

Sentidos construidos por los docentes en torno a las trayectorias educativas en los primeros años de la escuela secundaria técnica

Responsable: Mariana Laura Delgado

Integrantes: Mariana Laura Delgado-Martín Pedro Díaz

Maestrandos Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

marianadelgado@educ.ar

martinpedrodiaz@gmail.com

Resumen

El propósito de este proyecto de investigación es comprender aquellos 'sentidos' que los docentes construyen sobre sus prácticas de enseñanza en primero y segundo año, en establecimientos de educación secundaria de modalidad técnico-profesional, y que pueden incidir en la permanencia de los estudiantes de ese nivel.

El dato que lleva a indagar se sustenta en que el mayor abandono y repitencia se ubica en los primeros años y se agrava en establecimientos de modalidad técnico-profesional. Por ello es de interés realizar el abordaje en una escuela de la ciudad de Bariloche, localizada en uno de los barrios, denominados "del alto". A ella asisten jóvenes que en varios casos, son primeras generaciones en el nivel, pertenecientes algunos, a poblaciones migrantes de los pueblos originarios del territorio argentino-chileno.

De este modo se busca problematizar aquellos saberes socialmente sedimentados, recuperando los aportes de la Filosofía de la Educación, desde su mirada deconstructiva, analítica y desnaturalizadora, de la práctica educativa, en torno a las 'trayectorias' educativas en los primeros años de la escuela técnica secundaria. Como así también, abordar aquellos aspectos socio-culturales que se despliegan en el encuentro docente-s estudiante-s; desde un enfoque etnográfico, que permite la reflexión y el análisis de los sentidos construidos en la práctica docente.

La escuela secundaria en sus orígenes: modalidades, funciones, núcleo duro y matriz

El nivel medio en la Argentina, como readecuación y refundación de instituciones existentes¹, encuentra en su organización prusiana y francesa, la fuerte asociación a una función propedéutica. Nacida en el marco de un modelo humanista, clásico y selectivo, basado en múltiples exclusiones y legitimadora de desigualdades sociales, regionales muy agudas; estuvo caracterizada por tres funciones. Una de tipo propedéutica (preparatoria para la universidad), otra cultural (formación del hombre), social (orientado a la élite) y política-económica (cuerpo de especialistas, administración pública).

Durante el S. XX dominaron cuatro modalidades: el bachillerato que concentró la mayor parte de la matrícula, magisterio, comercial e industrial. A mediados del siglo anterior, si bien tuvo continuidad la tendencia fundante de colegios nacionales, también la enseñanza técnica presentó un proceso de expansión significativa, duplicando la matrícula (Acosta, 2011).

En este contexto, bajo un orden que buscaba 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’². De este modo, 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).

Del mismo modo, como proyecto político, pedagógico, cultural, sin demasiadas variaciones durante más de un siglo para sus destinatarios, el currículum supondría, el ajuste a ciertas reglas enmarcadas en “...trayectorias claramente jerarquizadas que nadie se confundía...” Es decir, una “...forma simbólica de dejar fuera de juego...” que al mismo tiempo llevaba a “...aceptar el fracaso como justo e inevitable...” (Bourdieu, 2002).

El ‘núcleo duro de la selectividad’ que caracterizó al nivel, tal como propone Tiramonti (2011) estuvo vinculado a una organización enciclopedista que hizo un uso del tiempo en pos de la simultaneidad de la enseñanza de las disciplinas. Es decir, la adopción de una tecnología de ‘transmisión del saber’ basada en la palabra del docente y el estudio domiciliario de manuales. Particularmente, el acento se puso en aquellos contenidos humanistas de la ‘alta cultura’; reflejados también en las escuelas normales.

La valoración enciclopedista, positivista, se consolidó fuertemente en desmedro de saberes manuales, ligados al trabajo; los cuales quedarían ‘golpeando la puerta’ para su

¹El surgimiento de las escuelas modernas se basa en la tradición de los colegios jesuitas pero al mismo tiempo en la oposición a ellos (Dussel, 2006)

²Dussel, 2006.

inclusión en los currícula. En efecto, “... las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una forma de promover identidades individuales, ya que estaba explícito el trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del sujeto (varón en todos los casos)...” (Dussel, 2006: 98).

En este punto, se hace necesario referir a un modelo androcéntrico, capitalista, en ocasiones homofóbico, que definió la matriz de escolarización de la escuela técnica al naturalizar la exclusión y aceptar la subalternidad de la mujer. Al mismo tiempo propuso el tratamiento diferencial (división sexual), desde la supuesta incompatibilidad: feminidad-ciudadanía, el sujeto de la razón por definición masculino y el lugar preponderante de la mujer en la vida doméstica³. Recién en los años '70, comenzarán, las mujeres, su incorporación en 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).

En este contexto se funda en 1863 el Colegio Nacional Buenos Aires, al año siguiente cinco establecimientos para el nivel en otras provincias y para 1900 ascenderán a diecinueve en el país. Serán sus rasgos la homogeneización del alumnado, formación de las clases dirigentes y construcción de un carácter selectivo. Sin embargo, durante las primeras décadas del S. XX, se presentaron tres intentos de reformas que cuestionaron el currículum humanista; aunque ninguna logró desarmar las jerarquías, organización y secuenciación del conocimiento existentes en la escuela secundaria.

La primera reforma, fue impulsada en 1900 por el Ministro de Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco, con un discurso social conservador, positivista - autoritario; que intentó el cierre⁴ de los colegios nacionales y su reemplazo por institutos de enseñanza práctica, industriales y agrícolas. No obstante fue derrotada por la mayoritaria presencia de legisladores egresados de colegios nacionales.

La segunda en 1915, propuesta por Mercante y vehiculizada por el Ministro de Instrucción Pública Saavedra Lamas, derogada en 1917, buscó dar tratamiento a la innovación técnica y social del período, a partir de la legitimación científica y psicológica. Víctor Mercante quiso crear la figura de ‘escuela intermedia’ junto a la secundaria nacional e industrial; la cual fue tomada posteriormente por el yrigoyenismo como argumento central

³ 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: 40)

⁴ Solo 6 colegios nacionales quedarían con un plan estrictamente literario (Dussel, 2006: 99)

para su derogación, por el hecho que se presentaba como formación estrecha, limitada a los sectores más desfavorecidos y por lo tanto antidemocrática y antipopular. Al mismo tiempo, cabe destacar que la finalidad de esta propuesta, se orientó a enfrentar la 'crisis de la pubertad' a partir de un currículum diferenciado por género, con un 30% de trabajo manual. Este currículum tenía como uno de sus fundamentos, "... la necesidad de mantener las manos de los varones ocupadas y visibles, ya que la masturbación era uno de los objetos preferidos del pánico moral de la época..." (Dussel, 2006: 99).

Por su parte, la tercera reforma, elaborada por Ernesto Nelson, e inspirada en la pedagogía de Dewey, aunque nunca implementada; se orientó a la emancipación y democratización del individuo. Buscó romper con el currículum humanista, al poner al individuo como centro de la educación y tensionar la función propedéutica. En este sentido las escuelas secundarias debían considerarse continuación de la escolaridad primaria, asumiendo una cultura propia en el encuentro de los diversos actores (2006: 100)

En este contexto, nacen los primeros Institutos de formación Industrial que buscaban responder a la modernización del aparato productivo: mano de obra calificada, como así también la demanda de educación secundaria para sectores sociales emergentes. Para 1920 había Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Normales y de enseñanza especial. En esta última se concentraban: comerciales, industriales, de artes y oficios, profesionales, academias de educación física, lenguas vivas, ciegos y sordomudos (2009: 15).

La escuela técnica, un poco de historia

Como se ha mostrado hasta aquí, la escuela secundaria en sus orígenes fue orientada a la formación de la burocracia estatal y la preparación para la universidad de las elites. En el caso de la escuela técnica, en su momento de surgimiento, lo hizo desde la necesidad de mantener el statu quo, con opciones técnicas para algunos segmentos de los sectores sociales en ascenso. Sin embargo resguardó la formación humanística para los grupos dirigentes (Botinelli y Sleiman, 2015).

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, en el Congreso de la CGT del año 1939. En este contexto surge un circuito de escuelas técnico-profesionales, así como la elevación del estándar de vida de la clase obrera y el abordaje de las dificultades educativas, administrativas que obstaculizaban el desenvolvimiento de los establecimientos. Estos requerimientos fueron cruciales en la creación y reforma de la modalidad (Balduzzi, 1989).

En un marco “de construcción de un discurso hegemónico que recogía y articulaba procesos políticos, culturales, más abarcativos”⁵, la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (creada en 1944), buscó dar tratamiento al vacío de legislación y regulación de la relación patrón – aprendiz; la falta de preparación técnica de obreros para la industria del país y la formación técnica-moral de los aprendices por parte del Estado en todos los niveles.

En palabras de Balduzzi (1989), la CNAOP constituiría el “...programa más significativo por su envergadura, en la extensión de oportunidades educativas a sectores populares...” Además delinearía un nuevo colectivo: los jóvenes [varones] aprendices. Al respecto señala Germani⁶ desde los datos censales de 1960, que la mitad de 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 (Balduzzi, 1987: 190).

La modalidad en cuestión será considerada fundamental para el desarrollo del país económica y socialmente, organizándose en un currículum de dos ciclos. El primero, denominado ciclo básico; similar a las restantes escuelas secundarias y un segundo ciclo superior, con dos opciones: aquella que otorgaba el título de técnico después de tres, cuatro años y otra para auxiliar técnico de un año. En la escuela técnica los saberes prácticos se subordinarán a los científicos (Díaz, 2009).

Por otra parte, el discurso que recogía y articulaba el Estado durante el peronismo, también evidenciaba la relación cobertura del tramo universitario y valoración de ciertas pautas culturales. Cucuzza (1994) destaca, que la creación de la Universidad Obrera Nacional, buscó dar “... status universitario (...) a la condición obrera, de forma tal de subordinar, o al menos igualar, lo universitario a lo obrero (...) difícil de digerir por los sectores culturales hegemónicos”. Estos últimos, en 1956 logran instaurar una matriz cultural conservadora que llevará a la UON a llamarse Universidad Tecnológica Nacional; es decir, se producirá un pasaje del sujeto “obrero” al “tecnólogo”.

De esta manera, 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. En este marco, intentarán dar “nuevas respuestas a la relación educación- trabajo” en los “bordes del sistema” y a través de la

⁵Cucuzza (1994-1996) refiere a un sistema que cubre el nivel primario (cursos de pre-aprendizaje, misiones monotécnicas), medio (escuela fábrica-industriales de la Nación), nivel universitario (Universidad Obrera Nacional).

⁶Germani, en Gaggero, 2008

preeminencia de un currículum humanista, basado en la jerarquía de ciertos saberes del imaginario cultural que si bien fueron previos al peronismo, este último no había podido extirpar (Pineau, 1997: 381).

En 1963, el CONET⁷, en la búsqueda y constitución de un nuevo sujeto pedagógico, organizará administrativa y curricularmente la escuela secundaria, bajo el nombre y unificación⁸ de Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). Compuestas por un currículum con conocimientos generales y a contraturno, talleres de formación técnica específica en forma práctica; jerarquizarán a la “ciencia-técnica y tecnología” – en “saberes puros y aplicados”; donde la tecnología será la suma de “ciencia y técnica” (1997: 388).

Posteriormente, en 1971, a partir de sugerencias de organismos de crédito internacional, buscarán perder la impronta espiritualista y orientarse a la formación tecnológica específica, en pos de mayor eficiencia y garantía de acceso a todos los sectores. Con el inicio de la dictadura de 1976 y el alejamiento del Estado del Sistema Educativo, los establecimientos secundarios de educación técnica pasarán de 1181 a 799 un lustro después (1997: 392).

En 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, reducirá la categoría “trabajo a empleo” y revalorizará el “aprender haciendo”. En consecuencia, a través del corrimiento del Estado como principal proveedor de educación, pasará a compartir con otras instituciones: las empresas privadas. De esta manera, 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 había agotado (1997: 392-395).

Río Negro, la Reforma y Contrarreforma de la escuela secundaria

En el contexto rionegrino, de retorno a la democracia, durante el período 1986 - 1996, se llevará adelante una Reforma Educativa, político institucional en el nivel medio, con características singulares y contrarias a los lineamientos neoliberales. En un diagnóstico profundo del Sistema Educativo y sus prácticas de enseñanza, tendrá como pilares el

⁷ 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.

⁸ Cerrarán las Escuelas Fábricas y de Preaprendizaje de la CNAOP.

tratamiento de la relación Sistema Educativo y sociedad, vinculado a las necesidades sociales⁹ y la centralidad del docente para la puesta en marcha y sostenimiento del proyecto y la revisión de la relación docente - alumno desde un enfoque constructivista (Jara, Blanco, 2013: 193,199).

Esta Reforma, que si bien no se implementó en la modalidad técnica, tuvo cierto nivel de influencia en las prácticas docentes, dado que muchos de ellos distribuían sus horas en las diversas modalidades y se orientó a la democratización de la educación, asegurar la igualdad de oportunidades e incorporar y retener a sectores históricamente excluidos.

En este marco, las reformas político- institucionales más significativas fueron la: Reforma de la constitución Provincial con un proyecto de traslado a Viedma de la Capital Federal y la desconcentración de la Administración Pública a partir de la distribución de organismos en diferentes regiones de la provincia (Aliani, Alonso y Welschinger, 2002: 3).

Por su parte, los rasgos sobresalientes de la Reforma Educativa de Nivel Medio se dieron en la estructura organizativa curricular que contemplaba el trabajo interdisciplinario, hacia la transdisciplina; la búsqueda de una auténtica inscripción comunitaria y los co-gobiernos escolares. A través de dos ciclos CBU y CSM, se tendía a acompañar el descubrimiento de intereses y luego la formación en una modalidad relacionada con las necesidades regionales. Asimismo la capacitación en servicio docente, fue otro de los rasgos, para los que contó con el acompañamiento de instituciones como Flasco (Oyola, 1998).

Paralelamente a la sanción de la Ley Federal de Educación, la Reforma Constitucional del 94, la descentralización y la Ley Provincial 2929/95 que privatiza y conlleva la exigencia de achicamiento del 'gasto' del Estado por requerimiento de organismos de crédito internacional¹⁰, se eliminará la Reforma en CBU y CSM en 1996. En este contexto irrumpieron voces disonantes de la comunidad educativa, que demandaron la no modificación del Estatuto Docente, desde la estrategia de la movilización permanente que propuso U.N.T.E.R.¹¹ y estudiantes y 'padres' que frente a la 'inminente pérdida del año escolar'

⁹ Aquí pareciera emerger nuevamente la revalorización de saberes que no corresponden a grupos hegemónicos, como se veía en el proyecto del primer peronismo sobre los saberes del obrero.

¹⁰ En una carta enviada por el entonces gobernador Pablo Verani al Presidente del Banco Mundial, "Carta para la Reforma Provincial de la Provincia de Río Negro" que data de junio de 1997, se hace referencia al "mejoramiento de la colaboración con el sector privado reestructurando el gobierno provincial para asegurar una oferta eficiente de servicios públicos". En el punto 8, inciso b, alude a la "reducción del desproporcionado uso de personal docente interino y sustituto". En el apartado 3.2 Educación, inciso 32 menciona que "el programa del gobierno se articula en cinco programas que permiten contener el gasto salarial a 35 % del presupuesto lo cual es similar a los países de OECD"

¹¹ Unión de Trabajadores del Estado Rionegrino.

intentaron garantizar la promoción anual. La intervención del Estado, promovió una oposición entre 'padres y docentes' y después de un año, el gobierno decretó la promoción automática.

Jara y Blanco (2013) denominan este período como la 'contrarreforma', por el papel subsidiario y focalizador que tuvo el Estado y el hecho de que 'socavó' los cimientos del CBU. En este sentido, promovió la pluridisciplina más que la interdisciplina y en la denominada Formación Orientada (FO) buscó la inserción en el mundo laboral ajustada a las demandas del contexto social y productivo (2013: 220).

La escuela media se tornaría "hacedora de mano de obra (...) con ciertos saberes que le permitirían al alumno desenvolverse en la vida productiva local, regional". Aquí aparecen los TTP (Trayectos Técnicos Profesionales) que se presentan en todas las modalidades como extensión opcional, "donde los estudiantes podrán adquirir o profundizar su formación técnica en función de la demandas del mercado local o regional" (2013: 221).

La Ley Federal de Educación 27632, no dará tratamiento en sus artículos, a la modalidad técnica y en la provincia buscó introducir el polimodal. Estos cambios suponían, entre otras cuestiones, la reducción de 6 a 3 años en el nivel y el cambio en la denominación Centro de Educación Técnica por Centro de Educación Media.

La implementación del polimodal y transformación de la escuela técnica, fue resistida¹² por diversos actores de la comunidad educativa y se tradujo en marchas, solicitudes en la Legislatura, ocupación de edificios públicos. En este estado irregular de asistencia material y desfinanciación de la escuela, se profundizó el fenómeno de segmentación, con una estratificación de buenas y malas escuelas al que se sumó cierto 'temor' de la 'clase media', que vio en la reducción de días de clase, la 'pérdida' de calidad educativa. Esta última, cuestión que encuentra cierta relación con el surgimiento de escuelas privadas en la localidad¹³.

Jara y Blanco (2013) quienes analizaron los contextos de producción del Diseño Curricular y su implementación en el área de sociales sostienen que " si bien la estructura creada por el CBU cayó con la contrarreforma educativa, no sucedió lo mismo con las prácticas que en muchas localidades de la provincia se sostienen como prácticas incuestionables que se transmiten de generación en generación en los profesores de historia

¹²"Buscan evitar que desaparezca una escuela técnica (...) Padres, docentes y alumnos de la escuela industrial de Cipolletti organizan medidas de protesta (...) Ya se cambió el nombre de Centro de Educación Técnica a Centro Educación Media 65" (Diario Río Negro, 3 de octubre de 1999)

¹³ "Escuelas que con modestos emprendimientos y a veces hasta improvisadas, asumieron la nueva realidad y ya no demandaron al Estado. La sola regularidad del dictado de clases conformaba a los padres y la subsidiariedad estatal se hacía presente en la provincia con una fuerza no vista antes" (Alliani, 2002: 9)

(...) Si bien la LFE fue aprobada¹⁴, esta, no ha tenido importante aplicación curricular” (2013: 224).

La escuela secundaria técnica en la última década, nuevos marcos normativos.

En la actualidad, Argentina posee 1329 escuelas secundarias Técnicas, en la provincia de Río Negro, según la nómina del Instituto de Educación Técnico Profesional¹⁵, cuenta con 37 establecimientos. La ciudad de Bariloche posee 6, de los cuales 3 son privados y surgidos en el marco de la crisis de la Reforma CBU y CSM e intento de implementación de la Ley Federal de Educación. Otro dato relevante lo constituye el hecho de que la Patagonia no cuenta, con la gestión universitaria o superior en la modalidad. En Bariloche, se proyecta la construcción de un CET que dependería de la Universidad Nacional de Río Negro¹⁶.

En el año 2005 se sanciona la Ley 26058 Educación Técnico Profesional. Se destacan el Art. 40 II que refiere a la “incorporación de mujeres como alumnas en la educación técnico-profesional”, el Art. 45 que reconoce al INET entre otras funciones para el equipamiento, calidad, equidad, asesoramiento curricular y capacitación docente. Además el Art. 52 que propone un Fondo Nacional de ETP del 0,2% del presupuesto público nacional.

En Río Negro durante el 2016 se lleva adelante una revisión de los Diseños Curriculares para el nivel medio y específicamente en la Formación Científica y Tecnológica. En sus fundamentos propone “un aprendizaje en contexto, que favorezca la interpretación histórica de la construcción de los conocimientos, las interacciones entre ciencia, tecnología y sociedad en las que dichos conocimientos participan, las cuestiones éticas que subyacen en su aplicación, el impacto de esos saberes en la vida cotidiana”

El sentido de la obligatoriedad en tensión

Ahora bien, aunquela masificación introduce un profundo cambio del sentido general del nivel y de la propia experiencia escolar (Fanfani, 2003: 16-17), ciertas prácticas del nivel medio – como ser formas tradicionales de autoridad, preparación para el mundo del trabajo, igualdad asociada a homogeneización, deviniendo en formación diferenciada, el lugar

¹⁴ En la cercana provincia de Neuquén la LFE no fue sancionada.

¹⁵ Según datos del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional RFIETP, al 06/2015. Creado a partir de la Ley de Educación Técnico Profesional 26058.

¹⁶ Convenio 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. La cual encuentra articulación, entre otras, con la UNRN que posee en la ciudad 3 ingenierías y 2 profesados (física y química). <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>

asignado a los jóvenes como beneficiarios y no protagonistas en la escuela – se vuelven cuestiones que no se han reemplazado y en las cuales los docentes han quedado librados a la movilización de los propios recursos.

La repitencia, abandono interanual, duración media de la permanencia de los que abandonan, distribución porcentual de alumnos por modalidad, en los primeros años de la secundaria, corresponden a indicadores¹⁷ que abordan dimensiones de organización flujo y egreso y componen un modelo conceptual inscripto en áreas de recursos, proceso y resultados. No obstante, 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)

Al respecto, el ‘análisis estadístico evidencia que no se manifiestan mejoras en la cobertura ni en el tránsito de los estudiantes en la última década’ en Argentina (Briscioli, 2013: 17). En la provincia de Río Negro, durante el período 2010-2013, la tasa de repitencia¹⁸ en los CEM (Centro de Educación Media) y CET (Centro de Educación Técnica) alcanzó 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, arroja en la provincia un 67,17 % y 60,91 % en segundo año. Mientras que asciende a 39,25 % en primer año la cantidad de alumnos con sobreedad según datos del Diniee¹⁹.

Sentidos en torno a la práctica de enseñanza en los primeros años del nivel

Llegado este punto, se propone analizar y orientar el estudio hacia aquellos sentidos que los docentes construyen en sus ‘prácticas en procesos de articulación’: es los primeros años de la escuela secundaria. Para ello se recupera la categoría ‘práctica de enseñanza’,

¹⁷Son 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)

¹⁸Investigación 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.

¹⁹Dirección 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, alumnos 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 alumnos por modalidad, entre otras.

desde su complejidad, con múltiples determinantes que impactan en la tarea cotidiana. Es decir, una práctica social, históricamente determinada, que se genera en un tiempo y en un espacio concreto; constituyéndose de modo singular a partir de decisiones que los docentes toman en torno al problema del conocimiento (Edelstein, 2005). De este modo, se buscará interrogar, si acaso serán ciertas prácticas de enseñanza, instituidas en los primeros años del nivel secundario, las que no logran -o buscan- “tender puentes” entre los niveles.

Al respecto, Porto y Vercellino (2004) señalan críticamente cómo el propio ‘discurso docente’ refiere muchas veces a la ‘falta de conocimientos previos’ de los estudiantes. Esta ‘falta’ es entendida en términos de ‘carencias’ y de ciertas ‘pretensiones’ docentes hacia un tipo ‘subjetivo, constituido de antemano’ (Freixas, 2006: 121). Este último estaría inscribiéndose en una ‘trayectoria ideal’ que lejos de interpelar las prácticas docentes²⁰, haría que estas ‘pretensiones’ funcionen, como un diagnóstico que afirma ‘dificultades’ de los propios jóvenes para resolver favorablemente la inserción en el nuevo nivel (Greco y Nicastro, 2009: 43).

La deconstrucción de ‘visiones deficitarias’ para dar otro lugar al ‘recién llegado’ (Arendt, 1997), a quien inicia la escuela técnica; permitiría recuperar el significado de ‘estar juntos’ en las instituciones educativas y pensar el problema en términos de articulación. Lo cual lleva a interrogar sobre “cuánto hacemos una vez que los estudiantes se encuentran adentro del sistema, para conocer, abordar, proyectar colectivamente su existencia” y qué sentido adquiere allí la articulación (Skliar, 2010).

De esta manera interesa explorar una noción de articulación entendida por los científicos de la educación (Harf, 1997; Moragues y Filmus, 2003; Kit y otros, 2007; Aguerro y otros, 2002; Greco y Nicastro, 2009) como ‘capacidad del sistema educativo de tender puentes’, privilegiando el ‘entre’, de las trayectorias y cuestionando los quiebres agudizados por ‘propuestas disfuncionales’, que remiten a la existencia de ciertas ‘lógicas’ que caracterizan los niveles, centrándose en aquel al que llegan y que es necesario reconocer para comprender cómo se configuran las prácticas en procesos de articulación.

En este orden, se torna valioso, abordar los sentidos que construyen los docentes, a partir de disputas e imposiciones hacia determinado tipo de articulaciones que se dirimen en la tensión ‘novedad/repetición’; desde la ‘ficción de lo instituido’, de lo aparentemente

²⁰ Una práctica surcada por una red burocrática, inserta en una organización jerárquica que lleva al maestro a desplazarse de la figura de subalterno e inscribirse en el análisis de su práctica; como profesional con competencias contextuales (Achili, 1990)

producido, que puede verse desestructurado por la irrupción de la 'novedad', del cambio(Cerletti, 2008:16).

Así, recuperar la 'noción de lo político', que al vincular discurso y acción como espacio de lo común, permite cuestionar los 'prejuicios' que sustentan las formaciones sociales. Puesto que estos, en producciones subjetivas y prácticas educativas, ocultan un pedazo del pasado, encierran juicios, que alguna vez tuvieron fundamento legítimo en la experiencia y al imponerse sobre la acción, devinieron en una 'sociedad despolitizada'. Es decir, aquella que relega el discurso a la repetición y el espacio público a la reproducción de 'conductas' (Arendt, 1997).

Las 'lógicas', que rigen los niveles de enseñanza del sistema educativo, puesto que son estructuradoras de propuestas hacia el interior de cada uno, como así también generadoras de rupturas entre los mismos. Poder identificar aquellas lógicas en la escuela secundaria técnica, caracterizarlas; permitirá sumergirse en el análisis y la deconstrucción hacia el interior del nivel, para reconocer en las políticas educativas²¹ procesos de 'acreditación - legitimación'; y en ellos las articulaciones y desarticulaciones históricas. Estas 'lógicas' posibilitan la reflexión sobre el lugar en el que se inscribe, se ha inscripto, la construcción de prácticas de articulación institucional y el grado de re-apropiación que los diversos actores institucionales han realizado (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001).

En suma, la articulación de niveles y modalidades, como práctica de enseñanza inacabada, permitiría abordar aquello que se ha gestado, se gesta - en las instituciones; inserto en espacios sociales y de lo social, donde prevalece un 'rol reproductor'. Pero al mismo tiempo, el reconocimiento de apropiaciones locales, en la polisemia y movimiento, en los 'bordes', ofreciendo la oportunidad de una práctica institucional otra, intersticial²², posibilitadora de otras prácticas en procesos de articulación.

Supuestos

La escasa problematización de la noción de 'prácticas de articulación', como prácticas de enseñanza y el primado de miradas deficitarias que depositan en los estudiantes la responsabilidad del fracaso en sus trayectorias educativas, se vuelven obturadoras de una

²¹Como conjunto de construcciones imaginarias que han delineado un sentido común y un proyecto de país (Bresler y Villagrán, 2011:10), llevando consigo una fuerte tarea de "negación" y "desecho" de todo aquello que no encaja en un orden que pretende reproducir.

²²Scribano. Prácticas intersticiales: como la felicidad, disfrute y esperanza, que muestran que la trinidad colonial tiene fisuras.

perspectiva comprensiva e integral de la articulación, entre la escuela primaria y el nivel medio con modalidad técnico-profesional.

Objetivos:

Problematizar aquellos sentidos, que los docentes construyen sobre las prácticas de enseñanza en procesos de articulación, en su relación con la permanencia en los primeros años de la educación secundaria en la modalidad técnico-profesional.

- Identificar y caracterizar las *'representaciones mentales'* en su vinculación con una *'matriz organizacional selectiva'* y aquellas *'prácticas intersticiales'* en los prácticas docentes en procesos de articulación en los primeros años de la escuela secundaria

Presentación del objeto empírico y de las técnicas de investigación

A partir de lo expuesto en las secciones anteriores y desde el interés en problematizar aquellas prácticas instituidas y discursos que presentan el pasaje de niveles como un transcurrir natural, evocando *'trayectorias ideales'*; se buscará comprender los sentidos subyacentes, su relación con los destinatarios de la educación secundaria con modalidad técnico-profesional, las políticas en que se inscribieron y su vinculación con prácticas docentes en procesos de articulación en la actualidad.

Para ello se adoptará un enfoque etnográfico, como forma de investigación social, que permite conocer, entender e interpretar en la cotidianeidad, los sentidos que encierran las voces, acciones de los actores, en las instituciones educativas escolares. De esta manera se buscará 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).

En este orden, el trabajo de campo, que tomará como muestra una escuela técnica de Bariloche, CET 28 ubicada en un barrio de la periferia; buscará en las actividades la *'interacción social no ofensiva'*²³ a través entrevistas en profundidad y la observación participante. Observar por medio de la participación, al inscribirse en un *'proceso dialógico e interactivo'* que supone tornar inteligibles los *'acontecimientos'*. Es decir, objetivar la intersubjetividad, en procesos de implicación y des-implicación; en un proceso de *'reflexividad compartido'* (Guber, 2001).

²³ Taylor y Bodgan, 1992, proponen que el informante se sienta cómodo. Es decir establecer el *'rapport'* para que puedan abrirse, sentir la confianza, desde una posición de humildad, ayuda e interés por lo que les sucede.

De allí la importancia de un análisis crítico del discurso cuyo objeto es la enunciación, siempre 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).

En este ensayo de comprensión de '*alteridad*', se busca reflexionar sobre aquellas '*representaciones mentales*' construidas, compartidas, validadas, por ciertos grupos, en torno a los estudiantes- Otros. Como así también analizar los '*estereotipos textuales*²⁴' 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).

Bibliografía

- ACHILLI, E. (1990) "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario", Rosario, CRICSO, Facultad de Humanidades y Arte.

_____ (2005) Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Cap. IV y V. Rosario: Laborde Libros Editor, pp. 71-90
- ACOSTA, F. (2011) *Escuela Secundaria y Sistemas Educativos Modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina*. Campiñas: Revista Histedbr - Artículo. N° 42, Junio de 2011, pp. 3-13.
- AGUERRONDO, I. (2009) "Niveles o ciclos. El reto de la articulación", en *Revista Internacional Magisterio*, N° 38, Bogotá
- AGUERRONDO, LUGO y ROSSI (2002) *La escuela del futuro III. Qué hacen las escuelas que no innovan*. Buenos Aires, Papers Editores
- ALIANI, M; ALONSO, O; WELSCHINGER, D (2002) Política educativa, entre la crisis y el ajuste fiscal: el caso de la provincia de Río Negro (1991-1999). Ponencia presentada en el Congreso de la Universidad de BioBio. Chile.

²⁴ Van Dijk, 1997 en García, 2015

Disponible en <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p5.1.htm> Consultado en febrero de 2016.

- ARENDT, H. (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós.
- BOTTINELLI, L; SLEIMAN, C (2015) “La educación técnica en Argentina”. Buenos Aires, UNIPE
- BOURDIEU, P. (2002) “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo. Pp. 163. 173
- BRESLER, A y VILLAGRÁN, L. (2011) *Fichas de Cátedra Políticas de la Educación N° 4 y 7*. Licenciatura en Educación. Viedma, UNRN
- BRISCIOLI, B. (2013) *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de Escuelas Secundarias de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Entre Ríos.
- CANTERO, G. (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones” en MARTINIS, P y REDONDO, P (comp.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante, pp. 205-223
- CERLETTI, A. (2008) “La educación como problema filosófico y político” en *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires, Del Estante, pp. 13-19
- COREA, C. (2004) “El desfondamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional”, en COREA, C; LEWKOWICZ, I (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 165-174

- COSSE, I. (2006) “Cultura y sexualidad en la Argentina de los sesenta: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional” . E.I.A.L, Vol. 17, N° 1, Buenos Aires, pp. 39- 60
- CUCUZZA, H. (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.
- DA SILVA, T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. En: Revista de Estudios del Currículum, vol. 1, n 1. pp. 59-76
- DÍAZ, N. (2009) Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989). Tesis (Maestría en Educación). Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Cap. I. Buenos Aires, Paidós, pp. 15- 27
- DUSSEL, I. (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
- DERRIDA, J. (1997) *Sobrela hospitalidad*, Entrevista en Staccato: programa tv. France cultural, 19-12-97. Disponible en <http://jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm> Consultado el 6 de mayo de 2013.
- ESTEVE, J. (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente”. En Emilio TentiFanfani (comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.

- FALS BORDA, O. (1987) “Es posible una sociología de la liberación” en *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Bogotá, Carlos Valencia Editores
- FREIXAS, J. (2006) “Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad” en KOHAN, W (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires, Novedades educativas. Karla.
- GARCÍA, M. (2015) *Itinerarios y operaciones de Análisis del Discurso e Investigación Social*. Buenos Aires, IDES. Formación de Posgrado. Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro. Capítulo 9: “La próxima crisis del *currículum*”.
- GUBER, R. (2015) *El registro de campo en Ciencias Sociales. Consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica*. Buenos Aires, IDES. Formación de posgrado. Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso.
- HARF, R. (1997) *La articulación interniveles: un asunto institucional ¿utopía o realidad*. Buenos Aires, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires-Secretaría de Educación-Dirección del área de Educación Inicial
- JARA, M; BLANCO, L. (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 .
- KIT, I, ESPAÑA S, LABATE, H. (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

- KOHAN, W. (2004) “La infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault)” en *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona, Laertes, pp. 73-108
- MARÍ, E. (1986) *Racionalidad e imaginario social en el discurso del orden*, Doxa 3
- MILSTEIN, D. (2015) *La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos*. Buenos Aires, IDES. Formación de Posgrado. Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso.
- NICASTRO, S. y Greco, B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Homo Sapiens
- OYOLA, C. (dir.) (1998) *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y las prácticas educativas. Un análisis de la Reforma Educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- PINEAU, P. (1997) “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983”, en Puiggros, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, pp. 379-402
- PORTO, M; VERCELINO, S. (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. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue
- QUIJANO, A (2001) “Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina” en MIGNOLO, W (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires, Del Signo, pp. 117-131

- SARAIVA, K. (2005) “La babel electrónica. Hospitalidad y traducción en el ciberespacio”, en FRIGERIO, G; SKLIAR, C (comp.) *Huellas de Derrida*
 - SAUTÚ, R. (2005) *Manual de metodologías*, Cap. 2, CLACSO, Buenos Aires
- _____ (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Caps 1 y 2, Lumiere, Buenos Aires.
- SCRIBANO, A (2011) “Movimientos Sociales. Procesos Políticos y Conflicto Social: escenario en disputa” en *Boletín Onteaiken N° 11*. Disponible en <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin11/0-2.pdf>. Consultado en julio de 2012.
 - SEOANE, V. (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.
 - SKLIAR, C. (2010) “La obsesión por las diferencias”, Conferencia presentada en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de los equipos departamentales, organizado por Dirección Educación Primaria CGE, marzo, Paraná. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI>
 - TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Paidós, Cap 3
 - TENTI FANFANI, E. (2003) “La educación media en Argentina: desafíos de la universalización” en *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Altamira
 - TERIGI, F. (2009) “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”. En *Revista de Educación* 350 Septiembre-Diciembre de 2009, pp 123-144

- TERIGI, F. (2012). “La cuestión curricular en la educación secundaria”. En TENTI FANFANI, Emilio (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, IPE- UNESCO.
- TIANA FERRER, A. (1997) Qué son y qué pretenden. Indicadores educativos. Política educativa. Cuadernos de Pedagogía N° 256. pp. 50-53.
Disponible en: <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/1355.pdf> Consultado en septiembre de 2016

Relevada

- CORNU, L. (2004) La confianza en las relaciones pedagógicas. Disponible en: <http://www.cpel.uba.ar/uploads/archivos/20141006-015201.pdf>
Consultado en junio de 2016
- BENCLOWICZ, J. (2015) “Organización barrial y representaciones en Bariloche entre la dictadura y la democracia. Los migrantes del barrio 10 de Diciembre, un caso emblemático”. Bariloche, UNRN
- BRACCHI, C.(2014) “La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión. Buenos Aires, Novedades Educativas N° 283, pp. 8-18
_____ (en prensa) “Construyendo la convivencia en las Escuelas Secundarias. Participación estudiantil y gobierno escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- CHAVEZ, M. (2005) Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Valparaíso, Última Década N°23, CIDPA, pp. 9-32
- MATOSSIAN, B. (2015) *Composición migratoria y complejidad en un área urbana fronteriza. Cambios y permanencias en Bariloche*. En Barrelli, A. y Dreideme, P. (comp) “Trayectorias y experiencias, prácticas y configuraciones socio- productivas de migrantes en la Patagonia” Bariloche, UNRN, pp. 15-30
- PERRUPATO, S. (2012) “Historiografía y educación peronista: un estado de la cuestión sobre historia de la educación durante el primer peronismo. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412012000200002 Consultado en julio de 2016

- PINKASZ, D. (2015) “La investigación sobre educación secundaria argentina en la última década”. Buenos Aires, FLACSO
- TEDESCO, J. (1986) *Oligarquía, clase media y educación en Argentina 1900-1930*. En “Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945”. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 63
- TERIGI, F; BAQUERO, R; TOSCANO, A; BRISCIOLI, B; SBURLATTI, S. (2012) “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos”. Tandil, Espacios en Blanco, Serie Indagaciones N° 22, pp. 77-112
- REGUILLO CRUZ, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma.

Documentos consultados

- Ley Federal de Educación 24195
- Ley Nacional de Educación 26206
- Documento de la Dirección de Planeamiento y Formación Superior de Río Negro: “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. 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.
- Carta para la reforma provincial (1997). Enviada por el gobernador Pablo Verani al presidente del Banco Mundial
- 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).