas nevadas y cenizas en las cuales vieron deterioradas sus actividades económicas vinculadas fuertemente a la cría de ganado ovino.

Advierte Matossian en torno a los flujos migratorios que los nacidos en Chile han sido de los grupos más significativos en términos absolutos y también los que han sufrido mayores procesos de discriminación. En este orden postula que “los chilenos poseen una imagen social negativa [en la que] el chilote, contrapone al buen migrante” (ibídem p. 16). En igual sentido Benclowicz (2015) destaca que la imagen que ha querido presentar a Bariloche como la “suiza argentina” al mismo tiempo lo ha hecho ignorando las experiencias populares, es decir, las protagonizadas por migrantes sin recursos económicos, como es el caso de los chilenos.

Al considerar el estudio realizado en torno al flujo migratorio y la conformación del barrio “El Frutillar”, se encuentra relación con la concentración residencial en uno de los establecimientos escolares secundarios, como es el caso del CET 28. Así, según datos de la encuesta realizada a estudiantes de primer año, se observa que un 30% proviene del mismo barrio: “El Frutillar”; mientras que el 55% lo hacía de barrios aledaños: Nahuel Hue, 2 de Abril, Omega, Pilar, Malvinas, Unión y 645 Viviendas. El 15% no respondió sobre los barrios de procedencia, pero al contrastar estos datos con documentos institucionales, los registros de asistencia de la escuela mostraron que la procedencia es de barrios cercanos o del mismo en el que se emplaza el establecimiento.

Por otra parte en el CET 2 se observa que la procedencia residencial de estudiantes es diversa en relación a barrios y distancias. Aun cuando un 16 %, según datos de encuesta a dos secciones de primer año, señalaba que habitaba en barrios cercanos al establecimiento, se puede identificar que un 14% provenía de la zona oeste, mientras que un 30% de barrios de sur, un 23% de la zona este y solo un 23% de los barrios del “alto” de la ciudad.

Encuentra relevancia este último dato en la medida que mostró que estudiantes que concurrían al CET 2 poseían como barrios de origen, el mismo o cercanos al que se emplaza el CET 28. Sin embargo, no existían estudiantes que vivieran en cercanías del CET 2 y concurrieran al CET 28. En este orden, cuando se entrevistó a los estudiantes que habitaban el barrio o aledaños del CET 28 y asistían al CET 2, uno de ellos expresaba que siempre vivió en el barrio “El Frutillar”, mientras que 2 provenían de barrios cercanos por ruptura del núcleo conyugal y uno de los estudiantes de Corralito³⁸,

³⁸ Paraje rural de la Línea Sur rionegrina.

lugar en el que residía su familia, habiéndose mudado a Bariloche, al barrio “El Frutillar”, donde habitaba en casa de un familiar para poder realizar la secundaria.

CAPÍTULO 5. MECANISMOS DE INGRESO Y ESTRATEGIAS FAMILIARES

5.1 Los mecanismos de ingreso en Río Negro

El sorteo es el mecanismo de ingreso que la provincia ha reglamentado a partir de la Resolución 3870 en el año 2014, para todos los establecimientos secundarios públicos diurnos en sus diversas modalidades, cuando la cantidad de vacantes del establecimiento es superada por la demanda. Expresa la Resolución que el número total de vacantes es “analizado y elaborado” por los Equipos Directivos y la Supervisión de Secundaria que corresponde a cada establecimiento en “función del ingreso a primer año así como también para la proyección de matrícula del período escolar siguiente” (2014: 8).

Las Resoluciones 3870/14 y la 3360/16 establecen el ingreso a la escuela secundaria a través de un proceso de inscripción mediante planilla, que se realiza en el último año de la escuela primaria, así como la entrega de un folleto informativo y reunión para lxs adultxs responsables con el listado de establecimientos públicos de la localidad. Estas tareas, primero a cargo de la escuela primaria y a partir de la Resolución 3360/16 de la Supervisión de Educación Secundaria, involucran en la planificación a ambos niveles y Equipo de Articulación, tomándose “contenido de enseñanza significativo de la trayectoria escolar (...) [y] los responsables civiles y el estudiante contarán con información que les permitirá realizar la elección que consideren más adecuada al proyecto familiar y educativo” (p.3). Si bien la Resolución 3870/14 especifica que “la edad no afecta el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes debido a la existencia de alternativas escolares” (p.5), esta nueva Resolución eleva la edad de acceso a la escuela secundaria de 16 a 17 años.

El principal cambio que trae la Resolución 3360/16 respecto del mecanismo de ingreso por sorteo es que se deberá hacer una inscripción a primer año por sistema informático LUA y SAGE³⁹. De este modo, cuando lxs estudiantes terminan la escolaridad primaria las familias completan, junto a lxs maestros de nivel primario, una planilla en la que indican un orden de “interés” de los establecimientos públicos a los que concurrirán sus hijxs. Si bien el orden estará sujeto a sorteo (modalidad que lleva varias décadas en la provincia), una vez cumplimentada la inscripción, la figura de “permuta” permite a quienes “deseen con argumentos sólidos y documentados” cambiar su vacante a otra escuela. Las resoluciones proponen que a partir de un “registro formal de solicitudes de

³⁹ LUA: legajo único de alumno. SAGE: sistema administrativo de gestión de la educación.

pases [cuando] en la escuela de destino la demanda superara las vacantes disponibles se efectuará un sorteo público a los fines de garantizar un reingreso justo y transparente” (p. 5).

Existe en ambas Resoluciones un criterio de “ingreso directo” para la distribución de vacantes con un orden de prioridad para el caso de “Estudiantes en Proceso de Inclusión” que hubieran acreditado terminalidad de la escuela primaria, junto a la “Planilla de inscripción, Certificado de Discapacidad y/o informe del Equipo de Inclusión y/o certificado médico”. En segundo orden, poseen ingreso directo estudiantes “hijos del personal docente y no docente” y, en tercer lugar, quienes tengan hermanxs en el establecimiento (2016: 5; 2014: 9). En el caso de repitentes y re-ingresantes, lo harán prioritariamente en las escuelas de origen “evitando mecanismos de selección y exclusión educativa”. El anexo I de la resolución 3360/16 propone que “es indispensable sostener un trabajo articulado y coordinado entre supervisiones de Escuela Primaria, Escuela Secundaria y ETAP⁴⁰ correspondiendo a cada nivel y Equipo de Articulación” (p.2).

5.2 Ingreso de estudiantes a ETP en Bariloche: el CET 2 y CET 28

La encuesta realizada a estudiantes de primer en CET 2 y CET 28 mostró que más del 70% de lxs estudiantes ingresaba a la modalidad técnica a través del mecanismo de sorteo. Es decir, hizo su elección durante el último año de la escolaridad primaria registrándose en las planillas y formó parte del sorteo. En igual porcentaje en ambos establecimientos, menor al 10%, lo hicieron a través de permuta.

Gráfico 5.1
Forma de ingreso a CET 2 y CET 28

Fuente: elaboración propia

El gráfico anterior pone en evidencia que el porcentaje de quienes ingresaron fuera del mecanismo de sorteo, por la presencia de hermanxs en la misma escuela, era

⁴⁰ ETAP: Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico.

mayor en el CET 2 respecto al CET 28. No obstante, la presencia de esta opción de ingreso no guardó relación con los porcentajes que manifestaron respecto a lxs hermanxs que estudiaron en esta modalidad. De hecho, la relación se invirtió, siendo más alta la presencia de hermanxs que estudiaron en la modalidad en el CET 28.

Llama la atención que en el CET 2 lxs estudiantes que ingresarón, lo hicieran en mayor medida, por la presencia de hermanxs a partir de la figura de “ingreso directo” establecida por la Resolución 3360/16; siendo inferior este porcentaje en CET 28. Por el contrario, tal como muestra el siguiente gráfico, era menor la cantidad de hermanxs de estudiantes del CET 2 respecto del CET 28, que habían estudiado en la modalidad. Tal vez, el hecho de que la pregunta haya indagado sobre “hermanxs que estudiaron”, pudo ser interpretada como “egresadxs”, o que transitaron la modalidad en un tiempo mayor al que posibilita la opción “ingreso directo” que refería a hermanxs en el establecimiento.

Gráfico 5.2
Hermanxs que estudiaron en ETP

Fuente: elaboración propia

Si se analiza el mecanismo de ingreso según el sexo-género, se observa que en el CET 2 el 45,5% del total de mujeres accedió por sorteo, mientras que en el CET 28 ascendía al 73%. Un 36% del total de las mujeres ingresó por la presencia de hermanxs en CET 2 y un 13,3% en el CET 28. Solo en el CET 2, existen casos de estudiantes mujeres que ingresaron bajo la figura de permuta y representaban un 18%.

No hay casos de estudiantes de barrios cercanos al CET 2 que eligieran el CET 28. Sin embargo, existían cinco estudiantes del CET 2 que representan el 9% del total de la matrícula, que provenían del barrio “El Frutillar” en el que se ubica el CET 28. De esos cinco, una era mujer y todxs lo hicieron bajo el mecanismo de sorteo.

Cuando se entrevistaba a estudiantes que vivían en El Frutillar sobre la existencia de un CET en el barrio, dos manifestaban que desconocían la presencia del establecimiento; otro expresaba que se anotó primero en el CET 2 y luego en CET 28 en la planilla de sorteo, y un cuarto estudiante decía conocer el establecimiento por haber egresado de la escuela primaria¹⁵⁴, pero no haberlo elegido. Lo hacían de la siguiente manera:

- Entrevistadora- Uds. sabían que en el barrio el Frutillar hay una escuela técnica.
- No (dice C)
 - Yo estaba en esa escuela, esa escuela compartía establecimiento (responde S)
- Entrevistadora- Vos estabas en la escuela 154 (primaria donde funciona el CET 28), y por qué no la elegiste (pregunto a S)
- Porque no me gustaba, porque compartía establecimiento con la primaria (S)
 - Yo no sabía (responde L)
 - Yo sabía pero elegí esta primero (CET2) y después puse esta (en opción de planilla). (Entrevista grupal a estudiantes de primer año. CET 2, 26 de octubre de 2018).

5.3 Las familias y el ingreso

La encuesta administrada a lxs estudiantes buscó también indagar la presencia en el hogar de adultxs que estudiaron en la modalidad. En el caso de la madre, el gráfico siguiente muestra que el porcentaje de quienes habían estudiado en una escuela técnica era similar en el CET 2 y en el CET 28 (14% y 12% respectivamente), mientras que se triplicaba en ambos establecimientos el porcentaje de quienes no estudiaron en la ETP (70% y 65%). Sin embargo, cuando se preguntaba por la figura de padre, el porcentaje era notablemente mayor en el CET 2 comparado con el CET 28, en torno a quienes estudiaron en una escuela técnica (32% y 7% respectivamente), aunque también se destaca que para esta pregunta muchxs estudiantes del CET 28 manifestaban no poseer información (37%), tal como muestra el gráfico.

Gráfico 5.4
Adultxs que estudiaron en ETP

Fuente: elaboración propia

Al hacer referencia a los niveles de escolarización de las familias, si bien no existió una pregunta en la encuesta que relevara dicha información, lxs actores entrevistadxs del CET 28 identificaban “bajos niveles de escolarización” en un grupo importante de adultxs:

Los papás están trabajando en la parte técnica, no terminaron la escuela secundaria, algunos ni siquiera terminaron la escuela primaria y quieren que su hijo termine en la escuela técnica para que tenga una oportunidad, una salida laboral. (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018).

Si, secundaria la mayoría (...) Podríamos decir mitad y mitad [si completaron o no] Varios terciario, algunos terminando. Varios hijos de maestras, de profes. (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno tarde. CET 28, 19 de junio de 2018).

En el CET 2, la “maestra fortalecedora” en su relato vinculado al acompañamiento, daba cuenta de ciertas dificultades que se presentaban en las trayectorias de lxs estudiantes a partir de los bajos niveles de escolarización de lxs adultxs. Lo expresaba de la siguiente manera:

// hay muchos papás con una terminación de estudios de nivel primario, algunos con secundario incompleto (Entrevista a Maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Al indagar en lxs estudiantes sobre los motivos de elección de la modalidad técnica respondieron, un 30% en el CET 2 y casi un 25% en el CET 28, que la eligieron “porque preparara mejor para seguir carreras técnicas”; mientras que lxs estudiantes del CET 28 manifestaban como motivo mayor, en casi un 30%, que había sido por “sugerencia de un familiar”. Por el contrario, en menor medida para ambos establecimientos, lxs estudiantes aducían, aunque mayor en el caso del CET 28, que era porque “queda cerca de sus casas”. En efecto, se observaba en el apartado de barrios de origen, que solo un 9% asistía al CET 2 y vivía en las cercanías del CET 28.

Por otra parte, indicaban como motivos importantes de elección, quienes concurrían al CET 2, que era por “la sugerencia de amigxs” y la “preparación para el mundo del trabajo”. En el CET 28 la motivación más importante era la “sugerencia de familiar” y la “preparación para seguir carreras técnicas”. En el siguiente gráfico se observan los motivos de elección en ambos establecimientos:

Gráfico 5.5
Motivos de elección de CET

Fuente: elaboración propia

Cuando se analizan los motivos de elección de los establecimientos por sexo-género, se observa que en el CET 28 en el 50% de las estudiantes mujeres prevalecía la opción de sugerencia familiar, mientras que en el CET 2 el porcentaje era inferior, rondando el 30%. Otro dato significativo es que la opción de cercanía espacial del establecimiento escolar con la vivienda solo aparecía en el CET 28 elegida, con un 14,3%

para el caso de mujeres. Cobra relevancia que, en ambos CET, con porcentajes similares, alrededor de 25%, identificaban con preponderancia la “preparación para el mundo del trabajo y formación para carreras pos-secundarias”, mientras que “el gusto por la tecnología” solo aparecía en las mujeres del CET 2 en un 27%.

En este orden de ideas, se presentan las voces de las “maestra-s fortalecedora-s” (MF) quienes, al ser entrevistadas, referían a los motivos de lxs estudiantes sobre la elección del establecimiento. Concretamente, la MF del CET 2, aludía a una entrevista individual que realizaba a las familias en el inicio del ciclo lectivo, en la cual indagaba sobre los motivos e identificación de aquellas figuras adultas que orientaron la elección de la ETP. Por un lado, los motivos que brindaban lxs adultxs se vinculaban a la existencia de talleres y la inserción con el mundo del trabajo, vinculado a empresas tecnológicas.

En una de las preguntas que se hace a las flías de quiénes eligen y por qué eligen la escuela, la mayoría de los padres dicen que la eligieron los chicos por los talleres. Inmediatamente de eso yo les pregunto si los chicos sabían la cantidad de horas que tienen que estar dentro de la escuela. Ellos manifiestan que no, se conoce la escuela por comentarios de gente que conoce. Otro comentario que he escuchado mucho es que una vez que los chicos terminan la escuela van a trabajar a INVAP. Al terminar la escuela tienen una salida laboral. O sea, no hay mucho conocimiento de lo que significa la escuela porque el problema, mayor problema, cuando empiezan, un tiempo después de que empiezan, se dan cuenta que son muchas horas, que el taller no es lo que ellos pensaban (Entrevista a Maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Por otra parte, si se observan algunos datos que arroja dicha entrevista se puede identificar que la mitad de lxs estrevistadxes referían a una decisión de lxs adultxs, y la otra mitad a la elección del estudiante. Es decir, la decisión familiar se expresaba en menciones del tipo “lo propusieron los papás y ahora él está contento”, “analizaron en la casa”, “eligieron los papás para que tenga un futuro”, “la familia, su hermana está en quinto, papás egresados”, “la mamá”, “lo proponen los papás, él no sabía qué elegir”, “la eligió la mamá, ella quería una ET”, “la familia propuso, a él le gustó”.

Los papás eligen la escuela por nombre de la escuela y no por barrio. Nos pasa en la 273 (escuela primaria del centro de la ciudad) que hay chicos que van a la escuela de muy lejos porque no quieren que vayan a la escuela del barrio (...) Vienen de muy lejos (...) La semana pasada tuvimos el caso de un chico (...) que no quería venir a esta escuela, pero bueno, era como una cosa de la mamá”. En párrafos siguientes menciona “creo que tiene que ver con la historia. Los papás no dicen CET 2, dicen el industrial. Dentro de la historia, es el industrial, con una trayectoria. Incluso muchos papás no saben. No tienen conocimiento. Sí, yo creo que es por la historia de la escuela (Entrevista a Maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Particularmente sobre un estudiante varón que provenía de la Línea Sur rionegrina, la MF del CET 2 destacaba en relación a la decisión de lxs adultxs que:

Su familia vive en Corralito. Cuando terminó la primaria se plantearon; una opción era ir a una escuela de Junín, pero estaba internado, fueron a verlo (...) lo acompañan, lo ayudan mucho, fueron a Junín, no les convenció mucho. Él tiene un primo que viene a esta escuela y bueno, vive en la casa de los tíos toda la semana y se vuelve los fines de semana (Entrevista a Maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

En el caso de este estudiante al que hace mención la MF del CET 2, el cuál es entrevistado por su inscripción demográfica en un barrio lejano al establecimiento y cercano al CET 28, el mismo mencionaba como mecanismo de ingreso al establecimiento CET 2 la presencia de un familiar (un primo que concurre a la escuela). Sin embargo, el mecanismo que efectivamente pareciera haber posibilitado el ingreso, fue bajo la opción de sorteo.

Respecto del mayor porcentaje que obtuvo la opción “decisión familiar” como principal motivo de elección del establecimiento para lxs estudiantes del CET 2, la MF ponía de manifiesto que:

Empezamos a indagar, no me gusta venir a los talleres. Y pero, es la oferta que elegiste. No, es que yo no elegí, me obligó mi familia”. También da cuenta del interés de lxs adultos, sobre la oferta de ET, a partir del título que otorga. Particularmente cuando se pregunta sobre el desgranamiento que se produce en los primeros años, afirma “en primero acompaña mucho la familia, en esto de no poder elegir, la familia dice tenés que estudiar como puedas (Entrevista a Maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Particularmente, el director del CET 2 refiriéndose a la alta demanda de establecimientos técnicos y el ingreso a primer año, expresaba que:

Yo creo que este año tenemos una lista de espera de veinti... que eligen esta escuela. No solo son los chicos sino los papás. Porque o los papás están trabajando en la parte técnica; no terminaron la escuela secundaria, algunos ni siquiera terminaron la escuela primaria, y quieren que su hijo termine en la escuela técnica para que tenga una oportunidad, una salida laboral. Otros papás quieren que estén acá, o mamás, también tenemos en cuenta que la familia ya no está completamente constituida por papá, mamá y hermanitos. Papás solos, mamás solas (Entrevista a Director, CET 2, junio de 2017).

Por su parte, la MF del CET 28 al presentar los motivos de elección del establecimiento, refería a la “sugerencia” de la escuela primaria, con fuerte énfasis en la

154 (que comparte el edificio con el CET 28) y el peso de la decisión adultx, familiar; en los siguientes términos:

// tratamos de hacer varias instancias en séptimo grado, para que conozcan la oferta, de qué se trata, de qué hablan los talleres para que no se sorprendan después (...) Muchos también vienen, ingresan y no les gusta, porque eligió la familia. Y se nota, empiezan los talleres, no les gusta, empiezan a faltar a talleres. Empezamos a indagar, no me gusta venir a talleres. Y pero, es la oferta que elegiste. No es que yo no elegí, me obligó mi familia (Entrevista a MF, CET 28, junio de 2018).

Al pensar en los deseos de los adultxs, familiares de estudiantes que ingresaban a la ETP-CET, muchas veces alejados de los deseos y expectativas que poseían sus hijxs, se observaba que el conocimiento familiar de la Resolución 3360, que reglamenta el ingreso y permanencia en establecimientos secundarios, permitía el acercamiento a la escuela y la posible obtención de la vacante en la institución imaginada.

Señalan Martínez, Villa y Seoane (2009) la existencia de una racionalidad administrativa y económica en la enseñanza fundante, a partir de los noventa, de un modelo pedagógico-curricular privatista y reforzador del discurso de la responsabilidad individual. Bajo esta matriz, las familias pertenecientes a sectores medios-altos generan un proceso de doble vía, en el que las familias eligen la escuela y la escuela elige las familias. Se construyen componentes de distinción y no solo de satisfacción de demandas entre la red de instituciones educativas privadas y públicas que constituyen verdaderas prácticas de segregación⁴¹.

En este marco cobra importancia en la provincia de Río Negro, como estrategia familiar, la opción de “permuta”. Bajo esta figura se puede observar, tal como se mostraba en el apartado anterior referido a mecanismos de ingreso, que algunxs estudiantes del CET 2 y del CET 28 apelaban a esta opción. Veíamos que si bien el orden estaba sujeto a sorteo, la figura de “permuta” permitía a quienes desearan “con argumentos sólidos y documentados”, tal como muestra el apartado de la Resolución 3360/16 “Procedimiento para la asignación de vacante”, cambiar su vacante a otra escuela.

De esta manera, algunxs de lxs estudiantes que ingresaron al CET 2 y al CET 28 conocían este “procedimiento”, y al no salir sorteados ni tener familiares en la institución buscaron intercambiar su vacante. Lo llamativo de la permuta, es que la vacante que se ofrece para el cambio no necesariamente ha de ser en la modalidad técnico profesional. Por el contrario, el único requisito es que haya un estudiante en primer año de la escuela

⁴¹ Ver capítulo 6 de la presente tesis.

secundaria estatal que esté dispuestx a realizar el cambio con otro establecimiento estatal. Esta situación se ilustraba en la voz de una preceptora del siguiente modo:

Se hace después del sorteo, una lista de espera. Creo que hubo una permuta, un chico que salió sorteado y cambió. Después durante el año se van yendo, y se va llamando a los chicos que quedaron en lista. Tengo un chico que se fue hace 3 semanas a Dina Huapi, y la chica que estaba primera en la lista de espera, ingresó (...) Acto seguido se pregunta a la entrevistada en relación a esa estudiante: qué hizo ese tiempo y responde que: fue al 36 (una ESRN). A continuación, se le indaga si es habitual ese movimiento, la respuesta: es habitual el primer mes. Después ya no (Entrevista a Preceptora de primer año. Turno mañana. CET 2, 29 de mayo de 2018).

5.4 La vida en los CET: doble jornada

Cuando se consultaba a lxs estudiantes en la encuesta si consideraban que “la escuela dejaba poco tiempo libre”, alrededor de un 65% en ambos establecimientos identificaba con un “sí”, tal como muestra el gráfico, la dificultad de “falta de tiempo para otras actividades”. Por su parte quienes sostenían que la escuela les dejaba tiempo libre, lo hacían con un “no”, y esta cifra asciende en CET 2 a un 33% y 19% en CET 28. Particularmente, llama la atención en el CET 28, que un 16% no contestó esta pregunta.

Gráfico 5.6
Tiempo libre y escuela

Fuente: elaboración propia

El análisis de la relación tiempo libre-escuela en el caso de las mujeres permite mostrar, con porcentajes similares en ambos establecimientos (30%), que para ellas la escuela dejaba tiempo para realizar actividades con otros fines. Sin embargo, quienes expresaban que no les dejaba tiempo, lo hacían en un porcentaje mayor, ascendiendo a 64% en el CET 2 y 47% en CET 28.

En el CET 28, lxs actores adultxs entrevistadxs, aludían que la vida en la ETP en relación con la extensión de la jornada era similar para lxs estudiantes por la existencia

de cierta continuidad con la escuela primaria, en la medida que muchxs provenían de proyectos escolares de jornada extendida, ampliada. El director y una preceptora expresaron:

Lo que pasa es que acá, la jornada completa no arranca en primer grado, arranca en sexto y séptimo (...) Digamos que ya tienen acostumbramiento a estar todo el día en la escuela" (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018).

"Yo no los veo cansados o sin ganas de venir. De hecho veo que quieren quedarse en la escuela (...) Tienen bastante hora libre y capaz que eso también los ayuda a aflojar un poco y disfrutar porque se vinculan entre ellos, juegan y se divierten. Y justamente hoy una chica me decía que vino descompuesta a la escuela y le pregunté por qué vino así, vomitó acá, y me dijo que si faltaba se aburría (Entrevista a Preceptora de primer año y tercer año. Turno tarde. CET 28. 12 de julio de 2018).

Otra cuestión que presentan lxs entrevistadxs es la valoración de las familias vinculada a la "afinidad técnica" y la doble jornada como necesidad de lxs adultxs, de la siguiente manera:

Como te decía anteriormente, hay chicos que quieren venir a esta escuela y hay padres que quieren por una cuestión de afinidad con la parte técnica o porque se recibieron en una escuela técnica. Porque es doble escolaridad. Saben que están a la mañana y a la tarde en la escuela (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018).

La percepción de la doble jornada para lxs estudiantes como un aspecto negativo, con relación al "tiempo libre", se presentaba del siguiente modo:

Hay chicos que no quieren saber nada, con la escuela técnica, que no quieren la doble escolaridad, que quieren la escolaridad simple. Porque quieren desarrollar otro tipo de actividades" (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018)

"Son muchas horas y ya al final de la tarde se nota, porque ya están cansados y a veces los docentes ya no los pueden sostener adentro del aula, y se generan conflictos (Entrevista a Preceptora de primer año. Turno tarde. CET 28, 13 de julio de 2018).

También la dificultad, relacionada al tiempo de dedicación y a la exigencia, que supone la modalidad para lxs estudiantes, se expresaba en la voz del director:

Una es esta (jornada), la otra es que la escuela técnica demanda de mucho esfuerzo, de mucho sacrificio, de mucho estudio, mucha matemática. La matemática es una herramienta de uso cotidiano y a medida que van pasando los años cada vez es mucho más difícil, y mucho más difícil que en la ESRN, porque la orientación en electrónica hace que tiene que ser un elemento que lo tienen que adueñar ampliamente para resolver todas las situaciones matemáticas que se les presentan en lo que va de toda la carrera (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018).

En el CET 2 se presentaba una percepción con variaciones por parte de lxs actores entrevistados respecto al CET 28, sobre las implicancias del tiempo a lo largo de la jornada para estudiantes de ETP. En la voz del director:

// la escuela, de alguna manera, no te da mucho tiempo, no te da vida. No te ayuda por la organización, porque vos sos técnico, tenés doble turno, a veces tenés 3. Porque el que está en quinto tiene, a la mañana clases, a la tarde educación física, y después se queda a taller (...) Primer año tiene, clase a la mañana, taller a la tarde o viceversa (Entrevista a Director, CET 2, junio de 2017).

Para clarificar toda mención a las dificultades de la ETP lxs entrevistadxs apelaron a una caracterización de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN). En este sentido, cuando se preguntaba a la MF de CET 2 sobre las diferencias de la ETP con la ESRN señalaba:

Bueno, una de las preguntas que se hace en la entrevista es quienes eligen y por qué (...) Inmediatamente de eso yo les pregunto si los chicos sabían la cantidad de horas que tienen que estar dentro de la escuela. Ellos manifiestan que no, se conoce la escuela por comentarios de gente que conoce (...) no hay mucho conocimiento de lo que significa la escuela porque el problema, mayor problema, cuando empiezan, un tiempo después de que empiezan, se dan cuenta que son muchas horas, que el taller no es lo que ellos pensaban. Solamente, tienen la fantasía que van a hacer cosas (...) paralelo a eso tienen que entregar los informes en los talleres (...) Sumado a eso, la cantidad de horas que necesitan para hacer

las materias curriculares, que transitan a la mañana (Entrevista a maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Otra cuestión que se presenta como problemática en el CET 2, en relación “al cansancio” por la duración de la jornada, es la lejanía residencial de varixs estudiantes:

// Nahuel Hue, de Frutillar, del barrio Vivero, si, si, los chicos viajan mucho, con el tema de los talleres llegan seis y media, siete de la tarde a la casa (Entrevista a maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

En este orden la preceptora que trabajaba en una de las secciones de primer año en referencia a la vida en la escuela técnica, orientaba sus expresiones hacia la mirada sobre “repitentes”:

Hay chicos que les cuesta muchísimo. Les gusta estar en la escuela, pero jugando, les cuesta sostener, sobre todos los repitentes. Los chicos que son repitentes, permanecen en la escuela. Los días que están a la tarde, se quedan a la tarde. En sus casas no quieren estar, no hay nadie, se aburren. Son chicos que les cuesta la atención, sostener, el trabajo, les cuesta, mucho (Entrevista a preceptora de primer año. Turno mañana. CET 2, 29 de mayo de 2018).

Otra preceptora de CET 2, que tenía a cargo la segunda sección de primer año, proponía en relación al “cansancio” y “tiempo libre” un punto de vista diferente a las voces presentadas hasta aquí, el cual se ligaba a cierto “entendimiento” de la extensión de la jornada “contraturno” por parte de lxs estudiantes: talleres que les gustan, educación física también.

He escuchado, no los he visto tan cansados, yo por lo menos. No lo expresan. Yo creo que los talleres tienen un punto a favor, les gustan, cuando los chicos eligen la escuela, les gusta participar en los talleres. De educación física tampoco se quejan, así que son las actividades que tienen a contraturno, así que yo creo que si eligen la escuela, lo entienden (Entrevista a preceptora de primer año. Turno mañana. CET 2, 29 de mayo de 2018).

A modo de cierre del capítulo, es importante destacar la preponderancia que adquiere la figura de “sorteo” que, si bien en la normativa es presentada como una opción más, al momento de proponer las vacantes para cada establecimiento secundario de la modalidad técnico profesional en la ciudad de Bariloche, la demanda es altamente superada por la oferta. En este sentido, el 70% de lxs estudiantes que ingresó a los CET por sorteo, para dar continuidad a su escolaridad obligatoria, quedó sujeto al azar, “ingreso indirecto”, que no permite elegir el establecimiento. Es decir, menos del 20% de lxs estudiantes habría recurrido a la figura de “ingreso directo” vinculada, según los datos que arrojó la encuesta, a la presencia de hermanxs en la modalidad (más alta en CET 2), familiares que trabajaban (más alta en CET 28), o estudiantes en proceso de inclusión (no existieron casos para esta situación que hayan ingresado a ambos CET).

Si bien en menor porcentaje, cobra importancia la otra figura de ingreso a la ETP: la “permuta”, en la medida que esta da cuenta del conocimiento por parte de lxs adultxs, familiares, de la Resolución 3360/16 que reglamenta ingreso y permanencia, presentándose como una opción (alrededor de 10%) para la elección e inserción en el establecimiento, con mayor porcentaje en CET 28. Un procedimiento que permite, a quienes desean (y aquí pareciera primar el deseo de lxs adultxs por sobre lxs jóvenes) “con argumentos sólidos y documentados” obtener su vacante, pero para ello, antes hay que “buscarla”, yendo más allá de la modalidad. Particularmente, cuando se indagó en la encuesta a estudiantes sobre el vínculo que poseían lxs adultxs, familiares con la ETP, el instrumento mostró que en ambos CET las mujeres-madres, no habían estudiado en la modalidad (menos de 15%). Por el contrario, la presencia de “padres” que estudiaron en la ETP era más alta para estudiantes de CET 2 (30%) y baja para CET 28 (menos de 10%).

Por último, en relación con los motivos de elección del establecimiento, que como se ha visto comienzan a gestarse en el último año de la escolaridad primaria, con preeminencia de “deseos” de adultxs familiares, se ha podido corroborar porcentajes más bajos en la encuesta a estudiantes del CET 2, alrededor de 15% y 30% en CET 28. Asimismo, las MF de ambos establecimientos identificaban como decisiva la influencia adultx al momento de elegir la escuela secundaria técnica. No obstante, lxs estudiantes expresaron que la escuela dejaba poco tiempo libre para otras actividades (65% en ambos CET) y, en ese sentido, las MF identificaban el cansancio que suponía la doble jornada, agravado por la lejanía residencial en el caso de estudiantes del CET 2.

CAPÍTULO 6. PRÁCTICAS Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS– ESCOLARES DE SEGREGACIÓN EN LOS CET.

6.1 Composición de las trayectorias en los CET

El estudio de las trayectorias como opción metodológica intenta relevar la temporalidad de la experiencia y a la vez posibilita identificar las diferentes formas de atravesar la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Al mismo tiempo se busca poner en tensión aquellas posiciones que responsabilizan a lxs estudiantes exclusivamente y sus familias por la trayectoria, desplazando al Estado como responsable del derecho a la escolarización y, en sentido más amplio, de la educación.

La trayectoria, en términos de Bourdieu, refiere a la posición de origen de un agente como un hito a partir del cual “se define la pendiente de la carrera social”. La trayectoria individual está en directa relación con la clase social, los *habitus* y las condiciones de adquisición de las propiedades que el agente posee (como estado incorporado en la forma de disposiciones o bien como estado objetivo en bienes y titulaciones), en definitiva, con el capital de origen y el capital de llegada o, si se quiere, con la posición original y actual en un momento dado. El término *habitus* designa el sistema de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social. Por esa razón, resulta necesario recuperar la historicidad del agente y recordar que lo individual, lo subjetivo, lo personal es social, producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas.

Bourdieu analiza la relación entre clase social y trayectorias y propone que, en toda clase o fracción, los agentes que poseen las mismas propiedades y ocupan igual posición social en un momento dado expresan iguales prácticas, las que son engendradas por el *habitus* y las disposiciones adquiridas. Sin embargo, no todos los puntos de partida conducen a los mismos puntos de llegada, aunque existe un “campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado” por el cual el capital heredado ofrece un “haz de trayectorias más o menos equiparables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes” (1998:108).

Existen un conjunto de condiciones materiales, culturales y simbólicas que debilitan el vínculo de escolarización de lxs estudiantes. Estas se vinculan a la repitencia, interrupción de la escolaridad, cambio de escuela, tipo de trabajo de lxs adultxs, características de la vivienda, actividades durante el tiempo libre, entre otras.

A través de la encuesta a estudiantes de primer año en los dos establecimientos se buscó indagar en las trayectorias previas al ingreso a la ETP, edades, repitencia, cambios de escuela, interrupción temporaria de la escolaridad, así como la forma en que lxs jóvenes organizaban el tiempo. La población estudiantil del primer año de ET presentó diferencias y similitudes destacables entre uno y otro establecimiento que se abordan a continuación.

6.1.1 Cambiar de residencia para realizar la secundaria en los CET

Cuando se consultó a lxs estudiantes si tuvieron que cambiar de domicilio para hacer la escuela secundaria, como se observa en el gráfico que se presenta a continuación, menos del 80% en CET 28 y poco más de 90% en CET 2 sostuvieron que no tuvieron que mudarse. Es llamativo que alrededor del 20% en CET 28 afirmó no saber. Particularmente un estudiante del CET 2 refirió a cambio de domicilio para hacer la escuela secundaria, mientras que en el CET 28 no existía ninguno.

Fuente: elaboración propia

6.1.2 Repitencia

En el contexto de la provincia de Río Negro, una investigación titulada: “Análisis de la repitencia en el Ciclo Básico del Nivel Secundario. Sector estatal. Comportamiento de la desaprobación de asignaturas del Ciclo Básico y su relación con la Formación Docente” (Dirección de Planeamiento y Formación Superior, 2014) muestra que durante el período 2010-2013 la tasa de repitencia, entre otros indicadores⁴², alcanzó en los CEM (Centro de Educación Media), hoy ESRN (Escuela Secundaria Rionegrina), y CET (Centro de Educación Técnica) sus valores más altos, entre el primero y el segundo año de la secundaria con 13,49% durante el año 2012. La tasa de promoción efectiva del año 2013 muestra que en la provincia es del 67,17% (CEM) y 60,91% (CET) en segundo año. En tanto, ascendió a 39,25% en primer año la cantidad de alumnxs con sobreedad según datos del DINIEE⁴³.

Los datos obtenidos de la encuesta suministrada en los primeros años del CET 2 y CET 28 de Bariloche, mostraron que la edad de lxs estudiantes en CET 2 oscilaba entre 13 y 14 años, mientras que en el CET 28 variaba de 13 a 16 años. En el CET 2 poco menos de 90% tenía 13 años, mientras que en el CET 28 es un 10% menor que el anterior, rondando el 77%. Quienes tenían 14 años en CET 2 representaban poco más del 12% mientras que en CET 28 ascendía al 21%. No existían estudiantes con 15 años en ninguno de los dos CET, pero sí de 16 años en CET 28. Particularmente en CET 2 un 1,7% vio interrumpida su escolaridad, siendo mayor en CET 28 con un 4,5%.

En relación con la sobreedad, la cifra rondaba el 12% para lxs estudiantes encuestados en el CET 2 y alrededor de un 21% para el caso del CET 28. Si se comparan estos valores con la tendencia provincial ofrecida por el Departamento de Investigación y Estadística para el año 2013 para el sector estatal, la diferencia es significativa y menor en ambos establecimientos, sobre todo para el CET 2 que es casi

⁴² Indicadores de repitencia, abandono interanual, duración media de la permanencia de lxs que abandonan, distribución porcentual de alumnxs por modalidad, en los primeros años de la secundaria, permiten abordar dimensiones de organización flujo y egreso y componen un modelo conceptual inscripto en áreas de recursos, procesos y resultados. Es necesario destacar, que los indicadores de gestión educativa, como “nociones referidas al mejor funcionamiento de la organización escolar, sólo indican. Es decir, nunca pueden reemplazar el análisis y el trabajo evaluativo” (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, 2005). Son instrumentos de alcance limitado, que tienen como rasgos su carácter sintético y la capacidad de orientar en torno a decisiones de una parcela de la realidad; pero no se les puede pedir más de lo que ofrecen. Su uso se ha extendido con fines de ‘diagnóstico’, permitiendo aumentar el conocimiento de problemas educativos, aportar a la interpretación de los mismos y proporcionar información para discutir posibles soluciones a problemas detectados. “Para que un sistema de indicadores refleje adecuadamente una realidad compleja, deben constituir un conjunto organizado y coherente de la misma que sea capaz de representar no solo parcelas aisladas, sino relaciones que existen entre ellas y apoyarse en alguna teoría o modelo de los procesos educativos” (Tiana Ferrer, 1997)

⁴³ Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Deportes Presidencia de la Nación. Cabe destacar que en la página del organismo sólo figuran los indicadores de: promoción efectiva y repitencia, alumnxs con sobreedad y tasa de escolarización neta y bruta; esta última actualizada al 2001. No aparecen los datos correspondientes a reinscripción, abandono interanual, distribución de alumnxs por modalidad, entre otras.

cuatro veces menor y para el CET 28 cerca de dos veces menor. Además para la repitencia se observaba que en el CET 2 la misma ascendía a un 10,5% mientras que en el CET 28 era de 16% y comparativamente con los datos de la investigación del Ministerio sobre repitencia, se corrobora el acercamiento a la tendencia provincial que era de 13,5% para el año 2012.

Por otra parte, la repitencia e interrupción de la escolaridad, pensada en correspondencia con la “trayectoria ideal” en primer año y la edad teórica, era mayor en el CET 28 que en el CET 2; incluso con más de una repitencia en el CET 28 para el mismo estudiante. El siguiente gráfico permite observar la sobreedad en ambos establecimientos.

Gráfico 6.2
Edades de estudiantes de primer año

Fuente: elaboración propia

También la MF del CET 2, hacía referencia al dispositivo de la repitencia, exponiendo posibles causas vinculadas a la “falta de estudio”, “desinterés”, “exclusiva decisión de las familias”. Lo expresaba de esta manera:

// hubo 5 repitentes el año pasado, bueno en realidad este año, porque se les da hasta marzo para que rindan. Los chicos que han repetido o han decidido irse de la escuela, no les gusta la escuela, se les complica mucho, manifiestan cero interés por el estudio, o que no les gusta esta escuela. Ellos vienen porque los papás los mandan, no es elección de ellos (Entrevista a maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

En la voz del director del CET 2, la repitencia era entendida en términos de que “los chicos se quedan en la escuela” y el consecuente problema de vacantes que la misma implica:

Cuando empezamos a tener este tema de que los chicos se quedan en la escuela, por repitencia, para que tengas una idea, este año [2017] tuvimos que abrir una quinta cuarta, por la cantidad de repitentes que hubo el año pasado. Yo ahora, después de las vacaciones, empiezo a sentarme para sacar los legajos, pibe por pibe, ver qué adeuda, qué no adeuda y a partir de ahí vemos qué proyección podemos llegar a tener. Lo que sucedió en 2013 es que el grueso de chicos, más el tema repitentes, hizo que de golpe tuviéramos un montón (Entrevista a Director, CET 2, junio de 2017)

6.1.3 Interrupción temporaria de la escolaridad primaria

Señala Longobuco (2009) que el abandono escolar durante la escolaridad primaria es un fenómeno complejo que puede responder a diversos factores. Es decir, no es un “atributo binario: abandono/ no abandono, sino que se compone de un arco de situaciones posibles, de vínculos de distinta intensidad de los jóvenes con la escolarización sistemática” (p. 18). Por otra parte, el abandono puede diferenciarse en lo que respecta al anual, es decir, estudiantes que lo hacen en el mismo ciclo lectivo o interanual que se caracteriza por ser de un año al siguiente, es decir aquellxs que no vuelven a matricularse y que podría vincularse a razones laborales, enfermedad, estudio u otras.

El Sistema Nacional de Indicadores Educativos señala que el abandono interanual “muestra en términos relativos, el volumen que abandona el sistema educativo durante el ciclo lectivo y no vuelve a matricularse al año lectivo siguiente, sumando a los alumnos que abandonan (...) entre dicho año lectivo y el siguiente” (Manual Metodológico, 2005: 70). Sin embargo, el instrumento elaborado para esta investigación no relevó estas distinciones, ni identificó causas posibles para este indicador

Al analizar quiénes interrumpieron su escolaridad en el nivel primario se observa, a partir de la encuesta suministrada, que tanto en el CET 2 como en el CET 28 alrededor del 10% del estudiantado en cada establecimiento afirmó haber dejado la escuela primaria por un tiempo. Si se desagrega ese porcentaje por sexo-género, se observa que los comportamientos son diferenciales en cada establecimiento dado que en el CET 2 el porcentaje de mujeres que interrumpieron en algún momento la escolaridad primaria ascendía a 25%, mientras que en el establecimiento CET 28 esta cifra se duplicaba.

Se podría afirmar según los datos que arroja la encuesta que no existiría relación entre la interrupción de la escolaridad y el cambio de domicilio, dado que quienes interrumpieron no tuvieron cambios de residencia. Solo el caso de un varón en el CET 2 que nació en otra provincia y podría tener relación con la interrupción de la escolaridad.

Gráfico 6.3
Interrupción de la primaria

Fuente: elaboración propia

6.2 Tipos de trayectorias escolares en CET 2 y CET 28

Para poder abordar la noción de trayectorias y dar tratamiento a la información obtenida se recupera, a la ya mencionada categoría de trayectorias ideales y reales, la clasificación de trayectorias escolares elaborada por el SEGETP en la medida que permite profundizar los recorridos de lxs estudiantes de la muestra. A continuación, se presenta la siguiente tipología:

- **Regulares** o “ideales”, al hacer referencia a aquellxs que nunca repitieron.
- **Irregulares** que puede ser **continua** (repitencia) y **discontinua** (repitencia, más interrupción).

Si se apela a la tipología presentada, se observa que las trayectorias regulares en el CET 2 ascendían a casi el 90% mientras que en el CET 28 disminuían rondando el 74%. En el universo que conforma el grupo que ha tenido trayectorias irregulares se observaba que eran mayores en el CET 28, dado que las irregulares continuas en CET 2 correspondían a un 9% y 18% en CET 28, mientras que las trayectorias irregulares

discontinuas eran de 3,6 % y 5% respectivamente. Asimismo, cabe destacar que el 3,5% y 11,3% de CET 2 y CET 28 no respondieron la pregunta.

Al analizar las trayectorias según el sexo-género se destaca que las mujeres, en su mayoría en ambos establecimientos, presentaban trayectorias regulares. Si bien no se observaron trayectorias discontinuas en el CET 2, encontramos tres casos en CET 28 que representaban el 20% de las mujeres de ese establecimiento.

6.3 Actividades extraescolares

Lxs estudiantes de ambos establecimientos señalaron en la encuesta suministrada, aquellas actividades que realizaban habitualmente, es decir, casi todos los días. Cuando se les consultó de acuerdo con la lista señalada cuál era la actividad a la que dedicaban más tiempo, el uso del celular ascendió a más de un 25% en ambos establecimientos, siendo levemente superior en CET 28. En segundo lugar, estudiantes de ambos ETP mostraron que hacer deportes era otra tarea a la que dedicaban mucho tiempo, con más de un 20% en ambas escuelas. Escuchar música fue la actividad seleccionada por más del 10% de lxs estudiantes del CET 28 mientras que para estudiantes del CET 2 lo era bailar. Existían actividades a las que dedicaban tiempo exclusivamente estudiantes del CET 2, tales como lectura, estar con amigxs, idioma y cursos.

Gráfico 6.4
Tareas a las que dedican más tiempo

Fuente: elaboración propia

Al analizar las tareas a las que dedicaban más tiempo, según sexo-género, la encuesta suministrada mostró que el 30% de las estudiantes del CET 2 dedicaba más tiempo al uso del celular, mientras que tareas del hogar y deporte rondaban el 18% para cada actividad. En el CET 28 prevalecían dos actividades que ascendían a más del 26% cada una; ellas eran el uso del celular y realizar las tareas del hogar. Los deportes rondaban el 20% en ambos establecimientos como actividad elegida por las mujeres. Llama la atención que el “cuidado de hermanxs” y “tareas del hogar” eran seleccionadas exclusivamente por las estudiantes del CET 28, con un porcentaje que rondaba el 20% para ambas tareas.

Por otra parte, cuando se consulta a todxs lxs estudiantes de ambos establecimientos sobre las tareas que más les gustaban, los porcentajes variaban notablemente de un establecimiento a otro y se invertían en algunos casos, respecto a la pregunta anterior sobre el tiempo de dedicación. De esta forma, se observó que la actividad mayormente elegida en el CET 2 era deporte, mientras que en el CET 28 estar con amigxs.

Según el gráfico, lxs estudiantes del CET 2 gustaban más de deportes y triplicaban a estudiantes de CET 28. Esta elección tan diferenciada entre estudiantes de uno y otro establecimiento tal vez encontraría relación con la escasa oferta de propuestas deportivas en el barrio y zonas aledañas al CET 28. Otras actividades que gustaban a estudiantes de CET 2 eran el uso del celular y escuchar música, con valores similares en el CET 28. En el caso de mirar televisión, el porcentaje de estudiantes del CET 2 se reducía a la tercera parte respecto del CET 28. Sin embargo, las actividades que privilegiaban lxs estudiantes del CET 28 se vinculaban a estar con amigxs, uso del celular, televisión y en cuarto lugar escuchar música. En cambio, hacer la tarea, lectura, concurrir a una iglesia y hacer cursos, eran tareas elegidas solo por estudiantes del CET 2.

Estas tareas y su orden de prioridad se pueden apreciar en el gráfico que a continuación se presenta, el cual fue construido en base a la encuesta en primer año en ambos ETP.

Gráfico 6.5
Tareas que más les gustan

Fuente: elaboración propia

Si se analizan los datos según sexo-género, se observa que más del 45% de las estudiantes del CET 2 gustaba realizar deportes, mientras que en el CET 28 solo el 13% lo eligía; aquí también podría encontrarse relación con la escasa oferta de propuestas deportivas en el barrio y zonas aledañas mencionada anteriormente, pero también por la ocupación para las mujeres en otro tipo de tareas del hogar mencionadas en el párrafo subsiguiente. Además, las actividades que mayormente seleccionaban estudiantes del CET 28, las cuales se podrían circunscribir al hogar, son televisión, escuchar música y uso del celular, rondando cada una el 20%.

En vinculación al párrafo anterior, entre las tareas extraescolares que realizan las estudiantes del CET 28 aparecía “el cuidado de hermanxs”, mencionado en la encuesta con un orden no prioritario, por eso no se visualiza en el gráfico, pero presentándose a diferencia del CET 2 como condicionante del desempeño escolar. En efecto, se observa que para estudiantes mujeres más del 20% marcaron cuidado de hermanxs junto a las tareas del hogar como tarea a la que dedicaban más tiempo en el CET 28. Esta situación era expresada, en la voz de una preceptora del CET 28, del siguiente modo:

Por ahí los que tienen hermanos más chiquitos faltan, y traen en el cuaderno de comunicaciones, la mamá me avisa que quedó dormido el hermano. Eso si se ve bastante (Entrevista a preceptora de primer año y tercer año. Turno tarde. CET 28. 12 de julio de 2018)

Mientras que en el CET 2 más del 5% de lxs estudiantes señalaban que dedicaban más tiempo a estar con amigxs frente a otras actividades, en el CET 28 no existía ningún caso que tuviera máxima dedicación a esta actividad. Sin embargo, cuando se les preguntaba en ambos ETP cuál era la actividad que más les gustaba, más del 20% de lxs estudiantes del CET 28 refería a estar con amigxs y en el CET 2 poco más de 10%.

Para quienes respondieron que pasaban tiempo con amigxs, se consultó si estos eran de la escuela, y en el CET 2 más del 50% indicó que no, mientras que en CET 28 más del 40% afirmó que eran de la escuela. Es importante destacar que en esta pregunta más del 10% de estudiantes de ambos establecimientos no contestó, tal como muestra el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 6.6

Amigxs

Fuente: elaboración propia

Cuando se consultaba a lxs estudiantes sobre el lugar de realización de tareas, aparecía la casa como el espacio elegido (80% en CET 2 y 70% en CET 28). En porcentajes similares pero inferiores respecto de la casa, en ambos establecimientos (10% aprox.), indicaban las casas de compañerxs como lugar de realización de tareas. Es decir, no había grupo para la realización de tareas escolares por fuera de la escuela,

lo cual se relacionaría también con que los vínculos extraescolares, con más del 50% en ambos establecimientos, no pertenecían a la escuela. Y en el caso del CET 28 con la existencia de nulos espacios, tales como bibliotecas, espacios escolares a contraturno, para el encuentro entre pares, como se muestra a continuación.

Gráfico 6.7
Lugar de realización de tareas

Fuente: elaboración propia

Particularmente, como se puede apreciar en el gráfico anterior, solo lxs estudiantes del CET 2 mencionaron la biblioteca como lugar de realización de tareas. Este último dato tal vez encuentra relación con el hecho de que el establecimiento contaba con una amplia sala de lectura con iluminación natural, personal a cargo del espacio “bibliotecaria”, material bibliográfico, mobiliario y además se observó que concurrían estudiantes a realizar tareas, solicitar materiales. Por su parte el CET 28, en el uso que hacía de las instalaciones de la escuela primaria 154, contaba al momento del estudio, con el espacio físico biblioteca para reuniones, el cual no parecía ser ofrecido para la realización de tareas. De hecho, el material bibliográfico que poseía correspondía al nivel anterior de escolarización, es decir, la primaria. El otro espacio escolar en el que realizaban los talleres era también ocupado para la realización de actividades escolares de otras instituciones en turno vespertino, tales como secundario de adultxs y talleres para niñxs del barrio como circo social⁴⁴.

⁴⁴ Funciona tres días a la semana y es un Programa denominado “Usinas Culturales” dependiente del Ministerio de Cultura y Deporte de la provincia de Río negro.

6.4 La oferta segregada de ETP en Bariloche

Además del problema para lxs jóvenes que supone el ingreso a la escuela secundaria los estudios señalan que, a las bajas tasas de terminalidad, se agrega el problema de la desigualdad que trae aparejada la segregación educativa. Diversos trabajos (Arcidiácono y Otrxs, 2014; Kessler, 2014; Martínez, Villa y Seoane, 2009; Rossetti, 2014) advierten que, si bien se produjo en Argentina un aumento en los niveles de cobertura, con una tasa neta de escolarización secundaria para el período 1993 - 2014 del 52,7% y 86,6% respectivamente⁴⁵, también se han incrementado las desigualdades internas del sistema escolar con la profundización de circuitos educativos diferenciados en función de la clase social del alumnadx.

Al respecto se evidencian segregaciones demográficas y residenciales, migración hacia escuelas privadas, aumento de selección de estudiantes por parte de establecimientos a partir de mecanismos, reglas y desempeño. Estos mecanismos, tal como señalan lxs autores, se vuelven efectos educacionales que disminuyen la calidad de la formación, empobrecen logros en grupos vulnerables, aumentan tasas de repitencia, abandono, sobreedad y disminuyen la promoción.

Pensar en lxs estudiantes que concurren al CET 2 y CET 28 desde los espacios de residencia, condiciones residenciales ligadas a flujos migratorios de lxs adultxs en la conformación de barrios, permitiría identificar ciertas relaciones que se establecen entre la “zonificación” de establecimientos escolares y las políticas de Estado en la promoción de un desarrollo equitativo y de calidad en el acceso a partir de un fenómeno que se presenta con particularidades en América Latina, denominado “segregación residencial”.

Al respecto, sostiene Rossetti (2014) que el concepto de segregación en el campo educacional se vincula a distintos tipos de desigualdades que pueden corresponderse con la distribución desigual de jóvenes en diferentes establecimientos escolares. En sistemas educativos segmentados, los programas de estudio difieren para un mismo grupo etario de acuerdo con variables socioeconómicas, ubicación geográfica, étnicas, entre otras.

Advierte la autora que, en sociedades con altos niveles de desigualdad como la nuestra, existen dos fuentes que generan riesgos de segregación escolar. Ellos son, la base territorial de reclutamiento y la existencia de una oferta educativa segmentada en términos de costo y calidad. Existe un tipo de segregación escolar que es la residencial socio-económica. La misma es entendida como “aglomeración geográfica de familias de una misma condición o categoría social”. Además, esta segregación propone distancias que “previenen interacciones entre grupos (...) [como] barreras sociales”, con prevalencia

⁴⁵ Datos obtenidos de la Base de Datos del Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Ver <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>

de establecimientos zonificados. Es decir, las condiciones residenciales se replican en la conformación del “panorama educativo” y tienen como consecuencia la pérdida de capacidad de integración social en los establecimientos (2014: 8).

Como se ha mostrado en apartados anteriores, lxs estudiantes que concurren al CET 2 provienen de diversos barrios y zonas de la ciudad, mientras que lxs estudiantes del CET 28 son oriundos del barrio del establecimiento o alrededores. De esta manera la “aglomeración geográfica” en el CET 28 muestra a familias de similares condiciones sociales sin interacción con otros grupos. Por el contrario, cuando se analizan las trayectorias irregulares de lxs estudiantes del CET 2 en relación a los barrios y la cercanía con el establecimiento, se observa que todxs viven a más de 3 km y hasta 15 km de distancia, tal como muestra la siguiente tabla:

Cuadro 6.1
Distancia de hogares respecto al CET 2

Edad	Distancia (km)	Sexo
14	6	V
14	12	V
14	3	V
14	4	V
14	15	V
14	7	M
14	5	V

Fuente: elaboración propia basada en encuesta propia

La distancia que se establece entre el CET 2 y el lugar de residencia de lxs estudiantes es significativa, llevándolxs a tomar algún medio de transporte para concurrir a la escuela. Pero al mismo tiempo si se piensa en la doble jornada, es decir la cantidad de horas que permanecen en el establecimiento⁴⁶, se podría inferir que es menor el tiempo con que cuentan lxs estudiantes para desarrollar actividades extraescolares y para la realización de tareas.

Así más de un 70% de lxs estudiantes del CET 2 con trayectorias irregulares consideraba que la escuela dejaba poco tiempo libre. Además, alrededor de un 81% hacía mención a que realizaba las tareas en su casa y solo el 20% en otro espacio, lo cual encontraría vinculación con el tiempo que suponía el traslado al establecimiento en función de la distancia y medios de transporte. Asimismo, el 85% afirmaba haber consultado a la “maestra fortalecedora” (MF), es decir, ubicarían en el tiempo escolar y en la figura de la MF un espacio-tiempo para la consulta y realización de tareas, sobre contenidos de aprendizaje.

⁴⁶ Ver en esta tesis Cap. 5, apartado 5.4.

En relación con la lejanía residencial, destacaba la MF que la mayoría vivía lejos, que tomaban al menos un colectivo y llegaban tarde a los hogares. Lo hacía en estos términos:

// vienen de muy lejos (...) una vez que empiezan los talleres los papás se dan cuenta que no pueden con los horarios, que los colectivos pasan cada una hora (...) Vienen chicos de Nahuel Hue, de Frutillar, del barrio Vivero, sí, sí, los chicos viajan mucho, con el tema de los talleres llegan seis y media, siete de la tarde a la casa (...) Los chicos que viven cerca son muy poquitos (Entrevista a maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

La migración hacia establecimientos lejanos a los barrios de residencia sería un factor de incidencia en la repitencia de lxs estudiantes. La existencia de circuitos escolares de mayor “prestigio”, es decir de mayor “deseabilidad colectiva”, tal como sostiene Lahire (2008), encontraría representación en el caso del CET 2. Allí, estudiantes de barrios lejanos elegirían el establecimiento, con las dificultades que ello implica para trasladarse, las cuales redundarían, como se ha mostrado, en trayectorias irregulares continuas que se expresan en grados de repitencia en primer año.

En el mismo orden de ideas, cuando se consultaba a la MF del CET 2 por los motivos de elección del establecimiento en aquellxs estudiantes que vivían lejos, o que contaban con un establecimiento ETP de la modalidad más cercano o incluso en el mismo barrio en el que residían, manifestaba:

He escuchado que prefieren esta escuela porque la ven con más historia. Es lo que los papás dicen, surge también el tema del nivel de los chicos, problemas de conducta, situaciones específicas que se han dado en el 28 [CET], por una cuestión de marketing (...) Les queda más cerca [CET 28] pero no lo eligen (Entrevista a Maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

De esta manera se fue instalando la “deseabilidad colectiva” en el CET 2, vinculada a la historia del establecimiento, la “conducta entre pares”, el “nivel académico” y también lo “edilicio”. En palabras de Lahire (2008) “la lucha por la definición social de lo que las cosas cuentan (...) de lo que constituye capital a los ojos del mayor número de individuos” (pp.48-50). Pero también como advierte Dubet (2015) no son solo posiciones simbólicas y distinciones, sino un problema de elección racional, que demuestra la

existencia de bienes escasos, muy jerarquizados, haciendo que no todos los establecimientos valgan lo mismo.

Un primer rasgo, de este “bien escaso”, “deseado” que lo constituiría el CET 2, se vincula a la historia institucional, que en el imaginario colectivo, encuentra una valoración de dicho establecimiento⁴⁷. En este sentido se torna interesante recuperar la voz de uno de los actores, el director del CET 28, quien refería a la preponderancia del CET 2 en las elecciones de ETP que realizan lxs estudiantes, las familias, cuando finalizan las escuelas primarias de la zona del “alto” (escuela primaria 154, 315):

De la 154, la mayoría vienen acá, un máximo de veintidós de la escuela que estamos compartiendo acá. Tenemos la 315, diez chicos, 12 chicos. Y después del resto de Bariloche. Aquel que no consiguió su vacante en el CET 2 (...) El tema es el siguiente, la prioridad sigue siendo el CET 2 para aquellos que quieren ser técnicos. A lo mejor está mejor ubicada (...) Tenemos casos que no pudieron entrar al CET 2, les dieron otra escuela y después piden el pase a esta escuela (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018)⁴⁸

Como segundo rasgo de la “deseabilidad colectiva” observamos la distinción que pareciera existir entre CET 2 y 28, en relación con “la conducta entre pares” de primer año. Lxs diversxs actores adultxs entrevistadxs del CET 28, referían a rasgos de lxs estudiantes como el hecho de que provienen de “barrios complejos”, que se agreden verbal y físicamente y “hay que separarlos”, se “relacionan desde la violencia”, todos ellos factores que operarían como obstaculizadores de la tarea pedagógica. El director lo expresaba en los siguientes términos:

Estamos en un barrio que es complicado. Los chicos que vienen son de esta zona. Vienen de otros lados pero digamos que la mayoría, un 70% son de este barrio. Sino son de este barrio son del barrio de enfrente que son tres cuadras (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018)

Particularmente, en relación con los vínculos entre estudiantes que se presentaban como “conflictivos”, llamó la atención que en un establecimiento escolar con

⁴⁷ Este aspecto ha sido ampliamente abordado en el capítulo 2, referido a la ETP de Bariloche.

⁴⁸ En esta historia se inscribe la existencia de un edificio propio analizada en el apartado 5.2 que refería el ingreso de estudiantes a la ETP. Allí se traía la voz de cinco estudiantes entrevistadxs del CET 2, que provenían del barrio en el que se encuentra ubicado el CET 28. Dos de ellxs daban cuenta del conocimiento sobre la existencia del CET 28 y la elección del CET 2 en primer orden. Otro puntualizó la elección vinculada al privilegio de lo edilicio.

fuerte presencia masculina se enfatizara en las relaciones de las mujeres con varones con cierto tono negativo:

Creo que las mujeres se relacionan mucho, con varones. Los varones se relacionan mucho, no es que hay grupos separados. También que es desde la violencia, el golpe, el insulto, básicamente (...) Por ahora se habla, si hay algún conflicto que puedan dialogarlo, con un mediador, poder transmitirles las herramientas para resolver. Entonces el insulto y el golpe están a flor de piel (Entrevista a Preceptora de primer año y tercer año. Turno tarde. CET 28. 12 de julio de 2018)

En el mismo sentido, lxs actores institucionales del CET 28, referían a los problemas de vínculos, esto es, “la conducta entre pares”, agravados por la falta de edificio. Este rasgo de “deseabilidad”, en la voz del director, se presentaba como una distinción sexo genérica, en la medida que solo era “un problema para los varones”:

La convivencia es complicada con los chicos (...) está relacionada justamente a la convivencia que estamos teniendo con la escuela primaria, que estamos compartiendo un edificio. Los chicos pasan mucho tiempo acá adentro y el recreo lo tienen en un pasillo (...) Sobre todo, los chicos necesitan, y los varones, moverse, tener actividad (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018)

Se podría identificar como un tercer rasgo, en esta “definición social de lo que las cosas cuentan”, aquello que lxs actores denominaban “el nivel académico” por el cual un establecimiento, el CET 2, lograba instaurarse y no “valer lo mismo” que [el] otro. Pero también dejaba entrever, en la voz del director, una propuesta escolar que se esforzaba en primer año por acompañar a lxs estudiantes en su tránsito por la escuela y desplazaba en segundo año la importancia de ese esfuerzo, desarrollado por el establecimiento a través de dispositivos de acompañamiento; hacia la responsabilidad individual de lxs estudiantes como el factor determinante de tales recorridos:

// yo veo, como docente de primaria, veo las falencias. Como docente de primaria no se llegan a cubrir los contenidos que los chicos necesitan para entrar a este tipo de escuelas (...) Básicamente los profesores el primer tiempo, un mes, dedican a fortalecer esos contenidos que vienen de primaria como la lectura, interpretación de consignas, cálculos matemáticos, en geografía (...) Contenidos básicos que se necesitan se fortalecen en todos los espacios (...) Ya en segundo año empiezan a tener dificultades y llegan a tercero los que realmente tienen

ganas, le apuestan, se sientan a estudiar (Entrevista a Maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018)

// nosotros lo que hacemos con los chicos, los que están en primero, segundo, es decirles, mirá, vos querés cambiar de escuela, hemos hablado con papá, a ver, tenés que estudiar porque, vamos a acompañarte para que pases a tercero, que no sigas en segundo, el año que viene segundo en otra escuela, no tiene sentido, o sea, decir, pero a ver, vos descubriste que este no es tu trayecto, la escuela técnica no es para vos, o no es tu historia de vida futura, para tu historia de vida hoy (Entrevista a Director, CET 2, junio de 2017).

En esta “definición social de lo que las cosas cuentan”, se presentaba nuevamente la premisa del “nivel académico” ligada a las dificultades que supone el tránsito por la ETP, en comparación con otras modalidades del nivel. Junto al discurso del “esfuerzo individual” a partir de “segundo año”, el refuerzo de esa idea que parecía instalada en el imaginario institucional y expresada en la voz del director, que enfatizaría que la “técnica no es para cualquiera” y de esta manera, no sería para todxs.

Porque decirle a un pibe que dentro de seis años va a ser técnico y que las posibilidades laborales de un técnico duplican la de cualquier otra persona que haya salido de otro medio y tenemos gente que estudia acá y termina siendo psicólogo social, termina siendo técnico, pero tengo contadores. Que no es un técnico, pero bueno, le quedó la formación. (Entrevista a Director, CET 2, junio de 2017)

En este orden de ideas, la MF refería al “nivel de la escuela” y la distancia que existía con los capitales culturales de las familias, del siguiente modo:

Las dificultades del nivel de la escuela. El nivel de la escuela está perfecto, no hay que bajarlo (...) y hay muchos papás (...) que te dicen estos temas yo no los vi, no puedo ayudarlos, no puedo acompañarlos. Y en este sentido, nosotros, cubrimos todo eso (Entrevista a Maestra fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

El director del CET 28 identificaba y de alguna manera confirmaba los dichos del director del CET 2 respecto de que “la técnica no es para cualquiera”, al advertir la dificultad que parecían tener muchxs estudiantes de poder acceder a los contenidos que se proponían. Para ello, y como modo de brindar tratamiento a la problemática de

contenidos de difícil abordaje para estudiantes, el director del CET 28 sugería la apertura de orientaciones que parecían ser “más fáciles” para lxs estudiantes, y lo hacía de la siguiente manera:

A mí me gustaría cuando tengamos la escuela nueva, abrir dos orientaciones. Que sea electrónica y otra más, tratando de que sea mecánica o construcciones porque me parece que el barrio necesita, una salida laboral, yo no digo que sea más fácil, pero la electrónica es muy difícil. Necesita abstracción, entonces por ahí a lo mejor, construcciones o mecánica tienen un grado de abstracción menor que el de electrónica (Entrevista a Director. CET 28, 23 de mayo de 2018)

Así, en la “definición social sobre lo que las cosas cuentan” y valen en la ETP, se reflejaban los sentidos a los que apelaban lxs actores institucionales de ambos establecimientos en torno a: “no bajar el nivel escolar”, “descubriste que no es tu trayecto”, “la electrónica es muy difícil”, “la técnica no es para cualquiera”... los cuales encontrarían relación con esa operación que hegemonizó los currícula en los orígenes del sistema educativo para el nivel secundario a través de un “núcleo duro de selectividad” tal como proponía Tiramonti (2011).

Bajo un orden que buscaba entre otras cosas la sumisión, obediencia y sujeción de los jóvenes varones, se erigió un “espacio de significación llamado currículum, como documento público, que permitió establecer una autoridad cultural” (Dussel, 2006). Al mismo tiempo definió “quiénes podían enseñar y quiénes aprender por lo que se constituyó en productor de formas particulares de conocimientos, saberes y al mismo tiempo, dolorosas divisiones sociales” (Da Silva, 1998:74).

Particularmente, como se ha mostrado en este apartado, en la institución CET 28 pareciera que el “contexto hace diferencia”⁴⁹. Se presentaba a sí misma con una función fuertemente vinculada al tratamiento de ciertas “conductas” tales como “agresiones entre pares”, que se volverían distintivas y en el mismo movimiento le restarían valor a su “deseabilidad colectiva”. Por otra parte, la sospecha de si “todxs pueden” escolarizarse se dejaría entrever cuando proponen “pensar otras modalidades”, más precisamente cuando decían que “la electrónica es muy difícil”. Se observa que lxs actores entrevistadxs otorgarían centralidad a una representación estudiantil deficitaria, a ciertas formas de “ser estudiante, saberes, competencias” que habrían de poseer y que no poseen, y a la responsabilidad exclusiva de lxs estudiantes por la trayectoria escolar.

⁴⁹ Martínez, Villa y Seoane (2009) recuperan las investigaciones de Duru Bellat (2005) quien señala que se aprende más o menos, según profesores, escuelas, etc.

Este capítulo buscó presentar una serie de aspectos, visiones, indicadores que llevan a pensar en la existencia, oferta y demanda de “circuitos diferenciados” de ETP-CET para un mismo nivel en la ciudad de Bariloche. En consonancia con lo desarrollado en el capítulo anterior, la decisión sobre el ingreso a los CET es preeminentemente adulta en ambos establecimientos. Las entrevistas a estudiantes que viven en el barrio del CET 28 pero cursaban en CET 2, refuerzan la premisa de que “algunas familias elegirían la escuela” (Martínez, Villa y Seoane, 2009: 32).

CAPÍTULO 7. PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LXS RECIÉN LLEGADXS A LOS CET

7.1 Figuras de acompañamiento: preceptores, Maestrx Fortalecedor (MF), familias, pares

Bienvenir, cuidar y acompañar, tal como sostiene Freixas (2006), supone el recibimiento de la singularidad, como acto que conlleva la apertura del espacio de juego. Bienvenir, no es posible sin la acción de cuidar las claves de historias que aun no han sido narradas. Bajo la figura de la hospitalidad, surge un tercer movimiento en una suerte de invitación a pensar la educación como compañía; en la cual la figura de educadores se asemeja a la de caminantes que acompañan. De este modo, “abrirse a la singularidad de quien aun está naciendo es (...) acercarse a la experiencia ‘muda’ educando en el horizonte de la experiencia” (2006: 26)

Señalan Ziegler y Nobile (2012) que ciertas prácticas en los procesos de escolarización pueden constituirse en experiencias de acompañamiento y seguimiento por parte de lxs docentes para reducir lo “incierto e inesperado”. La “personalización” deviene estrategia instaurada para minimizar los riesgos que plantean los enclaves sociales, en el caso de los sectores más favorecidos en la búsqueda por mantener su posición privilegiada, y en el de lxs jóvenes de sectores populares para alcanzar su título secundario y garantizar cierta inserción en el ámbito laboral o la posibilidad de acceso al ámbito universitario como nivel que posibilitaría una deseada movilidad social.

La estrategia de “personalización” supone, para las autoras, “procesos de acompañamiento de corte cognitivo”, basadas en un conjunto de compromisos y tareas más amplias de acuerdo con lo que la secundaria demanda, y la instauración de un vínculo pedagógico que se concreta a través de diversas estrategias tales como clases de apoyo, tutorías, actividades personalizadas, talleres, informes a las familias. Así, la construcción de relaciones se encuentra atravesada por la disponibilidad y compromiso de lxs diversos actores (2012:7).

Al pensar en las prácticas de acompañamiento durante los primeros años de la escuela secundaria, la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058/05 presenta a lxs tutores como aquellas figuras que acompañan los trayectos pedagógicos con propuestas extra-clase. En el caso de Río Negro la Resolución 1568/13 establece, para los Centros de Educación Técnica que adhirieron y evaluaron el Programa de Acompañante en el Ciclo lectivo 2012, la continuidad del “Programa de Acompañamiento al Alumno de

Primer año”. En Bariloche, solo figura el CET 2 incluido en este Programa dado que el CET 28 fue creado con posterioridad a dicha Resolución. La figura que se presenta en el documento es la de “Referente”, con una carga horaria semanal de acuerdo a la cantidad de divisiones de primer año. Para el caso del CET 2 es de tres figuras, tal como muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 7.1
Escuelas que adhirieron y evaluaron al Programa de Acompañamiento de 1° año,
Año 2013

Supervisión	Institución	Cantidad de Divisiones	Turno	Total Referentes	H. Creadas	C.
Atlántica Zona I	CET N° 19	3	Mañana	3	9	
		3	Tarde			
AVC I – Zona I	CET N° 15	2	Mañana	2	6	
		2	Tarde			
AVC II – Zona I	CET N° 8	3	Mañana	3	9	
		3	Tarde			
AVC II – Zona I	CET N° 14	4	Mañana	2	6	
		1	Tarde			
Andina Zona III	CET N° 2	3	Mañana	3	9	
		3	Tarde			
AVC I – Zona II	CET N° 22	4	Tarde	2	6	
AVO Zona II	CET N° 7	3	Mañana	2	6	
		2	Tarde			
AVC I – Zona II	CET N° 9	6	Tarde	3	9	
Valle Inferior Zona I	CET N° 11	5	Mañana	2	6	
Atlántica Zona I	CET N° 12	3	Mañana	3	9	
		3	Tarde			
AVE II Zona I	CET N° 18	2	Mañana	2	6	
		3	Tarde			
Andina Sur Zona I	CET N° 23	2	Mañana	1	3	
Valle Medio II Zona I	CET N° 10	4	Mañana	2	6	
				Total Hs.	90	

Fuente: Resolución 1568/13

Otra figura que brinda acompañamiento a lxs estudiantes de primer año en la provincia de Río Negro, en la modalidad ETP, es la Maestra Fortalecedora (MF) cuyo cargo corresponde al nivel primario⁵⁰. Con el acento puesto desde la política educativa provincial en la escuela secundaria diurna, la otra modalidad que es la ESRN no cuenta con la figura de MF por el tipo de configuración, tal vez vinculada a la organización por área con la presencia de varixs docentes al mismo tiempo en una sección.

El cargo de MF en ambos CET de Bariloche es desempeñado por una profesora de Enseñanza Primaria, quien postula a través de un proyecto y destina 20 horas semanales que corresponden a su cargo testigo en otro nivel de enseñanza (primaria). Son en su mayoría mujeres las que cumplen esta función.

⁵⁰ En este sentido, la MF presenta un proyecto anualmente en el CET y, en caso de ser elegida para esta función, licencia su cargo de nivel primario. Por lo cual, percibe un sueldo que corresponde a este último nivel y no se enmarca en el valor de la hora de nivel secundario que es mayor.

Por su parte, los cargos de preceptores en la ciudad de Bariloche son cubiertos en altos porcentajes por profesores de Educación Física, egresadxs del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue, e Institutos de Educación Física del país. Este dato permite identificar que el desempeño es realizado por profesionales con titulación para el nivel, cuestión que no ocurre en todas las localidades de la provincia. Para el caso de CET 2 y CET 28 se observó que la totalidad de preceptores para primer año poseían la formación profesional mencionada.

A partir de la encuesta suministrada en ambos establecimientos escolares, se observó que lxs estudiantes ubicaban además de MF otras figuras que lxs habían acompañado en su trayectoria escolar. En este sentido destacaban además la existencia de profesores, preceptores, pares y otrxs. Particularmente en el CET 28, la opción “otrx”, reconocía en las madres una presencia importante para acompañar la trayectoria, si bien no es desagregada en el siguiente gráfico.

Gráfico 7.1
Figuras de ayuda

Fuente: elaboración propia

Cuando se indagó sobre el tipo de ayuda recibida por esas figuras, en el CET 2 cobró mucha fuerza el acompañamiento en el estudio mientras que para el CET 28 si bien era importante este aspecto, aparecía también una función ligada al fortalecimiento en la relación con compañerxs y exclusivamente el tratamiento de “cuestiones familiares”.

Gráfico 7.2
Tipo de ayuda recibida por las figuras

Fuente: elaboración propia

Es decir, se observó que en el CET 2 el “proceso de acompañamiento” se inscribe fuertemente en un marco que podría denominarse de “corte cognitivo”, al decir de Ziegler y Nobile (2012). Esta preeminencia de lo “curricular”, se presentaba en voces de lxs diversxs actores institucionales.

Mientras que en el CET 28 las “estrategias de personalización” también adquirirían relevancia y se presentan en la voz de lxs actores en los tipos de vínculos construidos ligados al tratamiento de “problemas familiares”. Según lxs estudiantes, las figuras escolares como la MF y preceptores tendían a orientar sus tareas en el CET 28, a tratar temáticas como la construcción de vínculos entre pares y normas escolares. Este último aspecto, fuertemente ligado al uso de los espacios y la convivencia con la escuela primaria.

Por su parte, la familia y lxs profesores adquirirían fuerte protagonismo en el acompañamiento de las tareas que suponían la apropiación de contenidos, aun cuando muchxs de ellxs reconocían- como se mostrará en apartados siguientes- que la MF también realizaba funciones relativas a la enseñanza de conocimientos que se tornaban de difícil comprensión para lxs estudiantes.

7.1.2 Preceptores: nuevas institucionalidades

En el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria, la transmisión de una nueva institucionalidad en los primeros años encuentra relación con dos tipos de actores que se inscriben fuertemente en esta trama de sostenimiento de las trayectorias escolares. Ellos son lxs preceptores y la MF.

En relación a lxs preceptores, la normativa provincial a través de la Resolución 5534/04, anterior a la sanción de la LEN y Leyes provinciales, establece “el reordenamiento de las plantas funcionales para los establecimientos de nivel medio” en torno a “las tareas a realizar por cada cargo (...) respetando las misiones y funciones”. Bajo este marco se presentan una serie de tareas, desde un perfil que “orienta, acompaña y asesora a alumnos y padres en todas las tareas inherentes del alumno, tendiendo al logro de los Objetivos Institucionales determinados en el Proyecto Educativo de la Escuela, promoviendo su formación integral” (p.2, 4).

Se vuelve llamativa en esta norma la apelación a “misiones”, en cierto sentido contrapuesta a la responsabilidad política de lxs actores adultxs hacia lxs estudiantes en tanto sujetos de derecho. Se trata sin más de una noción inscripta en una concepción anacrónica sobre la garantía de la experiencia escolar.

Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ANEXO II - RESOLUCIÓN N° 5534 /04

MISIONES:

El Equipo Directivo: es el responsable del funcionamiento Institucional en las funciones de gobierno, orientación, asesoramiento, comunicación, coordinación, supervisión, seguimiento y evaluación de la tarea pedagógica y administrativa, relación interpersonal y con la comunidad y representación escolar.

Secretario/a: controla el funcionamiento administrativo de la escuela, y asesora al equipo Directivo en los asuntos administrativos y pedagógicos que dependan de su función, siendo además el responsable del movimiento del personal en todos los aspectos que lo determinan. Refrenda conjuntamente con el Director la documentación que se establezca.

Prosecretario/a: asiste al Secretario/a en todos los aspectos administrativos y pedagógicos que se acuerde conjuntamente con el equipo Directivo que hagan al mejor funcionamiento de la Institución escolar.

Preceptor/a: Orienta, acompaña y asesora a alumnos y padres en todas las tareas inherentes del alumno, tendiendo al logro de los Objetivos Institucionales determinados en el Proyecto Educativo de la Escuela, promoviendo su formación integral.

No obstante, los marcos normativos, explicitan los desempeños profesionales para esta función de preceptores y tal como evidencian las investigaciones de Niedzwiecki (2015), la Resolución renovarí el protagonismo de estas figuras ligado a ciertos rasgos que no encuentran inscripción en aquellas tareas y funciones históricamente normadas. Es decir, asignadas y construidas en el imaginario del rol, las cuales en su novedad, enriquecen la experiencia de lxs preceptores y podrían ubicarlxs como figuras de cuidado y acompañamiento de las trayectorias.

La autora mencionada propone como rasgos de la función, rol y tarea de lxs preceptores: la permanencia horaria, el estar en contacto con lxs estudiantes por mayor tiempo y bajo variadas formas. Todas estas cualidades se constituyen en “puntos sensibles y particulares de la tarea”. Así, la forma de vincularse, el “modo intuitivo” y

“artesanal”, trasciende e irrumpe sobre lo prescriptivo y normado de cada rol, para inscribirse en una lógica productora de oportunidades para lxs estudiantes. Sin embargo y contrariamente también podría devenir en una lógica re-productora de desigualdades si se posiciona en una mirada deficitaria sobre lxs estudiantes (p. 119-124).

Resulta significativo pensar cierta coincidencia en aquellos “puntos sensibles de la tarea” de preceptores a partir de las definiciones que presenta la Resolución 5534/04, en el Anexo II en torno a las “misiones-funciones”; en el cual se establece el “carácter educativo del accionar” y en este sentido el “interés”, la “orientación” y “colaboración” en problemas de lxs estudiantes, junto al acompañamiento en la “formación de hábitos de trabajo y estudio”, entre otras funciones (p. 8).

Niedzwiecki (2015), en la búsqueda de ciertos acercamientos a partir de la “naturaleza de los desempeños”, propone tres ejes que ordenan la tarea ligados a lo administrativo, lo emergente e indeterminado y el acompañamiento. A continuación se intentará encontrar en la Resolución, elementos que coincidan con los ejes propuestos por la autora.

Por un lado, en relación al **eje “administrativo”** podrían ubicarse en la Resolución 5534/04 aquellas funciones vinculadas a “informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos, manteniendo la comunicación necesaria sobre aspectos de la convivencia”. Además, aquellas relacionadas a “mantener con los alumnos, información permanente sobre el régimen de evaluación, acreditación, certificación y promoción para su conocimiento y actuación en consecuencia, teniendo en cuenta el año escolar, los turnos de exámenes y la implicancia del régimen de equivalencias cuando correspondiere” (p. 10)

En un segundo **eje** se presenta lo **“emergente e indeterminado”** ligado a tareas tales como: “ocuparse por los problemas que tengan los alumnos a su cargo, orientándolos adecuadamente o en el caso que corresponda derivando la situación detectada al inmediato superior” (2004: 9).

El tercer **eje de “acompañamiento individual y colectivo”** podría contener funciones tales como: “promover las actividades de integración y de interés de los alumnos, acordadas en el PEI”. También “orientar el sentido de responsabilidad, compañerismo verdadero, solidaridad humana y respeto a las normas que rigen la vida escolar y toda otra acción o actitud que tienda a su mejor formación integral”. La inclusión de “la formación de hábitos de trabajo y estudio, conductas individuales y grupales de solidaridad, respeto, colaboración, armonía, libertad, tolerancia y participación” formarían parte de este último eje (2004: 8, 9).

En este orden, en las entrevistas realizadas, al referirse a sus funciones, lxs preceptores daban cuenta de las transformaciones que habían vivido en sus cargos.

Asimismo se observaba que la dimensión, el eje administrativo, cobraba preponderancia en las voces de lxs protagonistas. Por otra parte, la identificación del acompañamiento a lxs estudiantes parecía ocupar el terreno de lo “incierto” al decir de Niedzwiecki (2015), dado que no era reconocido como parte de la tarea y el desempeño profesional establecido en la Resolución 5534/04.

El recibimiento y el cuidado de lxs estudiantes, recién llegadxs a la escolaridad secundaria en la modalidad ETP, se encuentra ligado a aquella “demanda de mirada y acompañamiento, sostenido, para andamiar la inserción en la dinámica escolar propia de la escuela secundaria (...) [La] delimitación de actitudes, acciones apropiadas, conocimiento relativo de la normativa, informar sobre lo posible y lo permitido, orientar modos de relacionarse” (Niedzwiecki, 2015: 126). Estas acciones de acompañamiento como rasgos del desempeño profesional pueden encontrarse en las voces de lxs actores entrevistadxs en los siguientes términos:

Yo creo que el rol un poco se va modificando, si bien tenemos nuestros roles por escrito. En algún punto es pedagógico, tiene que ver con el vínculo con los chicos, con el acompañamiento, seguirlos, tener seguimiento de su nivel académico, emocional (...) [atender] cuestiones que surgen por la falta de organización, de comunicación (...) Cuestiones que no estarían resueltas por ahí de antemano (...) Acá llevamos notas (...) que podría ser parte de nuestro laburo, pero a veces se va desdibujando (Entrevista a Preceptora de primer año y tercer año. Turno tarde. CET 28. 12 de julio de 2018).

Estar atentos a las problemáticas que por ahí ellos se animan a contarte (...) Cuestiones de la familia, (...) hay chicos y chicas que se animan a decir por ahí los problemas que tienen en la casa (...) El principal es que los chicos están solos todo el tiempo (...) no es favorable para ellos el tiempo que manejan porque empiezan a involucrarse en otras situaciones (...) cuentan (...) el tema del maltrato verbal que tienen en la casa, la falta de atención (...) Están solos, no hay adultos, depende la conformación familiar están todos trabajando (Entrevista a Preceptora de primer año. Turno tarde. CET 28, 13 de julio de 2018).

Si bien en ambas narrativas existía la preeminencia de un eje administrativo, en la naturaleza de los desempeños ligado a tareas tales como: notas a las familias, calificaciones y asistencia, está presente un eje de acompañamiento individual y colectivo. Este último podría ligarse a ciertas nociones que evocan lxs actores como: “vínculo”, “seguimiento académico, emocional”. En el segundo relato cobraba fuerza lo “emergente e indeterminado” frente a situaciones vividas que no estarían encontrando un

abordaje escolar. Enunciados que referían a lxs estudiantes en su “manejo del tiempo” y la presencia de un modo que “no es favorable”. Además, el “maltrato verbal que tienen en la casa”:

// ¿Con los chicos para entrar en confianza con ellos? yo creo que es un poco de todo. Por un lado la parte docente que uno ha estudiado. Otra tiene que ver con la disponibilidad, la voluntad que uno tenga y como guiarlos a ellos y como llevarlos. Yo particularmente lo que hago, es, que antes no lo hacía, uno va aprendiendo, a medida que va transitando, es entrar como poniendo ya pautas, límites. Uno como preceptora es el referente, entonces vas poniendo pautas, límites y los vas marcando, tratás de sostenerlos. Es complicado, lleva su laburo, pero después a partir de eso, ellos saben cuándo es sí, sí, cuando es no, no. Pero también hay otra apertura que uno les muestra, que ellos pueden venir y contar. Una vez que viene uno a contarte, tiene que aprovechar esa oportunidad y no sé si aconsejarlo pero sí darle herramientas para resolver un problema que tenga (...) Cuando los chicos nos cuentan esas problemáticas, si vemos que es muy fuerte, que no está a nuestro alcance poder darles un consejo, lo transmitimos al director (...) Se lo contamos al vice director y a veces se transmite al ETAP, el ETAP ya actúa por su parte, o el director viene, nos apoya a nosotros (...) nosotros a veces nos enteramos de ese trabajo de ETAP con la familia, las mayoría de las veces no (Entrevista a Preceptora de primer año. Turno tarde. CET 28, 13 de julio de 2018).

Nuevamente lo “emergente e indeterminado” encuentra alusiones en las voces de lxs preceptores. En este sentido, en el siguiente relato se presentaba una apelación clara a las tareas de profesores y la dificultad cuando estos “faltan”, que se traducía en una demanda de acompañamiento en la emergencia, reflejado en expresiones tales como:

Mucha, mucha atención, mucha predisposición a veces, para tapar agujeros. Hay momentos donde la parte comunicativa, la información de las cuestiones que se van realizando, salidas, cosas de docentes en el aula, para trabajar algún tema (...) no se llegan a comunicar a tiempo y hay que estar atento, ahí, para resolverlo, para acompañar las horas libres. No llegan a avisar a tiempo, hay que estar atento, faltan mucho los docentes (Entrevista a Preceptora de primer año y tercer año. Turno tarde. CET 28, 12 de julio de 2018).

El tiempo era para lxs preceptores una limitante a la hora de acompañar las trayectorias de lxs estudiantes. Un desempeño real que les permitiera dar tratamiento a las situaciones que se presentaban e identificaban lxs actores institucionales como

valiosas para su abordaje. En este punto, quedaba enunciada lo que pareciera ser una “lógica productora de oportunidades” al decir de Niedzwiecki.

Estamos todo el día con los chicos y llegamos a tener un contacto más personalizado con ellos. Se siente que ellos nos ven como referentes, para evacuar dudas, para guiarlos en lo que es la nueva estructura de la escuela donde están, para expresarnos situaciones de disgusto o malestar que están sintiendo con sus compañeros, así que digamos es necesario. Y a nivel pedagógico me parece que hacemos un buen acompañamiento. Básicamente sería eso. Yo siento que igual nos queda chico para las problemáticas que se ven, o que los chicos traen, como que nuestra, tenemos la limitación, yo siento que estamos limitados. Por qué, por el tiempo que ellos tienen de materias, de lunes a viernes, tienen todas las materias completas, yo a veces entro y salgo en 5 minutos, para tomar lista, o para hacerle firmar el parte al profesor y a veces da para charlar con los chicos un montón. Para abordar una problemática, y no tenemos ese tiempo. Si las aprovechamos cuando faltan los profes, pero bueno, hay que ir negociando, porque bueno, falta un profe y los chicos se acostumbran a ir al patio, a recrearse en ese rato y entonces hay que ir manejando (Entrevista a Preceptora de primer año. Turno mañana. CET 2, 29 de mayo de 2018)

En el siguiente párrafo, por el contrario, se presentaba una lógica en apariencia deficitaria sobre el acompañamiento de las familias, en la que pareciera depositarse la responsabilidad por la trayectoria escolar y no se considerarían las decisiones que el establecimiento toma para garantizar la experiencia escolar. Es decir, connotaría la asunción de “tareas” que no correspondían a la institución escolar y que podrían derivar como posible respuesta el “bajar contenidos”. Concretamente, lxs preceptores parecían considerar que “acompañar”, más allá de cierta dimensión cognitiva, sería una operación que “baja la calidad” y vuelve deficitaria la tarea.

No sé tanto en lo pedagógico si es la palabra, como en la parte de acompañamiento más usual, de la casa, de la familia, necesidades del chico. Creo que tenemos ese rol, nosotros y los docentes. Está tan difícil la cuestión social que creo que cada vez mas lo pedagógico, me parece, va quedando más de lado. Por lo que los profes comentan, hay que bajar los contenidos, los chicos vienen mal de la primaria. Yo creo que es a raíz de la cuestión social, del acompañamiento que tienen en sus casas. Están medios solos a veces (Entrevista a Preceptora de primer año. Turno mañana. CET 2, 29 de mayo de 2018).

Cuando se indagaba sobre problemáticas de la escuela y el abordaje desde el rol, parecía no identificarse como parte del desempeño profesional cierto tipo de intervenciones que se relacionaban con la posibilidad de herramienta a lxs estudiantes en temas de convivencia, grupos y resolución de conflictos. Nuevamente se presentaba una tendencia que privilegiaba lógicas que ponían en tensión la garantía que ofrece la Resolución 5534/04 provincial en torno al tratamiento de los problemas y la orientación.

Creo que las mujeres se relacionan mucho, con varones. Los varones se relacionan mucho, no es que hay grupos separados. También que es desde la violencia, el golpe, el insulto básicamente (...) Se habla con el Equipo (...) lo estamos charlando para ver qué podemos hacer más concreto para abordar estos aspectos. Por ahora se habla, si hay algún conflicto que puedan dialogarlo, con un mediador, poder transmitirles las herramientas para resolver (Entrevista a Preceptora de primer año y tercer año. Turno tarde. CET 28. 12 de julio de 2018).

En la Resolución 5534/04 se explicitaba en el Anexo II sobre las “misiones” – funciones de preceptores, la participación en el seguimiento, planificación y elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Resultó llamativa, la denuncia realizada por las preceptoras del CET 2 frente a la ausencia de participación en la planificación en lo que refiere a un conjunto de actividades que se realizan en primer año en los inicios del ciclo escolar. Estas tareas estarían vinculadas al conocimiento y organización de la institución denominadas de “adaptación” en el pasaje de primaria a secundaria y, durante el año, a una serie de “jornadas” para “abordar temas no académicos”.

Bajo este orden de ideas, las preceptoras daban cuenta de la escasa y nula participación en lo que concernía a etapas de planificación y evaluación de este tipo de actividades. Lo hacían en términos de “organización” que junto a profesores desplegaban al momento de brindar las actividades que eran planificadas por otrxs”, pertenecientes al equipo directivo. Es decir, la tarea se enmarcaba en una función de mera ejecución, de reproducción cuasi “instrumental”. Daban cuenta de estos desempeños en los siguientes términos:

// hay un proyecto institucional, que se llaman jornadas estudiantiles. Está planificado que se hagan actividades en el aula con los chicos (...) para abordar otros temas. No los académicos, los de convivencia. Los preceptores llevamos a cabo la organización y el acompañamiento (...) Hoy me tocó a mí junto a Laura, la maestra fortalecedora (...) Pero si no fuera Laura puede ser el profe de aula. A nosotros lo que nos piden es que organicemos junto con el profe la actividad (...) Esas actividades ya están planificadas, desconozco quien exactamente. Nos

vienen desde dirección. No sé si las habrá planificado el director solo, o con algún equipo (...) está, es un proyecto incluido dentro del proyecto institucional, del PEI. Entonces él viene y dice, según calendario, toca esta actividad, de reflexión con respecto a estos temas, nos da las fotocopias, nos explica cómo es la dinámica. Pero ya te digo que no sé dónde, con quién las planificó (Entrevista a Preceptora de primer año. Turno mañana. CET 2, 29 de mayo de 2018).

De esta manera, si bien existe un marco normativo para los desempeños de preceptores que posee más de una década en la provincia, lxs actores institucionales enunciaban entre sus funciones, además de la dimensión administrativa que como se ha mostrado poseía un importante protagonismo, el tratamiento de problemáticas de lxs estudiantes desde la escucha y los “consejos”. Estas últimas tareas, insertas en una dimensión de acompañamiento, se ligaban fuertemente a la improvisación e inmediatez y en esa inscripción se alejaban de la planificación, anticipación, que se encuentra entre las tareas centrales de la función, más allá de la prescripción en la norma y la responsabilidad por garantizarla.

Así, como se ha mostrado, en el CET 2 pareciera prevalecer un carácter “instrumental” de la tarea en términos de “organización”, que ubicaba esta labor en el equipo directivo, con la consecuente ausencia de participación en la construcción de las actividades de acompañamiento e inserción en el nivel. En el CET 28 la escasa participación en actividades planificadas y llevadas adelante en los grupos de primer año, se ubicaba en la asignación de estas tareas al equipo técnico (ETAP); ligadas a problemáticas que brindaban tratamiento a la dimensión de lo emergente-indeterminado, como por ejemplo, las dificultades en los vínculos entre pares. Una dimensión, que parecía restringirse en el CET 28 a los “consejos” que se brindaban en forma individual “personalizada”, cuando algunxs estudiantes consultaban, compartían, preguntaban con lxs preceptores. Bajo este marco cabría pensar un cuarto eje que brinde preponderancia a aquellas tareas de “participación en la planificación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional”, propuestas en la Resolución 5534/04.

7.1.3 MF: otra nueva institucionalidad

La figura de MF en el nuevo nivel de la escolaridad obligatoria, cobra protagonismo en primer año de la ETP a partir del acompañamiento a lxs “recién llegadxs”. Resulta valioso pensar este rol, su relación con el “fortalecer” desde su etimología *ecer*. Es decir, como “proceso, acción duradera” que se propone “hacer fuerte” en el marco de esta nueva institucionalidad en la escuela secundaria técnica y de las apropiaciones locales que de este rol realizan sus actores.

Así, la función, feminizada como se mostró anteriormente, encuentra diferenciación en los establecimientos, en la identificación de la “existencia” y la “consulta” a la MF en la trayectoria escolar, tal como daba cuenta el apartado 7.1. La naturaleza de los desempeños y el tipo de prácticas de acompañamiento difería en uno y otro establecimiento. Es decir, en el CET 2, desde la voz de lxs actores, las tareas se orientaban fuertemente a un “proceso de corte cognitivo”, curricular, en correlato con aquellos cargos, como era para lxs preceptores, que cumplían funciones de acompañamiento. En el CET 28 por su parte la figura de MF, junto a otrxs actores institucionales, sería reconocida por lxs estudiantes y en la propia voz de la MF, además, en su disponibilidad para dar tratamiento a temáticas personales, familiares, de resolución de conflictos entre pares.

En la encuesta suministrada a estudiantes de primer año en ambos establecimientos, cuando se preguntaba si conocían en su escuela la presencia de personas dedicadas a acompañarlx, en general se identificó que sí lo hacían y que la misma había sido mayormente consultada en el CET 2.

Gráfico 7.3

Reconocimiento de la existencia de la figura de Maestra Fortalecedora

Fuente: elaboración propia

Gráfico 7.4
Consulta a la Maestra Fortalecedora

Fuente: elaboración propia

Las MF como figuras de acompañamiento a las “singularidades”, al decir de Freixas (2006), reconocían en sus desempeños la importancia del “fortalecimiento del pasaje de la primaria a la secundaria”. También denominado “transición”, así como el acompañamiento desde tareas específicas, con una fuerte presencia en las aulas.

Cuando las MF describían los desempeños profesionales, existía una recurrente apelación al “acompañamiento” en términos de: trabajo de organización de materiales (carpetas), abordaje de contenidos curriculares-disciplinares (con especial énfasis en matemática, física y química), conocimiento de las familias en lo que denominan “casos particulares”, relaciones entre pares. Estas funciones, tareas, responsabilidades eran presentadas en estos términos:

No tengo el rol del profesor, sino el acompañamiento de los chicos, ver cuáles son sus necesidades, organizarlos con el tema de las carpetas, la cantidad de materias que tienen, ver dónde están fallando. Y en la escuela técnica lo que vemos, es que el acompañamiento fundamental es en matemática y en físico-química (...) Mi trabajo fundamental es dentro de los cursos, haciendo el acompañamiento de los chicos, haciendo el seguimiento, viendo cuáles son las dificultades.

Sentarme al lado de los chicos, y es muchas veces hasta indicarles qué carpeta tienen que sacar porque se pierden. Después (...) hago entrevistas con los papás, de donde saco varias situaciones particulares, familiares, relaciones sociales con los chicos, actividades, su paso por la escuela primaria. También para fortalecer el paso de la escuela primaria, leo los legajos, veo aquellos que tienen dificultades, que han tenido alguna situación particular (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Aun cuando la preeminencia en el CET 2 fuera de un orden cognitivo y en el CET 28 de lo afectivo, en ambas instituciones se ponía atención con mayor o menor dedicación a lo vincular, a través, por ejemplo, de entrevistas en los inicios del ciclo lectivo.

En los fragmentos anteriores se observaba la apelación a la figura de acompañamiento en términos de “estrategia de personalización” tal como proponían Ziegler y Nobile (2012). En el CET 2 prevalecería una construcción del vínculo pedagógico que permitiría abordar lo que parecía estrictamente un “conjunto de compromisos de corte cognitivo” con preponderancia y valoración de esta práctica en el espacio del aula, en el grupo total. Ello se percibía en alusiones tales como “sentarse al lado de”, “indicarle”, “ver dónde están fallando”.

Por otra parte, cabría interrogar el lugar en que se posiciona la MF en relación con su tarea y la relación que establece con otros profesores en el aula. Es decir, la pertenencia a otro nivel (primario), podría presentarse en el imaginario del desempeño profesional de la MF, en un orden subalterno, el cual encontraría reflejo en la metáfora “dueños” del aula o “tomar prestados” lugares. El hecho de que prime una lógica en la organización de la tarea que privilegia lo cognitivo por sobre el acompañamiento, llevaría a esta MF a dudar del sentido de su función.

Remarcar que el acompañamiento, es importante hacerlo desde adentro del curso. Porque ahí es donde se ven las dificultades, los chicos. Yo muy pocas veces saqué chicos del curso, las veces que lo hice es porque puntualmente el profesor me pidió: llevalo y trabajá sobre este tema, este contenido. Pero después todo el tiempo yo trabajo dentro del curso haciendo acompañamiento, a cada profesor. No es que tomo el lugar del profesor, el dueño del curso es el profesor (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

Mientras que en el CET 28 estas prácticas y estrategias de personalización se construirían no solo en las aulas de primer año con el grupo total, sino también en otros espacios con la presencia de otrxs actores y a partir de decisiones de la MF:

Momentos en que sacás a los chicos, se trabajó con un grupo. Suponte, el otro día tenían evaluación de matemática, yo les pregunto, si hay alguna duda, me preguntan. Hay un profe que está con readecuación de tareas y viene ciertos días, entonces, funciona super bien en matemática. Armamos un taller de matemática, cuando hay dudas, se van con Marcelo. Se ofrecieron seis y armamos un tallercito. Vamos al laboratorio, eran dudas puntuales. Y bien, les fue bien en la prueba (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno tarde. CET 28, 19 de junio de 2018).

En el siguiente párrafo, la MF del CET 28 proponía otra práctica y estrategia de personalización en la cual a partir de la identificación de una problemática incluía a otrx agente, que en este caso no pertenecía al nivel pero compartía el edificio, como es el caso de la bibliotecaria de primaria, para poder abordar aquello que denominaba “comprensión de textos”:

Estamos haciendo estrategias de lectura. Con el profe de lengua. La escuela no tiene una biblioteca, unos estantes [tiene]. Entonces le vengo a pedir a Eli, la bibliotecaria de primaria, y nos presta los libros que tenemos para todos por igual, para hacer una lectura con el mismo material. Y bueno, Eli, siempre nos presta, para mejorar esto, el tema de la comprensión, que puedan leer y que manejen un libro y demás para apuntar esto, la comprensión del texto. Creo que es una de las grandes dificultades que se traslada a todas las materias (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno tarde. CET 28, 19 de junio de 2018).

En ambos CET algunxs actores institucionales relacionaban el acompañamiento en primer año con aquellas estrategias docentes grupales, personalizadas, que presentaban distinciones, por ejemplo, en los grados de protagonismo de las familias, en uno y otro establecimiento. A ello se sumaría la “ausencia” de acompañamiento por parte de las familias para muchxs estudiantes en segundo año, junto a una práctica y función que desaparecía, como el caso del desempeño de la MF. Así, segundo año era presentado por lxs entrevistadxs como “año bisagra”, en el cual el acompañamiento de las familias parecía “decaer”.

En este sentido, la MF del CET 2 refería, por un lado, a la diferencia entre primero y segundo año, pero también ubicaba en lxs estudiantes y las familias la responsabilidad por el acompañamiento. Lo hacía en estos términos:

// el hecho de que, acompañarlos en primer año puntualmente con cada uno, eso se hace que en segundo se sientan más solitos. También los chicos tienen muchas posibilidades de aprobar ahora [en primero], más allá del acompañamiento personalizado, se puede rendir en diciembre, en febrero, tienen la cuarta materia, como que tienen muchas posibilidades (...) Yo lo que digo es que los chicos no estudian, ni acá, ni en el primario. No estudian. Están con esta cosa de que no (...) del desgano, desinterés, total de alguna forma voy a aprobar, a pasar. Alguien me va a ayudar. Necesitan ayuda, este acompañamiento, pero veo mucho desinterés (...) No sé, surge, esto de los problemas familiares que tienen, sociales que hay, me parece que está muy a la vista, muy a mano (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

En el siguiente párrafo la MF de CET 2, reafirmaba la importancia de acompañar la trayectoria escolar en segundo año, centrándose en características que distinguían al docente de nivel primario del de secundario en lo que refería a formas de vincularse, en la importancia del tiempo de permanencia en el establecimiento:

Me pasa que los chicos que están en segundo año me ven, me dicen, como que no vas a estar más. Necesito que me ayuden con determinada materia, no estudié para la prueba, vení, explicame. Creo que ellos lo necesitan, lo ven, saben que soy maestra de primaria, es esto de seguir acompañando a los chicos desde el rol de primaria, me parece que tenemos otro manejo, más que el profesor que viene, que da sus horas (...) En cambio, esto de estar todos los días, nos facilita mucho, saber por dónde va, qué le pasa, qué necesidades son las que tiene, qué hay que puntualiza" (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno mañana. CET 2, 21 de mayo de 2018).

El tratamiento que se ha brindado en los establecimientos a esta problemática se torna diferencial en uno y otro. Ya que, si bien ambos ubicaban la importancia de sostener la tarea en segundo año, solo el CET 28 habría encontrado la traducción en una práctica, una micropolítica, aun no instituida, que promovería mejores condiciones para hacer efectivo el derecho a la educación y escolarización.

El devenir de esta práctica se inscribía fuertemente en la función de la MF junto a la docente de “matemática”, quien lo expresaba de la siguiente manera:

Segundo es el año bisagra. En primero acompaña mucho la familia, es esto de no poder elegir. La familia dice, tenés que estudiar como puedas. En segundo, ellos [estudiantes] tienen más autonomía, empiezan a elegir, a justificar su elección y bueno, muchos repitentes. Segundo es tremendo. Por eso las estrategias (...) A veces, me vienen a pedir ayuda porque los tuve en primero. Lo hacemos a contraturno y demás, tallercitos de matemática, física, lo que me acuerdo (...) El año pasado era un grupo de 12 que pasaron muy acompañados, mucho, los largás en segundo y ellos te lo reclaman. Ey Meli, venite. Este año, propuse [dado que] los primeros están muy tranquilos en cuanto al comportamiento, el aprendizaje viene fluyendo (...) hacer tres días a la mañana, dos a la tarde, y al revés, acompaño segundo, este grupito. Bueno, quedaron en contestar. Y como mi cargo es en primero, debería intervenir el supervisor (...) Tenemos chicos de segundo año que adeudan matemática, que se anotan en la previa, entonces vienen a la tarde [contraturno] con nosotras. Acompaño yo, esas dos, tres horas. Ellos vienen con sus actividades, para prepararse, estar más seguros, tener más prácticas. Eso funcionó (...) Venir a la tarde a presenciar las clases de matemática de primero y refuerzan lo que tienen que rendir. Como la profe es la que toma la evaluación, va acordando criterios que si o si tienen que saber; y sí, han rendido varios (Entrevista a Maestra Fortalecedora de primer año. Turno tarde. CET 28, 19 de junio de 2018).

De esta manera, se pueden reconocer prácticas artesanales, cuyos desempeños se enmarcan en las tareas y responsabilidades que construyen las MF en cada establecimiento, con rasgos diferenciales y en este sentido diversos grados de protagonismo e implicancia. Todas ellas, tareas ligadas a decisiones personales, institucionales. Micropolíticas que abordan las trayectorias educativas, escolares, en estudiantes de primero y segundo año como se buscó mostrar en uno de los CET.

Así, “fortalecer”, como mostraba su etimología, pareciera “volver duradera” una práctica, que buscaba acompañar la singularidad y que, en uno de los CET, habría tendido a pensarse como una acción duradera. Una práctica y experiencia artesanal, que aun no posee marcos normativos, regulaciones de funciones y responsabilidades, pero que estaría permitiendo incursionar en una propuesta ampliada como es el caso del CET 28, para cuidar, acoger, dar protagonismo a esxs otrxs estudiantes.

En las orillas contrarias al fortalecimiento, irrumpe el marco político pedagógico provincial que ha tornado inestables estas prácticas, en la medida que precariza la contratación para el desempeño profesional de la MF. Con fecha de inicio y cese,

renovado año a año, sujeto a los vaivenes de gestión y recursos, emergen acciones de acompañamiento que apelan a estrategias personalizadas y que, a pesar de no estar instituidas, buscan garantizar el derecho a la educación y escolarización de todxs lxs estudiantes de la modalidad ETP secundaria.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

Esta tesis buscó abordar el ingreso a la escuela secundaria en dos establecimientos públicos de la modalidad técnico profesional, con orientaciones similares, en la ciudad de Bariloche. Se propuso a partir de la regulación del Estado provincial analizar el acceso al nivel en su relación con la segregación educativa por razones geográficas y sociales de lxs estudiantes. Al mismo tiempo comprender la vinculación entre la segregación y las prácticas de acompañamiento que ofrecen lxs preceptores y la Maestra Fortalecedora, en el marco de garantías y oportunidades para alcanzar una trayectoria exitosa.

En el capítulo 1 se presentó la investigación “Prácticas de acompañamiento y segregación educativa en el ingreso a CET públicos de Bariloche”. En el año 2006 a partir de la sanción de la LEN se establece la obligatoriedad del nivel. Un año antes se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional que buscó regular y reordenar la modalidad. En la provincia de Río Negro en 2008 se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional y en 2012 la Ley Orgánica de Educación y Resoluciones provinciales.

El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (INET) reconocía en el 2015 para la provincia de Río Negro la presencia de 37 establecimientos de la modalidad, de los cuales 5 son privados. En Bariloche, existen 6 ETP distribuidos de la siguiente manera: 2 son privados, 1 de gestión social y 3 públicos. Así, Bariloche se convierte en la localidad de la provincia que más establecimientos no públicos posee e iguala la oferta pública. El sorteo es el mecanismo que la provincia establece para el ingreso a la escuela secundaria diurna en todas sus modalidades.

En 2009 el INET realizó el primer Censo Nacional del último año de ETP que arrojó datos significativos sobre la población que asiste y las prácticas de acompañamiento. La población relevada era fundamentalmente urbana, mayoritariamente varones, entre 15 y 19 años, con una sobreedad que abarcaba un tercio de la matrícula y las trayectorias escolares eran regulares en la mayor parte de lxs estudiantes con porcentajes más altos en las mujeres. Asimismo, una cuarta parte había manifestado en el relevamiento de INET realizar trabajo remunerado, con prevalencia de hogares nucleares, adultxs responsables con nivel educativo relativamente elevado. No se observaron diferencias significativas entre orientaciones. Cuando se consultaron sobre las tutorías en las escuelas, solo el 20% las reconoció como instancias de acompañamiento presente en sus escuelas.

Para la provincia el Censo mostró que el 52% egresaba de la orientación mecánica y que la repitencia ascendía en el último año a 25%, un 5,6% ligada a la interrupción de la escolaridad y 18,6% al cambio de escuela. También evidenciaba que quienes llegaban al último año no presentaban carencias materiales en el hogar y convivían en un núcleo familiar completo (65%). De lxs estudiantes censados, que aun no habían finalizado la secundaria, el 46% refirió a que el estudio recibido en la escuela técnica se vinculaba con el trabajo o les ayudó a obtenerlo.

En los primeros años de la escuela secundaria, otro estudio señalaba que la sobreedad era un indicador de las dificultades que encontraban lxs jóvenes para responder a los requerimientos de una escuela que se presentaba como nueva. En Río Negro, según datos de DINIEE, la tasa de sobreedad en primer año de la ETP en 2015 era de alrededor de 37% y ascendía a 40,8% en segundo. En Bariloche, a partir de los datos suministrados por las escuelas técnicas de la muestra, se observó que durante los años 2014, 2015 y 2016 la cantidad de estudiantes del CET 2 aumentó de primero a segundo año, mientras que en CET 28 la matrícula disminuyó de primero a segundo año en el período 2014-2015 y creció en 2015-2016.

Bajo este orden de ideas se pudo observar en la provincia y en particular en la ciudad de Bariloche donde se realizó el presente estudio, la persistencia de mecanismos administrativos y burocráticos que, apoyados en la vigencia de un marco regulatorio progresivo, hacen que el Estado regule el ingreso a la escuela secundaria bajo la forma de un sistema igualador que esconde la arbitrariedad que supone el azar (sorteo). Esta regulación impide que las familias y lxs jóvenes elijan la escuela y desconoce la importancia que tiene esta última en la construcción del proyecto de vida. Se trata de una respuesta política del Estado para resolver la demanda, a partir de ciertos mecanismos de selección en base al rendimiento de las trayectorias y el origen social, que operaría negativamente en las trayectorias y oportunidades educativas de lxs jóvenes.

Así las respuestas del Estado rionegrino se presentaban como “un conjunto de condiciones materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo, que debilitarían el vínculo con la escolarización” (Longobuco y Vásquez, 2011:15). Cuestiones que llevaron a interrogar si el derecho a la educación, la obligatoriedad del nivel y reformas al interior de los establecimientos, se constituían efectivamente en garantía de igualdad de oportunidades para todxs lxs estudiantes.

La pregunta sobre la que esta tesis se propuso estudiar era si la regulación del acceso a la ETP secundaria reforzaba la segregación educativa por razones geográficas y sociales; si las prácticas de acompañamiento facilitaban la transición de la escuela primaria a la secundaria y el tránsito por la ETP, y si ofrecían mejores oportunidades para que lxs estudiantes alcanzaran una trayectoria exitosa, luego de haber sido expuestos a

los efectos de un sistema de ingreso que se presentaba como inexorable y que decidía por las familias y lxs jóvenes a cuál escuela técnica asistir y qué especialidad estudiar.

Los objetivos se vincularon a la comprensión de los modos en que la regulación estatal y las prácticas docentes de acompañamiento en los primeros años afectaban o garantizaban el principio de igualdad de oportunidades de lxs jóvenes que asistían a la escuela técnica. También se buscó caracterizar la configuración histórica de la ETP en la localidad, lo que permitió identificar criterios de ingreso que sostiene la regulación provincial y las prácticas de acompañamiento que se ponían en marcha frente a estos últimos. En este sentido se tornó fundamental la caracterización socio-económica de la población escolar, su grado de representación en las escuelas seleccionadas en relación con la ampliación de la demanda. De esta manera se buscaron problematizar mecanismos estatales de ingreso a la escuela secundaria y aquellas prácticas de acompañamiento y segregación, en su vinculación con la igualdad de oportunidades en las trayectorias escolares de lxs estudiantes.

Como opción metodológica se estableció una muestra en dos establecimientos de la ciudad, CET 2 y CET 28, cuya particularidad es que poseían orientaciones similares. Se realizaron entrevistas en profundidad a diversxs actores institucionales para reconocer las diferentes visiones sobre las prácticas de acompañamiento, segregación y los mecanismos de ingreso a la ETP. También, se llevó adelante con estudiantes de primer año una encuesta que permitió la construcción de datos socio-demográficos y de la trayectoria escolar, así como una entrevista grupal a estudiantes que eligieron una ETP lejana a su residencia, teniendo otra opción cercana espacialmente.

En el **capítulo 2** se recuperaron los orígenes de la ETP secundaria en Argentina y los marcos normativos que se fueron gestando en diversas épocas, desde su inscripción en proyectos políticos, económicos y culturales. La escuela secundaria estuvo signada por una formación humanística, que se orientó a la consolidación de la burocracia estatal con preeminencia de una función propedéutica. En el caso de la ETP, su matriz de surgimiento estuvo orientada, a partir de opciones técnicas, a sectores populares en ascenso en un contexto de modernización del aparato productivo.

Recién en 1939, con la demanda del Movimiento Obrero y de la burguesía industrial, se crearía un circuito de enseñanza técnico profesional por parte del Estado de amplia cobertura y acceso que comenzaría a dar respuesta a la relación educación - trabajo y permitiría el desarrollo y reforma de la modalidad. No obstante, lo haría bajo una “matriz androcéntrica, capitalista y en ocasiones homofóbica” que incorporaba a las mujeres en los márgenes de la modalidad.

Serán los gobiernos pos-peronistas quienes pondrán a la modalidad en los “bordes del sistema”, privilegiando una currícula humanista. Al mismo tiempo el CONET

organizó administrativa y curricularmente la modalidad en el nivel secundario, bajo la denominación de todas sus escuelas como ENET, en la que se impartirán conocimientos generales en un turno y a contra-turno talleres de formación técnica específica.

En la década del ochenta se impulsó el sistema dual que revalorizó el “aprender haciendo” en un contexto de un modelo de acumulación agotado, el corrimiento del Estado garantista de educación-escolarización y la preeminencia del sector privado-empresarial. Será la década del noventa con la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.195 la que dará cierre a las opciones de enseñanza técnica.

La normativa que rige actualmente el sistema educativo establece la obligatoriedad de la escuela secundaria desde el año 2006 a partir de la sanción de la LEN. Probablemente por la urgencia un año antes de reconstituir el circuito de educación técnica desconfigurado por la LFE, se sancionó en 2005 la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058 para regular y ordenar la ETP en nivel medio, superior no universitario y formación profesional. Bajo el principio de igualdad de oportunidades, la ETP secundaria habrá de garantizar el acceso, permanencia y completamiento de trayectos formativos con una línea de acción plasmada en la norma, orientada a la incorporación de mujeres.

En Río Negro en el año 2008 se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional N°4347 y la Resolución 946 del mismo año que denominará a los establecimientos de la modalidad y el nivel CET, y anulará la denominación CEM que encontraba su origen en una Resolución de 1996. En 2012 la Ley Orgánica Provincial de Educación N°4819 para el nivel secundario, contemplará en uno de sus capítulos la modalidad técnico profesional.

La matrícula escolar en Argentina muestra una fuerte tendencia privatizadora desde la mirada regional que asciende a más del 25% para el nivel. Para el caso de la provincia de Río Negro, segunda en la Patagonia, el porcentaje ha aumentado en todos los niveles desde 1998 alcanzando en 2015 más del 20%. Particularmente en la ciudad de Bariloche, la tendencia privatizadora es pronunciada y en este sentido cuenta con mayor cantidad de escuelas técnicas para el nivel igualando la oferta pública.

En el **capítulo 3** se hizo referencia a la configuración de la oferta de Educación Técnica en Bariloche. Actualmente existen seis establecimientos, de los cuales tres pertenecen a una oferta pública. La institución de ETP más antigua data del año 1953, actual CET 2 y en sus orígenes fue denominada ENET 1, ubicada en cercanías del centro de la ciudad. En el año 1974 a la orientación mecánica de la ENET 1, se incorporará también la especialidad hotelería. Sin embargo, esta última lo hará bajo la figura de Centro de Formación Profesional por lo cual no correspondía al nivel secundario. Recién en el año 2011 este Centro de Formación Profesional implementará el plan de estudios

para el nivel y la modalidad, denominándose CET 25 y se constituirá en el segundo establecimiento de educación técnica para el nivel. Así, el actual CET 2 resultó por más de cinco décadas la única oferta de ETP de la localidad. Recién el año 2014 se creará la tercera oferta técnica secundaria de la localidad bajo la denominación de CET 28.

En la provincia de Río Negro, el año 1986 dará inicio a un proceso de reforma del nivel secundario en el cual se organizó el trabajo docente de forma interdisciplinaria con altos niveles de participación de todxs lxs actores institucionales y de la comunidad, el cual fue derogado en los 90 y en el que la escuela técnica no estuvo incluida, pero pudo sostener su modalidad. En el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación, la ENET (actual CET 2) comenzaría la transferencia final de Nación a la provincia y a partir de 1996 se denominaría, desde la “necesidad de unificar establecimientos”, CEM 51, como todos los secundarios diurnos.

No obstante, más allá del cambio a CEM, “el industrial”, nominación que aun posee en el imaginario de muchas familias del actual CET 2, mantuvo sus talleres a contra-turno, orientación y la duración de 6 años en el marco de un proceso de resistencia de la comunidad educativa que lo llevó a cambiar su denominación, pero no a perder la modalidad.

Será el año 2008, gracias al marco general que supuso la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional, cuando la provincia tomaría la decisión de designar Centros de Educación Técnica a los establecimientos de la modalidad de nivel secundario, en un marco de políticas educativas nacionales que desde el año 2005 buscaron, como se mostró en el capítulo dos, reconstituir el circuito de educación técnica desconfigurado por la LFE. Bajo estas normativas, en Bariloche, el CEM 51 comenzó a denominarse CET 2 con orientación técnico electromecánico, el Centro de Formación Profesional, CET 25 en 2011 y luego en el 2014 nació el CET 28 con orientación electrónica.

El CET 28, localizado en lejanías del centro de la ciudad, encontró su creación en la alta demanda de establecimientos técnicos secundarios en los últimos años en la ciudad de Bariloche. Este establecimiento no cuenta al momento del estudio con edificio propio, por lo cual desarrolla sus actividades en una escuela primaria y los talleres en un establecimiento público de gestión social. La falta de edificio se constituyó, según la voz de lxs actores entrevistadxs (preceptoras, MF, director) en un problema que se ligaba, entre otros, a la convivencia entre niveles (primario y secundario), a la incomodidad por la falta de espacios (pasillos que utilizan para recreos, talleres en otros edificios, baños compartidos con la escuela primaria, falta de biblioteca propia, entre otros) y, como consecuencia de ello, la supuesta no elección en primer orden para muchxs estudiantes cuando se realizaba la inscripción a primer año.

En este sentido, el capítulo buscó mostrar desde la voz de lxs actores entrevistadxs del CET 28, en qué medida su creación permitió “mitigar el ingreso al CET 2” y la fuerza que posee este último en su tradición y vinculación con el polo tecnológico local. Tal vez la presencia de convenios, mediante la figura de “prácticas profesionalizantes”, a la que no todxs lxs estudiantes del último año accedían, sumado a la pertenencia laboral de familiares de estudiantes a estas instituciones y empresas como CNEA, Invap, Altec; se tornaban factores de mayor preferencia por el establecimiento CET 2.

En el **capítulo 4** se llevó adelante el abordaje de aquellas características socio-demográficas de lxs estudiantes del CET 28 y CET 2 y de sus familias a partir de clasificaciones ligadas a sexo-género, edades, tipos de hogares, niveles de hacinamiento en el hogar, situación socio-económica, sostén económico del hogar, tipos de trabajo, los barrios de origen e instituciones escolares primarias a las que concurrieron.

Así se evidenció en la variable sexo-género que la presencia de varones era mayor en ambos establecimientos, aunque comparativamente superior el número de mujeres en el CET 28. La edad que predominó en ambos CET es de 13 años. Quienes tenían 14 años en mayor porcentaje eran estudiantes de CET 28 como así también exclusiva presencia de 16 años en este último. Los varones presentaron mayor sobriedad en ambos establecimientos.

Fue alto el porcentaje, en los dos CET, de hogares con núcleos conyugales completos y sólo existió un caso de una estudiante del CET 28 que no poseía núcleo conyugal. Los niveles de hacinamiento eran bajos en ambos establecimientos, aunque mayores en el CET 2, en tanto que el hacinamiento crítico solo se presentó en muy bajo porcentaje en el CET 28.

En relación con el sostén económico del hogar, en el CET 2 la presencia masculina fue mayor que en el CET 28. En el CET 2 era más alto el aporte en actividades laborales de tipo “permanente” mientras que en el CET 28 apareció un importante valor de actividad con rasgo “temporario”. Asimismo, se destacaba que el integrante aportante femenino era mayor en el CET 28 como también la presencia de otrxs aportantes adultxs. En ambos establecimientos la tercera parte de lxs estudiantes manifestó ser aportante bajo la figura de “ayuda a familiar” y “changa”.

Cuando se llevó adelante el análisis de los barrios de origen de lxs estudiantes, quienes concurrían al CET 28 pertenecían casi en su totalidad a barrios “populares suburbanos”, con muy baja presencia en barrios de viviendas sociales. Este último agrupamiento se correspondió exclusivamente con mujeres. Así, los barrios del CET 28 se caracterizaban en su mayoría por un bajo nivel socio-educativo, con grados de infraestructura y servicios consolidados para la mitad de lxs estudiantes, mientras que

también un importante grupo habitaba barrios con restricciones de infraestructura y muy bajo nivel socio-económico.

Para el CET 2, la tipología de agrupamientos de barrios era diversa y se modificaba sustancialmente respecto al otro establecimiento, con significativa mejora en la infraestructura, servicios, sectores asalariados y buenos niveles educativos de lxs adultxs. Además, el CET 2 presentó dos agrupamientos que no tenían representación en el CET 28; ellos son barrios céntricos y quienes habitan en “los km – oeste” de la ciudad. Estos dos últimos agrupamientos se caracterizaban por su consolidación en materia de infraestructura y servicios, con sectores asalariados y buenos niveles educativos. También se destacó el porcentaje de estudiantes varones del CET 2 cuyas familias tuvieron acceso a viviendas sociales, duplicando el porcentaje observado en el CET 28.

En el **capítulo 5** se analizó el mecanismo de ingreso a las escuelas técnicas que posee la provincia de Río Negro, el cual en su reglamentación propone la figura de “sorteo” para todos los establecimientos públicos secundarios dependientes del Ministerio de Educación y Derechos Humanos. En este orden se destacó que, junto al mecanismo de sorteo, también existía la opción de permuta entre familias. Sin embargo, fue utilizada en ambos establecimientos en porcentajes bajos, al igual que el ingreso directo cuando tenían hermanos o familiares que trabajaban en el establecimiento.

A partir de dos resoluciones del año 2014 y una de 2016 que informatizaron el sistema de ingreso en Legajo Único de Alumno (LUA), se estableció un proceso de inscripción por planillas y una serie de actividades que son responsabilidad de un Equipo de Articulación de los dos niveles implicados, es decir, el nivel primario y el secundario. En la misma reglamentación se aludía al involucramiento de las familias para permitirles, a través de información sobre la oferta escolar, realizar la elección que considerasen más adecuada para sus hijxs. En relación a esto último, la responsabilidad de acompañamiento en la elección del establecimiento deseado se encontraba fuertemente ubicada desde la normativa en lxs actores docentes y Equipos Técnicos, como parte de la labor de asesoramiento.

El análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta a lxs estudiantes de primer año de las escuelas técnicas de la muestra arrojó que era elevado el número de jóvenes del CET 2 y el CET 28 que ingresaron bajo el mecanismo de sorteo. No obstante, al analizar el mecanismo de ingreso según sexo-género se observó que alrededor de la mitad de las mujeres del CET 2 lo hicieron bajo mecanismo de sorteo, mientras que para el CET 28 la cifra fue mucho mayor. Este último dato tal vez encontraba relación con el hecho de que las mujeres del CET 2 que hicieron su ingreso por presencia de hermanxs superaban a las mujeres del CET 28 que utilizaron el mismo mecanismo.

A la dificultad que suponía la elección para lxs estudiantes y las familias del establecimiento deseado al que habían brindado prioridad se sumaba, por un lado, la escasa oferta de CET en la ciudad; solo existen tres establecimientos con la modalidad y todos poseen una alta demanda. Por otro, la variable residencial que en las reglamentaciones de ingreso a la secundaria no era considerada, como sí ocurre en otro nivel de enseñanza en la provincia. Concretamente, para ingresar a la escuela primaria, el criterio era establecido a partir de la cercanía residencial y la presencia de hermanxs.

La figura de sorteo como criterio de ingreso a la escuela secundaria, y la exclusión de una variable vinculada a la cercanía residencial, encontraría cierta tensión al observar en la encuesta suministrada a estudiantes del CET 28, el hecho de que la totalidad pertenecía al barrio del establecimiento o habitaba en barrios cercanos. Por otra parte, el reducido porcentaje de estudiantes que concurría al CET 2 y provenía del barrio del CET 28, así como la ausencia de estudiantes que residía en barrios cercanos al CET 2 y que hubiesen elegido concurrir al CET 28. Particularmente, cuando fue entrevistado el grupo que asistía al CET 2 pero residía en el barrio del CET 28, destacaban el interés por concurrir al CET 2, así como el desconocimiento de la existencia del CET 28 y la dificultad que hubiera generado la concurrencia a un establecimiento que no poseía edificio propio.

En este capítulo también se buscaron indagar los motivos de elección de la ETP por parte de lxs estudiantes y de las familias. El análisis de las respuestas de la encuesta permitió mostrar, por un lado, la importancia dada por lxs estudiantes a la idea que “prepara mejor para seguir carreras técnicas”, opción acentuada en el CET 2 y, por otro, destacar la influencia de lxs adultxs en la elección del establecimiento escolar y el conocimiento sobre este, así como la inserción que los familiares habían tenido en la modalidad.

En relación con la influencia de lxs adultxs, cuando se indagó a través de la encuesta sobre los trayectos en ETP de madre-padre se observó que en ambos establecimientos más de la mitad de lxs estudiantes señalaron que no habían estudiado en ETP. Sin embargo, en el CET 2 era mayor la presencia de padres-varones, respecto al CET 28, que habían estudiado en la modalidad, mientras que el porcentaje de madres era mínimo en ambos CET.

Al abordar las motivaciones que lxs estudiantes manifestaban en torno a la elección de la ETP, las respuestas dadas a “mejor preparación para el mundo del trabajo” se sumaban “sugerencia familiar” que en el CET 28 triplicó la del CET 2. Particularmente en el CET 28, la mitad de las estudiantes mujeres había ingresado por “sugerencia familiar” mientras que en el CET 2 fue menor. No obstante, en las entrevistas a preceptoras, MF, y directivos, se observó que tanto en el CET 2 como en el CET 28 la

influencia familiar era notable en la decisión de la trayectoria escolar de la ETP. En el CET 2 se vinculaba fuertemente al imaginario adultx sobre las implicancias de “estudiar en el industrial”, por la “historia [académica] que poseía la escuela” y en el CET 28 a aquellxs “padres que trabajan en la parte técnica, que no terminaron la secundaria (...) pero quieren que su hijo termine en la técnica para que tenga una oportunidad, una salida laboral”.

No terminó de delinearse con tanta claridad en la respuesta privilegiada por lxs estudiantes, si la “preparación para el mundo del trabajo” formaba parte de los deseos personales o se inscribía en las demandas del mundo adultx. Sin embargo, algunas expresiones de la experiencia en la modalidad, tales como que “deja poco tiempo libre”, “no da vida”, “cansancio”, “chicos que no quieren saber nada con la ETP, que no quieren la doble jornada”, “una escuela que demanda mucho tiempo, mucho sacrificio” dieron cuenta de la resistencia que suponía para muchxs estudiantes habitar la ETP. Una modalidad que se diferencia de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) en su sentido temporal, concretamente la cantidad de horas presentes en la escuela, en la cual “no hay mucho conocimiento de lo qué significa” y en la que “cuesta sostener la atención”. Esta situación, que para estudiantes del CET 28 pareció mitigarse según las opiniones de actores adultxs del establecimiento, en el hecho de haber realizado su escolaridad primaria en instituciones de jornada extendida y completa, que supondría cierta continuidad con el nivel secundario en la extensión de jornada.

En el **capítulo 6** se intentó recuperar la experiencia escolar desde el ingreso a la ETP y su incidencia en una trayectoria, en su vinculación con una oferta segregada de CET en la ciudad de Bariloche. Al mismo tiempo se buscaron poner en tensión los discursos que refieren a la exclusiva responsabilidad de lxs estudiantes y sus familias en las ‘trayectorias’, para volver a colocar al Estado como responsable del derecho a la educación. Para analizar el fenómeno de la segregación educativa se consideró la repitencia, el cambio de escuela, edades, interrupción temporaria de la escolaridad, barrios, organización del tiempo extraescolar y prácticas culturales de lxs jóvenes.

De esta manera se observó que la “trayectoria ideal o regular” era alta en ambos establecimientos, siendo mayor en el CET 2. Mientras que las “trayectorias irregulares” eran mayores en CET 28 que en CET 2. En ambas instituciones un grupo reducido de estudiantes vio interrumpida su escolaridad durante la primaria; dato que se duplicaba para el caso de las mujeres del CET 28. El análisis de la sobreedad mostró que era mayor en CET 28 y duplicaba al CET 2 con edades que llegaban a 14 años en CET 2 y 16 años en CET 28. En relación con la misma, lxs agentes cuya función era el acompañamiento expresaron como causas de la repitencia la “falta de estudio”, “desinterés” y las “decisiones familiares sobre la modalidad”. Todas ellas referencias, que

ubicaban la responsabilidad de la escolarización en estudiantes y familias exclusivamente.

Otra variable que buscó analizar la segregación escolar en los CET fue la organización del tiempo escolar y las prácticas culturales de lxs jóvenes. En este orden, se observó que las tareas que realizaban habitualmente y a las que dedicaban más tiempo eran similares en ambos establecimientos y se vinculaban al uso del celular, deportes y escuchar música. Sin embargo, el cuidado de hermanxs solo apareció en lxs estudiantes de CET 28 y fue ubicado en la entrevista a la MF como causa de inasistencias y llegadas tarde. Otra actividad de similar naturaleza se vinculó con las “tareas en el hogar” en ambos establecimientos, aunque en el CET 28 se duplicaba esta opción. Llamó la atención y podría encontrar relación con las condiciones de vida de estudiantes y familias, en el CET 2 la elección de actividades que no fueron contempladas en el otro establecimiento tales como lectura, idiomas, estar con amigxs.

Cuando se consultó sobre las tareas que más les gustaban existió una variación notable respecto de las que dedicaban más tiempo, sobre todo en CET 28. Así se observó que las de máxima elección eran, hacer deportes en CET 2 y estar con amigos en CET 28. Particularmente en este último establecimiento, mirar tv se constituyó en una actividad que triplicó la cantidad de estudiantes respecto del CET 2. Con relación a los espacios de realización de tareas, en ambos ETP la preeminencia fue del hogar, mientras que la biblioteca se presentó como un espacio elegido solo por estudiantes del CET 2; cuestión vinculada a la infraestructura y ausencia de este tipo de espacios en el CET 28.

En este apartado también se analizó la oferta segregada de CET en la ciudad de Bariloche en su vinculación con la “zonificación” de establecimientos distribuidos desigualmente para lxs jóvenes, junto a la “aglomeración geográfica de familias de una misma condición o categoría social”. Este proceso mostró cierta ineficacia de las políticas de Estado en torno al desarrollo equitativo y de calidad en el acceso a la escolaridad secundaria y la modalidad, lo cual habría reforzado la búsqueda de circuitos escolares de mayor “prestigio” y “deseabilidad colectiva”.

Es decir, la investigación mostró que lxs estudiantes que concurrían al CET 2, localizado en el radio céntrico de la ciudad, provenían de diversos barrios, haciendo uso de medios de transporte variados; mientras que los del CET 28 pertenecían al barrio o residían en zonas aledañas. También se observó que la doble jornada que posee la modalidad, se presentó como una restricción para quienes recorrían distancias significativas, tal era el caso de estudiantes que concurrían al CET 2. Concretamente, la migración hacia establecimientos lejanos a los barrios de residencia se presentaba como un factor de incidencia en la repitencia de lxs estudiantes tal como mostraron las

trayectorias irregulares de quienes concurrían al CET 2 que, en todos los casos, se trasladaban entre 3 y 15 km hacia el establecimiento.

Otro aspecto que resultó relevante en este capítulo era la “deseabilidad colectiva” que representaba el CET 2, en la valoración positiva que hacía la comunidad sobre el edificio propio, el contexto social, la historia institucional, la buena relación entre los pares y el nivel académico. En contrapartida, el CET 28 “sin historia”, fue presentado por lxs diversos actores institucionales como un establecimiento en un “barrio complicado”, con “dificultades” de “bullying”, “de lxs estudiantes para poder acceder a los contenidos”, junto a una proyección del Equipo Directivo que planteaba la necesidad de pensar orientaciones que poseyeran “un grado de abstracción menor”.

El **capítulo 7** dio tratamiento a aquellas figuras de acompañamiento en la escuela a través de “estrategias personalizadas” con significativas diferencias en las prácticas para uno y otro establecimiento. Los desempeños profesionales encontraban marcos normativos en la Ley de Educación Técnico Profesional y, para el caso de Río Negro, en Resoluciones anteriores a los nuevos marcos nacionales y provinciales que regulan las funciones de preceptores, así como un “Programa de Acompañamiento al Alumno de Primer año” puesto en marcha en el año 2012, en el que pudo haberse inscripto la MF.

Desde el año 2004, pero con ampliación a la MF en 2012, comenzó a delinearse una nueva institucionalidad para preceptores que se constituyó, en diversos grados, en garantía del derecho a la educación secundaria obligatoria. Se hace referencia a la existencia de una Resolución que data del año 2004, en la cual se regularon las tareas y funciones de preceptores, aunque no se contempló la figura de MF. Por otra parte, a la falta de regulación de la función y cargo de MF se sumaba la inestabilidad laboral como agente del Estado rionegrino, agravada por el hecho de que se trataba de un cargo cuya pertenencia institucional se correspondía con el nivel primario, y donde lxs trabajadores tenían una condición salarial de menores ingresos que la escuela secundaria.

Desde la óptica de lxs estudiantes el capítulo buscó mostrar aquellas figuras que reconocían en la trama de sostenimiento a sus trayectorias, tales como: profesores, compañerxs y otrxs. En relación con esta última, se destacó que en el CET 28 cobraron un lugar protagónico las madres. Es decir, no apareció la mención fuerte en la voz de lxs estudiantes a la figura de MF, aunque la mayoría dio cuenta que la conocía, que había sido consultada en más de una oportunidad. Para el caso de preceptores, el reconocimiento como figura de acompañamiento fue bajo en ambos establecimientos.

Cuando se indagó sobre el tipo de ayuda recibida por las figuras mencionadas, en el establecimiento CET 2 refirieron a un proceso de acompañamiento de fuerte “corte cognitivo – disciplinar”. Es decir, el estudio ocupó un lugar preeminente y en menor medida la relación con compañerxs y profesores. En el CET 28 los acompañamientos

adquirieron un “corte cognitivo-disciplinar” y además “vincular”, dado que si bien el estudio apareció en primer lugar en la mitad de lxs estudiantes también lo hicieron las intervenciones ligadas a la relación con compañerxs y cuestiones familiares.

En el marco de políticas de cuidado a las trayectorias escolares lxs preceptores, advirtieron que su permanencia horaria, el hecho de estar en contacto con lxs estudiantes por mayor tiempo y bajo variadas formas, se tornaban “puntos sensibles y particulares” al decir de Niedzwiecki (2015) de la tarea de acompañamiento. Particularmente en el CET 2 se presentó la tensión entre “estar en la escuela”, pero no lo suficiente, dado que si bien la permanencia diaria era total, el encuentro real con lxs estudiantes se limitaba a momentos en el inicio de la jornada, luego en el regreso de los recreos y en la organización de ciertas actividades esporádicas.

En este punto, cobró relevancia la preocupación de las preceptoras por las “horas libres”, las cuales eran identificadas como una dificultad y caracterizadas como un “acompañamiento en la emergencia”. También el reconocimiento de tareas que consideraban no se correspondían con el rol, y la irrupción del discurso de la responsabilidad por la trayectoria escolar ubicado exclusivamente en las familias. Así, las preocupaciones asociadas a la delimitación del rol parecían poner en tensión el acompañamiento que suponía la “reducción de lo incierto e inesperado” en el pasaje de primaria a secundaria para lxs “recién llegadx” al nivel. Es decir, la incertidumbre, lo emergente, se presentó como un problema que parecía desconocer la normativa en torno a desempeños profesionales y, al mismo tiempo, tornarse un obstáculo para garantizar el derecho a la escolarización secundaria técnica de lxs jóvenes.

Bajo este orden de ideas, cuando se analizó la naturaleza de los desempeños profesionales, el eje administrativo se presentó con una fuerza instituida a partir de la identificación de tareas. No obstante, también lxs actores dieron cuenta de esas fuerzas instituyentes que comenzaban a reconocer como desempeños profesionales, con diferencias en uno y otro establecimiento, caracterizados por la inmediatez e improvisación. De este modo, aparecieron los ejes de acompañamiento y aquel de lo emergente e indeterminado propuestos en términos de “vínculo, seguimiento académico y emocional, estar atento a problemáticas que se animan a contar [lxs estudiantes] y darles herramientas para resolverlas, estar disponibles, guiarlos, poner pautas, límites”.

Por otra parte, con relación a los desempeños profesionales, las preceptoras evidenciaron en ambos CET la dificultad para participar en la planificación de propuestas que emergían de la identificación de problemáticas vinculares en los grupos y que daban tratamiento a las mismas. En ese orden, se buscó mostrar la preeminencia de una mirada instrumental sobre el rol, que restringía la función a la “organización” y ejecución de las actividades, con la consecuente reproducción de aquello que otrxs pensaron en el CET 2

y la nula participación en el CET 28, donde la función era asumida por el Equipo Técnico (ETAP).

Otra figura, que abordó el capítulo, para esta trama de sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias, fue la de la MF. Lxs estudiantes encuestadxs reconocieron en los dos CET su existencia y más de la mitad expresó haberla consultado. La misma cobraba protagonismo en primer año por su dedicación exclusiva en ambos establecimientos pero con diferentes prácticas, tal vez por la ausencia de marcos normativos que, si bien señalaban su inscripción en primer año, no referían al desempeño profesional.

En el CET 2, la MF destacaba la tarea desarrollada en un marco de fuerte “corte cognitivo-curricular”, mientras que en el CET 28 también se presentaba lo “vincular” como parte de las tareas realizadas. Cuando las MF describían sus desempeños, al igual que lxs preceptores, destacaban el hecho de no ser convocadas para la construcción de las planificaciones. Asimismo, recuperaban el acompañamiento en términos de: organización de materias, abordaje de contenidos disciplinares- curriculares, conocimiento de las familias y tratamiento de problemáticas ligadas a la convivencia entre pares.

Estas tareas se tradujeron, en muchos casos, en “estrategias personalizadas” que se desarrollaron en el caso del CET 2 mayormente en el aula. Para el CET 28 existieron variaciones, estar en las aulas, trabajar con grupos pequeños en otros espacios institucionales y con estudiantes de segundo año que adeudaban materias de primer año y también hacer partícipes a otrxs actores institucionales. En ambos CET mencionaron la importancia del sostenimiento de la tarea en segundo año desde la figura de MF. No obstante, esta preocupación solo encontró traducción en una práctica del CET 28 entre MF y profesora de matemática.

Así se buscó evidenciar, en la ausencia de un marco normativo provincial que regule el desempeño profesional de la MF, la existencia de “prácticas artesanales” con rasgos distintivos en uno y otro establecimiento. Prácticas que permitieron incursionar en propuestas más ampliadas, como el caso del CET 28, en la medida que se encontraban ligadas a decisiones personales, institucionales y que encontraron traducción en micropolíticas que habrían podido, al decir de Freixas (2006), “abrirse a la-s singularidad[es] de quien[es] aun esta[ban] naciendo” en los CET.

Para finalizar, destacar que el estudio abrió nuevos desafíos y articulaciones que encuentran vinculación con nuevas miradas analíticas en torno al sostenimiento de la ETP secundaria en la provincia de Río Negro durante la Ley Federal, en el marco de procesos de resistencias y experiencias institucionales locales situadas. También atender en la actualidad los diálogos que la modalidad encuentra, pero también desencuentra, con la Escuela Secundaria Rionegrina en su formato y organización. Y la profundización

sobre el lugar y el surgimiento de otras figuras de acompañamiento que no son adultxs, como es el caso de lxs compañerxs; con las posibilidades, oportunidades que ofrecen tutores pares en los inicios del recorrido en el nuevo nivel para muchxs estudiantes.

Bibliografía

- BALDUZZI, Juan (1987) Peronismo, saber y poder. En: Adriana Puiggrós y otros (comp.) *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto (pp. 171. 274).
- BENCLOWICZ, José (2015) Organización barrial y representaciones en Bariloche entre la dictadura y la democracia. Los migrantes del barrio 10 de Diciembre, un caso emblemático. En: Ana Barelli, Patricia Dreideme (comp.) *Trayectorias, experiencias, prácticas y configuraciones socio-productivas de migrantes en la Patagonia*. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro
- BOTTINELLI, Leandro; SLEIMAN, Cecilia (2015) *La educación técnica en Argentina*. Buenos Aires: UNICEP
- BOURDIEU, Pierre (2002) "La juventud no es más que una palabra". *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo (pp. 163. 173).
- BOURDIEU, Pierre (1998). *La Distinción. Criterio y bases del gusto*. España: Taurus.
- BRACCHI, Claudia (2014) La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión. En: Experiencias para la inclusión de jóvenes. Buenos Aires: Novedades Educativas, N° 283. ISSN: 0328-3534 (pp. 8. 18).
- CERLETTI, Alejandro (2008) La educación como problema filosófico y político. En: *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante (pp. 13. 19).
- COSSE, Isabella (2006) *Cultura y sexualidad en la Argentina de los sesenta: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional*. Buenos Aires: E.I.A.L, Vol. 17, N° 1 (pp. 39. 60).
- CUCUZZA, Héctor (dir.) El peronismo y la Universidad Obrera Nacional. En: *Estrategias político educativas populistas durante la primera mitad del S. XX: Perón-Vargas-Cárdenas*. Programa de incentivos del Ministerio de Cultura y Educación 1994/1996. Luján: UNLU, Mimeo.
- CHAVES, Mariana (2005) *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Valparaíso: Última Década N° 23 –CIDPA (pp. 9. 32).
- DA SILVA, Tomaz Tadeu. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. En: *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n 1 (pp. 59. 76).
- DÍAZ, Natalia (2009) *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-*

- 1989). Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Tesis de Maestría en Educación. Disponible en http://baseseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1220_01.pdf. Consultado en diciembre de 2018
- DUHALDE, Miguel; FELDFEBER, Myriam (2016) *Tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación argentina*. Buenos Aires: CTERA
 - DUBET, Francois (2015) *Por qué preferimos la desigualdad (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI (pp. 19. 51).
 - DUSSEL, Inés (2006) Historia y perspectivas para una articulación más democrática. Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina. En: *Anales de la Educación común*. Año 2, N°4. Agosto de 2006. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires- Dirección Provincial de Planeamiento (pp. 95. 105).
 - EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós (pp.104.108).
 - FILMUS, Daniel; MORAGUES, Mariana (2003) Para qué universalizar la educación media. En: Emilio Tenti Fanfani (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira (pp. 36.60).
 - FRASER, Ronald (1998) La formación de un entrevistador. En: Ronald Fraser y otros, *A Student Generation in Revolt*. Nueva York: Panteon Books
 - FREIXAS, Javier (2006) Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad. En: Walter Kohan (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas. Karla.
 - GAGGERO, Horacio (2008) *La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955)*. UBA: Buenos Aires. Disponible en: http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero_trabajo.pdf
 - GARCÍA, Marcelino (2015) Itinerarios y operaciones de Análisis del Discurso e Investigación Social. En: *Formación de Posgrado. Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso*. Buenos Aires: IDES
 - GRECO, Beatriz; NICASTRO, Sandra (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens
 - GUBER, Rosana (2015) El registro de campo en Ciencias Sociales. Consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. En: *Formación de posgrado. Métodos cualitativos para la investigación social*

contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso. Buenos Aires: IDES

- HARF, Ruth (1997) *La articulación interniveles: un asunto institucional ¿utopía o realidad?* Buenos Aires: Secretaría de Educación-Dirección del área de Educación Inicial-Gobierno de la Ciudad.
- JARA, Miguel; BLANCO, Laura (2013) El lugar de la historia en los Diseños Curriculares de la provincia de Río Negro. Entre Reformas y Contrarreformas. En: *Reseñas N° 4 Revista de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales)*. Octubre de 2013. Córdoba: Editorial Universitas (pp 191. 225).
- KESSLER, Gabriel (2014) Tendencias contrapuestas en educación, salud y vivienda. En: *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (pp. 115. 143).
- KIT, Irene, ESPAÑA Sergio, LABATE, Hugo (2007) Propuestas educativas para la disminución de las desigualdades en los itinerarios escolares de la población de 6 a 14 años. Santa Fe: KRINEIN Revista de Facultad de Humanidades de la Universidad Católica (pp. 7. 82).
- LAHIRE, Bernard (2008) Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En: Emilio Tenti Fanfani (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI (pp. 35. 51).
- LONGOBUCCO, Hernán; VÁZQUEZ, Eva (2011) Trayectorias escolares. En: *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional. Serie Alumnos y Alumnas de ETP*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Educación. ISBN 978-950-00-0854-9.
- MARTÍNEZ, María; VILLA, Alicia; SEOANE, Viviana. (2009) Manteniendo la distancia: mercado escolar y desigualdad social. En: María E. Martínez, Alicia Villa, Viviana Seoane (comp.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en la Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo (pp. 29. 47).
- MATOSSIAN, Brenda (2015) Composición migratoria y complejidad en un área urbana fronteriza. Cambios y permanencias en Bariloche. En: Ana Barelli, Patricia Dreideme (comp.) *Trayectorias, experiencias, prácticas y configuraciones socio-productivas de migrantes en la Patagonia*. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro (pp.15.30).
- MILSTEIN, Diana (2015) *La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos*. En: Formación de Posgrado. *Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso*. Buenos Aires: IDES

- NIEMBRO, Andrés; GUEVARA, Tomás; CAVANAGH, Eugenia (2018) *Segregación socio-residencial e infraestructura en América Latina: Una tipología de los barrios de Bariloche, Argentina*. Bariloche: inédito.
- NIEDZWIECKI, Dora (2015) Desde el rincón de las homallas. La gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores (2013-2014). Buenos Aires: Flacso. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.
- PÉCHIN, Juan (2013) *De la indicación de “perversiones” por parte de la(s) norma(s) a la “perversión” política de la (a) normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?* En: LES Online, Vol. 5, N° 1. Disponible en <https://lesonlinesite.files.wordpress.com/2017/03/sujetxs-de-deseo-como-sujetxs-de-derecho.pdf> Consultado en abril de 2019
- PINEAU, Pablo (1997) La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En: Adriana Puiggrós (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna (pp. 379. 402).
- PORTO, María; VERCELINO, Soledad. (2004) Una forma de intervenir psicopedagógicamente en las dificultades de la escolarización que se presentan al inicio del nivel medio. En: *Revista Pilquén Sección Psicopedagogía*, N°1. Viedma: Universidad Nacional del Comahue
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- ROSSETTI, Magdalena (2014) La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. Santiago de Chile: CEPAL. Serie Políticas Sociales
- SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT, Rodolfo (2005) La construcción del marco teórico en la investigación social. En: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Colección Campus Virtual
- SEOANE, Viviana (2013) Géneros, cuerpos y sexualidades. Experiencias de Mujeres en Escuelas Técnicas de la ciudad de La Plata. Buenos Aires: FLACSO. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.
- SEOANE, Viviana, LUCARINI, Ariel; ÁLVAREZ, Gustavo (2011). Metodología y resultados generales. En: *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional. Serie Alumnos y Alumnas de ETP*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Educación. ISBN 978-950-00-0855-6. Disponible en <http://hdl.handle.net/10469/6397>

- SKLIAR, Carlos (2010) La obsesión por las diferencias. Paraná: Conferencia presentada en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de los equipos departamentales, organizado por Dirección Educación Primaria CGE. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI>
- TAYLOR, Steve; BODGAN, Robert (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, Cap 3
- TIANA FERRER, Alejandro (1997) Qué son y qué pretenden. Indicadores educativos. Política educativa. En: *Cuadernos de Pedagogía* N° 256 (pp. 50. 53). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=378> Consultado en septiembre de 2016
- TRIANO, Soledad; LUCARINI, Ariel (2011) Características sociodemográficas. En: *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional. Serie Alumnos y Alumnas de ETP*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Educación. ISBN 978-950-00-0856-3.
- VELEDA, Cecilia (2005) Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense. Buenos Aires: CIPPEC. Programa Sociología Política de las desigualdades educativas.
- ZIEGLER, Sandra (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?. En: Guillermina Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens (pp. 71. 88)
- ZIEGLER, Sandra; NOBILE, Mariana (2012) Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. En: *Archivos de Ciencias de la Educación* Nro.6. La Plata

Documentos consultados

- Carta para la reforma provincial (1997). Enviada por el gobernador Pablo Verani al presidente del Banco Mundial
- Dirección de Planeamiento y Formación Superior de Río Negro (2014) “La repitencia en nivel secundario. Ciclo Básico Común: CEM y CET 2013. Análisis de la repitencia en el Ciclo Básico del Nivel Secundario. Sector estatal. Comportamiento de la desaprobación de asignaturas del Ciclo Básico y su relación con la Formación Docente”. Viedma: Investigación y Estadística Educativa.

- Indicadores educativos. Tasa de eficiencia interna. Porcentaje de alumnos con sobreedad. Desagregados por nivel de enseñanza y jurisdicción. Diniee. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Ley Federal de Educación 24195/93
- Ley Nacional de Educación 26206/06
- Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05
- Ley de Educación Técnico Profesional de Río Negro 4347/08
- Ley Orgánica de Educación de Río Negro 2444/92
- Ley Orgánica de Educación de Río Negro 4819/12
- Resolución provincial 4617/17 Anexo I – Régimen Académico ESRN
- Resolución provincial 3360/16 Reglamento ingreso, permanencia de estudiantes a establecimientos secundarios. Anexo I
- Resolución provincial 2390/14 Programa de articulación entre nivel primario y nivel secundario
- Resolución provincial 137/13 Anexo Planes de Estudio ETP (Ciclo Básico y Superior)
- Resolución provincial 1568/13 Programa de Acompañamiento al Alumno de Primer Año
- Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional – INET (2012)
- Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Laboratorio de Estadística. Red Federal de Información Educativa. DINIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005)
- Resolución provincial 310/11 Modificación de Centro de Formación Profesional N°1 a Centro de Educación Técnica N°25 e implementación de Plan de Estudio correspondiente al Ciclo Básico de Escuelas Técnicas de Nivel Medio, Especialidad Hotelería y Gastronomía
- Resolución provincial 946/08 Planes de Estudio Escuelas Técnicas de Río Negro
- Resolución provincial 2262/07 Legajo Único de Alumno
- Resolución provincial 5534/04 Normas de Asignación de cargos docentes, misiones y funciones en Establecimientos de Nivel Medio del Consejo Provincial de Educación
- Informe de Sustentabilidad INVAP 2013- 2015.San Carlos de Bariloche
- Diario Río Negro, archivo documental 1988. Fiske Menuco-General Roca
- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario, pp. 336-337. Disponible en:
http://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/población/censo2010_tomo1.pdf Consultado en diciembre de 2018