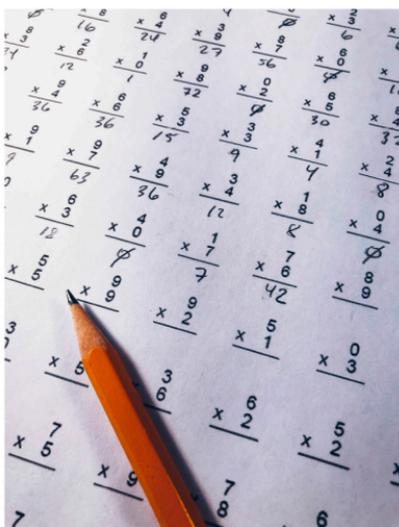


# INVESTIGACIONES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL EN ARGENTINA

Saberes, prácticas y experiencias



SILVIA MARTÍNEZ  
DELFINA GARINO  
(COMPILADORAS)



**INVESTIGACIONES EN LA EDUCACIÓN  
TÉCNICO-PROFESIONAL EN ARGENTINA**



# INVESTIGACIONES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL EN ARGENTINA

Saberes, prácticas y experiencias

Silvia Martínez  
Delfina Garino  
(compiladoras)

**teseo** 

Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias / Silvia Martínez... [et al.]; compilado por Silvia Martínez; Garino Delfina. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2021. 420 p.; 20 x 13 cm.

ISBN 978-987-723-291-2

1. Formación Profesional. 2. Escuelas Secundarias. I. Martínez, Silvia, comp. II. Delfina, Garino, comp.

CDD 373.07

© Editorial Teseo, 2021

Buenos Aires, Argentina

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra,

escribanos a: [info@editorialteseo.com](mailto:info@editorialteseo.com)

[www.editorialteseo.com](http://www.editorialteseo.com)

ISBN: 9789877232912

Imagen de tapa: Chris Liverani en Unsplash

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design ([www.teseopress.com](http://www.teseopress.com))

# Índice

<b>Parte I. Introducción.....</b>	<b>11</b>
Problemáticas en torno a la educación técnico-profesional. A modo de presentación .....	13
<i>Silvia Martínez y Delfina Garino</i>	
Concepciones de educación y trabajo en nuestras investigaciones. Preludio.....	35
<i>Silvia Martínez</i>	
<b>Parte II. Género y desigualdades: entre la reproducción y la reconstrucción .....</b>	<b>75</b>
I. Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la educación técnico-profesional. El caso de la formación en informática en la Ciudad de Buenos Aires .....	77
<i>Claudia Jacinto, Verónica Millenaar, Eugenia     Roberti, Alejandro Burgos y Mariana Sosa</i>	
II. Clasificaciones sociales y prácticas discursivas: las desigualdades de género en tres Centros de Capacitación para el Trabajo de Mendoza.....	111
<i>María Eugenia Martín, Noelia Giampaoletti     y Lucia Florencia D'Angelo</i>	
III. Mujeres y varones en dispositivos de formación para el trabajo. Entre la reproducción y las disputas en torno a las significaciones hegemónicas de género en escuelas técnicas de la provincia de Neuquén.....	149
<i>Noelia Giampaoletti y Delfina Garino</i>	

**Parte III. Enseñanza y experiencia: formas de hacer escuela ..... 183**

IV. Configuraciones institucionales en escuelas técnicas de Buenos Aires y Neuquén. Posibilidades y tensiones con vistas a la inclusión educativa ..... 185

*Nora Gluz, Silvia Martínez, Silvina Feeney, Lucrecia Rodrigo e Inés Rodríguez Moyano*

V. El encuentro con los problemas didácticos. ¿Es posible madurar los procesos reflexivos sobre el trabajo de enseñar? ..... 219

*Micaela de Vega y Noemí Bardelli*

**Parte IV. Formación y trabajo: prácticas profesionalizantes y trayectorias ..... 255**

VI. Las prácticas profesionalizantes. Su puesta en acto en tres provincias argentinas ..... 257

*Natalia Fernández, María José Ganem, Diego Sebastián Saez y Yanina D. Maturo*

VII. Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén ..... 293

*Delfina Garino, Gisela Miñana y Diego Sebastián Saez*

VIII. Escuela técnica y trabajo en Neuquén. Trayectorias profesionales de jóvenes egresados entre 2006 y 2018 ... 335

*Francisco Suertegaray*

<b>Parte V. Trabajo y sociedad: formación laboral y formación ciudadana .....</b>	<b>373</b>
IX. Los Centros de Formación Profesional como espacios de (re)construcción de los lazos sociales.....	375
<i>Irene Buchter, Lucía Di Camillo y Andrea Properzi</i>	
X. Cambios en las escuelas secundarias técnicas. El proceso de transferencia de las escuelas secundarias técnicas nacionales a provinciales a finales de los 80 y su incidencia en el perfil de los egresados de la EPET 8 en la ciudad de Neuquén.....	397
<i>Adriana Soledad Gómez y Graciela Mariana Gracia</i>	
Sobre los/as autores/as.....	409



# Parte I. Introducción



# Problemáticas en torno a la educación técnico-profesional

*A modo de presentación*

SILVIA MARTÍNEZ Y DELFINA GARINO<sup>1</sup>

Atravesamos una situación inédita en el mundo, una pandemia a escala global que está haciendo estragos en humanos y la sociedad toda, donde no solo circula un virus, sino también ideologías, modos de analizar e interpretar lo que sucede, con un foco puesto en los saberes, conocimientos científicos y las posibilidades tecnológicas para inventar una vacuna y su posible producción masiva. Este tremendo cimbronazo mundial vuelve sobre el capitalismo y sus cimientos, así como sobre debates necesarios para salir de esta crisis, en los que se barajan profundizaciones del modelo que genera desigualdades o alternativas más democratizadoras.

Se ha puesto, entonces, el conocimiento en el centro de los debates mundiales. Paralelamente, se mira y evalúa la escuela y sus funciones, el mundo laboral restringido y sus posibles cambios a partir de estas vivencias, la profundización de desigualdades preexistentes y el surgimiento de nuevas desigualdades, entre muchos otros temas y áreas de la sociedad que están puestos en cuestión y que remiten también al futuro del modelo económico y sus consecuencias.

Por esta razón, se renueva nuestro interés sobre la relación entre educación y el trabajo, tanto desde sus bases his-

---

<sup>1</sup> Ambas autoras pertenecen a IPEHCS-CONICET-UNCo/FACE-UNCo.

tóricas, como en sus posibilidades a partir de esta situación. Estos tiempos son interesantes para reflexionar, mirarnos y promover los debates en torno al sistema capitalista, a los sistemas de valores, a lo que supone o refiere el trabajo, y a lo que estos aspectos implican en su trasfondo: concepciones de vida y de sociedad.

Ahora bien, reconocemos que parte de las discusiones en los medios de comunicación y en la sociedad se refieren a avalar o poner en cuestión saberes de la ciencia, a la vez que se requiere la cooperación social para el cuidado de todes<sup>2</sup>. En esta mirada individual y a la vez social, encontramos una variedad de posturas personales que sostienen la no existencia del virus o el descreimiento de los conocimientos científicos, lo cual evidencia un cuestionamiento profundo a las medidas de prevención adoptadas que tensionan los comportamientos individuales y los colectivos y producen consecuencias, en este caso sanitarias.

En este escenario, la escuela tiene un lugar esencial como formadora de ciudadanos. Además, las instituciones escolares median entre las estructuras socioeconómicas y sistémicas y los individuos. Estas instituciones funcionan como dispositivos de control y socialización, pero también como espacios de subjetivación (Dubet y Martucelli, 1997). Así, se convierten en recursos útiles para orientar las estrategias personales, la toma de decisiones y el devenir de nuestras sociedades. Cabe aclarar que el lugar de estas instituciones en la configuración de subjetividades no puede definirse *a priori*, sino que depende más bien de cada

---

<sup>2</sup> Quienes escribimos este libro acordamos con quienes postulan que el género gramatical abona la reproducción de estereotipos sexistas (Minoldo y Bailán, 2018), y que el resguardo respecto de la utilización de un lenguaje que no discrimine y habilite la visibilización de los géneros es importante. Sin embargo, no hay acuerdo sobre la manera de evitar estas discriminaciones en castellano, pero proponemos su visibilización y dejamos en el criterio de los autores de cada capítulo la forma de escritura seleccionada (“os/as”, “x”, “e”, etcétera).

institución en concreto y de la forma que despliega las prácticas que impulsa.

Así, en la complejidad que supone un contexto como el que estamos viviendo, publicamos este libro, que se propone reflexionar sobre distintos aspectos de las instituciones escolares prepandemia, concretamente la escuela secundaria técnica y los centros de formación profesional. Es impulsado por el Grupo de Estudio sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ)<sup>3</sup>, un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo que, desde hace más de 15 años, investiga temas vinculados a la articulación entre escuela secundaria y mundo del trabajo. Entre otros, analiza la función de la educación técnica, la normativa que rige el nivel secundario y la formación para el trabajo, los dispositivos de formación, los saberes en las escuelas secundarias, las trayectorias de egresados y sus procesos de inserción laboral, la clase escolar y la práctica docente. El presente volumen, como se desarrollará, reúne capítulos que se enmarcan principalmente en el Proyecto de Investigación C127 de la FACE-UNComahue “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles” (2017-2021), así como en una serie de proyectos y programas de investigación y extensión desarrollados por el equipo en estos años, y otros capítulos cuya autoría pertenece a integrantes de equipos de investigación con los cuales desde hace varios años venimos trabajando y dialogando.

Concretamente, en este libro abordamos preguntas que atienden a los sentidos de la formación, las configuraciones institucionales que se presentan, los discursos sobre

---

<sup>3</sup> El equipo está dirigido por la Dra. Silvia Martínez y codirigido por la Dra. Delfina Garino. Lo integran la Dra. Natalia Fernández, la Mg. Noemí Bardeili, la Esp. Micaela De Vega, la Lic. Gisela Miñana, la Lic. Andrea Properzi, la Lic. Lucía Di Camillo, la Lic. Irene Buchter, la Prof. Sandra Belladonna, la Prof. Verónica Ferreyra, el Lic. Francisco Suertegaray, el Prof. David Agüero, la Lic. Sofía Lirio, la Lic. Adriana Gómez, la Prof. Graciela Gracia y les estudiantes Belén Barccos y Diego Saez.

las desigualdades de género, las experiencias de varones y mujeres en estas instituciones, sus percepciones respecto de los dispositivos de formación, las normativas y la implementación de las prácticas profesionalizantes, las relaciones con el saber que promueven estas prácticas, la incidencia de las escuelas técnicas en las trayectorias de sus egresados, la incidencia del contexto socioproductivo en el perfil de egresados de escuelas técnicas, la importancia de lo vincular y de los lazos sociales para la construcción de aprendizajes en centros de formación profesional, y, finalmente, la reflexión sobre la práctica docente y las decisiones didácticas.

Como eje articulador, proponemos en este volumen la relación educación-trabajo, desde distintas perspectivas y con focos analíticos específicos. Estructuramos la publicación en apartados temáticos que reflexionan desde diferentes perspectivas algunos tópicos de esta relación educación-trabajo.

Comenzamos con un artículo a modo de “preludio”, que presenta los conceptos, concepciones y temas de debate en la mayoría de los capítulos y que permite visibilizar las discusiones y definiciones que se fueron tomando especialmente en el equipo de UNComahue.

Luego, un primer grupo de artículos orientan sus reflexiones en torno a cuestiones de género en la educación técnico-profesional (ETP) y los procesos de (re)producción de las desigualdades. Cabe destacar que la formación técnica en la Argentina presenta una tradición en la formación para el trabajo altamente masculinizada, tanto en la escuela secundaria como en formación profesional. En este sentido, investigaciones han mostrado cómo las prácticas y discursos de las instituciones educativas en general transmiten los códigos de género predominantes (Subirats, 1986), y que, en el caso de la formación para el trabajo, la educación tiende a perpetuar las desigualdades de género a través de las prácticas y discursos que promueven (Freytes Frey y Barbetti, 2020; Martínez y otras, 2020a), en línea con

la división sexual del trabajo (Seoane, 2012; Goren y Barrancos, 2002). Además, se ha puesto de manifiesto que en muchos casos se promueve el tutelaje de las mujeres y se desvalorizan sus conocimientos y habilidades (Seoane, 2012; León, 2009), muchas veces asociados a cualidades naturalizadas y diferenciadas según géneros (Bloj, 2017), que en numerosas ocasiones las mujeres enfrentan dificultades en sus tránsitos por los dispositivos de formación para el trabajo (Millenaar, 2017; Martínez y otras, 2020b), y que muchas veces el título técnico rinde de manera diferencial para varones y mujeres, favoreciendo a los primeros (Sosa, 2018).

Sin embargo, las nuevas generaciones y los movimientos sociales que desde hace años visibilizan y demandan reconocimiento y participación fisuran esta cultura patriarcal de acuerdo a actores, territorios o instituciones, y varias investigaciones muestran estas disputas que comienzan a evidenciarse en las escuelas técnicas y en los centros de formación profesional (Jacinto y otras, 2020; Martínez y otras, 2020a, 2020b).

Específicamente, parte de este libro recopila trabajos realizados en el marco de una convocatoria del INET<sup>4</sup> en la cual, junto con equipos de investigación de cinco jurisdicciones (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Conurbano Bonaerense Sur, Mendoza y Corrientes), realizamos un trabajo colectivo orientado a analizar la reproducción de las desigualdades de género en instituciones de la ETP (escuelas técnicas y centros de formación profesional) en los territorios seleccionados. En el primer apartado de esta

---

<sup>4</sup> Se trata de los proyectos financiados por el FONIETP-INET “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en la provincia de Neuquén”, dirigido por la Dra. Silvia Martínez, “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano Norte”, dirigido por la Dra. Claudia Jacinto, y “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en la provincia de Mendoza”, dirigido por la Dra. María Eugenia Martín.

publicación, se desarrollan trabajos sobre las relaciones de género en tres territorios: Mendoza, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Neuquén, tanto en escuelas secundarias técnicas, como en centros de formación profesional<sup>5</sup>.

El primer capítulo es una contribución del equipo PREJET del CIS-CONICET-IDES dirigido por la Dra. Claudia Jacinto, destacada referente nacional e internacional en la temática de educación y trabajo, a la vez que una académica-investigadora que realiza aportes a nuestros proyectos de investigación desde hace años, tanto en formación como en posibilidades de crecimiento. El artículo, escrito por Jacinto, Millenaar, Roberti, Burgos y Sosa, propone el análisis de los estereotipos de género en instituciones de la ETP con orientación en informática en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Concretamente, indagan las persistencias y las transformaciones en las percepciones construidas por estudiantes sobre las desigualdades de género. Destacan construcciones ideológicas de larga data en esta especialidad, en la que, si bien es una formación “limpia” o con características que no estarían asociadas a las carreras tradicionales masculinizadas, encuentran que se sostiene un imaginario masculinizado para ciertos saberes y habilidades típicos de la orientación, que no facilitan las “vocaciones” y que en ella las identificaciones de género muestran sentidos sobre la especialidad que reproducen un estereotipo sexista. Ahora bien, además de la tendencia reproductora de las desigualdades, infieren rupturas con lo antedicho por parte de las estudiantes que, por un lado, visualizan discriminaciones de los empresarios en la selección de trabajadores, así como obstáculos diferenciados para varones

---

<sup>5</sup> Las EST y los CFP están regidos por la Ley de Educación Técnico-Profesional 26.058/05. Las EST son una modalidad de la educación secundaria obligatoria y se organizan en tres orientaciones principales: industrial, agropecuaria y de servicios. Son valoradas socialmente y reúnen un porcentaje importante de estudiantes. La formación profesional no es obligatoria, admite formas de ingreso diferenciadas de la educación formal e incluye la capacitación sociolaboral, para adquirir cualificaciones y recalificar trabajadores/as.

y mujeres en el sector, y, por otro, acuerdan menos que sus pares varones con la división sexual del trabajo y la correspondiente asignación de tareas de cuidado y trabajo no remunerado a las mujeres.

A través de la Dra. Jacinto, nos articulamos en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Laboral y Educativa de Jóvenes<sup>6</sup>, integrada también por el Instituto Multidisciplinario del Trabajo y la Producción (ITP-UNCuyo) dirigido por la Dra. María Eugenia Martín, que analiza especialmente la formación para el trabajo y la inserción laboral en la vitivinicultura mendocina. Concretamente, en este libro Martín, Giampaolletti y D'Angelo escriben un capítulo en el que retoman las construcciones y prácticas discursivas en CFP de la provincia de Mendoza, de manera tal de analizar la forma en que distintos actores se apropian y recontextualizan discursos vinculados al género. Observan que existe una resistencia al reconocimiento de las desigualdades de género en las instituciones educativas, que no se problematizan las prácticas institucionales desde una perspectiva de género y que, si bien en algunos casos se visibiliza la segregación horizontal en el mercado de trabajo, o se rechazan mecanismos discriminatorios entre distintas especialidades analizadas, no se construyen perspectivas críticas al respecto y perviven discursos sexistas (muchas veces sutiles).

Desde el equipo de Comahue, Giampaolletti y Garino se enfocan en escuelas secundarias técnicas de la provincia de Neuquén y se preguntan sobre los dispositivos de formación para el trabajo que impulsan y los modos de participación de varones y mujeres en ellos, así como respecto de las valoraciones que les jóvenes construyen en torno a sus experiencias escolares. Muestran que, en algunas

---

<sup>6</sup> Integran esta Red: el PREJET-CIS-CONICET-IDES, dirigido por la Dra. Claudia Jacinto; el ITP-UNCuyo, dirigido por la Dra. María Eugenia Martín; el GTEJ-UNNE, dirigido por el Mg. Pablo Barbetti; el GETEJ-FACE-UNCo, dirigido por la Dra. Silvia Martínez, y un equipo de investigación de la UNAJ dirigido por la Esp. Ada Freytes Frey.

experiencias, las mujeres sufren discriminaciones en dispositivos de formación para el trabajo, como las pasantías y los talleres, que, mientras que son naturalizadas o negadas desde el discurso de docentes y directivos, son denunciadas por las estudiantes. Además, plantean que la masculinización de los sectores productivos a los cuales se orientan las instituciones seleccionadas (hidrocarburiífero y agropecuario), incide también en la manera en que se configuran ciertas prácticas en las escuelas. Sin embargo, en algunas de las instituciones, se observan prácticas tendientes a disputar las relaciones de género hegemónicas.

El segundo apartado del libro reúne capítulos que indagan acerca de las instituciones escolares, los docentes y sus propuestas de enseñanza, y la experiencia escolar. Uno de los tópicos estudiados en estas últimas décadas se refiere a las instituciones, sus modos de organización, las posibilidades que brindan más allá de las normativas macropolíticas, etcétera. Diversos estudios dan cuenta de la potencia de algunos modos de hacer escuela que generan mayor inclusión social, más posibilidades de sostener trayectorias, y hasta mejoras en el recorrido posterior, ya sea educativo o laboral. Existen indagaciones de escuelas secundarias técnicas y no técnicas con proyectos innovadores, que dan cuenta de propuestas integrales y democratizadoras que favorecen la inclusión de sectores sociales postergados históricamente (Garino, 2020; Martínez, 2020).

En estos estudios se pone de relevancia la importancia de la gestión institucional tanto en escuelas técnicas como en bachilleratos, más allá de las transformaciones legales o estructurales. Las experiencias que realizan los jóvenes (especialmente los de bajos recursos económicos) en estas instituciones, tienen una gran incidencia y los dispositivos de formación para el trabajo tienen un lugar privilegiado en el impacto subjetivo en la valoración de quienes transitan por ellos (Jacinto y Martínez, 2020, p. 199).

El capítulo escrito por Gluz y otras es el corolario de intercambios fecundos desde hace años con el equipo de investigación dirigido por la Dra. Nora Gluz en la Universidad de General Sarmiento<sup>7</sup>. En él se comparan las configuraciones institucionales de cuatro escuelas técnicas, dos de la Provincia de Buenos Aires y dos de la provincia de Neuquén. A partir del estudio de escuelas tradicionales ligadas a las antiguas técnicas del CONET e instituciones innovadoras, se identifican configuraciones institucionales distintas que combinan cambios a nivel curricular, y el lugar que ocupan los soportes para el acompañamiento a las trayectorias educativas que resultan más o menos dependientes de las voluntades personales o de las condiciones institucionales. De esta manera, las configuraciones institucionales varían desde un modo de trabajo más tradicional de articulación con modelos productivos históricos y con una gramática escolar estándar en la que las trayectorias constituyen un problema básicamente de los estudiantes y los apoyos operan por fuera del espacio de las aulas; hacia otro que propone alterar la organización escolar predominante, articulando instancias de reflexividad sobre las trayectorias estudiantiles, atendiendo a las mismas de modo colectivo y estableciendo un diálogo entre nuevas condiciones institucionales y nuevas propuestas hacia el mundo productivo.

Estas formas de trabajo no se presentan puras, y van promoviendo modos de hacer escuela en tensión permanente con los puestos de trabajo, las propuestas curriculares y las trayectorias estudiantiles.

El escrito de De Vega y Bardelli releva desde una mirada didáctica la experiencia realizada en una escuela técnico-agropecuaria de la región, a partir de la implementación de un dispositivo de investigación-acción centrado en los

---

<sup>7</sup> El capítulo se basa en los hallazgos del proyecto de investigación financiado por el FONIETP-INET "Escuela técnica y nuevas institucionalidades para el fortalecimiento del trabajo pedagógico: un estudio de casos en dos provincias argentinas", dirigido por la Dra. Nora Gluz, en el que participó el equipo de Comahue.

procesos reflexivos de una comunidad de docentes de la provincia de Neuquén<sup>8</sup>. A partir de su indagación, reconocen tensiones en torno a los procesos reflexivos. Una de ellas refiere a que los docentes construyen las expectativas y deseos orientados a generar un orden cronológico de aprendizaje que favorecen el desarrollo de prácticas de enseñanza tradicionales junto a una mirada depositaria en los estudiantes. Sin embargo, a lo largo de la implementación del dispositivo de investigación-acción (que, como muestran, se realizó a través de encuentros semanales con un grupo de docentes a lo largo de un año), en el que se generaron experiencias cooperativas de reflexión y acción, estos procesos reflexivos operaron como andamiaje en las brechas de formación entre los docentes participantes, y a su vez habilitaron la intervención-modificación del abordaje metodológico de sus propuestas de enseñanza.

El tercer grupo de artículos se centra en escuelas secundarias técnicas, y analiza dispositivos de formación para el trabajo, concretamente las prácticas profesionalizantes, así como las trayectorias de egresados.

Como contextualización general, planteamos que, en relación con las políticas públicas y sus normativas, la ETP ha experimentado fuertes transformaciones a lo largo de su historia, atravesando formatos y experiencias que le fueron aportando su especificidad, si bien como parte del sistema educativo general, con cierto grado de autonomía. En efecto, parte de esta identidad particular fue desnaturalizada con las políticas de los años 90, y restaurada con matices en la primera década del siglo XXI (Maturó, Fernández, Ganem y Saez, 2018).

En este sentido, desde 2003 se han sancionado leyes que buscan regular y promover directrices en el ámbito

---

<sup>8</sup> Programa de investigación-acción para la formación docente en una escuela técnica, coordinado por la Dra. Silvia Martínez (FACE-UNCO) y por la Prof. Claudia Gómez (EPEA), en el que participaron la Mg. Noemí Bardelli, la Esp. Micaela de Vega y la estudiante Belén Barccos.

educativo, en las que se la articulación entre educación y trabajo toma relevancia. Una de ellas es la Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06, que postula como uno de sus objetivos la necesidad de vincular la educación con el trabajo. Otra es la sanción de la Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 26.058/05, que, además de regular la educación orientada al trabajo por excelencia, pauta la necesidad de articular las instituciones educativas con el mundo productivo e incluye el concepto de “trabajo decente” en el currículo de las escuelas secundarias técnicas (Novick, 2010).

En este marco normativo, resulta imperioso analizar las concepciones epistemológicas que subyacen a las políticas educativas en general, y a las que refieren a la educación para el trabajo en particular (Fernández, 2013). Parte importante de la normativa sobre la formación para el trabajo refiere a las prácticas profesionalizantes (PP), uno de los dispositivos de formación para el trabajo principales para el acercamiento de los estudiantes al mundo productivo, que amplía las concepciones sobre las prácticas y las formas de vinculación de las instituciones con el mundo del trabajo, constituyéndose además en un componente fundamental de las trayectorias escolares de las escuelas técnicas, ya que son obligatorias para todos los estudiantes de estas instituciones (Martínez y otras, 2020b). Además, investigaciones previas muestran que el pasaje por dispositivos de formación para el trabajo como las PP puede mejorar las oportunidades de inserción en el mundo del trabajo, así como incidir en las subjetividades de quienes participan en ellas (Jacinto, 2010; Garino, 2020; Martínez, 2020).

Este volumen incluye dos capítulos especialmente destinados a analizar las PP desde distintos puntos de vista<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Ambos capítulos se basan en los hallazgos del proyecto financiado por el FONIETP-INET “Prácticas profesionalizantes en escuelas técnicas de Neuquén y Río Negro: modos de implementación y sentidos construidos por los actores involucrados”, dirigido por la Dra. Silvia Martínez.

El primero de ellos, escrito por Fernández, Ganem, Saez y Maturro, es un trabajo en cooperación con investigadoras de Córdoba y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Proponen el análisis de los marcos regulatorios de las PP en las provincias de Córdoba, Neuquén y Río Negro, así como de las traducciones que realizan los equipos directivos de escuelas técnicas para garantizar este espacio. Encuentran que, en la puesta en acto de esta política, la obligatoriedad de estas prácticas supone que cada jurisdicción debe sortear las dificultades propias de la articulación entre el mundo educativo y el mundo productivo. Además, el análisis institucional pormenorizado que realizan en cada provincia, pone de manifiesto las posibilidades y desafíos que supone dicha puesta en acto: necesidades de mayor concreción de las normas y distintas maneras de resolver esta necesidad, demandas de nuevos roles y actores sociales para garantizar la implementación, formatos de PP que muestran la creatividad de las instituciones para que les estudiantes puedan acceder a las PP.

El capítulo escrito por Garino, Miñana y Saez, analiza las PP en escuelas secundarias técnicas de las provincias de Neuquén y Río Negro, prestando especial atención a las formas que adquiere su implementación y las relaciones que entablan los estudiantes, así como los aprendizajes que construyen en estos dispositivos, en cuanto relaciones con el saber. Concluyen que las PP y su implementación son un campo dinámico que se reconfigura según cada institución y los actores con los que se articulan para su implementación, y que las propias prácticas institucionales y las normativas que las regulan se encuentran en movimiento e imprimen modificaciones unas en otras. Además, las jurisdicciones analizadas presentan avances diferenciales en la institucionalización de las prácticas, en función de las normativas provinciales vigentes. Finalmente, en relación con los aprendizajes y las relaciones con el saber, encuentran que la especificidad de las PP respecto de la articulación con la comunidad afecta la relación con el saber, a la vez que

habilita procesos reflexivos para los estudiantes, tanto sobre sí mismos, como respecto de sus trayectorias educativas previas y proyecciones educativas y laborales a futuro, y que estas experiencias de aprendizaje iniciáticas son impulsoras para los estudiantes.

Otro eje de análisis refiere al estudio de las trayectorias de egresados, que implica la consideración de los factores que componen los itinerarios biográficos. En estos estudios, encontramos distintos tipos de posicionamientos. Por un lado, los más estructuralistas, como por ejemplo los estudios de Godard (1996) y Bourdieu (1997), que destacan el condicionamiento objetivo y límites para la acción que imponen ciertos factores estructurales como la condición de clase. Por otro lado, las indagaciones que centran la mirada en la dimensión subjetiva, que resaltan la variedad de recorridos vitales y postulan que, si bien los factores estructurales condicionan las trayectorias (por ejemplo, el contexto socioeconómico y las políticas públicas orientadas a la terminalidad educativa y a la inserción laboral), los sujetos toman decisiones y reflexionan sobre los acontecimientos vividos (Bidart, 2006; Casal y otros, 2006; Gil Calvo, 2009; Jacinto, 2010).

En el análisis de trayectorias, una serie de investigaciones centra su mirada en las trayectorias educativo-laborales juveniles, enfocándose en el papel que juegan las instituciones educativas y los dispositivos de formación para el trabajo (como las pasantías, la formación en emprendimientos y en oficios, la orientación vocacional-ocupacional, entre otras posibles) en estos procesos desde abordajes cualitativos y cuantitativos (Casal y otros, 2006; Jacinto, 2010; Roberti, 2016; Millenaar, 2017; Garino, 2020; Sosa, 2021).

Cabe destacar que una especificidad de nuestra época refiere a que, con la precarización de los mercados laborales, las trayectorias se han vuelto fragmentarias, indeterminadas y discontinuas (Jacinto, 2010). En este marco, distintas investigaciones muestran que el pasaje de la educación al trabajo como forma de integración a la sociedad ha dejado

de ser lo previsible y lineal, y que una serie de transiciones se hilvanan entre sí, de forma que dan forma específica a las trayectorias (Gil Calvo, 2009; Jacinto, 2010). Ejemplos de transiciones son la combinación del cursado de estudios con el desempeño en un trabajo, el abandono o reingreso al sistema educativo, el pasaje por estados de desempleo, de inactividad o de empleo precario, la obtención o pérdida de un empleo formal, la realización de emprendimientos productivos (o su intento), la conformación de una familia propia, el abandono del hogar de origen, la muerte de un familiar, entre otros (Garino, 2020).

En este libro, como parte de la producción de su tesis de Licenciatura en Sociología<sup>10</sup> y en el marco del proyecto de investigación C127 de la FACE-UNCo, Suertegaray aborda las trayectorias profesionales de jóvenes egresados de escuelas técnicas entre 2006 y 2018 en la ciudad de Neuquén, centrándose en los procesos de inserción y desarrollo profesional de jóvenes en la provincia. Encuentra que la formación técnica recibida incide en las trayectorias juveniles analizadas: quienes trabajaban en rubros relacionados a la orientación de su formación recuperaban conocimientos técnicos aprendidos en la escuela y valoraban fuertemente la formación práctica recibida, por ejemplo en espacios de taller, tanto por la formación técnica como por el pragmatismo aprendido en esos espacios. Además, la formación técnica era valorada por quienes habían continuado estudios superiores en la universidad.

El cuarto apartado se refiere a la formación para el trabajo como formación ciudadana. En efecto, un aspecto que nos interesa destacar refiere al trabajo como contenido y a la vez como soporte didáctico de las prácticas de enseñanza. Es decir, retomamos investigaciones que plantean que las

---

<sup>10</sup> Suertegaray, Francisco (2020). Escuela técnica y trabajo en Neuquén: trayectorias profesionales de jóvenes egresados entre 2006 y 2018. Tesis para obtener el título de Licenciado en Sociología, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue.

propuestas educativas que se sostienen en dispositivos que se articulan con el trabajo pueden tener un plus de formación ciudadana o personal.

El capítulo de Buchter, Di Camillo y Properzi en este libro, centrado en Centros de Formación Profesional de Neuquén, indaga acerca de las lógicas que operan en las motivaciones de los estudiantes para ingresar a las instituciones y continuar el proceso formativo. A partir de sus análisis, las autoras postulan que se encuentran lógicas que exceden a la inserción laboral, y destacan los aspectos socio-vinculares como centrales para los estudiantes. En efecto, plantean que los estudiantes de los CFP encuentran marcos de contención y cuidados, los cuales adquieren especificidades según la manera en que se configuran los sentidos que se destacan en los dispositivos, en función del vínculo institucional y la relación con el mundo del trabajo que construyen. A su vez, esta dimensión vincular es valorada por los estudiantes en algunos casos en igual medida que los saberes prácticos y la formación técnica que reciben, y en otros por encima de ellos, lo que muestra la importancia que posee la necesidad de crear comunidad.

El capítulo de Gómez y Gracia se basa en una indagación<sup>11</sup> realizada en una de las escuelas técnicas más prestigiosas y antiguas de la ciudad de Neuquén, con relación a los cambios que se produjeron en el proceso de transferencia de las instituciones educativas a las provincias a finales de los 80, y la incidencia de este proceso y de las características socioproductivas de la provincia en el perfil de los egresados. Se conjetura que los cambios en la matriz productiva son una variable a considerar en la demanda de técnicos, y, concretamente en esta escuela, en los planes

---

<sup>11</sup> Trayecto de formación en investigación de posgrado P10/18, en el marco del proyecto de investigación de C127 “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”. Tema del trayecto: cambios en las escuelas secundarias técnicas. La transferencia de las escuelas técnicas nacionales a provinciales y el contexto actual a través del perfil de los egresados de la EPET 8.

de estudio de las orientaciones de mecánica, electromecánica y maestro mayor de obras. Como resultado, postulan que les egresades no dimensionaron los cambios acontecidos en el currículo, ni registraron las transformaciones económicas que sucedieron a raíz de la vinculación entre las políticas nacionales y provinciales. Destacamos que este estudio resulta un puntapié para seguir indagando respecto de actores, instituciones y la relación tanto con las políticas educativas como con el sector productivo a lo largo de la historia.

A partir de la compilación de estos capítulos, en este libro queremos retomar el sentido de la pregunta sobre las funciones de la escuela en el marco de propuestas de inclusión educativa y social: ¿qué fabrica la escuela? (Dubet y Martuccelli, 1998). Entendemos la institución escolar como aquella que se define por su capacidad de promover un orden simbólico y de formar sujetos en un cierto orden, es decir, capaz de instituir y socializar. La escuela, entre otras, es una institución porque inscribe “un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos”, porque institucionaliza valores y símbolos, e instituye una naturaleza social de la naturaleza natural de los individuos (Dubet, 2010).

De esta manera, a la escuela,

sin ignorar nada de sus funciones de reproducción social, debemos concebirla también como un aparato de producción. La escuela no produce sólo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cantidad de actitudes y disposiciones (Dubet y Martuccelli, 1998: 11).

Nos encontramos poniendo a disposición una publicación que es fruto de indagaciones realizadas por equipos de investigación de la Argentina que se focalizan en la educación técnico-profesional, desde diferentes abordajes teóricos y metodológicos. Como mostramos, es producto de investigaciones, trabajos conjuntos e intercambios sobre

intereses compartidos sostenidos a lo largo de los años, y que abonan diversas reflexiones sobre la educación secundaria y la formación para el trabajo, que habilitan a pensar contextos particulares.

Nos proponemos con esta publicación favorecer la reflexión, producción e intercambio de aportes, que nos permitan un circuito virtuoso de diálogos con sentido, retomando la idea de Rolnik (2019) de promover comunidades pequeñas y experiencias moleculares, que encuentren en lo singular la posibilidad de generar caminos en comunidad.

Son tiempos difíciles y de grandes desafíos para pensar, diseñar y replanificar la educación; es por esto por lo que necesitamos la apertura permanente a lo que emerge, a las experiencias y sus múltiples aristas. Entendemos que los conocimientos desde las investigaciones complejizan la mirada sobre la realidad. A la vez, la capacidad para producir, intercambiar y utilizar conocimientos está en la base de la organización y el funcionamiento de las sociedades de hoy en día. La investigación y la reflexión con metodologías científicas presentan maneras diversas de vincularse con el debate público, la formulación de políticas y la innovación. De esta manera, promueven la capacidad que dispone una sociedad democrática para orientar su devenir y tomar decisiones en momentos de creciente complejidad e incertidumbre.

Les proponemos dejarse interpelar por la historia reciente que relevan estos trabajos, a la vez que por un presente convulsionado que nos ofrece modificarnos, encontrarnos en el pensar y seguir produciendo saberes que iluminen algo de todo esto que nos está pasando.

Claramente, la vida está bajo amenaza, y es en este sentido en que retomamos a Rolnik (2019), intentando reapropiarnos de la fuerza vital como colectivo y resistir produciendo. Es decir, desde el intento de apropiación o reapropiación de la creación colectiva, y no solo la resistencia macropolítica, en el que la búsqueda de deseos individuales y colectivos se constituye para nuestro equipo en

una meta y en un proceso en construcción permanente. Intentamos reapropiarnos de la fuerza vital en el trabajo en equipos, atentas a encontrar voces en las poblaciones más desfavorecidas.

Pretendemos, en este ser parte del mundo, correr nos del “ser alguien” que mira desde el exterior, que encuentra a un sujeto que actúa en el mundo, pero desde una solución de exterioridad, ya que entendemos que esta visión es restringida. Por ello abrimos el intercambio con ustedes, lectores de esta publicación, y quedamos a disposición.

Silvia Martínez y Delfina Garino  
Neuquén, febrero de 2021

## Referencias bibliográficas

- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 120.
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Naciones Unidas/Cepal.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, VIII(22), 9-20.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. UCM Editorial Complutense.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fernández, N. (2013). Egresados y egresadas de la escuela media en la Provincia de Neuquén. Sentidos sobre el mundo del trabajo, el trabajo y la escuela en la

formación para el trabajo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(8), 105-122.

- Freytes Frey, A. y Barbetti, P. (2020). Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 346-370.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Topos, editorial del IPEHCS.
- Gil Calvo, E. (2009). Trayectorias y transiciones. ¿Qué rumbos? *Revista de Estudios de Juventud*, (87), 15-30.
- Godard, F. (1996). El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. En R. Cabanes y F. Godard. *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Cuadernos del CIDS. Universidad de Externado de Colombia.
- Goren, N. y Barrancos, D. (2002). Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza. En F. Forni (coord.). *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Ediciones CICCUS.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Teseo/IDES.
- Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 432-450.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina

- entre 2003-2016. En N. Montes y D. Pinkasz (comps.). *Estados de arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 173-236). UNGS/FLACSO.
- León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa. (coord.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-211). Noveduc.
- Martínez, S. (2020). *Escuela secundaria con sentido. Trabajo y comunidad*. Topos, editorial del IPEHCS.
- Martínez, S., Martín, M. E., Garino, D., Giampaolletti, N. y Pol, A. (2020a). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 451-472.
- Martínez, S., Garino, D. y Fernández, N. (2020b). Escuela secundaria y formación para el trabajo en Argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista online de Gestão e Política Educacional*, 24(1), 841-864.
- Maturo, Y., Fernández, N., Ganem, M. J. y Saez, D. (agosto de 2018). Las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro. Ponencia en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Millenaar, V. (2017). *Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo. (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2013). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Minoldo, S. y Balián, J. (2018). *La lengua degenerada*. El Gato y la Caja.
- Novick, M. (2010). La compleja integración “educación y trabajo”: entre la definición y articulación de políticas

- públicas. En M. R. Almandoz *et al.* *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* (pp. 233-273). IIPE-Unesco.
- Roberti, E. (2016). *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo*. Nove-duc.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Seoane, V. (5-7 de diciembre de 2012). *Sexismo y androcen-trismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil*. Ponencia en las VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Sosa, M. L. (18-20 de abril de 2018). *Egresados de escuelas técnicas en el mercado laboral argentino. Diferencias entre varones y mujeres, ventajas y limitaciones del título técnico*. Ponencia en el V Congreso Internacional de Investi-gación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina.
- Sosa, M. L. (2021). Tipología de inserción laboral de egre-sados técnicos en Argentina. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 5-32.
- Subirats, M. (1986). Niños y niñas en la escuela: una explo-ración de los códigos de género actuales. En M. Fernán-dez Enguita (ed.). *Marxismo y sociología de la edu-cación*. Akal.



# Concepciones de educación y trabajo en nuestras investigaciones

## *Preludio*

SILVIA MARTÍNEZ<sup>1</sup>

“¿Y esto para qué sirve? Pues nada menos que para sentir toda su humanidad...”.

Kusch<sup>2</sup>

“[...] es necesario también tomar para uno la responsabilidad como ser vivo y luchar por la reapropiación de las potencias de creación y de cooperación, y por la construcción de lo común que depende de ella”.

Rolnik<sup>3</sup>

Comenzamos la publicación de este libro dando cuenta de los múltiples intercambios que han permitido estos trabajos. Entendemos que esta crisis mundial sanitaria, económica y cultural que nos dejará la pandemia requerirá de estudios, reflexiones y políticas que permitan redefiniciones de las escuelas y su enseñanza, a la vez que demandarán nuevas miradas sobre el trabajo en la sociedad, y quizás también sobre este en su capacidad formativa. Así es como todo lo que vendrá tendrá algún lazo en lo que fue.

---

<sup>1</sup> IPEHCS-CONICET-UNCo/FACE-UNCo.

<sup>2</sup> Kusch, R. (1998). *Obras completas*. Rosario: Fundación Ross.

<sup>3</sup> Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Es por esta razón por la que, a modo de aclaración, ofrecemos este preludio, que refiere a las concepciones de educación y trabajo que tomamos en nuestros equipos de investigación. A la vez, desarrollamos algunas de las construcciones históricas de conceptos-concepciones que han permitido ahondar en los temas tratados en este libro. Atentos a los debates que vendrán, nos resulta relevante la puesta en común de un marco teórico que ha funcionado de encuadre en las investigaciones, especialmente las de la Universidad del Comahue, con sus posibles sentidos que permitan, a partir de aquí, la reelaboración, el cuestionamiento, el análisis de alcances y limitaciones.

Partimos de concebir que la crisis del mundo del trabajo, desde hace años, responde a cambios profundos en la sociedad. Según Antunes (2005), en Latinoamérica se vivió un proceso destructivo desde las lógicas productivas de mercancías, que generan un aumento de la precarización laboral y de la desocupación. Este escenario crítico también contiene el corrimiento del Estado por parte del mercado, específicamente las políticas de los 80 y los 90, la disminución de los puestos de trabajo de la producción industrial, la privatización de empresas y prestaciones de servicios estatales, la falta de políticas sociales y de formación, el debilitamiento de la organización política y sindical, y los sucesivos planes de ajuste que han generado el empobrecimiento y la miseria de amplios sectores de la población. La estabilidad laboral, base de la inserción social durante muchos años, soporte de los lazos sociales y de un sistema de representaciones y de prácticas integrado en los códigos culturales que reglan la vida cotidiana, se ha transformado en falta de empleo y desamparo, que socavan las formas en que millones de personas se ubican e identifican dentro de su medio social (Castel, 1997; Sennett, 1998). Así es como la desocupación se constituyó en un elemento importante en la vida de los sujetos.

Ahora bien, un escenario que ya contaba con lo que Bauman (2005) definió como metáfora: la "liquidez" del

presente, ya que la disolución de “los sólidos” parece constituir el rasgo permanente en la actualidad. El uso de estas imágenes remite a los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas. Es el momento de la desregulación, de la flexibilización y de la liberación de todos los mercados. Para el autor, no existen pautas estables ni predeterminadas en esta versión privatizada de la modernidad. Y cuando lo público ya no existe como sólido, el peso de la construcción de pautas, así como la responsabilidad sobre el fracaso, se desploma total y fatalmente sobre los hombros del individuo.

En la modernidad sólida, el futuro constituía una creación del trabajo y, por su parte, el trabajo representaba la fuente de toda creación. Hoy, se concibe el progreso como un hecho individual y no colectivo. A su vez, se lo analiza en función del hecho indiscutible de que una vida regida por el principio de la flexibilidad, las estrategias y los planes de vida solo puede ser de corto plazo. Es así como esta sociedad asume las características de la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección. Para este autor, la flexibilidad implica disponer de una población dócil e incapaz de oponer resistencia organizada a las decisiones que el capital pueda tomar (Martínez, 2013).

Sin embargo, es de destacar que, en algunos países de América Latina en los 2000, en el marco de gobiernos de “nuevo signo”, se destaca la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas con intentos de más regulaciones al mercado y apuestas a políticas sociales (Felfeberg y Gluz, 2011).

Lo antedicho nos ubica en los debates teóricos en Occidente sobre las tensiones y cambios permanentes que estamos viviendo, y hoy una pandemia de modo global genera una crisis social y económica sobre las ya planteadas. En este contexto, complejos cuestionamientos sociales recaen en la educación.

Nos preguntamos: ¿qué busca la formación para el trabajo en la escuela secundaria obligatoria y en la formación

profesional: formación general o una adecuación a un puesto de trabajo?; y, en tal caso, ¿para qué trabajo?; ¿el trabajo desde estas propuestas se agota en el empleo puntual o pertenece a otro orden de la condición humana?

El análisis puede complejizarse si consideramos las definiciones de “trabajo” y “empleo”. Si bien en las referencias que venimos estudiando no siempre se está hablando de lo mismo, es destacable que el trabajo es diferente del empleo. Se toma al trabajo como una actividad que se orienta a un fin para satisfacer alguna necesidad; es decir, remite a lo socialmente útil. A la vez, el trabajo involucra las dimensiones psíquicas y mentales de quien lo realiza. En cambio, el empleo se refiere al realizado en una relación en la que se intercambia dinero (ej.: dependencia asalariada) (Neffa, 2003).

A partir de esta diferenciación, podemos pensar en las funciones de la escuela secundaria y de la formación técnico-profesional en lo referente a su concepción del trabajo. Para esto, proponemos partir de una idea de sujeto referida a su ontológica relación con el trabajo, y de una mirada amplia de la sociedad, en la que sea posible también plantear la formación que podría dar la escuela desde una formación general y no necesariamente desde la capacitación para un puesto de trabajo determinado (empleo).

Si pensamos esta idea desde la propuesta de Antunes de Mézáros respecto del sistema de metabolismo social del capital, y retomamos “las mediaciones de primer orden, cuya finalidad es la preservación de las funciones vitales de reproducción individual y societal” (Antunes, 2005, p. 5), podemos pensar que la existencia de los seres humanos se reproduce a través de las mediaciones que se establecen entre los humanos y la naturaleza, dada por “la ontología singularmente humana del trabajo” (Antunes, 2005, p. 6). A la vez, entendemos que el trabajo es el soporte privilegiado de la inscripción en la estructura social (Castel, 1997). Estas escuelas se plantean como formadoras para el

trabajo, para seguir estudios superiores –las secundarias– y para la ciudadanía.

Plantearnos el trabajo hoy implica, también, un recorrido sobre algunos de los sentidos que ha construido a lo largo del tiempo. Abordaremos algunas pinceladas en torno al trabajo y la técnica, pensando en escuelas que preparan para el trabajo, especificamos los sentidos del trabajo en algunas de las presentaciones de este libro, y nos adentramos, luego, a definir aspectos y conceptos que nos permitieron abordar la escuela y su enseñanza.

## 1. Acerca del trabajo, la técnica y la artesanía

En la definición del diccionario, el origen de la palabra “trabajo”, del latín, aparece *tripaliare*, de *tripalium*, el primero en el sentido de “torturar”, el segundo desde la idea de “tormento”. De allí la idea de trabajo como “realizar una acción física o intelectual sostenida con esfuerzo”, o el trabajo como algo penoso y obligatorio. Es decir, una idea de trabajo cargada de un sentido negativo para los humanos. Sin embargo, otro sentido podría plantearse desde el origen del término en griego, en el que no hay un vocablo que corresponda exactamente a “trabajo” (Neffa, 2003), pero entendemos que el término *techne* plantea algunos de los sentidos constitutivos de la idea de trabajo que nos interesa destacar.

Ahondando en la raíz etimológica de la palabra “técnica”, Ferrater Mora (1981) nos recuerda que deriva del vocablo griego *τέχνη* (traducido por “arte”). Se lo utiliza para designar una habilidad mediante la cual se hace algo, transformando una realidad natural en otra artificial. La *téchne* es una habilidad que está sujeta a ciertas reglas. Por eso, también llegó a significar “oficio”. Es así que el “arte constituye un conjunto de preceptos para hacer bien algo” (Corominas, 1997). Sin embargo, nuestro concepto de “arte” no refleja

adecuadamente el sentido de la palabra griega. En comparación con nuestra época, la técnica tiene de común con el arte la tendencia a la aplicación y el aspecto práctico. Pero

la palabra *téchne* dispone en griego de un radio de acción mucho más extenso que nuestra palabra “arte”. El vocablo griego hace referencia a toda profesión práctica basada en determinados conocimientos especiales y, por tanto, no solo a la pintura y a la escultura (Jaeger, 1983, p. 515),

sino también a la medicina, a la navegación, etc. De esta manera, la palabra *téchne* intenta expresar que estas labores prácticas –o actividades profesionales– no responden a una simple rutina, sino a reglas generales y a conocimientos. En este sentido, “el griego *téchne* corresponde frecuentemente (en la terminología filosófica de Platón y de Aristóteles) a la palabra ‘teoría’ en su sentido moderno, sobre todo allí donde se la contrapone a la mera experiencia” (Jaeger, 1983, p. 515). A su vez, la *téchne* como “teoría” se distingue de “la teoría” en su sentido platónico de “ciencia pura”, ya que la *téchne* como “teoría” se concibe siempre en función de una práctica (Jaeger, 1983, p. 516). Para Aristóteles, *téchne* es superior a la experiencia, pero inferior al razonamiento (puro pensar). La *téchne* comparte con la *empeiria* (experiencia) el carácter práctico (Aristóteles citado en Jaeger, 1983, p. 516).

Este autor concibe tres tipos de saberes: teóricos, prácticos y poéticos-productivos. Mientras que el objetivo de los saberes teóricos está en la verdad, el objetivo de los saberes prácticos es la acción encaminada a un fin. En el caso de los saberes poéticos o productivos, el objetivo es un objeto exterior producido por un agente (Ferrater Mora, 1981).

Por otra parte, Aristóteles, en la *Ética Nicomaquea*, afirma que el arte es lo mismo que el hábito productivo acompañado de razón verdadera.

El objeto de todo arte es hacer existir, es decir, que procura por medios técnicos y consideraciones teóricas que exista

alguna de las cosas que admiten tanto ser como no ser, y cuyo principio está en el que produce y no en lo producido (2002, p. 134).

Sintetizando, Jaeger (1983) sostiene que toda *téchne* (“arte”; en nuestro caso, “trabajo”) está centrada en el que produce, su misión es realizar lo mejor, y se orienta a partir de valores supremos que habrán de concretarse en las actividades que desarrolla sobre la realidad.

Hasta aquí nos hemos referido a algunas cuestiones en el origen del término “trabajo” desde la *téchne*, que plantean una concepción amplia de la palabra, que incluye la relación entre el objeto producido y el que lo produce, a la vez que la idea del bien (valores supremos). Sennett (2009, p. 86) retoma la idea de “artesanía” y vuelve sobre la noción de “trabajo” a partir de una vuelta a la civilización griega; retoma la noción de “artes”, en la que “no hay arte sin artesanía”. Rescata en el himno homérico una de las primeras celebraciones a los artesanos a partir de Hefesto (su dios patrono), en el que el oficio y la comunidad son indisolubles. Así manifiesta cómo, en las sociedades tradicionales (Grecia arcaica), las normas sociales cuentan más que las dotes individuales, ya que el talento (habilidad) de un individuo dependía de las generaciones anteriores. Este tiempo marca, entonces, una unidad entre habilidad y comunidad, que luego se debilita a lo largo del tiempo. Se va construyendo, con el tiempo, el menosprecio por las actividades manuales como parte de la herencia de esa época (Grecia clásica). Sostiene que, a lo largo de la historia, se han trazado falsas dicotomías, como entre “práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica” (Sennett, 2009, p. 23). Sin embargo, este autor plantea que la artesanía y los artesanos, a partir de las maneras de utilizar herramientas, organizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales, continúan siendo propuestas alternativas posibles para promover cómo conducir la vida con

habilidad. De esta manera, sostiene: “Solo podemos lograr una vida material más humana si comprendemos mejor la producción de las cosas” (*op. cit.*, p. 22).

Siguiendo con una idea de la *técnica* entendida como un asunto cultural, Sennett acota que la “*artesanía*” designa el impulso humano duradero y básico: “[...] el deseo de realizar bien una tarea, sin más”. La “*artesanía*” recompensa con una sensación de orgullo por el trabajo realizado (aunque esto no es simple).

El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento del problema (Sennett, 2009, p. 21).

De este modo, la potencia de las actividades artesanales y los modos de relacionarse de estas prácticas corporales con el pensamiento son estrechos y están entrelazados. Se puede decir que:

- a. todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan por prácticas corporales, y
- b. la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación.

Este fundamento ontológico de la condición humana se basa en que el conocimiento se obtiene en la mano a través del tacto y el movimiento, y que la imaginación comienza con la exploración del lenguaje, que intenta dirigir y orientar la habilidad corporal. Así, el lenguaje se encuentra en su máxima expresión cuando puede dar cuenta, de modo imaginativo, de cómo hacer algo. Este autor plantea, entonces, que la utilización de herramientas incompletas estimula la imaginación para desarrollar habilidades que puedan reparar. Con estos argumentos, se sostiene que los

problemas, las resistencias pueden convertirse en experiencias de aprendizaje ya que, para trabajar bien, los artesanos han aprendido de los errores (Sennett, 2009).

En este sentido, el conocimiento se construye a partir de las experiencias, con el cuerpo, con el lenguaje y con los problemas que se presentan, y, a la vez, todo esto conlleva o implica, también, una dimensión social. El lugar de la autoridad, desde esta perspectiva (si bien se piensa en el “taller” –o, en este caso, lo tomamos desde las escuelas en el espacio de taller–), en realidad está muy en relación con estas habilidades que el artesano construye, o sea, es inherente a sus posibles acciones, haceres, transformaciones.

De esta manera, Sennett sostiene:

El oficio que consiste en producir objetos físicos proporciona una visión interior de las técnicas de la experiencia capaces de modelar nuestro trato con los demás. Tanto las dificultades como las posibilidades de hacer bien las cosas se aplican al establecimiento de relaciones humanas (Sennett, 2009, p. 355).

Siguiendo con la idea de técnica/arte/artesanía, entendemos que el trabajo involucra lo que se realiza, a quien lo realiza y el sentido social de este. De este modo, definimos “trabajo” como:

[...] la actividad humana dirigida a la satisfacción de las necesidades, que conlleva en sí una dimensión productiva (en el sentido de transformación de la naturaleza y del objeto en general) y una dimensión formativa, en la medida que toda acción revierte sobre el sujeto de la misma transformándolo (Spinoza y Otero, 2008, p. 2).

Por lo tanto, el trabajo tiene una realidad objetiva y exterior al sujeto que lo produjo y una utilidad social (Neffa, 2003). Es una actividad dirigida que se constituye a partir de la situación, el proceso de trabajo, el propio sujeto que

reconstruye la finalidad de su acción y los otros con los que interviene (Spinoza, 2010).

El trabajo involucra a todo el ser humano, al movilizar también las dimensiones psíquicas y mentales. Desde este concepto, se lo diferencia del empleo propiamente dicho, ya que este es un trabajo que se realiza para obtener a cambio un ingreso (Neffa, 2003), y de la labor, como actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo, cuyo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida (Arendt, [1958]1993).

Esta definición se enriquece desde una perspectiva social en Castel (1997), que lo propone como un soporte privilegiado de la inscripción en la estructura social. Coincidimos con este autor en que las prácticas de trabajo generan:

- a. zonas de cohesión social, donde la correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en los entramados de sociabilidad resguarda, en cierta forma, a un individuo ante los avatares de la existencia;
- b. zonas intermedias, de vulnerabilidad social, en las que se articulan la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad; y
- c. zonas de “desafiliación” (como debilidad de los soportes que sostienen al individuo), asociadas a la exclusión social, no tanto como ruptura, sino como recorrido hacia una zona extrema de vulnerabilidad –esa zona inestable que desemboca en un estado de privación, entre la marginalidad económica y la inestabilidad social, un espacio donde el individuo comienza a ver socavadas las instancias que le permitirían constituirse precisamente como tal–.

Es en este sentido en que el trabajo tiene un lugar central en las experiencias sociales. El trabajo como tal pue-

de tener diferentes formas sociales: empleo, subsistencia, como acción transformadora del mundo, como imposición de los fuertes a los débiles. Este constituye, según Spinoza (2009), la principal experiencia social en cuanto compromete el conjunto de las dimensiones del ser humano, la mayor cantidad de su tiempo y sus energías.

## 2. Acerca de la escuela y la igualdad

Partimos de recuperar las funciones de la escuela en su origen, que, según Dubet y Martuccelli (1998), en su momento fundador cumple funciones específicas, como:

- a. asegurar la integración de nuevas generaciones para establecer la continuidad social;
- b. ampliar el horizonte cultural de los niños poniéndolos en contacto con la cultura universal; y
- c. permitir el desarrollo físico y moral del individuo. A esto se le llama “paideia funcionalista”.

En este modelo normativo, la correspondencia entre motivaciones individuales e instituciones descansa en los postulados:

- a. de razón y progreso: aquí predomina la idea de un saber objetivo, la ciencia, a la vez que se establece un tipo particular de relación social, el lazo pedagógico; “El acuerdo es profundo entre la creencia en una cultura universal, racional y objetiva, y el despegue de una forma escolar independiente dedicada a la transmisión” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 402);
- b. de justicia y meritocracia: este postulado está asegurado a partir de la igualdad de oportunidades, y, de esta manera, se propone: “La escuela debe permitir triunfar a los más capaces”;

- c. de individuos autónomos: se plantea la idea de que, a partir de la socialización escolar, se engendra un individuo autónomo. Este postulado está fuertemente marcado por el humanismo clásico.

Desde aquí, la función escolar tiene dos dimensiones: por un lado, el ideal educativo de una sociedad depende de la estructura de esa misma sociedad y, por el otro, el ideal pedagógico apunta a engendrar individuos autónomos, liberados del peso de la tradición y capaces de independencia de juicio.

Estas funciones, pilares de esta representación, han sido cuestionadas desde hace años. Ni la cultura ni la escuela son “neutras”. A partir de los años 60, diversos estudios muestran que la expansión de los sistemas de enseñanza no lleva a la democratización del acceso a la educación.

Los programas y la cultura escolar son una serie de construcciones contingentes, y los conocimientos no pueden ser distinguidos de sus atributos sociales. La cultura escolar no es ‘neutra’; no hace sino reflejar la distribución del poder de la sociedad (Dubet y Martuchelli 1998, p. 407).

La meritocracia no sería sino la ideología de la reproducción de desigualdades.

De esta manera, diferentes autores –como Bowles y Gintis en EE. UU. y Althusser, Baudelot-Estabet y Bourdieu-Passeron en Francia– plantean que la función de la escuela no es otra que la de reproducir y legitimar la desigualdad propia del orden capitalista. Se presenta, entonces, una escuela de las desigualdades. Así es como se muestra que el poder acercar la igualdad de oportunidades escolares y la movilidad social son dos fenómenos independientes. De esta manera, solo podría reducirse la desigualdad desde políticas de igualdad social y económica y no desde la escuela, en primer lugar.

Trabajos posteriores también discuten el postulado de la escuela que propone el logro de la autonomía. Desde

perspectivas que sostienen la sumisión total al orden escolar, a planteos de resistencias a la cultura escolar por parte de sectores populares, dan cuenta de la caída de este postulado (Dubet y Martuchelli, 1998).

Es en esta línea, también, en la que algunas de las propuestas alternativas a la escuela hoy se dan mediante un planteo para la inclusión desde la igualdad de oportunidades, en el que se considera que las propuestas de inclusión social vienen de la mano de la inclusión educativa. Múltiples trabajos muestran la complejidad de analizar este fenómeno. Algunos sostienen que la noción de la escuela secundaria, específicamente, fue pensada solo para una élite y que, ante una ampliación de cobertura, debe incluirse a todos los sectores. Es en este marco en el que se debate sobre las diferencias entre equidad e igualdad.

Así es como algunas estrategias desplegadas por las políticas públicas y las instituciones (tales como tutorías, acompañamiento a los estudiantes, propuestas con la comunidad, nuevos espacios curriculares, etc.) se plantean como políticas inclusivas, entendidas como fomentadoras del incremento de “la participación de estudiantes, y [para] reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (Ainscow, 2001, p. 2). En estas propuestas se pone el acento en la equidad en el acceso al conocimiento. De esta manera, se refieren a la equidad diferente a la igualdad. La igualdad, como principio normativo, adoptado por los Estados modernos desde los inicios de sus sistemas democráticos de gobierno y desde la educación, se expresa bajo el postulado: “Todos tienen derecho a la educación”. Ahora bien, esta mirada de principio de siglo corresponde a una época signada por principios de la modernidad, en la que la homogeneidad ya era un postulado progresista (Martínez, 2011). Sin embargo, los tiempos han cambiado, y estas posturas que podríamos llamar “tradicionales” no siempre responden a los problemas de esta época.

Parecería ser que estamos acostumbrados a pensar en un sujeto ideal, cuyos capitales económico y simbólico se corresponden con el ámbito sociocultural hegemónico. Siguiendo a Fittoussi y Rosanvallon (1997), la igualdad supone un proyecto, un principio de organización que estructura el devenir de una sociedad: toda idea de igualdad consiste en compensar las desigualdades del pasado para hacer menos desiguales las condiciones del futuro. Ofrecer a todos lo mismo no es un gesto que propicia la equidad, ya que somos distintos y tenemos diferentes necesidades. [...]. Ahora bien, conceptualizar la igualdad y la equidad implica poner en consideración un término que ha cobrado importancia en el ámbito educativo: la educabilidad, es decir, “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas” (Baquero, 1997, p. 2) (Martínez, 2011, p. 21).

En los escritos de esta publicación, abordamos a las escuelas no desde la idea de igualdad homogénea, sino desde la igualdad con una mirada más compleja, dinámica y plural. Planteamos, entonces, la equidad en el acceso al conocimiento, considerando la igualdad desde una perspectiva que incluye las diferencias.

Es necesario salir entonces del encierro argumental. Es claro que lo común (la escuela común, el currículum común, el formato escolar común) ha sido nuestra manera de entender la igualdad durante décadas; pero hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica (Caillods y Hutchinson, 2001), frente a las condiciones necesarias para una igualdad real (Terigi, 2008, p. 68).

Ahora bien, un aspecto fundamental es el currículum, es decir, detenernos en el recorrido que plantea la propuesta educativa para la formación. Luego de esta crisis a escala global y todas las consecuencias que vendrán, seguramente será pertinente preguntarnos qué recorridos ofreceremos a los estudiantes, para qué conocimientos, para qué fines

educativos, cómo los enseñaremos, entre otros interrogantes. Todas estas preguntas se refieren a los qué, los cómo y los para qué de la enseñanza. Es válido hoy preguntarnos: ¿cómo es posible que un sector de la población no crea, o no entienda o no pueda leer la realidad grave de esta pandemia desde los saberes de la biología?; ¿cómo puede ser que no se comprenda la escala social del problema y los efectos de los actos individuales, que muchos no crean en los cuidados que requiere una pandemia a partir de un virus? Nos preguntamos: ¿es posible educar para la solidaridad y el cuidado?; ¿no será este un replanteo profundo sobre una sociedad individualista que requiere de una educación diferente para una mirada social que permita sortear una crisis global?

Es aquí donde algunos de los artículos que se presentan en esta publicación dan pistas sobre fracasos educativos y otras sobre posibilidades que se han pergeñado y vienen dando señales de construcción colectiva, más humanista, y que han dejado huellas en quienes pasaron por ellas. En algunos de estos, se muestran instituciones donde la perspectiva del cuidado es parte de su enseñanza, a la vez que aparecen como saberes adquiridos.

### 3. Acerca de las instituciones educativas

Las instituciones median entre las estructuras socioeconómicas y sistémicas y los individuos, condicionando las transiciones. Las instituciones funcionan como dispositivos de control y socialización, pero también como espacios de subjetivación (Dubet y Martucelli, 1997). Así, se convierten en recursos que son útiles para orientar las estrategias personales y la toma de decisiones.

El lugar de la institución en la configuración de subjetividades no puede definirse *a priori*, esto depende más bien de cada institución en concreto y de la forma que despliega. En nuestro caso, nos referimos a las instituciones

escolares: escuela secundaria técnica y escuelas de formación profesional. Para este libro, nos interesa destacar algunos conceptos que nos han permitido pensar y analizar las preguntas que nos formulamos en los distintos proyectos de investigación de estos últimos años. Tomaremos las categorías de “dispositivos”, “discursos”, “experiencia” y “subjetividad” y definiremos algunos aspectos de los dispositivos de enseñanza.

### 3.1. Dispositivos, discursos, experiencia y subjetividad

Partimos de considerar la idea de dispositivo –de formación en la escuela– planteándolo de la siguiente manera:

[...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. [En este se] destaca la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. [De esta manera, plantea el autor que el] dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante (Foucault, 1985, p. 1).

Estos dispositivos son los que promueven determinados tipos de experiencias de la cultura y, por lo tanto, modos de subjetivación, que hacen a distintos modos de existencia.

De esta manera, Foucault plantea que, en un primer momento, en el dispositivo prevalece un objetivo estratégico.

[Luego se constituye en un] doble proceso: proceso de sobre-determinación funcional, por una parte, puesto que cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos

que surgen aquí y allá. Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico (Foucault, 1985).

En este estudio, profundizamos en las instituciones educativas que forman para el trabajo, considerándolas en el marco de un dispositivo amplio: el sistema educativo, en el que la escuela, a la vez, es un dispositivo en sí mismo, e incluye múltiples dispositivos de enseñanza. Retomamos aquí a García Fanlo, que plantea: “[...] para funcionar como dispositivo, la institución tiene que dejar de serlo por su captura en una red cuyos hilos son prácticas discursivas y no-discursivas que reconfiguran la naturaleza de las instituciones que asocian” (García Fanlo, 2007/2011). Siguiendo esta línea, nos proponemos ahondar en estas prácticas en cuanto prácticas singulares, ya que emergen en un momento histórico particular.

Para adentrarnos en la institución escolar, tomamos la noción de “dispositivo pedagógico”:

[Se] refiere a la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos/as y docentes, la organización del horario escolar, [...] organización y secuenciación de las tareas escolares [...] los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad (Dean, 1999; Rose, 1999). (Grinberg, 2013, p. 1).

Partimos de concebir estos modos de subjetivación en prácticas discursivas a partir de las configuraciones de sentido que emite la escuela como institución social. Según Foucault<sup>4</sup> (1966), los discursos existen y tienen su propia

---

<sup>4</sup> Entrevista de Claude Bonnefoy a Michel Foucault realizada en 1966. Publicada por primera vez el 18 de septiembre de 2004 en el diario *Le Devoir* (Montreal, Canadá).

densidad, consistencia, funcionamiento. “Un discurso existe como un monumento, existe como una técnica, existe como un sistema de relaciones, etc.”

Se parte de entender que los discursos constituyen procesos de significación inherente a toda organización social. Del mismo modo, la significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones. También hay que comprender que la capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. En este sentido, cuando hablamos de “discurso”, nos referimos a las prácticas educativas en cuanto configuraciones sociales que son significadas por los distintos agentes sociales (Buenfil Burgos, 1993).

Retomamos a Buenfil Burgos cuando plantea:

El concepto de discurso es además potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal. Asumir lo anterior también implica aceptar que el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.) concentrándose en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones y en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales. Así, las estrategias analíticas incluyen la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para el estudio de prácticas y objetos de diversa índole cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a la educación (Buenfil Burgos, 1993, p. 5).

Miramos, en nuestras investigaciones, las propuestas escolares que se articulan en dispositivos de formación, en las que circulan discursos y se promueven modos de subjetivación como experiencias particulares que habilitan sentidos y modos de existencia. De esta manera, “las subjetividades no son una determinación previa, ya hechas, sino un proceso en un dispositivo”. Existen como “plegamientos”, se producen en el interior de dispositivos móviles que se entrecruzan, se mezclan, quizás se desvían, unos de otros. No hay norma universal en esta producción, la tarea de investigación es justamente la de averiguar cómo se producen distintos tipos de subjetividad, ya que en todo dispositivo “operan procesos en marcha, distintos de aquellos procesos que operan en otro” (Deleuze, 1988, citado en Paponi, 2007). La subjetivación, entonces, se enmarca en la producción individual o colectiva de formas de habitar el mundo, una situación, un tiempo.

La experiencia puede ser tomada de diferentes maneras. Sennett retoma el concepto en dos sentidos: por un lado, como “un acontecimiento o relación que produce una impresión emocional interior” y, por el otro, como “acontecimiento, acción o relación que vuelca al sujeto al exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad” (Sennett, 2009, p. 354). Es la experiencia pensada como la práctica y las acciones en las que un sujeto se implica en el mundo y en el que se está activamente inmerso, lo que le permite pensar sobre esas acciones.

Richard Sennett (2009), en su estudio sobre la artesanía, ha explorado estas dimensiones activas y pasivas de la experiencia, exponiendo, por ejemplo, lo que hay en juego en el ensayo de aprendizaje, probando y cometiendo errores, pensando en ellos, permaneciendo en ellos hasta comprender que falló. Todo un proceso que supone un aprendizaje sobre sí mismo: a la vez que un desarrollo personal en relación a los recursos prácticos para la actividad que se realiza, hay también un aprendizaje de sí con respecto a la frustración,

la perseverancia, la aspiración a las cualidades del oficio, etc. (Contreras y Luria, 2010/2013, p. 26-27).

Es, según Contreras y Luria, vivir el encuentro educativo como una experiencia; de esta manera, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad, la posibilidad de descentrarse para permitir que el otro se manifieste. Es decir, al dar lugar a la experiencia, se reconoce al otro en su singularidad, dejarse decir, etc.

A la vez, la subjetividad y su sentido se dan en el marco de configuraciones subjetivas que no tienen determinaciones previas, ni son reflejo una de otra. Fernando L. González Rey lo define de esta manera:

El sentido subjetivo es inseparable de la subjetividad como sistema, pues en cada momento de producción de sentido subjetivo ocurre una integración tensa, múltiple y contradictoria, entre las configuraciones subjetivas presentes del sujeto y en desarrollo en el curso de su acción, y la multiplicidad de efectos colaterales que, resultantes de esa acción, se asocian a nuevas producciones de sentido subjetivo. [...] Los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas, son producciones que tienen lugar en el curso de la vida social y la cultura, pero que no están determinados ni por una ni por la otra, no son un reflejo de esos múltiples procesos, sino una nueva producción que los especifica en sus efectos para quienes los viven (*op. cit.*, 2010, pp. 251- 252).

Tomamos las instituciones escolares en cuanto dispositivos, que son promotores de experiencias a través de diferentes mediaciones de enseñanza (múltiples dispositivos al interior de la escuela), promoviendo modos de existencia particulares, en esta interacción entre sujeto y estructura, en la que la subjetividad y sus sentidos van construyéndose a lo largo de las experiencias de la vida.

Nos detendremos, en el próximo párrafo, en algunas conceptualizaciones fecundas para pensar la enseñanza y el aprendizaje.

### 3.2. Dispositivos de enseñanza: mediaciones en la enseñanza y aprendizaje

La distinción de la especie humana, según Bruner (1997), radica en la evolución que sufrió la mente de los seres humanos, que les permite utilizar las herramientas de la cultura. Es así como el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de los recursos culturales. Este mismo autor señala que, a lo largo de la historia, vamos creando conocimiento mediante dichas herramientas, las que van promoviendo diferentes maneras de pensar en la construcción de la realidad. Continuando con esta línea de pensamiento, la educación constituye un aporte fundamental para que los sujetos aprendan a usar las herramientas que permiten la creación de significados y la construcción de la realidad, a fin de adaptarse al mundo o cambiarlo, en caso de necesitarlo o desearlo.

Cultura, desarrollo y educación confluyen para hacer posible que la mente humana pase de ser una mente individual organizada en torno a características internas y biológicas a una mente cultural organizada en torno a sistemas semióticos, una mente a la vez figurativa, letrada, numérica y tecnológica (Marti, 2003, p. 280).

De esta manera, la educación –sea cual sea el marco cultural en el que se inscriba– siempre genera consecuencias en la vida de las personas que la reciben. Desde este lugar, la enseñanza configura una forma particular de interacción, orientada a facilitar a quienes participan en ella el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales. Entender la enseñanza como una práctica social significa concebirla en el contexto histórico en el cual viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado, históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas. Bajo este punto de vista, la concepción de la enseñanza supone la

comprensión de las dinámicas sociales que dieron lugar a su constitución como forma organizada y reglamentada de educación bajo el control y las directrices del Estado. Esto significa ponderar la enseñanza en el contexto de sistemas curriculares, de organización graduada y jerárquica del sistema educativo con sus correspondientes ramas, en la organización de las redes escolares, en la formación del profesorado en instituciones específicas y bajo directrices también específicas, etc.

Toda esta compleja trama de relaciones solo puede ser comprendida como producto de conflictos sociales en los que la enseñanza ha cumplido siempre un papel complejo y contradictorio: de una parte, ha sido un proceso de reproducción social controlada por poderes con intereses sectoriales, valiéndose del aparato público del Estado y de su capacidad de legitimación. Por otra, ha sido también un proceso de liberación, siendo en ocasiones una conquista social respecto a lo que constituía un privilegio de determinadas capas sociales.

Al plantearnos la mediación en la enseñanza, estamos refiriéndonos a la amplitud de cuestiones que debemos considerar en esta relación docente-contenido-alumne. “Toda actividad educativa implica un programa de mediaciones sociales o instrumentales”. De esta manera, los medios se convierten en un instrumento que mediatiza la actividad humana y que, como tal, resulta difícilmente independiente de su contenido (Lacasa, 1994, p. 248).

La idea de dispositivo antes desarrollada la retomamos con Michel de Certeau, que propone, en educación, pensar “dispositivo pedagógico” desde la apertura que este ofrece para el contacto y la participación y su capacidad para conjugar distintas y variadas experiencias (Camillioni, 2014).

Por todo lo antedicho, nos enfocaremos en algunos aspectos o relaciones que involucran las mediaciones en la enseñanza y el aprendizaje, como el currículum y los contenidos, entre otros.

### 3.2.1. Currículum y generación de conocimiento

Hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se producen grandes transformaciones sociales, económicas y políticas como producto del nacimiento y desarrollo del capitalismo en Europa Occidental y en Estados Unidos. A medida que surgen enfoques científicos en torno a lo social, las ciencias sociales comienzan a ocuparse sistemáticamente de definir la naturaleza y la función de la educación. Durante este período, surge, en el campo de la educación, un nuevo dispositivo que impacta fuertemente durante todo el siglo XX: el *currículum*. A lo largo de este siglo, van surgiendo distintos ángulos de enfoque respecto del currículum, que evidencian una concepción diferente del conocimiento, de lo educativo y sus fines, así como de la enseñanza de los sujetos que la llevan a cabo y a los que va dirigida.

Organizamos los referentes teóricos sobre el campo del currículum a partir de articular y vincular la cultura, el conocimiento, la generación de conocimiento, el sujeto. Comenzamos destacando una definición de currículum que propone Alicia de Alba:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1994, p. 57).

Es decir, entonces, que entendemos el currículum como una selección y organización de la cultura. No solo hay selección de cultura en el proceso de decidir cuáles son los aspectos que se incluyen y cuáles no, sino también en el proceso de organización, transmisión y evaluación de la cultura seleccionada (Magenzo, 1986). A la vez, es la cultura la que aporta a los seres humanos los instrumentos para

organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables.

El currículum es un proyecto educativo; por lo tanto, es también un proyecto político, ya que implica acciones o prácticas dirigidas a algún fin social. En esta idea de proyecto, estamos suponiendo la existencia de un sujeto (no esencial) que es capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible (Zemelman, 1987). Nos movemos, entonces, en el plano de las pretensiones educativas posibles, lo que presupone una idea de currículum comprometido, por cuanto obedece a un marco político específico.

Entendemos que dicha inclusión de contenidos en el currículum se realiza a partir de un proceso de mediación educativa de carácter complejo, y en el marco de un proyecto político y educativo más amplio. Esto implica que la producción de este conocimiento que se produce en la sociedad –seleccionado y organizado de una manera particular en las propuestas curriculares– sostiene, implícitamente, intenciones e intereses diversos. Asimismo, luego de ser seleccionado, en el currículum habrá de experimentar diferentes tipos de mediaciones: a través de los programas, en la planificación anual y áulica de los docentes, en la transposición didáctica que este efectúe en las propuestas del aula, etc.

En el marco de los diferentes tipos de currículum, se da lugar a distintas modalidades de la acción humana; tomamos las modalidades técnicas y prácticas. En las primeras, la acción se rige por un sistema bien especificado de reglas, y el análisis de la interacción podría realizarse según el modelo deductivo de las ciencias naturales (medio-fines). En cambio, en las segundas, se promueve una acción recíproca entre fines, medios, problemas, datos y soluciones, cuyo método privilegiado es la deliberación.

Si profundizamos en estas racionalidades que se brindan desde las propuestas curriculares en relación con las acciones posibles, tanto de los equipos docentes como de los estudiantes o futuros técnicos, en la racionalidad técnica se defiende la idea de que los profesionales de la práctica

solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Así, los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de teorías y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico (Schon, 1992).

En cambio, el método deliberativo encara fines y medios, cómo se determinan mutuamente, y rechaza, de este modo, un rasgo básico de la racionalidad instrumental, que es el tratamiento por separado de medios y fines. La acción práctica no se basa en resultados, sino en reglas morales. Implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas.

Como crítica a esta última, según Kemmis (1998), también tenemos que considerar que las modalidades prácticas corren el riesgo de olvidar que las decisiones educativas son también políticas y que resulta necesario tener en cuenta que las tomas de decisiones se realizan en situaciones de desigual distribución de derechos y participación en los recursos.

En esta misma línea, Grundy (1991), siguiendo la idea de los intereses en el conocimiento, propone tres tipos de currículum: técnico, práctico y crítico. En el primero de ellos, el modelo de currículum es concebido por objetivos. Es decir, en estos modelos, prevalece el interés por el control del aprendizaje del alumno, acercando los objetivos al producto final. Estamos, entonces, ante un currículum del tipo medios-fines. En el segundo, el currículum se considera como un proceso en el que docente y alumno interactúan con el fin de dar sentido al mundo. Desde este enfoque, en lugar de utilizarse la teoría como fuente de prescripciones para la acción, se la utiliza como guía para la acción, al mismo tiempo que, mediante la reflexión, se estimula la autoconciencia con respecto a las teorías implícitas que dan sentido a las acciones. Y en el último, el currículum

emancipador, producto de la ciencia crítica, tenderá a la libertad en una serie de niveles, sobre todo en el nivel de la conciencia. Dicho currículum supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción, otorgándole consideración a su naturaleza política y a la investigación sobre él. Según este enfoque, el conocimiento es una construcción social vinculada a las formas en que se entretujan las relaciones de poder. Dado que el mundo está simbólicamente construido, nos acercamos a él mediante categorías ya existentes.

Volviendo a la noción de “currículum”, este también expresa –entre otras cosas– una manera de entender la organización de los contenidos y su estructuración. Cabe agregar que existe una gran cantidad de material sobre teoría y desarrollo curricular disperso y elaborado, además, desde contextos diferentes.

Todo currículum representa una visión –por su parte– de orden valorativo, tanto sobre la cultura como sobre el tipo de relaciones establecidas entre los sujetos.

### 3.2.2. Currículum y producción de conocimiento

Es fundamental considerar, en el currículum, el problema de la *representación*, a fin de garantizar o evitar que esos conocimientos seleccionados y desarrollados allí pierdan su especificidad como construcción social que les dio origen. Según señala Lundgren (1983), el problema de la representación surge cuando los procesos de producción de conocimiento se separan de los procesos de reproducción y aparece, entonces, la necesidad de representar los procesos de producción para que sean reproducidos. Esta reproducción es la relativa al conocimiento y a las destrezas que posibilitan dicha producción, las que implican también la reproducción de las condiciones para la producción.

Cuando el aprendizaje de los conocimientos se lleva a cabo fuera de los ámbitos de su producción, se impone una descontextualización, es decir, la elaboración del conocimiento y las destrezas apropiados, divorciados de su

contexto y de los procesos de producción, en cuyo seno parecen evidentes. Esto, a la vez, exige una recontextualización del conocimiento y de las destrezas señaladas, en el espacio de la vida y del trabajo, dentro del marco del aprendizaje. La observancia cuidadosa que conlleva proponer conocimientos de acuerdo con los procesos de producción genuinos del campo tecnológico es uno de los criterios a adoptar en los dispositivos de trabajo que se analizarán.

Desde los planteos de Chevallard, podríamos mencionar que, en las situaciones de enseñanza, se está siempre ante la presencia de una transposición didáctica, entendida esta como “el ‘trabajo’ que transforma un objeto de conocimiento que ha de ser enseñado, en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1985, p. 45). En la instancia de la “transposición didáctica”, se organiza y diferencia el conocimiento erudito producido en la sociedad, el saber enseñar en término de intenciones y selección de saberes, y el saber enseñado.

De esta manera, los conocimientos que se incluyen en el currículum están articulados con las producciones que la sociedad realiza. Hasta aquí, desarrollamos aspectos referidos al *conocimiento y su producción social*.

### 3.2.3. Currículum y contenido

En cuanto a los *contenidos*<sup>5</sup> que consideremos para abordar el currículum como estructura, se incluye también el conjunto de conocimientos, destrezas, lenguajes, convenciones y valores propuestos en los diseños curriculares.

El contenido es el “qué” de la transmisión cultural, es el mensaje de la transmisión pedagógica. La construcción de los contenidos que enseñar por la escuela es un proceso

---

<sup>5</sup> El *contenido*, según Stenhouse (1987), representa una selección del capital intelectual, emocional y técnico de la sociedad. A esta selección, la denomina “tradiciones públicas”. Las más importantes de estas tradiciones son “conjunto de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores” (Stenhouse, 1987, p. 31).

de producción de los objetos que la escuela quiere transmitir. Ahora bien, ese contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido, y, como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, a las expectativas de quienes participan, etc. Por lo tanto, se puede decir que el contenido que enseñar es indeterminado, está parcialmente abierto y pasa por distintos momentos. Ese “qué” de la enseñanza en un momento es el que se debe enseñar (currículum prescripto), en otro es lo que se declara que se enseña, en otro lo que se intenta enseñar en forma intencional, y, por último, lo que efectivamente se enseña o transmite (Gvirtz y Palamidessi, 2010). Tomamos, en nuestros trabajos, una noción que nos acerca a la relación de los contenidos y la sociedad: es la categoría propuesta por Puiggrós (2004) llamada “saberes socialmente productivos” (SSP). Son –según la autora– aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando también su *hábitat*, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o comunidad. Estos saberes se conforman histórica y socialmente e incluyen –además– los saberes técnicos, prácticos o útiles, aunque en un nivel más abarcador. Cabe destacar que se trata de saberes que engendran, que procrean y que tienen fuerte vinculación con el hecho de elaborar y fabricar.

Serán saberes socialmente productivos los saberes que permitan a las personas analizar la situación en que se encuentran desde una perspectiva totalizadora, organizar un mapa complejo del mundo social, político, histórico, geográfico, en el que insertan su trabajo y en donde transcurre su biografía; saberes que le permitan construir una distancia respecto a la micro situación, superando la inmersión en la realidad, con capacidad de ubicar una mirada en el largo plazo y en el espacio global sobre la totalidad de la época (Rodríguez, 2009, p. 105).

Para ir finalizando, podemos decir que el currículum tiene que ver con el modo en que pensamos las intenciones educativas y su realización. Asimismo, se vincula con la forma en que organizamos y justificamos la planificación del contenido de enseñanza, y con el hecho de que esta refleje el criterio respecto a lo que tiene sentido que enseñemos y se aprenda en la escuela. De esta forma, rescatamos que la enseñanza no solo es lo que sucede en las aulas, sino que incluye el concepto que abrigamos acerca de ella, así como en qué aspectos pretendemos intervenir para modificarla o mejorarla.

Dejamos, entonces, propuestas algunas maneras de idear los contenidos y el currículum para profundizar en el contenido en la interacción en el aula/clase.

#### 3.2.4. *Contenido escolar en la interacción*

El conocimiento que se transmite en el aula, según Edwards<sup>6</sup>, está constituido por el “contenido” y por la forma en que es presentado, de forma que genera así una nueva síntesis que propone un “nuevo contenido”. Por lo tanto, las distintas presentaciones o formas de los conocimientos dan diferentes significaciones, que serán luego resignificadas por cada alumne. A su vez, los docentes tienen la necesidad de transmitir los contenidos académicos del programa en forma accesible a los alumnos. En esa transmisión, influyen sus experiencias y las historias personales, que conducen a una reelaboración de los contenidos curriculares. Por estas reelaboraciones, podemos decir que, en la escuela, se dan múltiples formas de conocimiento.

A modo de permitir un análisis sobre estas relaciones con el conocimiento, sus formas y significaciones, Edwards

---

<sup>6</sup> Verónica Edwards es una investigadora chilena que trabaja estos temas en su tesis de Maestría que realizó bajo la dirección de Elsie Rockwell, en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados e Instituto Politécnico Nacional, de la ciudad de México, en 1985.

(1993) establece que, en las formas que adopta el conocimiento en la enseñanza, influyen, especialmente:

1. la “lógica del contenido”: “[...] los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado”; y
2. la “lógica de la interacción”: “[...] el sentido que se objetiva en el conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros unos a otros, e incluye tanto el discurso explícito como el implícito”.

Distingue dos *relaciones con el conocimiento*:

1. *Relaciones de exterioridad*: se establecen cuando el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático o inaccesible. En estos casos, la apropiación del contenido deja al sujeto en posición de exterioridad. Dentro de esta relación con el conocimiento, plantea dos de las *formas básicas de conocimiento*: *el conocimiento tópico* – “[...] produce una configuración del contenido cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de contigüidad y se presentan a través de términos más que de conceptos. Se trata de datos que no admiten ambigüedad y que pueden ser nombrados con precisión” (Edwards, 1993)– y *el conocimiento operacional*.
2. *Relaciones de interioridad*: “[...] se estructura como una orientación hacia la operación con el conocimiento. Se trata de la operación al interior de un sistema de conocimiento” (Edwards, 1993). En la enseñanza, el énfasis se pone en la aprehensión de la forma o del mecanismo, de la estructura abstracta sin tomar en cuenta el contenido. Es, en general, una aplicación de un conocimiento muy formalizado a casos específicos.

En contraposición a las dos *formas de conocimiento* mencionadas (*tópico* y *operacional*), aparece una tercera que surge

cuando el sujeto puede descubrir, crear. Se habla de un “saber creativo” que rompe con la alienación. El conocimiento ya no es ajeno al sujeto, sino que tiene un sentido para él: *el conocimiento situacional* se estructura en el interés de conocer una situación, o sea, dentro de una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. “El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa” (Edwards, 1993). Este conocimiento está centrado en la intersección entre el mundo y el sujeto para el cual el mundo es significativo (Edwards, 1985). “El mundo del sujeto está atravesado por toda la gama de lo abstracto y lo concreto y de lo inmediato y lo lejano” (Edwards, 1993).

A su vez, consideramos que los conocimientos que se transmiten en el aula están constituidos por el “contenido” y por la forma en que son presentados, lo que genera así una nueva síntesis que propone un “nuevo contenido”. Por lo tanto, las distintas presentaciones o formas de los conocimientos dan diferentes significaciones, que serán luego resignificadas por cada alumne.

### 3.2.5. *Influencia escolar y relación con el saber*

Desde este lugar, la práctica de la enseñanza configura una forma particular de interacción, orientada a facilitar a quienes participan en ella el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social. No carece de valor, entonces, plantearse cuáles son las influencias que estas escuelas promueven en sus estudiantes o egresados. Además, es necesario inquirir cuáles son sus propuestas educativas que plantean una articulación entre educación y trabajo y que posibilitan/permiten/promueven la construcción del conocimiento de la realidad por parte de los estudiantes.

La propuesta es plantearnos como punto de partida la relación con el saber de los humanos, desde una perspectiva antropológica como influencia de entorno. Siguiendo con

las líneas teóricas elegidas, los sujetos (humanes) son considerados como circunstanciales en cuanto sujetos divididos e inestables, diferenciados del sujeto esencial de la modernidad<sup>7</sup> (Usero, 2007). Entonces, la influencia tomada como un acontecimiento depende de la dupla mundo-sujeto percibida como una relación, no como una acción que el entorno ejerce sobre el sujeto. Y al sujeto lo asumimos como ser vivo, tal como lo escribe G. Canguilhem: “Un ser vivo no se resume en una encrucijada de influencias”, “Si el viviente no busca no recibe nada”, “Entre el viviente y el medio, la relación se establece como un debate” (Canguilhem, 1992, en Charlot, 2008, p. 127). De esta manera, Charlot define:

La relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones, pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo (*op. cit.*, p. 127).

La posibilidad de aprender es humana; ahora bien, aprender no solo es adquirir saber, entendido como contenido intelectual, o la apropiación de un saber-objeto.

Aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender. La relación con el saber es relación con el mundo, en un sentido general, pero es también relación con esos mundos particulares (medios, espacios...) en los cuales el niño vive y aprende (Charlot, 2008, p. 109).

---

<sup>7</sup> Rescatamos los planteos de Ulm, que plantea que “después del hombre no significa que no haya modos de obligarnos a decirnos quiénes somos. No quiere decir, tampoco, que no haya modos de darnos una subjetividad, ni quiere decir que no haya ejercicio de poder, sino más bien que, en la medida en que no hay una esencia que dice *a priori* quiénes somos, esa enunciación se decide y determina en los modos en que se estructuran las conductas que configuran nuestros modos de ser: técnicas de gobierno que estructuran nuestros campos eventuales de acción” (Ulm, 2007).

La propuesta social de la escuela se enmarca en el deseo de lograr que los estudiantes aprendan y finalicen sus estudios secundarios. En ese aprender, también se incluye que los estudiantes se apropien de modos de percibir el mundo, modos de participación institucional, de maneras de pensar de las diferentes disciplinas, la sociedad y su futuro. En esta interacción en la vida de cada uno, la relación pedagógica es “un conjunto de percepciones, de representaciones, de proyectos actuales que se inscriben en una apropiación de los pasados individuales y proyecciones que cada uno construye del futuro” (Hess, 1994, en Charlot, 2008, p. 111). De esta manera, las habilidades intelectuales que los sujetos adquieren se relacionan directamente con el modo en que interactúan con otros, internalizan y transforman la ayuda que reciben y, finalmente, usan estos mismos medios de guía para dirigir sus conductas.

El sujeto cuya relación con el saber estudiamos no es entonces ni una misteriosa entidad sustancial definida por la razón, la libertad o el deseo, ni un sujeto encerrado en una intimidad inaprensible, ni un sucedáneo del sujeto construido por interiorización de lo social en un psiquismo de ficción, sino un ser humano llevado por el deseo y abierto al mundo social en el cual ocupa una posición y es activo. Este sujeto puede ser estudiado de forma rigurosa: se constituye a través de procesos psíquicos y sociales que pueden analizarse, se define como un conjunto de relaciones (consigo mismo, con los otros y con el mundo) que pueden inventariarse y articular conceptualmente (Charlot, 2008, p. 93).

Planteamos así la idea de sujeto agente, es decir, que también incluye la idea de sentido que se construye desde las personas, entendido este como sentido, para un sujeto, de un acontecimiento, un enunciado, que le sucede y que tiene relaciones con otros sucesos de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado.

Rescatamos las tres dimensiones de relación con el saber que propone Charlot a partir de una investigación

con alumnos del College (Charlot, Bautier y Rochex, 1992, en Charlot, 2008, p. 115). Propone la relación con el saber desde una relación epistémica, una relación identitaria y una relación social.

En este estudio, planteamos tres niveles para el análisis de la *relación epistémica* con el saber –alguna de estas son parte de la investigación de Charlot (2007)–:

1. Una relación epistémica con los objetos-conocimientos: en este caso, es cuando se refieren a conocimientos técnicos, disciplinares. Aprender es apropiarse de saberes, poder decir u objetivar ese aprendizaje a través del lenguaje.
2. Una relación epistémica en la acción: en este caso, aprender es poder dominar una actividad o ser capaz de manejar un objeto de forma pertinente. Este aprender está dado en una situación.
3. Una relación epistémica en relación con los otros (saber socio-relacional): en este caso, se trata de dominar una relación, la relación consigo mismo, la relación de sí con otros, la relación consigo mismo a través de la relación con otros. Aprender es, entonces, dominar una relación en situación (Charlot, 2008).

La *relación identitaria* con el saber es la que se da en toda relación epistémica, ya que aprender tiene sentido en función de una historia del sujeto, sus antecedentes, su historia, sus expectativas, su idea de la vida, sus modos de relacionarse, etc.

Toda relación con el saber es también relación consigo mismo: a través de “el aprender”, cualquiera que sea la figura bajo la cual se presente, está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí (Charlot, 2008, p. 117).

## A modo de cierre y comienzo

Vivimos una situación inédita en el mundo, que implicó un cambio abrupto en las escuelas: de la presencialidad a la virtualidad o la distancia. A la vez, se siguió viviendo críticas severas al sistema educativo, sus docentes, sus propuestas, pero en todos los casos, con una insistencia sorprendente, se sostuvo la necesidad de educar.

Las escuelas tienen una historia valiosa que relevamos en esta publicación. Nuestras investigaciones muestran sentidos, tensiones, problemas y potencias de estas escuelas.

Los anteojos con los que miramos esta situación son los que expusimos en gran medida en este capítulo. Visibilizarlo nos permitirá, a quienes se sumen a estas lecturas, conocer el recorrido elegido y estar atento a sus límites.

Nos sumamos también, en esta elección teórica, a la defensa de la escuela en su sentido revolucionario. Retomando a Simons y Masschelein (2014), la escuela y la experiencia asociada a “ser capaz de” son revolucionarias, pensando en un sentido democrático, ya que la escuela plantea un horizonte en el que el destino nunca es predeterminado. Las defensas que se hicieron en nuestro país, en otras épocas, que relevaban la posibilidad de ascenso social a partir de estudiar (como la de *M’hijo el doctor*), son el sello de la oportunidad igualitaria que sostenía en su imaginario.

La escuela se basa en la hipótesis de la igualdad. Ofrece el mundo como un bien común su renovación a través de la formación del interés y de la curiosidad. La escuela es, por tanto, no solo una invención democrática sino también una invención comunista mediante la cual el mundo no solo es transmitido, sino liberado (la escuela crea un bien común).

Así es como, en el encuentro de experiencias en escuelas con las perspectivas de investigativas elegidas, se produjeron saberes sobre este dispositivo en disputa, que trae en sus manos la posibilidad de formar o ayudar a formar

sujetos sociales, con sentido de comunidad a la vez que herederos de una cultura que puede ser mera reproducción o que los habilite a la construcción de un futuro mejor.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar (presentación de apertura). Barcelona. Recuperado en [bit.ly/3dBfF4w](http://bit.ly/3dBfF4w).
- Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Taller de Estudios Laborales y Herramienta.
- Arendt, H. (1958/2005). *La condición humana*. Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). Análisis de Discurso y Educación. *Documento DIE*, 26.
- Camillioni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesorado*. Martínez Roca.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica*. Aique.
- Corominas, J. (1997). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Edwards, V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento*. DIE.

- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación* (27), 23-42.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial.
- Foucault, M. (1985). Entrevista de Claude Bonnefoy a Michel Foucault realizada en 1966. En *Saber y verdad* (127-162). Ediciones de la Piqueta.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *Aparte Rei. Revista de Filosofía*, (74), 1-8.
- Garza Toledo, E. de la (1997). Trabajo y mundos de vida. En E. León y H. Zemelman (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, (295), 7-37.
- Grinberg, S. (coord.) (2013). *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Gvartz, R. y Palamidessi, M. (2000). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique.
- Jaeger, W. (1983). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kusch, R. (1998). *Obras completas*. Editorial Fundacion Ross.

- Lacasa, P (1994). *Aprender en la calle, aprender en la escuela*. Aprendizaje Visor.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Magenzo, A. (1986). *Currículo y cultura en América Latina*. PIIC.
- Martí, E. (2003). *Representar al mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas de representación*. Antonio Machado Libros.
- Martínez, S. (2011). ¿Igualdad de oportunidades? Un desafío de la Enseñanza Superior y mediaciones para la enseñanza. En S. Martínez (comp.). *Democratización de la universidad (19-54)*. Educo.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Lumen-Hvmanitas.
- Paponi, S. (2006). *Pensar el presente: travesía y ensayos sobre filosofía y cultura*. Biblos.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Galerna.
- Rodríguez, L. (2009). Saberes socialmente productivos, formación y proyecto. En M. Gómez Sollano (dir.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate (97-105)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

- Spinoza, M. (2010). Los saberes del trabajo y la invención educativa. Aportes desde la teoría sociohistórica. *Novedades Educativas*, (230), 28-31.
- Spinoza, M. y Otero, S. (2008). El reconocimiento del valor educativo del trabajo. De la educación de las manos como precepto moral, a la acción como fuente de la conceptualización. *Novedades Educativas*, (207), 4-12.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Usero, S. (2007). Sujetos circunstanciales. *Revista de la Facultad*, (13), 213-229.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos.
- Zemelman, H. y León Vega, E. (coords.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos.



**Parte II. Género  
y desigualdades:  
entre la reproducción  
y la reconstrucción**



# I. Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la educación técnico-profesional

*El caso de la formación en informática en la Ciudad de Buenos Aires*

CLAUDIA JACINTO, VERÓNICA MILLENAAR, EUGENIA ROBERTI, ALEJANDRO BURGOS Y MARIANA SOSA<sup>1</sup>

## Resumen

¿A qué se atribuye la escasa presencia de mujeres en programación en la Ciudad de Buenos Aires? ¿Cómo se reproducen o cuestionan los estereotipos de género en esta formación en particular? ¿De qué modo el contexto sociohistórico aparece influyendo sobre las representaciones y expectativas de los y las jóvenes? El capítulo busca contribuir a los debates sobre la (des)igualdad de género desde las voces de los y las estudiantes de escuelas de secundaria técnica y centros de formación profesional orientadas a la programación. Generalmente, los antecedentes de investigación se centran en la educación técnico-profesional industrial. Sin embargo, en la formación en nuevas tecnologías informáticas, las desigualdades se reproducen y se mantienen en una sociedad sensibilizada por cuestiones de género. La estrategia metodológica adoptada fue la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, recogidos sobre la base

---

<sup>1</sup> Todos los autores pertenecen a CIS-IDES-CONICET.

de una muestra de tres escuelas y dos centros estratégicamente elegidos.

## Introducción<sup>2</sup>

La educación técnico-profesional (ETP)<sup>3</sup> es una modalidad educativa atravesada por las desigualdades de género. Su propia historia de vinculación con el mundo del trabajo, productivo y tecnológico ha configurado el carácter sexista que aún hoy se le imprime, y ha contribuido a instaurar un imaginario social que la considera una formación orientada principalmente a “los varones”.

Los atravesamientos de género en la modalidad distan de haberse atenuado, a pesar de los avances en materia de equidad de género en la sociedad. Por ejemplo, según datos de 2018 del INET, en la escuela secundaria técnica (EST) se observa que la matrícula continúa siendo marcadamente masculina (solo un 33,2 % son mujeres). En la elección de las orientaciones y especialidades, se reproducen las segregaciones de género vinculadas a la “división sexual del trabajo”: la matrícula masculina supera el 70 % en especialidades como mecánica, construcción o electrónica, y se reconoce una mayor presencia de mujeres en especialidades consideradas más “blandas” (INET, 2020). Por su parte, en la formación profesional (FP), también se evidencian segregaciones de la matrícula según el carácter considerado femenino o masculino de la ocupación a la que se orienta, como han

---

<sup>2</sup> Este artículo contempla las orientaciones para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español castellano, elaboradas por la Organización de las Naciones Unidas, que considera tres criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias, 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa lo requiere, y 3) no visibilizarlo cuando no resulta necesario.

<sup>3</sup> En Argentina, abarca el nivel secundario y el superior (formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas) y la formación profesional.

mostrado estudios sobre el tema (Millenaar y Jacinto, 2015; Goren y Barrancos, 2002).

Desde una mirada general, es posible señalar que la distribución diferenciada por especialidades de varones y mujeres en la ETP es el principal factor de desequilibrio. Sin embargo, diferentes investigaciones, tanto de nuestro medio como de otros contextos, aportan más elementos para identificar desigualdades, observados desde una perspectiva de género. El modo en que se configura la propia oferta educativa, los criterios de acceso a las especialidades, las motivaciones, la experiencia educativa y perspectivas a futuro podrían señalarse como diferentes ejes de desigualdad en un sentido multidimensional. Se expresan así mandatos e idiosincrasias culturales históricamente arraigados, que al mismo tiempo también se resisten en las experiencias y prácticas estudiantiles (Seoane, 2013; Conde, 2013; Lamamra, 2017; Colley y otros, 2003; Skeggs, 1997).

En esta línea, este artículo se propone abordar una especialidad de gran dinamismo y demanda de trabajadores, la informática, en el contexto específico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En particular, se dirige a indagar la formación sobre programación. Esta especialidad está lejos de representar a las orientaciones tradicionales de la modalidad, dirigidas principalmente al sector industrial, y sesgadas por el mandato patriarcal de la división sexual del trabajo. Por ello, el artículo se pregunta acerca de las persistencias y las mutaciones en las percepciones de estudiantes sobre las desigualdades de género. Los interrogantes abarcan hasta qué punto y de qué forma los y las estudiantes experimentan las desigualdades en esta formación, y al mismo tiempo, dado el contexto de sensibilización con la temática de género que expresa la sociedad argentina, si los estereotipos de género son cuestionados, y de qué manera. Se recorren diferentes dimensiones acerca de esas persistencias y mutaciones: las motivaciones de la selección de la especialidad, la percepción de los obstáculos en los procesos de selección para ingresar al empleo, y las

expectativas de inserción laboral en el sector, desde una perspectiva de género.

El artículo cubre dos niveles de la ETP: la EST y la FP. Conviene aclarar que las formaciones vinculadas a la informática del nivel secundario y la FP no son comparables en sus contenidos y alcances. Mientras que la primera constituye una de las especialidades dentro de la educación secundaria obligatoria destinada a adolescentes<sup>4</sup>, la segunda concierne cursos dentro de un trayecto formativo destinado a mayores de 18 años con secundaria completa. Tanto desde el punto de vista de la población (edad, etapa de la vida, experiencia laboral) que accede como de la formación impartida, ambas instancias ocupan lugares diferentes tanto dentro de las trayectorias biográficas como respecto a los puestos a los que apuntan en el mundo del trabajo. Como se verá, estas diferencias entre los dos tipos de formación se reflejan también en las percepciones, aunque, respecto a cuestiones de género, ambas están atravesadas por algunas inmutabilidades.

## **1. Desigualdades de género en la formación en programación: evidencias e interrogantes**

En el ámbito de CABA, la informática es una de las especialidades con mayor matrícula dentro de la EST (10 %), cubierta por 12 establecimientos que brindan formación orientada a tecnicaturas de nivel medio en programación. Según el marco de referencia correspondiente, el título certifica habilidades para participar en el desarrollo de *software*, desempeñando roles que tienen por objeto producir

---

<sup>4</sup> La educación técnico-profesional de nivel secundario dura entre 6 y 7 años (de los 12-13 a los 17-18), compartiendo los primeros tres años con la educación secundaria general. O sea, la formación especializada comienza alrededor de los 15-16 años, y resulta exigente por su doble turno y su alta carga de materias teóricas y tecnológicas.

programas, módulos o componentes de sistemas de computación<sup>5</sup>. Por su parte, en la FP, la familia profesional de informática y computación ha ido creciendo también, vinculada a la incorporación masiva de TIC en el mundo del trabajo. Para el año 2017, los cursos en la especialidad representaron el 12 % de la matrícula (FP y capacitación laboral), con un total de 7.136 inscriptos (79 % de ellos en centros públicos) (UEICEE, 2017). Dentro de esta familia profesional, un trayecto formativo específico se orienta a la programación y procura brindar conocimientos y capacidades para desenvolverse en el sector del *software* y los servicios informáticos<sup>6</sup>. Los diferentes cursos dentro del trayecto formativo incumben diferentes programas informáticos y manejo de bases de datos.

Pero, a pesar de estar asociada a un sector de innovación, la presencia de mujeres en esta especialidad es escasa. En el caso de la EST de CABA, por ejemplo, solo el 15,9 % de la matrícula en Informática y Comunicación son mujeres (INET, 2020). En el caso de la FP, si bien la proporción de mujeres en los cursos de toda la familia profesional alcanza el 53,6 % (UEICEE, 2017), la mayor parte de ellas no se concentra en los trayectos formativos en programación específicamente.

La escasa participación de estudiantes mujeres en la especialidad de la programación se refleja también en el sector de actividad. La rama de la informática es dinámica,

---

<sup>5</sup> Se estructura sobre la base de un perfil profesional aprobado por el Consejo Federal de Educación en el año 2011, en acuerdo con un Consejo Sectorial que reunió cámaras vinculadas a la informática y referentes del sector. Dicho perfil tiene validez nacional.

<sup>6</sup> La familia profesional de la informática y computación abarca cursos diversos, que incluyen desde nociones básicas de computación hasta otras ofertas de amplia complejidad. En 2016, se aprobaron en CABA diferentes trayectos formativos en los que se incluye el de formación profesional inicial de programador (Certificación de FP inicial de Nivel III, aprobada en CABA por Resolución n.º 4170/MEGC/2016), de dos años de duración. Este trayecto formativo exige secundaria completa y conocimientos previos de informática. Actualmente pueden sumarse a dicha formación, como complemento, certificados de especialización desde ofertas de formación continua.

innovadora y con gran captación de trabajadores<sup>7</sup>. Particularmente en CABA<sup>8</sup>, donde se radica el 70 % de la industria de TIC a nivel nacional, sobresale el rubro de desarrollo de *software* (que emplea a más del 50 % de las y los ocupados en la actividad) (OPSSI, 2016). Sin embargo, las mujeres representan allí solo el 28 % de las y los ocupados (Sosa, 2018). Esta desigualdad de inserción en el sector es llamativa, teniendo en cuenta la demanda insatisfecha de trabajadores, las elevadas tasas de rotación y la competencia entre firmas por la contratación de los mismos empleados, lo cual se refleja en salarios superiores en promedio con las y los trabajadores de otros sectores y muchos beneficios apreciados por los y las jóvenes<sup>9</sup>.

¿A qué se atribuye la escasa presencia de mujeres en la programación? ¿Qué motivaciones, experiencias y expectativas muestran varones y mujeres que eligen formarse en esa especialidad? ¿Qué papel juega la ETP en la profundización de esa masculinización de la actividad?

Tal como señalamos de manera precedente, las investigaciones sobre ETP muestran que la primera segregación de las mujeres se relaciona con la no “elección” de la modalidad –principalmente en el nivel secundario– y, a su vez, con la no “elección” de las especialidades vinculadas a estereotipos masculinos. Como ha mostrado la literatura sobre el tema, estas percepciones estereotipadas en torno a las habilidades y a la división sexual del trabajo se encuentran presentes en las dinámicas de estas instituciones educativas. Los códigos de género<sup>10</sup> aparecen en la cotidianeidad de la vida escolar: se perciben valores, creencias y normas explicitadas o no

---

7 El subsector de *software* y servicios informáticos en 2015 representaba aproximadamente un 59 % del mercado de tecnología de la información (OPSSI, 2016).

8 El sector servicios informáticos representa un 2,9 % del PBI local.

9 Casi la totalidad de los ocupados del sector (90 %) tiene nivel secundario completo o más, seis de cada diez se desempeña en puestos de calificación elevada, y el 81 % son asalariados, la mayoría formales (Sosa, 2018).

10 Subirats los define como “las formas y procesos que definen, limitan y trasmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los indivi-

de lo que significa ser mujer y ser varón, que legitiman ciertas interacciones y deslegitiman otras. Este proceso es reforzado por la naturalización de ciertos rasgos considerados poco menos que innatos (los varones por naturaleza son “más inteligentes”, “saben más”, “les resulta más fácil”) (Morgade y Kaplan, 1999).

En la ETP, ello se experimenta con crudeza. Aun cuando el discurso institucional homogeneizador está centrado en el trato igualitario de varones y mujeres, las estudiantes manifiestan una y otra vez cierto padecimiento por su condición de género (Bloj, 2017). Tanto en la FP como en la EST, las investigaciones locales muestran que a las mujeres se les prohíbe manipular máquinas o se les asignan tareas diferentes, principalmente en el marco del espacio de práctica o de taller (Millenaar, 2017; León, 2009; Seoane, 2013). Muchas de ellas son descalificadas por sus compañeros varones ante preguntas o comentarios en clase y, en ocasiones, manifiestan intentar pasar inadvertidas tras la pretensión de ser tratadas como “iguales”.

La invisibilización de las desigualdades de género deja una huella a lo largo de la experiencia educativa, que obstaculiza la identificación de las propias desventajas como consecuencia de una matriz social desigual de género. Según Kaplan (2017), uno de los aspectos que se refuerzan en la escuela es la idea de meritocracia (rendimiento escolar) como talento que expresa la eficacia de la ideología de los dones naturales. En el imaginario de los y las estudiantes, la meritocracia se define como la excelencia y el éxito escolar. Así, se construyen simbólicamente las posibilidades y probabilidades de “éxito” o “fracaso” más allá de la escuela como una cuestión individual y no social y atravesada por desigualdades de género.

Particularmente en el caso de la informática, se ha señalado que las diferencias en el acceso a esta especialidad

---

duos jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer” (Subirats, 1986: 382).

se vinculan con un imaginario patriarcal que asocia la matemática, el pensamiento lógico, la hipercompetencia, el carácter menos social de la formación, etc. a las habilidades de los varones (Morgade, 2009). A las mujeres desde temprana edad se les transmite que la ciencia, la técnica y la tecnología son temas e intereses de varones y que ellas carecen de estas habilidades.

Al respecto, una encuesta representativa a estudiantes del nivel secundario en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Fundación Sadosky, 2015) mostró que la proporción de quienes proyectaban estudiar informática en el nivel superior era de siete varones por cada mujer. Armar y desarmar objetos, aprender autónomamente, hacer tareas de matemática y lógica, estar frente a una computadora por un tiempo prolongado (ejercicio asociado al proceso productivo de *software*) son habilidades consideradas como masculinas. Entre los usos de la informática, los juegos complejos<sup>11</sup> presentaban la asimetría más importante: los varones los elegían siete veces más que las mujeres como primera opción asociada al uso de la computadora en su vida cotidiana; en cambio, las mujeres la utilizaban, en primer lugar, para redes sociales. Como un dato revelador, el estudio encuentra una fuerte asociación entre la realización de juegos complejos y la elección de una carrera superior en informática en los dos sexos.

Desde una perspectiva similar, Rubio Méndez (2012) muestra que la industria de los videojuegos favorece la brecha digital de género, y en consecuencia el alejamiento de las mujeres del ámbito tecnológico. En general, en los videojuegos persisten fuertes estereotipos de género que relegan a las mujeres a una posición de objeto sexual, reproducción o cuidado. Si bien los videojuegos son una fuente

---

<sup>11</sup> Los “juegos complejos”, por oposición a la categoría de “juegos de Facebook y parecidos”, requieren de la comprensión y asimilación de un conjunto de reglas más desarrolladas, que implican habilidades de concentración, organización, configuración, análisis, etc. sobre las cuales se podrían erigir habilidades informáticas ulteriores (Fundación Sadosky, 2015).

de acercamiento temprano a la tecnología para adolescentes y jóvenes, existe un sesgo en las formas de acceso y uso entre varones y mujeres.

Respecto al mercado de trabajo, la inserción de las mujeres en el sector informático responde a una constante revelada en los estudios sobre segregación laboral: cuanto más cerca está un trabajo técnico relacionado con el proceso de producción y cuanto mayor sea su valor social (en términos de su papel en la reproducción social, lo que sucede con las nuevas tecnologías), menos probable es que sea realizado por una mujer (Daune-Richard, 1992).

La relación entre las mujeres y las tecnologías ha estado históricamente reducida a una imagen tecnofóbica, que considera a las mujeres como contrarias al uso de ellas (González Ramos *et al.*, 2017). Los entornos laborales en el sector tienen reglas, costumbres y códigos que pueden resultar hostiles a las mujeres, razón por la cual se detectan fenómenos similares que en las instituciones escolares: su masculinización e invisibilización.

Ahora bien, no todo es inmutabilidad: siguiendo a Butler (2007 [1990]), el género se construye performativamente, en cada práctica reiterativa, y, por lo tanto, los códigos de género no pueden ser pensados como fijos e invariantes. Como sostiene Molina (2012), más allá de que los discursos escolares –y, podríamos agregar, laborales– evoquen la esencialidad masculina y femenina atribuyéndoles rasgos fijos, la trama educativa es también un interesante escenario para la problematización de dicho sustancialismo. En los siguientes apartados, se discutirán hallazgos de investigación que recuperan voces estudiantiles y que evidencian persistencias y variaciones en percepciones y expectativas futuras, en particular en la voz de las mujeres, en el marco de un contexto sensibilizado por estos temas.

## 2. Precisiones metodológicas del estudio

Como se ha adelantado, este artículo tiene el objetivo de analizar y comparar las motivaciones de la elección de la especialidad y modalidad, la percepción de los obstáculos en los procesos de selección para ingresar al empleo, y las expectativas de inserción laboral en el sector, desde una perspectiva de género.

Metodológicamente, el estudio presenta los resultados de una investigación más amplia (Jacinto y otros, 2019), que indaga, a partir del análisis de casos, el modo en que las instituciones de ETP conciben la problemática de género e incorporan (o no) abordajes institucionales específicos al respecto. Se analizaron datos provenientes de una muestra de cinco instituciones estratégicamente elegidas a partir de sus contrastes<sup>12</sup>, que brindan la especialidad de Programación. Las tres EST seleccionadas son públicas, y ubicadas en barrios de clase media, media-baja. Por su parte, los y las estudiantes provienen de sectores medios-bajos (con diferencias entre las escuelas) y de hogares con clima educativo medio (pocos son profesionales), y ninguno tiene ocupaciones vinculadas a la informática. En cuanto a los dos centros de FP seleccionados, uno de ellos es considerado un centro público “puro”, orientado a un público variado

---

12 En el caso de la EST, las instituciones fueron seleccionadas de acuerdo a su “tasa de feminidad”. Se seleccionaron: a) una institución cuya matrícula femenina en la especialidad fuera proporcionalmente similar a la observada en el total de escuelas de CABA (que ronda el 15 %); b) otra cuyo porcentaje fuera significativamente menor al nivel general; y finalmente c) otra cuya tasa de feminidad fuera ampliamente superior al valor del conjunto. En el caso de la FP, se seleccionaron centros que ofrecieran cursos orientados a técnicas de programación (Java) o mantenimiento e instalación de redes informáticas (dejando de lado cursos orientados a alfabetización informática, tales como Word, Excel, etc.). Dado que la representación femenina en el sector es baja, se ha seleccionado un centro que acompaña la tendencia general y otro que resulta excepcional por su elevada tasa de feminidad.

y con un trabajo de articulación comunitaria y cultural significativa, y el otro es un centro “conveniado” con un importante sindicato, y orientado principalmente a la profesionalización de trabajadores.

La investigación adoptó un enfoque de triangulación metodológica, que utilizó varias técnicas y fuentes de información. Para este artículo, se analizaron datos provenientes de:

1. una encuesta basada en cuestionarios estructurados (cerrados) a 156 estudiantes, tanto de EST (del tercero y cuarto año de la especialidad), como de cursos de programación en FP;
2. nueve grupos focales en los que participaron estudiantes de EST del último año y estudiantes de FP de cursos de programación, que se realizaron separando varones y mujeres.

En total participaron 58 jóvenes varones y mujeres. Se utilizó una guía de preguntas disparadoras y actividades que giraron en torno a percepciones sobre desigualdades de trato, estereotipos y expectativas a futuro. Para el procesamiento cuantitativo, se codificaron los datos de la encuesta a estudiantes en una base y se procesaron con SPSS. En cuanto al procesamiento cualitativo, la información procedente de entrevistas se procesó a través de matrices de datos y a través de reelaboraciones de los datos de grupos focales por medio de informes analíticos sobre la base de categorías seleccionadas y reportes de campo.

Cabe señalar que la investigación se sitúa en CABA, con características particulares respecto al resto del país, en cuanto encabeza el *ranking* nacional de acuerdo al Índice de Desarrollo Sostenible Provincial de Argentina, con una distancia considerable respecto a las demás provincias, ya que cuenta con los niveles más elevados de crecimiento económico, inclusión social y sostenibilidad

ambiental (PNUD, 2017). Así, por ejemplo, el acceso y terminación de la educación (incluso al nivel universitario) favorece a las mujeres, y la brecha laboral presenta menores diferencias que en el resto del país. No obstante, estas pueden identificarse al observar indicadores básicos tales como: tasa de desocupación (mujeres, 9 %, varones, 7 %), inactividad (mujeres, 39 %, varones, 22 %), informalidad (mujeres, 26 %, varones, 23 %), promedio de horas trabajadas por semana (mujeres, 42, varones, 50), subocupación demandante (mujeres, 18 %, varones, 17 %), etc.<sup>13</sup>. La diferencia en la tasa de inactividad puede vincularse a la realización de tareas de cuidado en el hogar. Cuando hay hijos menores de 18 años en el hogar, la brecha por género en la actividad aumenta, ya que los varones con hijos incrementan su participación, mientras que las mujeres madres la disminuyen.

A continuación, se avanzará, desde una estrategia comparativa, en el análisis de las voces de los y las estudiantes de programación, tanto en EST como en FP.

### **3. ¿Cómo y por qué las estudiantes eligen programación?**

La decisión en torno a la elección de la especialidad está vinculada a múltiples razones y atravesada por condicionamientos de todo tipo, según muestra la bibliografía. La medida en que estas elecciones son decisiones individuales o familiares racionales según la teoría del costo-beneficio ha sido muy discutida en el medio de los márgenes contextuales, socioeconómicos y culturales en que se producen estas elecciones. El tipo y calidad de la oferta educativa, las distancias y costos del desplazamiento, la información accesible y el capital cultural

---

<sup>13</sup> Fuente: procesamientos propios sobre la base de INDEC-EPH,2t, 2017.

y social de las familias parecen grandes condicionantes, así como las propias trayectorias escolares previas o las propensiones o habilidades mostradas en ellas. Entre los factores que influyen en esas decisiones, los estereotipos de género juegan especialmente, y lo hacen con particularidad en la elección de la especialidad de programación.

Con respecto a la EST, el Censo Nacional de Estudiantes Técnicos de 2009 mostró que, en relación con la elección de la escuela técnica, a los varones los motiva “el gusto por la tecnología” más que a las mujeres; sin embargo, en ambos prevalecían razones vinculadas a mejorar las expectativas de inserción laboral posterior o continuar estudios universitarios. El grupo de jóvenes encuestados en nuestra investigación muestra motivaciones similares: dentro de los motivos que lleva a los y las estudiantes a elegir una escuela técnica, se destaca la posibilidad de conseguir un trabajo en el futuro, y esto se observa especialmente en el caso de las mujeres. Ambos sexos eligieron la escuela por la especialidad. Un dato interesante es que, según nuestra encuesta, para los varones el motivo que adquiere mayor peso es: “Porque me gusta” (6 de cada 10) (cuadro 1a). En cambio, entre las mujeres es: “Porque creo que me va a ayudar a conseguir trabajo” (5 de cada 10). Como se advertía en el estudio de 2009, en los varones el gusto por la tecnología aparece en su vida cotidiana como un motor de su interés por la especialidad. Esa mayor motivación, lejos de ser espontánea, está enraizada en los procesos de socialización primaria. En las mujeres, parece primar una motivación más pragmática, ya que avizoran un futuro laboral mejor. Como se desarrolla más adelante, esta afirmación debe analizarse respecto a sus posibilidades de inserción laboral, no necesariamente circunscriptas a la especialidad de programación.

**Cuadro 1a: motivaciones para elegir la especialización en programación, por sexo, en la EST**

Secundario		Sexo		
		Varón	Mujer	Total
¿Cuál es el principal motivo por el cual elegiste esta especialización en particular?	Porque me gusta.	64,0 %	28,6 %	57,0 %
	Porque creo que me va a ayudar a conseguir trabajo.	17,4 %	47,6 %	23,4 %
	Porque me prepara para la carrera terciaria/ universitaria que quiero seguir.	16,3 %	14,3 %	15,9 %
	Otros motivos.	2,4 %	9,6 %	0,9 %

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto INET “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA”.

De este modo, las relaciones previas con los dispositivos informáticos parecen configurar la selección de esta especialidad. En consonancia con lo que señala la literatura, respecto a la brecha de género existente en la alfabetización digital, el entretenimiento a través de los videojuegos complejos aparece como una práctica androcéntrica y con poca llegada a las mujeres (Rubio Méndez, 2012). Tal como surge en los grupos focales, las propias estudiantes atribuyen una “falta de interés” de las mujeres en general hacia el campo informático, lo cual explicaría su escasa presencia en las escuelas:

Yo creo que los chicos están más metidos en el tema; me parece que a ellos les gusta más (grupo focal mujeres. Escuela B).

Todo pasa por el interés y no por el género. Si las chicas tienen interés, tendrían las mismas posibilidades (grupo focal mujeres. Escuela C).

Ahora bien, en el caso de la FP, la elección de la especialidad adquiere ciertas particularidades en función de las trayectorias previas y las características de los y las estudiantes. Sin embargo, como veremos más adelante, aquí también juega el vínculo diferencial en términos de género respecto a los procesos de socialización y el uso de dispositivos digitales.

En términos generales, a diferencia de la EST, los cursantes de FP cuentan ya con una trayectoria laboral o presentan mayoritariamente vínculos previos con la especialidad, de allí que prime un interés personal en el acercamiento a la especialidad, indistintamente del género. En este sentido, un dato interesante que muestra la encuesta –con más de 15 puntos de diferencia–, radica en aquellas mujeres que eligen el curso de programación como parte de una búsqueda por perfeccionarse –“Quería mejorar”–, mediante la adquisición de técnicas y la incorporación de nuevos saberes que puedan emplearse en su ocupación actual. En cambio, solo 4,5 % de los varones lo vincula a su actual empleo. A su vez, frente a una situación de desempleo, la realización del curso de FP se concibe como un medio para mejorar su empleabilidad. Según la encuesta, el 27 % de los varones y el 20 % de las mujeres resaltan la posibilidad de tener un mayor acceso al mundo laboral como un motivo para interesarse por un curso de FP (cuadro 1b).

**Cuadro 1b: motivaciones para elegir la especialización en programación, por sexo, en la FP**

Formación profesional		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
¿Cuál es el principal motivo por el cual elegiste este curso en particular?	Porque me gusta.	50,0 %	60,0 %	53,1 %
	Porque creo que me va a ayudar a conseguir trabajo.	27,3 %	20,0 %	25,0 %
	Porque me ayuda a capacitarme en mi trabajo actual.	4,5 %	20,0 %	9,4 %
	Otros motivos.	18,2 %	0,0 %	12,5 %

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto INET “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA”.

Las participantes de FP relatan las mayores dificultades que encuentra el sexo femenino para vincularse con los cursos de programación, debido a las imágenes estereotipadas que enfrentan. Sin embargo, en el caso de estas mujeres (del mismo modo en que se plantea en la bibliografía), se observa que concurrir a cursos masculinizados guarda continuidad con una trayectoria educativa previa: las entrevistadas habían asistido mayoritariamente a escuelas técnicas, habiendo roto de manera precedente con ciertos estereotipos sexistas, al ser una modalidad de enseñanza con fuerte predominio de matrícula masculina.

En los grupos focales también aparecen, entre las razones de elección de la especialidad, las dimensiones personales, tales como el gusto, el interés o las ganas de aprender. Sin embargo, estos relatos dejan traslucir un sustrato social que encuentra sus raíces a lo largo del proceso de

socialización. Un ejemplo alusivo, que puede también relacionarse con lo que sucede con los estudiantes de EST, es el caso de los videojuegos como práctica lúdica propia de los varones que encuentra correlatos luego con la especialidad formativa: ellos saben programar, descargar aplicaciones, hacer *cracks*; ellas, en cambio, no.

Me parece que a los varones nos gustan más los juegos. Yo cuando era pequeño me encantaba ir a los ciber a jugar o descargar cosas, y ahora mi hermano está pasando por la misma etapa, y mis primas, por ejemplo, no se llevan tanto con la tecnología. Mi hermano ya sabe mandar *mails*, descargar juegos o hacer *cracks* para instalarlos (grupo focal varones, CFP C).

Así, ya en la misma elección de la especialidad, se manifiestan elementos de género que operan en los deseos, intereses y orientaciones. En efecto, las mujeres, menos habituadas a la práctica de los videojuegos y menos aproximadas al mundo de la informática como entretenimiento, encuentran más obstáculos, lo cual lleva a que se auto-atribuyan la responsabilidad por su escasa participación en carreras o estudios orientados a la especialidad. Incluso, dentro de la especialidad de informática, se observan diferencias en las orientaciones formativas de acuerdo al género. Por ejemplo, diseño en páginas web es señalado como una opción mayormente elegida por las mujeres. En este punto, los atributos ligados con el “arte” y la “creación” se asocian al mundo femenino, en contraposición al “pensamiento lógico” y “lo racional”, vinculados al ámbito masculino.

Ese es un pensamiento lógico, tal vez las mujeres a lo mejor tienen otro tipo de razonamiento no tan lógico, tal vez no se sienten muy atraídas por esto [...]. Hay otras carreras informáticas que tienen más mujeres, que son las de Diseño; el pensamiento lógico tal vez al hombre le gusta un poco más, pero lo que es páginas web les gusta más a mujeres (grupo focal varones, CFP C).

En suma, el papel de las identificaciones de género en la elección de las especialidades pone de relieve cómo en ambos dispositivos estas influyen en espacios previos de socialización diferenciados, que configuran no solo la búsqueda de una profesionalización orientada a un mercado de trabajo típicamente masculino o femenino, sino también las disposiciones sociolaborales diferenciadas para mujeres y varones. En este punto, se reflejan las tendencias a la reproducción de estereotipos. Ahora bien, como se ha remarcado, ambos grupos de estudiantes mujeres mostraron en sus elecciones previas y actuales una fuerte predisposición a quebrar esos obstáculos, introduciendo cambios en los comportamientos previsibles.

#### **4. Mérito o sesgo de género: percepciones sobre división sexual del trabajo productivo y reproductivo y expectativas a futuro**

Una temática arduamente debatida por la literatura radica en la percepción de desigualdades de género en el mercado de trabajo. Sin embargo, ¿qué peculiaridades presentaría la inserción laboral en programación desde las voces de las y los entrevistados? Para responder estos interrogantes, a continuación, analizaremos la (in)visibilización de las diferencias de género que se oculta tras la perspectiva de igualdad de oportunidades, prestando especial atención tanto a los procesos de reproducción de las discriminaciones genéricas, como también a las resistencias, miradas críticas y estrategias que desarrollan las mujeres entrevistadas.

##### **4.1. La creencia en el mérito: todo depende de saberes técnicos y socioemocionales**

Desde las voces del conjunto de las y los entrevistados de la ETP (sin distinciones entre secundaria y FP), se observa que sus percepciones a futuro para insertarse en el mercado

laboral dependerían más del “mérito”, que de otras diferenciaciones: “Toman al que sabe más”, “La contratación tiene que ver con el conocimiento de cada uno”. Detrás de esta creencia en la meritocracia, se legitiman posiciones desiguales en el mercado de trabajo, las cuales son asignadas en función de las capacidades y esfuerzos individuales, desconociéndose e invisibilizándose la condición de género. Así, estos discursos ponen en tela de juicio o relativizan los “prejuicios sexistas”, arremetiendo la importancia del dominio técnico o de la experiencia ocupacional en el desarrollo profesional, independientemente del género.

Sin embargo, la situación del mercado de trabajo está lejos de responder a una lógica meritocrática. Así, la mayor demanda de educación por parte de las mujeres resulta una estrategia que busca revertir indicadores laborales desiguales (Martínez García, 2019).<sup>14</sup> Pese a que numerosos estudios demuestran la persistencia de segregaciones de género ligadas al mundo del trabajo, desde las voces de las y los entrevistados estas se desdibujan, lo cual otorga centralidad a las competencias técnicas adquiridas –“lo que se sabe”–. Incluso, no solo mencionan saberes técnicos, sino también socioemocionales, aquellos que “dependen de la persona”.

Creo que no depende que sea mujer u hombre, sino que te llame la informática, qué tanta pasión tengas, las ganas de aprender, no veo por qué hay menos mujeres, siento que una mujer tiene las mismas capacidades, más o menos dependiendo de la persona, no del género (grupo focal varones, CFP C).

En los grupos focales, tanto mujeres como varones de EST y FP mencionaron que no experimentaron o esperarían experimentar diferencias o discriminaciones de género en el mercado de trabajo, ya sea en términos generales o

---

<sup>14</sup> En el caso del nivel educativo de las y los cursantes de FP en programación: el 97 % tiene nivel secundario completo o más, y casi dos tercios cuenta con nivel superior incompleto o completo; más aún, las mujeres, quienes presentan acceso al nivel superior en 8 de cada 10 casos.

en relación con la especialidad de programación: “No es una cuestión de género, es cuestión de personalidad”, “Es el carácter de la persona, no importa si es hombre o mujer” (grupo focal mujeres. Escuela C). “Yo creo que siendo mujer tengo la misma posibilidad que un hombre. Ahora, si yo no tengo tantos conocimientos que un hombre, asumo que van a contratar a un hombre” (grupo focal mujeres. Escuela B).

Como se acaba de señalar, las capacidades cognitivas y las habilidades socioemocionales son percibidas como los aspectos que más incidirían en el ingreso al mercado de trabajo, independientemente de la cuestión de género. Sin embargo, hay algunos matices en la percepción de la importancia de las habilidades socioemocionales. En primer lugar, son las mujeres de EST quienes manifiestan mayor percepción de su importancia en el acceso y permanencia en el mundo del trabajo. En efecto, en EST, con una discrepancia de más de 20 puntos con respecto a los varones, las estudiantes señalan que les gustaría que la escuela las preparara en competencias ligadas a la responsabilidad, autoestima, sociabilidad y autocontrol (mujeres, 42,9 %, varones, 22,1 %). En cambio, en las mujeres de FP no se muestra esa apreciación diferencial del valor que juegan las competencias socioemocionales en el mundo del trabajo. Una explicación de la diferencia entre ambos grupos de mujeres podría ser que perciben los segmentos diferentes del mundo laboral que enfrentan. Las jóvenes de EST ingresarán sin experiencia laboral previa al segmento de “empleos jóvenes”, donde esas competencias juegan un rol central ante la ausencia de socialización laboral previa o como señal de la facilidad para adecuarse a las condiciones flexibles en el ámbito empresarial. Las mujeres que cursan FP en programación ya conocen las reglas del juego en el mundo laboral y han pasado por experiencias previas de socialización laboral.

Resulta interesante contrastar la escasa problematización de las discriminaciones en el mercado de trabajo sectorial, que lleva a no visualizar que la informática es un sector masculinizado. El discurso “meritocrático” de que

dicha especialidad, por sus características de trabajo poco sucio y de poco esfuerzo físico, “no tiene género” –siendo igualmente apto tanto para varones como para mujeres– se confronta con el hecho de que las mujeres en general eligen menos las opciones tecnológicas para insertarse laboralmente dadas las condiciones de trabajo que caracterizan al sector.

#### 4.2. La percepción de discriminaciones en los procesos de selección de las empresas

Tal como señala la bibliografía sobre el tema (González Ramos *et al.*, 2017), el escaso porcentaje en la participación femenina dentro del sector tecnológico se vincula a la masculinización de sus entornos laborales. En efecto, a pesar del velo meritocrático que en general plantea la igualdad de oportunidades, en los grupos focales se observan comentarios sobre prácticas discriminatorias en los procesos de selección de personal en el sector.

Un ejemplo ilustrativo se refiere a cómo operan las formas tradicionales de gestión del personal, diferenciadas por género, que implementan las empresas: “Está el estereotipo de que al hombre lo toman mucho más que a la mujer” (grupo focal mujeres. Escuela B).

Ahora bien, estas percepciones, en los grupos focales, aparecen con ciertos matices y argumentaciones no siempre complementarias: por un lado, hay quienes plantean que existe una preferencia hacia los varones, señalando una mayor demanda por el género masculino en la elección del profesional; por otro lado, aunque los relatos dejan traslucir la continuidad de prácticas “machistas” de selección, las y los entrevistados las consideran propias de una etapa de la sociedad que se estaría superando, en sus propias palabras:

Igual, varones o mujeres, como lo ven a uno, le dan la entrevista, creo que no tendrían problemas. Salvo que el tipo sea

un machista, es igual. Hoy estamos más tranquilos con esto (grupo focal varones. Escuela C).

A mí no me tocó vivir nada de eso [discriminación por género], pero estoy segura de que debe haber. Todavía sigue el machismo, por el lado de que se piensa que las computadoras no son para las mujeres y que es trabajo de hombres (grupo focal mujeres. Escuela A).

Por el contrario, otros discursos señalan que el acceso al empleo presenta mayores dificultades en el caso de las mujeres. Desde este lugar, se arguye la existencia de ciertos prejuicios que condicionan el ingreso al mercado ocupacional. Persiste así una discriminación hacia del género femenino, dado que no se poseen las mismas posibilidades de conseguir un puesto de trabajo, incluso en igualdad de formación: “tenés menos chances de que te tomen” por ser mujer. Esta situación contradice a la perspectiva de “igualdad de oportunidades” en el mercado laboral, observándose una clara desigualdad genérica que se replica en la especialidad analizada:

Cuando vas a buscar trabajo... yo sé que son menos las chicas que se dedican a la electrónica. Por ejemplo, cuando yo estudiaba Sistemas, y había chicos que eran recién salidos de un técnico de secundario, a ellos los ponían como programadores y a mí no me ponían ni como *data entry* (grupo focal mujeres, CFP B).

En los relatos se manifiesta un conjunto de discriminaciones hacia las mujeres que involucra una desvalorización de sus saberes por su condición de género, donde intervienen un conjunto de prejuicios sexistas que abarcan desde afirmaciones tales como “Piensan que si va una mujer, va a haber problemas”, “En el aviso ponen ‘técnico electrónico’, no ponen la A” (grupo focal mujeres, CFP B). Otros discursos ilustrativos de esta situación remiten a la idea de que las mujeres “se embarazan” o tienen una menor capacidad para soportar condiciones de trabajo

sumamente exigentes –“no sé si una mujer se lo puede bancar”–, hasta un discurso “machista” que evidencia una preferencia hacia el género masculino, por el solo hecho de ser varón.

Además, en lo que es tecnología, cuando llegás a cualquier entrevista hay un sesgo de género... salvo que estén buscando una mujer y que tengan que cumplir una cuota de mujeres, van a preferir varones. Aun yo, que ya no puedo tener, van a decir que podés quedar embarazada [...]. En el mercado laboral, en el sector técnico hay menos chances de que te tomen, y te pueden poner cualquier excusa, desde que tenés poca fuerza, aunque lo tuyo sea la electrónica, hasta que vas a estar con hombres y vas a estar incómoda [...]. Lo ideal sería tener examen y, según el examen que rindas, tomar a la gente, pero eso no se da (grupo focal mujeres, CFP B).

Para los varones, cuando se presentan prácticas discriminatorias en las y los empleadores, se asume la superación de ese obstáculo como una responsabilidad individual. Frente a lo que se evidencia una condición adscripta –en términos de género–, se busca una solución individual con base en cualidades personales: aquellas que desarrollan un “carácter fuerte” logran imponerse en la selección para un puesto de trabajo. Un estudiante varón decía sobre una compañera del mismo curso:

Depende de cada uno, porque, si uno quiere seguir adelante, va a ir seguir buscando sin parar. Y depende de la experiencia. Ella tiene una cabeza que nos gana a todos. Y tiene su manera de discutir. Pelea mucho, defiende sus ideas (grupo focal varones. Escuela A).

Finalmente, estas percepciones diferenciadas respecto a las discriminaciones en los procesos de selección terminan configurando sus percepciones acerca de sus posibilidades futuras de trabajar en el sector específico de la informática. El diploma es percibido con un valor desigual: a igual titulación o certificación, las mujeres y varones de la ETP tienen proyecciones de insertarse diferencialmente en el mercado de trabajo (cuadro 2a y 2b).

**Cuadro 2a: percepción sobre la relación del futuro empleo con la especialidad estudiada, por sexo, en la EST**

Secundaria	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
1. En un trabajo directamente relacionado con la especialidad técnica.	52,9 %	25,0 %	47,6 %
2. En otro trabajo en el que aplique algunos conocimientos aprendidos en la especialidad técnica.	36,5 %	55,0 %	40,0 %
3. En cualquier otro trabajo para un egresado de nivel medio.	10,6 %	20,0 %	12,4 %

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto INET “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA”.

**Cuadro 2b: percepción sobre la relación del futuro empleo con la especialidad estudiada, por sexo, en FP**

Formación profesional	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
1. En un trabajo directamente relacionado con la especialidad técnica.	45,50 %	20,00 %	37,50 %
2. En otro trabajo en el que aplique algunos conocimientos aprendidos en la especialidad técnica.	54,50 %	70,00 %	59,40 %
3. En cualquier otro trabajo no relacionado con la especialidad técnica.	0,00%	10,00%	3,10%

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto INET “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA”.

De los datos de la encuesta, surge que en el caso de FP solo el 20 % de las mujeres cree que podrá insertarse en un trabajo relacionado al curso que realiza, mientras que las expectativas de los varones duplican a las de las mujeres (el 46 % cree que podrá insertarse en un puesto de esas características). En el caso de EST, ocurre algo similar: el 25 % de las mujeres tiene expectativas de insertarse en un puesto relacionado a sus estudios, mientras que entre los varones esto ocurre en el 53 % de los casos. De este modo, ellas perciben que deberán enfrentar prácticas de selección diferenciadas en el sector; sin embargo, son optimistas al sostener que podrán utilizar sus conocimientos en informática en otros sectores de actividad.

#### 4.3. Las mujeres: mayor visibilización y cuestionamiento de las discriminaciones

Un hallazgo de la investigación es que las mujeres resultan más críticas respecto a las percepciones de discriminación en el mercado de trabajo, lo cual evidencia una búsqueda por resistir y explicitar un lugar de desventaja. De acuerdo a los datos de la encuesta, si bien más de un tercio de los casos tienen opiniones que pueden ubicarse dentro de una percepción no estereotipada de género, los varones presentan mayor tendencia a sostener ciertos estereotipos (cuadro 3a y 3b). Por ejemplo, ellos tienden a pensar con mayor frecuencia que ciertos trabajos son solo para varones o solo para mujeres. También, cuestionan menos la idea de que son mejores para desempeñarse como jefes, mientras que ellas se manifiestan muy en desacuerdo con esta afirmación. Incluso, reflejan concepciones más estereotipadas respecto a las posibilidades de desempeño de sus coetáneas en ocupaciones vinculadas a la informática; en particular, los varones de la EST se perciben mejor preparados para realizar la actividad de “reparación de computadoras”: mientras un 24,4 % de ellos cree que habrá diferencias de desempeño entre los sexos, en las mujeres desciende a un 5 %.

Como ya ha mencionado la evidencia investigativa, si a eso sumamos las “responsabilidades” femeninas en el cuidado de hermanos, niños y responsabilidades del hogar –que afectan en mayor proporción a mujeres que a varones–, entonces las desventajas se multiplican y complejizan. Más enfáticamente, los estereotipos prevalecen en cuestiones ligadas a la distribución de tareas del hogar: mientras que el 95 % de las mujeres en EST y el 80 % en la FP manifiestan son actividades que no competen solamente a ellas, en los varones de la ETP esa percepción solo llega al 68 % (cuadros 3a y 3b).

**Cuadro 3a: percepciones sobre el trabajo (dentro y fuera del hogar) de varones y mujeres, por sexo, en la EST**

EST		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Las tareas del hogar son principalmente responsabilidad de las mujeres.	1. Muy de acuerdo o de acuerdo.	11,6 %	0,0 %	9,3 %
	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	20,9 %	4,8 %	17,8 %
	3. En desacuerdo o muy en desacuerdo.	67,4 %	95,2 %	72,9 %
Algunos trabajos deben ser solo para varones.	1. Muy de acuerdo o de acuerdo.	20,9 %	4,8 %	17,8 %
	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	30,2 %	38,1 %	31,8 %
	3. En desacuerdo o muy en desacuerdo.	48,8 %	57,1 %	50,5 %
Algunos trabajos deben ser solo para mujeres.	1. Muy de acuerdo o de acuerdo.	16,7 %	0,0 %	13,3 %
	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	32,1 %	38,1 %	33,3 %

	3. En desacuerdo o muy en desacuerdo.	51,2 %	61,9 %	53,3 %
Los varones son mejores que las mujeres para desempeñarse como jefes.	1. Muy de acuerdo o de acuerdo.	12,8 %	9,5 %	12,1 %
	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	30,2 %	14,3 %	27,1 %
	3. En desacuerdo o muy en desacuerdo.	57,0 %	76,2 %	60,7 %

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto INET "Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA".

**Cuadro 3b: percepciones sobre el trabajo (dentro y fuera del hogar) de varones y mujeres, por sexo, en la FP**

FP		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Las tareas del hogar son principalmente responsabilidad de las mujeres.	1. Muy de acuerdo o de acuerdo.	4,5 %	10,0 %	6,3 %
	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	27,3 %	10,0 %	21,9 %
	3. En desacuerdo o muy en desacuerdo.	68,2 %	80,0 %	71,9 %
Algunos trabajos deben ser solo para varones.	1. Muy de acuerdo o de acuerdo.	22,7 %	0,0 %	15,6 %
	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	45,5 %	0,0 %	31,3 %
	3. En desacuerdo o muy en desacuerdo.	31,8 %	100,0 %	53,1 %
Algunos trabajos deben ser solo para mujeres.	1. Muy de acuerdo o de acuerdo.	27,3 %	0,0 %	18,8 %

	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	45,5 %	0,0 %	31,3 %
	3. En desacuerdo o muy en desacuerdo.	27,3 %	100,0 %	50,0 %
Los varones son mejores que las mujeres para desempeñarse como jefes.	1. Muy de acuerdo o de acuerdo.	4,5 %	10,0 %	6,3 %
	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	54,5 %	0,0 %	37,5 %
	3. En desacuerdo o muy en desacuerdo.	40,9 %	90,0 %	56,3 %

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto INET “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA”.

De acuerdo a los datos producidos con base en los grupos focales, el discurso “meritocrático” se comienza a complejizar y resquebrajar cuando los relatos recabados dejan traslucir la persistencia de ciertos estereotipos que reproducen desigualdades de género: “Las chicas tienen las mismas posibilidades que los varones, salvo por el tema de ser mamás” (grupo focal varones. Escuela C). Este último testimonio da cuenta de que la asunción de responsabilidades reproductivas es considerada una fuente mayúscula de segregación laboral para las mujeres y, por tanto, es uno de los principales determinantes de las brechas de género en el mercado de trabajo (Díaz Langou *et al.*, 2019).

Sintetizando, en las percepciones y expectativas de los entrevistados de programación respecto a la futura inserción laboral, se evidencian viejas inequidades adscriptas, que presentan al mismo tiempo nuevas luces y sombras: si, por una parte, se invisibilizan diferenciaciones de género en el futuro laboral, por otra parte, aparecen diferencias:

1. respecto a la visualización de las discriminaciones en los procesos de selección de las empresas;

2. en el hecho de que las mujeres son quienes presentan mayor tendencia a visibilizar obstáculos en el sector informático;
3. y finalmente, en el hecho de son ellas quienes menos concuerdan con los estereotipos sexistas respecto a la distribución de tareas de cuidado y el trabajo no remunerado.

## Conclusiones

Intentando efectuar una contribución a las investigaciones sobre cuestiones de género en la ETP, este artículo se orienta específicamente a la especialidad de programación. *A priori*, por sus características de trabajo poco sucio y de poco esfuerzo físico, ese campo laboral fue definido por parte de algunas y algunos entrevistados como “sin género”. Sin embargo, el pensamiento lógico y matemático, y armar y desarmar objetos suelen ser habilidades consideradas masculinas. De este modo, construcciones ideológicas de larga data no facilitan las “vocaciones” en la especialidad, que adquiere un carácter masculinizado desde el imaginario colectivo y el mercado de trabajo.

El papel de las identificaciones de género en la elección de la especialidad pone de relieve que los sentidos otorgados a esta reproducen un estereotipo sexista. A su vez, la persistencia de brechas de alfabetización digital entre ambos géneros incide en el alejamiento de las mujeres de la informática. En efecto, el acceso a la tecnología y su uso en la vida cotidiana recorren una socialización de género que luego incide en las percepciones y la visibilización de las diferencias y sus expectativas.

Puede decirse, como han constatado ya muchas investigaciones, que los discursos recogidos en varones y mujeres reflejan creencias meritocráticas como parte de un imagi-

nario societal secular y más amplio. En esas creencias, se invisibiliza la construcción social de la discriminación.

Sin embargo, el relato de las estudiantes participantes de esta investigación muestra fracturas con una perspectiva que solo permite observar reproducciones acríticas. Si, por una parte, permanecen ciertas invisibilizaciones bajo el velo meritocrático, por otra parte, aparecen también fracturas entre los discursos de mujeres y varones. En efecto, ellas observan más fuertemente las segregaciones en los procesos de selección de las empresas, también son quienes presentan mayor tendencia a advertir los obstáculos diferenciados en el sector informático, y, finalmente, concuerdan menos con los estereotipos sexistas respecto a la distribución de tareas de cuidado y el trabajo no remunerado. A continuación, se expresa en mayor detalle cada dimensión analizada.

En primer lugar, se advierte una fractura entre mujeres y varones sobre los motivos de elección de la especialidad. Ellas sostienen enfáticamente un pragmatismo basado en la percepción de que esa formación, tan asociada a saberes y competencias actualmente muy valoradas en todos los puestos, les permitirá un posicionamiento diferencial en el mercado de trabajo. Ellas avizoran un futuro laboral mejor (¿mejor que quiénes?; se volverá sobre esta cuestión). Con mayor trayectoria y conocimiento del mundo del trabajo, son las mujeres de FP quienes encuentran en la formación una posibilidad de mejorar en su propio empleo o de enfrentar el desempleo con mayores recursos.

En segundo lugar, ellas sostienen comentarios críticos sobre su posición de desventaja en los procesos de selección de personal en el sector. Así, visibilizan segregaciones basadas en una desvalorización de sus saberes por su condición de género, donde intervienen un conjunto de prejuicios sexistas. Al contrario, para muchos varones (y también algunas mujeres), frente a las prácticas discriminatorias en las y los empleadores, se asume la superación de ese obstáculo como una responsabilidad individual. Ellas manifiestan, de un modo mucho más fuerte que los varones, percepciones

no estereotipadas de género respecto a las posibilidades de desarrollo de las mujeres en ocupaciones diversas y en puestos jerárquicos.

En tercer lugar, las mujeres resisten los estereotipos que prevalecen en nuestras sociedades en cuestiones ligadas a la distribución de tareas del hogar y, en general, a las tareas de cuidado. También, al menos en parte, manifiestan procesos de concientización de que esas diferencias inciden fuertemente sobre las configuraciones del mercado laboral.

Podrían entonces vincularse las percepciones y las expectativas. Aceptando críticamente esas discriminaciones en los procesos de selección en las empresas y en la reproducción de las unidades domésticas, las mujeres se ven compelidas a adecuar sus percepciones acerca sus posibilidades futuras de trabajar en el sector específico de la informática. Por ello, la utilización de sus saberes y competencias específicas se orienta hacia fuera de ese segmento del mercado de trabajo. Sin embargo, creen que tendrán ventajas. Y aquí retomamos lo que habíamos dejado pendiente: ventajas no ante los varones, sino ante otras mujeres. Estas son las paradojas frente a la necesidad de enfrentar construcciones de género seculares; aun en el caso de mujeres con credenciales educativas medias y altas, en un sector de actividad innovador y dinámico.

Como podría pensarse respecto a otras formaciones y sectores, caben interrogantes generales. ¿Cuándo y cómo se irá construyendo el camino de la percepción crítica a la instalación de una agenda pública en cuanto a las desigualdades, primero en la socialización, después en la educación y más tarde en el mercado de trabajo?

“Algo se está gestando, lo siento al respirar”, decía una vieja canción roquera en los años setenta del siglo pasado. Si se pueden tomar como una señal las fracturas constatadas en la aceptación acrítica de las discriminaciones en la formación y el mundo laboral (aun en aquel vinculado a las nuevas tecnologías), podemos decir que está iniciándose un camino de mayor cuestionamiento y cambio.

## Referencias bibliográficas

- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Naciones Unidas/Cepal.
- Butler, J. (2007 [1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- CENUAETP (2009). *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional*. INET.
- Colley, H., James, D., Diment, K. y Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational *habitus*. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471-498.
- Conde, A. (2013). *Educación técnica y género en Uruguay: ¿Una realidad que se transforma?* Tesis de maestría, Universidad de la República.
- Daune-Richard, A. (1992). Women in “Male” Careers: The Case of Higher Technicians in France. *Training and Employment, CEREQ*, 6, 1-4.
- Díaz Langou, G., De León, G., Florito, J., Caro Sachetti, F., Biondi Rodríguez, A. y Karczmarczyk, M. (2019). *El género del trabajo: entre la casa, el sueldo y los derechos*. CIPPEC.
- Evans, K. (2006). Achieving equity through ‘gender autonomy’: the challenges for VET policy and practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(4), 393-408.
- Fundación Sadosky (2013). *Y las mujeres... ¿Dónde están? Primer estudio de la Fundación Dr. Manuel Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática*. Fundación Sadosky, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.
- González Ramos, A., Vergés Bosch, N. y Martínez García, J. S. (2017). Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (159), 73-90.
- Goren, N. y Barrancos, D. (2002). Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las

- calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza. En F. Forni. (coord.). *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense* (pp. 212-223). Ediciones CICCUS.
- INET (2020). *Mujeres en la ETP: algunos datos sobre la participación de las mujeres en la secundaria técnica*, INET–Ministerio de Educación Argentina.
- Jacinto, C., Millenaar, V. Roberti, E. y Burgos, A. (2019). *Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos sobre Informática y Estética en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final*. FONIETP-INET.
- Kaplan, C. (2017). La meritocracia educativa y el inconsciente colectivo. En G. Brener y G. Galli (comp.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 217-238). La Crujía.
- Lamamra, N. (2017). Vocational Education and Training in Switzerland: A Gender Perspective. From Socialisation to Resistance. *Educar*, 53(2), 379-396.
- León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa (comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-212). Noveduc.
- Martínez García, J. S. (2019). Género y educación: brecha inversa y segregación. *Equidad, educación y género*. Editorial Dykinson.
- Millenaar, V. (2017). Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres. *Cadernos Pagu*, 51.
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción. En L. Mayer, D. Llanos y R. Unda Lara (comps.). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos* (pp. 73-100). CLACSO.
- Molina, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, X(10), 1-15.

- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En A. Villa (comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 19-50). Noveduc.
- Morgade, G. y Kaplan, C. (1999). Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género. *Revista Argentina de Educación*, 17(26), 67-77.
- Observatorio Permanente de la Industria de Software y Servicios Informáticos (OPSSI) (2016). *Reporte anual del sector de software y servicios informáticos de la República Argentina*.
- PNUD (2017). *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2017 del PNUD Argentina. Información para el desarrollo sostenible: Argentina y la Agenda 2030*.
- Rubio Méndez, M. (2012). *Videojuegos y género: propuestas para una reapropiación eficaz del medio* [Comunicación]. IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género.
- Seoane, V. (2013). *Géneros, cuerpos y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- Sosa, M. (2018). Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática. En C. Jacinto (coord.). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 35-79). Miño y Dávila.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. Sage.
- Subirats, M. (1986). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. En M. Enguita (ed.). *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 381-392). Akal.
- UEICEE (2017). *Relevamiento Anual. Investigación y Estadística. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa*. Secretaría de Educación.

## II. Clasificaciones sociales y prácticas discursivas: las desigualdades de género en tres Centros de Capacitación para el Trabajo de Mendoza

MARÍA EUGENIA MARTÍN,<sup>1</sup> NOELIA GIAMPAOLETTI<sup>2</sup>  
Y LUCIA FLORENCIA D'ANGELO<sup>3</sup>

### Resumen

Este artículo presenta los resultados del análisis de los discursos sobre las desigualdades de género en Centros de Capacitación para el Trabajo en tres localidades vitivinícolas de la provincia de Mendoza, Argentina.

Desplegamos un diseño de investigación comparativo basado en la triangulación de fuentes secundarias de información cuantitativa y fuentes primarias, por medio del uso de técnicas cualitativas (entrevistas a directivos y docentes y grupos focales realizados con estudiantes).

Como estrategia de análisis, hemos optado por el ACD propuesto por Norman Fairclough. Su planteo nos permite articular y hacer operativos conceptos que provienen de los estudios sobre género y educación técnica-profesional, de trabajos que construyen repertorios sobre sexismos y de la tradición bourdieuana.

Analizamos los discursos como prácticas sociales, en cuanto se construyen socialmente y son a su vez constructores de sentidos, en los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias y prácticas de formación para el trabajo,

---

<sup>1</sup> ITP-UNCuyo-CONICET.

<sup>2</sup> ITP-UNCuyo-CONICET.

<sup>3</sup> UNCuyo.

evidenciando las diversas formas en que se reciben y se adecuan a los contextos particulares las transformaciones que actualmente están teniendo lugar en los órdenes del discurso sobre las desigualdades de géneros.

## Introducción

Esta investigación se enfoca en la desigualdad de género en Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT), su relación con las prácticas discursivas y los dispositivos para el acompañamiento que allí se construyen.

Si bien en Argentina se hace cada vez más evidente el cuestionamiento y denuncia a las desigualdades de género y, en consecuencia, se vislumbran esfuerzos desde diversos ámbitos y nuevos marcos legislativos para modificar las prácticas discriminatorias, las relaciones siguen fuertemente moldeadas por los estereotipos de género patriarcales. De hecho, los antecedentes de investigación sobre educación técnico-profesional muestran la persistencia de la reproducción de la división sexual del trabajo en estos espacios de formación (Seoane, 2012; Goren y Barrancos, 2002; Silveira, 2011). La división sexual del trabajo se manifiesta en el ámbito laboral a través de la segmentación horizontal y vertical, las brechas salariales y otros tipos de discriminaciones (Yannoulas, 2013) sobre las que se cimienta la desigualdad entre varones y mujeres (OIT, 2014).

Desde nuestra perspectiva, las formas de vincularse con el mundo del trabajo que se organizan en la ETP constituyen un espacio privilegiado para abordar estos procesos socioeducativos desde una perspectiva de género, territorialmente anclada y relacional. En este artículo nos propusimos analizar las construcciones y prácticas discursivas de distintxs actorxs sociales que están presentes en las instituciones educativas, sus estrategias de habla, lo que nombran y cómo lo nombran, para visibilizar las formas de

apropiación y recontextualización de los discursos respecto a las desigualdades de género que atraviesan esos espacios.

En adelante, explicitamos nuestra perspectiva teórica y desarrollamos la estrategia metodológica. A continuación, realizamos una caracterización territorial de las instituciones educativas seleccionadas para abordar de forma situada un análisis de las clasificaciones sociales en los discursos de directivxs y docentes en torno a las estrategias institucionales de acompañamiento a las trayectorias y en las prácticas de formación para el trabajo. Posteriormente, analizamos los discursos respecto a las desigualdades de género en estudiantes mujeres y varones. Por último, presentamos las conclusiones.

## **1. Instituciones educativas, territorio y desigualdades de género**

Contemplar las instituciones educativas en su pertenencia a una específica configuración territorial implica asumir la múltiple determinación que los factores socio-económicos, políticos, culturales, institucionales que se realizan en un espacio concreto ejercen sobre las estrategias, intereses y prácticas de lxs agentxs involucradxs. Las opciones de formaciones y de empleos tienen especificidades territoriales y a ellas se encadenan origen social, recorrido escolar y posición laboral, en el marco de una determinada lógica de reproducción familiar, lo que da forma a las trayectorias laborales; por lo tanto, la cultura local y los esquemas de percepción y valoración construidos a través de la familia y el sistema de formación conforman “los límites de lo posible”, que se plantean a varones y mujeres. En síntesis, la particular configuración socioproductiva local determina una demanda específica de educación/formación que contribuye a moldear las aspiraciones educativas y laborales

de lxs distintxs integrantes de las familias (Martín y D'Angelo, 2017).

Las instituciones de formación técnica despliegan en este nivel de análisis una serie de dispositivos<sup>4</sup> en cuanto agentes de las políticas públicas, cuyas prácticas están atravesadas por concepciones acerca del deber ser masculino y femenino, que no solo establecen clasificaciones sociales, sino que también contribuyen a definir identidades sociales (Rodríguez Gustá, 2008). Los dispositivos son espacios de control, socialización y subjetivación, y es esto justamente lo que nos interesa indagar: cuáles son las concepciones de género que allí están en juego, de qué modo generan clasificaciones sociales, cómo estas clasificaciones intervienen en las prácticas institucionales, docentes y estudiantiles, y cómo se van entretejiendo nuevas representaciones sobre las desigualdades de género en espacios rurales.

En los trabajos de Pierre Bourdieu –fructífera guía para nuestras investigaciones usada “como un estuche de herramientas a través de la transposición” (Wacquant, 2018: 4)–, la idea del campo de los poderes locales constituye un importante aporte a una antropología económica, especialmente cuando este autor se interroga por las prácticas que se desarrollan en los campos de base territorial. En ellos se ejecutan concretamente las políticas a través de una infinita diversidad de situaciones locales en las que se juegan las relaciones entre los grupos (Bourdieu, 2008: 154).

Desde nuestra perspectiva, abordar las dinámicas al interior de estos centros de formación aporta a construir información imprescindible para comprender las dinámicas de la producción y reproducción social de los diversos

---

4 “Un dispositivo es un conjunto relativamente coherente de prácticas, discursivas y no discursivas, de arquitecturas, de objetos o de máquinas, que contribuyen a orientar las acciones individuales y colectivas en una dirección. Algunos dispositivos son simples y otros sumamente complejos; algunos se basan en un alto grado de objetivación (incluso de codificación) y otros en un bajo grado” (Lahire, 2006: 304).

territorios en Mendoza<sup>5</sup>. Específicamente en esta oportunidad, en relación con las desigualdades de género, línea de indagación que desplegamos en trabajos anteriores (Martín *et al.*, 2019; Martín y D'Angelo, 2017), nos enfocamos aquí en el componente semiótico, en los discursos de directivxs, docentes y estudiantes respecto a los dispositivos de prácticas y de acompañamiento.

### 1.1. Disposiciones, discursos y dispositivos

Para Bourdieu, la práctica discursiva es una práctica que busca efectos sociales, por lo que el lenguaje no puede aprehenderse cabalmente solo en su lógica, en su gramática, en su estética, sino desde su sentido práctico en el campo social en el que toma forma.

Cada acto de habla no es concebido en cuanto acto racionalizado, individualizado ni calculado, sino como práctica fruto de un *habitus*, es decir, como *habitus* lingüístico, como conjunto de disposiciones adquiridas, esquemas de percepción y de apreciación de la realidad y también de actuación en ella, moldeado en una situación histórica determinada. El *habitus* es producto de las condiciones objetivas y productor tanto de la definición de la situación, como de las estrategias de adaptación de lxs agentes al campo. En este sentido, las estrategias del habla de los diferentes grupos sociales pueden entenderse en cuanto estrategias de dominación, de adaptación, de resistencia o de enclasmiento.

Como sostiene este autor, “las relaciones lingüísticas son siempre relaciones del poder simbólico a través de las

---

<sup>5</sup> Estas trasposiciones implican reconocer que el uso de estas herramientas no es simple, lineal ni carente de dificultades desde nuestra heterogénea Latinoamérica. En un reciente trabajo, abordamos con mayor profundidad el carácter colonial impreso en estos procesos formativos tan evidentes y eficientes especialmente en los espacios rurales donde sin ningún velo se expresa una cultura socialmente legitimada heredera de la colonialidad del poder, eurocéntrica y portadora de múltiples formas de racismo epistémico (Martínez *et al.*, 2020).

cuales las relaciones de fuerza entre lxs hablantxs y sus respectivos grupos se actualizan de forma transfigurada” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 208).

Estas relaciones de fuerza imponen sanciones y censuras específicas configurando un sistema que fija el valor, el precio de cada expresión, en el sentido planteado por Bourdieu: un valor para una relación concreta en una situación concreta, entre una competencia lingüística y un mercado lingüístico, es decir, en una situación del mercado lingüístico concreta, con interlocutorxs concretos, que hacen valer sus productos, como en todo mercado, por las relaciones de fuerza, donde no todos los productos y lxs productorex son iguales (Bourdieu, 1990:120-136).

El modelo bourdieuano para el análisis del discurso se integra totalmente en su teoría de la práctica tal como ofrece simplícidamente: “Lo que, fundamentalmente, desearía explicitar es un modelo muy simple que podría formularse así: *habitus* lingüístico + mercado lingüístico = expresión lingüística, discurso” (ídem: 120).

Toda práctica implica una relación dialéctica entre el *habitus* (en cuanto sistema de disposiciones que integra representaciones y prácticas) y la situación y constituye una “matriz de percepciones y acciones que permiten integrar la experiencia y resolver problemas” (Bourdieu, 2012: 205). Comprender las prácticas y las representaciones de manera situada es dotarnos de las herramientas para transformarlas.

Los sistemas de enseñanza y sus instituciones resultan espacios privilegiados para analizar las formas de producción y reproducción de disposiciones y prácticas. Entre ellas, las “prácticas laborales”, conjunto de saberes y saberes-hacer objetivados, es decir, claramente identificados desde un punto de vista social, identificados y nombrables en cuanto espacio sostenido por una institución y ligado a tiempos (días u horarios para las prácticas) y lugares específicos (el taller, la fábrica, la oficina, la empresa, etc.). Pero también los encontramos en situaciones de aprendizaje

informal, tan comunes en los espacios de formación para el trabajo, aunque no podamos nombrar allí un dispositivo pedagógico totalmente racionalizado y construido, es decir, con menor grado de objetivación (Lahire, 2006: 139-141).

Ciertamente, dado que es el lugar por excelencia donde se despliegan multiplicidad de dispositivos para generar disposiciones, es, precisamente, la institución escolar la que puede romper con las representaciones inmediatas y con las disposiciones, en ocasiones hasta contradictorias, que vamos construyendo por la participación en diversos mundos y situaciones. La escuela puede añadir su propia fuerza simbólica a las relaciones de fuerza ya operantes o puede, racionalmente, a través de la organización de su práctica pedagógica, contribuir a trastocarlas. Para ello, instituciones y docentes tenemos que empezar por excluir, conscientemente, racionalmente, todo juicio de valor que afecta a las personas, reconociendo ese “poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma” (Bourdieu, 2003: 160-161).

## 1.2. Desigualdades, relaciones de género y ETP

Hacer foco en el género permite vislumbrar la

estructura de poder asimétrica que asigna valores, posiciones, hábitos, diferenciales a cada uno de los sexos y por ende estructura un sistema de relaciones de poder conforme a ello, el cual se ha conformado como una lógica cultural, social, económica y política omnipresente en todas las esferas de las relaciones sociales (Pautassi, 2012: 281).

Bourdieu llama a esto la “sociodicea masculina”, que

legitima una relación de dominación inscribiéndola en una biológica, que es a su vez una construcción social biologizada. Este doble trabajo de inculcación, al mismo tiempo sexualmente diferenciado y diferenciador, impone a hombres y mujeres diferentes conjuntos de disposiciones con respecto

a los juegos que se suponen cruciales para la sociedad, como los juegos de honor y de guerra (adecuados para el despliegue de masculinidad, de virilidad) o, en las sociedades avanzadas, todos los juegos más valorados como la política, los negocios, la ciencia, etc. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 246).

De este modo, ser varón o mujer en una sociedad es un proceso que toma forma de acuerdo con las relaciones de poder históricas, construidas en

sistemas de significados y representaciones culturales, implica aceptar que cada persona está encarnada en un cuerpo sexuado, que adoptará características propias de cada etapa del ciclo vital, las que a su vez se caracterizarán por rasgos biológicos y por construcciones genéricas (Pautassi, 2012: 281).

Esas construcciones genéricas, que otorgan atributos y significados a lo masculino y femenino (Elizalde, Pastori y Melo, 2007), son un principio de diferenciación social y un productor de desigualdades. Las relaciones de género son constitutivas de las relaciones sociales, en cuanto se expresan a través de los símbolos culturales, los conceptos normativos, las instituciones y políticas y la identidad subjetiva (Cinterfor, 2012).

En la interiorización de los *habitus*, lo que Bourdieu llama “violencia simbólica”, la imposición de una visión legítima del mundo que nombra, clasifica e instituye, establece principios de visión y división, *habitus* y disposiciones, cumple un papel crucial. El género aparece entonces como “una institución que ha estado inscripta durante miles de años en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 244).

Es precisamente creando situaciones que permiten una disyuntiva como enfrentan a sus estudiantes con algo hasta el momento desconocido cuando pueden surgir los desclasmientos, las bifurcaciones.

En varias investigaciones sobre género y educación técnica, se ha evidenciado que el tratamiento a las mujeres por parte de docentes y compañeros varía entre el tutelaje y la desvalorización de sus conocimientos y habilidades (Seoane, 2012; León, 2009). Respecto de las prácticas educativas, Bloj (2017) muestra la adjudicación de cualidades naturalizadas a mujeres y varones; así, en muchos casos, a ellas se les prohíbe manipular máquinas o se les asignan tareas diferentes por el mero hecho de ser mujeres. Más aún, cuando las mujeres transitan por dispositivos orientados a actividades laborales estereotipadamente masculinas, deben sobrellevar permanentes obstáculos no siempre explícitos, tanto en la formación como en la inserción laboral (Millenaar, 2017), tal como relevamos y expresamos en un trabajo colaborativo anterior (Martín *et al.*, 2019).

Conocimientos y prácticas en las instituciones van constituyendo el “currículum oculto”, cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente; en él, lo que significa ser mujer y ser varón legitima ciertas interacciones y deslegitima otras.

### 1.3. Procesos de cambio en los discursos sobre las desigualdades de género y el ACD de Norman Fairclough

Aunque la propuesta bourdieuana nos permite construir un sólido andamiaje, en busca de ampliar nuestra caja de herramientas encontramos en el ACD un fructífero complemento para abordar un fenómeno que está en este momento en pleno proceso de transformación: las desigualdades entre los géneros y las formas de referirnos a ellas. Dado que el ACD se interesa, específicamente, por la forma que el discurso toma en los procesos de cambio y por los cambios en la relación entre la semiosis y otros aspectos sociales de las prácticas.

En esta técnica de análisis, en la versión propuesta por Fairclough, se parte de suponer que es en la práctica

cotidiana de las instituciones sociales donde se despliegan tecnologías y técnicas específicas (dispositivos) a través de las cuales se producen sujetos sociales. Ciertos dispositivos o géneros<sup>6</sup> institucionales claves (como las pasantías o los exámenes o las tutorías) se encuentran entre las características más destacadas de los órdenes del discurso en las sociedades modernas y también en la normalidad de sentido común que los discursos sostienen sobre esas prácticas cotidianas como base para la continuidad y la reproducción de las relaciones de poder (Fairclough, 2008: 178).

Por otra parte, los discursos incluyen representaciones de cómo son y han sido las cosas, así como proyecciones de posibles estados de cosas, “mundos posibles”. Dichas representaciones incluyen las materializaciones de los discursos, nuevos géneros, nuevas formas de actuar e interactuar, en los procesos de producción, en representaciones materiales en nuevos espacios, etc. Hay que considerar las condiciones de posibilidad y las restricciones presentes en los casos particulares, es decir, las circunstancias que condicionan en el plano semiótico, esto es, si las entidades sociales son resistentes a los nuevos discursos y hasta qué punto.

Para este autor, la reestructuración de los órdenes del discurso no es solo una cuestión de identificar la aparición y entrada de un discurso en nuevos dominios, sino que también se trata de las diversas formas en que se recibe, se apropia, se recontextualiza en diferentes lugares y, en última

---

6 Fairclough plantea que el discurso figura en términos generales en tres formas en las prácticas sociales: 1) como parte de la actividad social dentro de una práctica, donde constituye géneros; 2) en las representaciones de otras prácticas, así como representaciones (“reflexivas”) de su propia práctica, en el curso de su actividad dentro de la práctica, donde constituye discursos (en plural); y 3) en formas de ser, en la conformación de identidades semióticamente constituidas, denominadas “estilos”. Estas prácticas sociales en red estructuran de una manera particular las diferencias semióticas, en la cual algunas formas de dar sentido son dominantes y otras son marginales, de oposición o “alternativas”. Esto es lo que el autor llama “orden del discurso”. Traducción propia de Fairclough, 2018: 20, y 2008: 173). El proceso a través del cual los discursos se vuelven “operacionales” en las sociedades es precisamente lo que Fairclough concibe como la dialéctica del discurso.

instancia, de tratar los resultados siempre impredecibles de este proceso. En definitiva, sostiene que, para abordar lo que Bourdieu y Wacquant denominaron el “poder performativo del lenguaje”, es decir, el poder para “hacer realidad las realidades que se describen”, es importante analizar cómo se promulga el discurso en formas de actuar e interactuar y cómo se inculca en las formas de ser.

#### 1.4. Atenuados y sutiles sexismos

En recientes investigaciones en Argentina, hemos visualizado que, en el contexto de fuertes movilizaciones que denuncian las desigualdades de género y un paulatino esfuerzo, en diversos ámbitos, por desterrar las prácticas discriminatorias, se va extendiendo un discurso igualitario y de rechazo a los argumentos tradicionales de la división sexual del trabajo (Martín *et al.*, 2019). Se rechazan las expresiones con contenido explícito de violencia y manifiestas censuras o exclusiones por razones de género. También se comienzan a rechazar los encasillamientos en ramas profesionales “femeninas” o en otras consideradas exclusivo territorio “masculino”. Sin embargo, las prácticas discriminatorias suelen perpetrarse contemporáneamente mediante formatos más sutiles y con mecanismos más complejos.

Las diversas formas y dispositivos del sexismo han sido objeto de constante indagación en el ámbito de la psicología social. Han desarrollado y puesto a prueba variados test en múltiples países. Entre ellos se destaca la propuesta de Glick y Fiske conocida como inventario de sexismo ambivalente (ASI, por su sigla en inglés), ya que busca explorar las formas de sexismo benevolente. Estos autores definen al sexismo de manera relacional y multidimensional, integrado por dos componentes diferenciados, aunque interrelacionados: el sexismo hostil y el sexismo benévolo. El primero incluye actitudes negativas y de intolerancia hacia las mujeres, basadas en atribuirles debilidad e inferioridad. El segundo consiste en actitudes sexistas basadas en su limitación

a ciertos roles (madre, esposa, ama de casa), acompañadas de un tono afectivo y positivo. Este sexismo benevolente suscita conductas de ayuda o protección hacia las mujeres. En ambos distinguen tres dimensiones: el *paternalismo*, la *diferenciación de género* y la *heterosexualidad*.

Estos autores postulan que el sexismo benévolo estaría integrado por las siguientes modalidades de estos tres subfactores:

1. Paternalismo protector. La visión de que los hombres deberían proteger y proveer a las mujeres, quienes dependen de ellos.
2. Diferenciación de género complementaria. La creencia de que las mujeres efectivamente tienen rasgos positivos, pero solo si se ajustan a los roles de género convencionales de bajo estatus, complementarios a los del hombre.
3. Intimidación heterosexual. La creencia de que las relaciones románticas heterosexuales son esenciales para que hombres y mujeres alcancen la verdadera felicidad; esto implica, asimismo, que la motivación sexual del hombre puede estar asociada a un genuino deseo de intimidad psicológica con la mujer (Vaamonde y Omar, 2012: 48).

A través de estas formas sutiles y amables, pero sexistas al fin, se continúa el proceso de interiorización progresiva de las relaciones de dominación sexual, imponiéndose una construcción social de la representación del sexo biológico (Bourdieu, 2000). En nuestros días, las relaciones entre los sexos, a pesar de una mayor predominancia de sus formas benevolentes, siguen fuertemente moldeadas por los estereotipos de género que hunden sus raíces en el paradigma patriarcal. Explorar estas nuevas formas que moldean las desigualdades de género e impregnan los discursos en pleno proceso de cambio nos movilizó en la indagación de la que damos cuenta en este artículo.

## 2. Estrategia metodológica: casos, técnicas de construcción y análisis de los datos

La investigación se desplegó entre setiembre de 2017 y marzo de 2018<sup>7</sup>. Para analizar los discursos, seleccionamos tres CCT<sup>8</sup> en tres zonas donde la vitivinicultura se despliega con muy variadas características, se hicieron seis entrevistas a directivxs y docentes y seis grupos focales con estudiantes varones y mujeres por separado. Se trabajaron también datos provenientes de la Encuesta de Condiciones de Vida y estadísticas económicas para cada zona.

Las dimensiones trabajadas fueron:

En las entrevistas a directivxs: perfil socioproductivo de la zona, percepciones sobre CFP y población, desafíos en los aprendizajes y la retención, vinculaciones interinstitucionales con el mundo del trabajo, acciones y estrategias de género, y percepciones sobre las trayectorias de estudiantes que egresan.

En las entrevistas docentes: percepciones sobre lxs estudiantes a cargo, dinámicas y participación en el taller o asignatura que dicta, acompañamiento a trayectorias educativas, y representaciones del mundo del trabajo e inserción de estudiantes.

En los grupos focales: expectativas de formación e inserción laboral o visión de las diferencias por género en el mercado de trabajo, valoración de la formación recibida, diferenciación por género en la experiencia en la escuela

---

7 En el marco de una serie de proyectos más amplios que abarcan cinco regiones argentinas y diversos equipos de investigación. Se sistematizaron 58 trabajos relevantes sobre ETP y género de los últimos 10 años de países de la región de habla hispana (Argentina, Chile, Uruguay, México y Colombia) y de España, países anglosajones y Francia. Se relevaron 31 instituciones educativas con financiamiento y evaluación del Fondo Nacional de Investigación de Educación Técnico Profesional (FONIETP), del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina.

8 Centros de Formación Profesional (CFP) es la denominación que reciben habitualmente en nuestro país este tipo de establecimientos; en Mendoza se denominan Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT).

técnica, participación en acciones de vinculación con el mundo del trabajo, e inserción laboral y formación.

## 2.1. Caracterización de la formación profesional y de las instituciones seleccionadas

La formación profesional tiene como objetivo adquirir y mejorar las cualificaciones de lxs trabajadorxs, busca la formación sociolaboral para y en el trabajo. No es obligatoria, y admite formas de ingreso diferenciadas de la educación formal.

En el sistema educativo argentino, los Centros de Formación para el Trabajo fueron siempre un espacio desvalorizado y aún siguen siendo un subsistema, siempre pivoteando entre una lógica educativa y una productiva. Sin embargo, históricamente han ofrecido herramientas de inserción laboral y también se constituyen en espacios de participación social, con una matriz heterogénea vinculada a las organizaciones de la sociedad civil, a los sindicatos y organismos del Estado (Jacinto y Millenaar, 2013).

A partir de los años 2000, en el marco de una tendencia a una mayor institucionalización, junto a la introducción de una perspectiva de “protección social” en las políticas públicas, se concibió claramente como trabajadorxs (desocupadxs, activxs, en formación) a su población. Esto enmarcó el acceso a la FP como derecho mejorando la inversión, apuntando a la calidad y a su fortalecimiento institucional (Jacinto, 2015).

Focalizamos el análisis en la formación vinculada a la industria vitivinícola por su arraigo e importancia en la economía regional dado que es uno de los principales motores de la industria local.

La industria vitivinícola desde finales de los 80 atraviesa un proceso de reconversión que conlleva cambios en las condiciones laborales y niveles salariales, evidenciando al interior de las firmas vitivinícolas una clara segmentación por sexo y una presencia femenina particularmente escasa

en los puestos jerárquicos y en las áreas “duras” directamente vinculadas a la producción. Esta fragmentación se plasma con mayor intensidad en las empresas de mayor tamaño y nivel de profesionalización (Pol, 2015).

En cuanto a la formación para el trabajo en relación con la industria vitivinícola, Mendoza tiene una larga tradición orientada fundamentalmente a los mandos altos y medios que configuran la estructura ocupacional de las empresas. Pero no existe un sistema de formación profesional que permita resolver los restantes niveles de calificación. Es la transmisión familiar intergeneracional de los conocimientos y competencias el mecanismo que se emplea mayoritariamente, y está en peligro por múltiples razones, entre ellas la migración del campo a la ciudad de las generaciones jóvenes y la escasa oferta formativa estable en las zonas rurales (Martín, 2010). La provincia de Mendoza contaba, en 2018, con 78 Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT), 28 en el Oasis Norte, entre ellos las instituciones seleccionadas para este trabajo.

## 2.2. Características de las instituciones en los territorios

El Oasis Norte es considerado la primera zona vitivinícola de la provincia. Tiene una extensa tradición vitivinícola y una configuración industrial heterogénea donde conviven empresas pequeñas con firmas medianas y grandes. Los 3 CCT se encuentran localizados en el ámbito rural, aunque a una distancia relativamente corta de la capital de Mendoza (entre 30 y 50 km).

Lavalle tiene un escaso peso relativo en la economía de Mendoza, con el 1,43 % del producto provincial. Su actividad económica se concentra en los sectores agropecuario (33,2 %) y de servicios (23,4 %). La vitivinicultura es la actividad agrícola más importante, y se cultivan además especies hortícolas. Según la ECV 2018, los ocupados se concentran en actividades del sector agropecuario (31 %), el

comercio (17,7 %) y construcción (10,4 %). En relación con las características educativas de la población de Lavalle, la ECV arrojó para 2018 una tasa de analfabetismo (personas de 10 años y más) de aproximadamente 2,7 % (superior a la tasa provincial de 1,6 %), y muestra que un 27,9 % de personas de 24 años y más cuenta con el primario completo.

El CCT seleccionado para el estudio fue creado en 1962, ofrece cursos de administración, electricidad, textil e indumentaria, hotelería y gastronomía, maderas y muebles, informática y construcciones, en el turno mañana y tarde. Lxs docentes son mayoritariamente varones (63 %). Se referencia que la capacitación docente gira en torno a actualizar los conocimientos específicos de cada especialidad sin alguna formación específica en cuanto a género u otra temática relacionada.

Entre los territorios considerados, trabajamos también en el departamento de Maipú, que conforma, junto con Luján de Cuyo, una de las zonas más importantes y de mayor desarrollo vitivinícola de la provincia y del país. De perfil agroindustrial, sus actividades económicas más importantes son la vitivinicultura y la olivicultura. Para el año 2017, el PBG departamental representaba el 6,8 % del producto provincial. Los principales sectores en los que se concentran lxs ocupados son comercio (20,4 %) e industria (18,8 %), y solo el 9,7 % de lxs ocupadxs en la rama de agricultura. En 2018, y según la ECV, el analfabetismo fue en Maipú de 1,3 %, y el 22,7 % de la población de 24 años y más había alcanzado como máximo el nivel primario completo.

Aquí se seleccionó un CCT que ofrece cursos de gastronomía, electricidad, carpintería, soldadura, textil y estética profesional en dos turnos diferentes de cursado. El CCT fue creado en 2010, y, en cuanto al plantel docente, hay un núcleo de formación general donde en su totalidad es dado por mujeres. Y el dictado de talleres, vinculado a las especialidades y a la histórica división sexual del trabajo, está dado en un 64 % por mujeres y un 36 % por varones. Cabe

destacar que, en las especialidades femeneizadas, entre un 86 % y 100 % son estudiantes mujeres.

Por último, Luján de Cuyo es el departamento que cuenta con el mayor número de bodegas de la provincia; tiene una estructura económica diversificada, en la que se destacan las actividades hidrocarburíferas, vitivinícolas y metalmeccánicas. En 2017 el PBG representaba el 13,6 % del producto total de la provincia. La actividad petrolera alcanza una alta incidencia en la producción departamental por encontrarse emplazada allí la destilería YPF; esto, sumado a otras actividades, hace que el sector industrial aporte el 52,5 % al PBG. Dado el alto porcentaje de población urbana del departamento y su configuración productiva, los principales sectores económicos en los que se desempeñan lxs trabajadorxs son comercio (17,34 %) e industria (14,3 %). Por su parte, las actividades agropecuarias concentran solo el 7 % de lxs ocupadxs. En el año 2018, la ECV registró para este departamento una tasa de analfabetismo cercana al 2 %, y el 20 % de la población mayor de 23 años tenía primario completo o menos.

El CCT de Luján fue creado aproximadamente en 1938. Las especialidades que ofrece son: gastronomía, energía eléctrica, mecánica, metalmeccánica y metalurgia, automotriz, textil y estética profesional, en doble turno de cursado. Presenta una casi igualitaria conformación del equipo docente entre varones (54 %) y mujeres (46 %).

En términos generales, la caracterización de la matrícula de los tres CCT refiere a una población de nivel socioeconómico bajo, dedicada principalmente al trabajo agrario temporario en condiciones de precariedad e inestabilidad laboral, sin formación técnica específica y con bajos niveles de escolaridad. La mayoría de las comunidades cuentan con un importante componente de población de origen boliviano.

Se observa que el principal eje de trabajo que buscan las instituciones es el fortalecimiento de las prácticas profesionalizantes –que se relacionen con los entornos formativos

y productivos de la zona– y la enseñanza personalizada. En lo específicamente curricular, se manifiesta la focalización en las competencias duras de cada especialidad.

### 3. Los discursos en los Centros de Capacitación para el Trabajo

#### 3.1. Clasificaciones sociales y estrategias institucionales

Comenzamos por tratar el material de las entrevistas<sup>9</sup> institucionales de los tres CCT identificando, a partir del análisis de contenido cualitativo, los sustantivos empleados para nombrar a lxs estudiantes. En las tres instituciones, las palabras utilizadas con mayor frecuencia fueron “alumno/s” y “chico/s”<sup>10</sup>. Su uso denota el criterio homogeneizante del masculino como también la infantilización de las personas estudiantes, en gran medida mayores de edad.

Pudimos observar, en el análisis de las preguntas vinculadas a las desigualdades de género en la institución, resistencias a reconocerlas.

- ¿[...] convivencia de varones y mujeres? ¿Trabajan el tema en alguna materia, curso?  
 —Trabajar, pero, ¿trabajar? Si no existe problemática. ¿Por

<sup>9</sup> En cada establecimiento se entrevistó a su directivx y a unx docente aplicando un cuestionario institucional y una entrevista semiestructurada.

<sup>10</sup> En Lavalle: solo cinco veces aparece la palabra “alumna”, frente a 66 “alumno/s”; por otro lado, la palabra “chica/s” aparece 17 veces, y “chico/s”, 65. En Luján de Cuyo, “alumnos”, “chico/s”, “muchachos”, “niño” fueron utilizadas en 22 ocasiones, en detrimento de “alumnas”, “chicas”, “mujeres”, “niña”, “muchacha”, “mamá”, con solo 9 menciones. El término “pasante” lo emplean de manera indiferenciada sin anteponer ningún artículo (siendo las mujeres las que predominan abrumadoramente en las pasantías). En el departamento de Maipú, utilizan “chico/s” 98 veces, “chica/s”, 72, “alumnos”, 116, “señoras”, 13, “señores”, ninguna vez. Esta forma de nombrar tiene que ver con las diferencias generacionales de los grupos de varones y mujeres que integran la matrícula del CCT.

qué trabajarla, decís vos? [...] en todas las especialidades, en Mecánica tengo alumnas y no hay ningún problema, no, no ha habido necesidad de aclarar nada, simplemente. [...] cuando viene una niña acá y me pregunta esto, le digo “Si vos te querés inscribir en Mecánica, vos vas a estar en Mecánica y no hay ningún problema”. Y los muchachos son excelentes compañeros, o sea, es un curso maravilloso (director, Luján de Cuyo).

En el caso de Maipú, ante la repregunta se utiliza incluso el pleonasma, reiterando la negación:

No, no, no, acá en realidad es como dijimos al principio nosotros, es un alumno más, no diferenciamos por género, acá el alumno es alumno y, así como el alumno va a soldar, la chica que se inscribió en Soldadura va a soldar (director, Maipú).

Es recurrente en la entrevista nombrar a “los alumnos” distinguiendo en otra categoría a “las chicas”, seguido del empleo de conectores explicativos; así, se convierte el masculino en universalización. En el persistente uso genérico masculino, se hace evidente la contradicción entre un discurso de inclusión que al mismo tiempo resalta a las mujeres como exclusividad:

Como el alumno que va a cepillar una madera, la chica que se inscribió en Carpintería va a cepillar. O sea, no hay distinción, acá en este CCT, por lo menos, el trabajo para el que se están capacitando es indistinto al género (director, Maipú).

Tal como argumentamos, consideramos que los discursos incluyen representaciones de cómo son, han sido y serán las cosas, representaciones que no dejan de lado las materializaciones discursivas. Es por esto por lo que acudir a las caracterizaciones que realizan determinados grupos sociales respecto de otros permite también revisar sus relaciones y prácticas sociales, más aún cuando se trata de discursos de personas que ejercen lugares de autoridad, como directivos y docentes respecto de estudiantes.

Como veremos, hay tres tópicos centrales en las descripciones que realizan de la comunidad que asiste a los CCT, atravesados por la cuestión de género: ruralidad, pobreza y migración.

“Chicos ya prácticamente peleados con la vida” es la frase con la que el director del CCT de Lavalle describe a lxs estudiantes que reciben. Cuando avanza su descripción, esa “pelea” se asocia a la finalización de los estudios primarios y secundarios a edad adulta. Pertenecer a grupos sociales con mucha presencia de pobreza –“Tenemos que hablar de un 20 % más o menos estable y el resto, una pobreza muy grande, muy grande”– y a familias en las que no hay formación técnica y dedicadas principalmente al trabajo rural es destacado como aspecto relevante entre sus características.

Luego señala que, en ese contexto, como docentes de la institución, tienen como tarea transmitir cierta idea de familia:

[...] tratar de hacer integrar y saber cuál es el valor de la familia, cuál es la función de la mamá, cuál es la función del papá, cuál es la función del chico. ¿Por qué? Porque ellos no tienen la función. Piensan que el padre tiene que ir a laburar, el padre come primero y los hijos, si queda, comen después, porque el padre es el que trae la guita, entonces tiene que estar bien alimentado (director, Lavalle).

En esta frase surge un claro ejercicio de la violencia simbólica en relación con las formas de la organización familiar y a las relaciones entre padres e hijxs, junto con un cuestionamiento a las modalidades más tradicionales del ejercicio del patriarcado, que imponen fuertes jerarquías entre los integrantes de las familias; en algunos relatos incluso llega a manifestarse la plena disposición de los cuerpos femeninos y formas extremas de paternalismo autoritario.

Las principales descripciones referidas a lxs estudiantes que se dan en el caso de Maipú están vinculadas a la

ruralidad asociada a la cultura boliviana, de la que lxs estudiantes serían, en sus representaciones, descendientes:

Sobre todo a la cultura, al lugar, la gente de acá es, además de ser muy respetuosa, muy dócil. O sea, en el buen sentido, son alumnos manejables, uno los puede moldear de alguna manera. Porque son alumnos que se dejan enseñar, se dejan disciplinar (director, Maipú).

Estas expresiones ponen de manifiesto la profunda creencia de la legitimidad del ejercicio de dominación simbólica que tiene lugar en estos discursos, al asociar sin tapujos el respeto con la docilidad, a la disciplina estimada como requerida para el proceso formativo con “dejarse enseñar”.

Respecto a las caracterizaciones sobre las diferencias entre varones y mujeres que tienen lugar en estos discursos, podemos decir que, en los tres casos analizados, se apela al uso de fuertes estereotipos de género. En relación con los aspectos actitudinales: se reconoce a los varones como más sociables y las mujeres como más “complicadas”, aunque también más resolutivas. Sobre las capacidades desarrolladas para el trabajo, se hace alusión a la fuerza física del varón y a que son más “mañosos y vagonetas”, mientras que a las mujeres se las caracteriza como más “responsables” y como más destacadas por el detalle, por la sutileza.

Cuando se pregunta por los problemas vinculados a la asistencia, en el caso de Maipú, se reconocen los problemas de movilidad y la condición socioeconómica como los principales inconvenientes que afectan la cursada, y se generan estrategias vinculadas a solventar materiales y garantizar la continuidad de lxs estudiantes. Pero, cuando las dificultades se relacionan con las responsabilidades de cuidado que recaen sobre las mujeres, estas se naturalizan, apelando a un discurso de diferenciación sexual complementaria:

[...] o sea que la distancia es uno de los atenuantes; la parte económica es otra; y a veces también la parte laboral o el compromiso familiar que tienen los alumnos. [...] hubo

alumnos que no podían asistir porque volvíamos después de las 12 y media; entonces, en el caso de si alguna es mamá o alguna es esposa que tenga que atender a su esposo o a sus hijos, no pudo participar del proyecto, pero no participan porque no han podido nada más (director, Maipú).

En otros dos casos, se generan algunas estrategias para promover la permanencia estudiantil, que se enfocan en las estudiantes embarazadas o con hijxs. En Lavalle se menciona la implementación de un programa provincial de retención escolar para personas embarazadas, además de prácticas que realiza la institución para el cuidado de hijxs de estudiantes. Surge del relato que son las estudiantes mujeres quienes asisten con sus hijxs, muy precariamente, no así los varones.

En muchos pasajes de los discursos, la categoría “madre” se antepone e invisibiliza a la de “estudiante”, lo cual muestra nuevamente un empleo de clasificaciones que ponen en desigualdad a las mujeres estudiantes. Los estudiantes varones no son catalogados como “padres” aunque muchos de ellos lo sean.

### 3.2. Prácticas de formación para el trabajo y obstáculos en el mercado de trabajo

Un punto en común en los tres CCT es la ausencia de problematización de las prácticas institucionales desde una perspectiva de género. Al indagar cómo se efectúa la asignación de tareas a lxs estudiantes, nuevamente surgen clasificaciones sociales estereotipadas en las prácticas institucionales y docentes. En el caso de Lavalle, al referirse a la asignación de tareas, uno de los docentes en primera instancia sostiene la igualdad de trato, pero luego afirma que las tareas físicamente más pesadas se otorgan a varones y las blandas a las mujeres, por lo que se pone en juego el paternalismo dominante:

[...] dejo que piquen los hombres y no pongo a las mujeres a picar. Pero la mujer sí que vaya, corte el caño que es plástico, es blandito, que ponga la caja, que pase los cables, que conecte porque es lo que ella quiere aprender (docente de Electrónica, Lavalle).

Respecto de las prácticas profesionalizantes en Maipú y Luján de Cuyo, los discursos se centraron en el dispositivo de las pasantías. En Maipú explican que son escasas porque no hay suficientes lugares en la zona con los que se pueda articular y por los requisitos legales para llevarlas adelante. Además, entienden desde la institución que falta difusión de la escuela, que no corresponde a ellos resolver la intermediación con el mundo productivo:

Sí, tenemos pasantías, lo que no tenemos es mucha difusión, digamos, porque bueno sería que, así como cayó el señor este de la empresa a buscar al chico de metalúrgica, también cayeran peluqueros, también cayeran carpinteros, pero no pasa nada. Falta difusión de nuestras escuelas, de nuestros talleres, de los alumnos (director, Maipú).

Explican que los dueños de los talleres van a buscar pasante y se selecciona en función de aptitudes personales. Los pasantes eran todos varones: “Entonces uno siempre trata de mandar al mejor [...]. No tanto como... sino como persona” (docente de Soldadura, Maipú).

También en el caso de Luján de Cuyo se ubican los problemas en la intermediación laboral fuera de la institución, y frente a ello nada puede hacerse, en este caso son atribuibles exclusivamente al sector empresarial.

En síntesis, respecto de los espacios de formación práctica en los CCT, cuentan con pasantías cuyas condiciones, en general, las imponen quienes ofrecen sus establecimientos para desarrollarlas. Y también con prácticas en los mismos centros. En todos los casos, aparece la idea de habilidades innatas masculinas para el desarrollo de determinadas actividades laborales y, aunque se reconoce que en muchos

casos están asociadas a su participación en actividades familiares (donde las mujeres se dedican sobre todo al trabajo doméstico), no aparecen estrategias institucionales que tiendan a generar igualdad de condiciones para el desarrollo de las prácticas al interior de la institución.

Cuando se consulta por las percepciones sobre los obstáculos en el mercado de trabajo que enfrentan las mujeres, se conjugan distintos argumentos que los entienden como problema externo a los CCT, por lo que se evidencia una lógica similar a la utilizada en los discursos respecto de la implementación de pasantías.

Algunxs entrevistadxs reconocen que en el pasado existían impedimentos para las mujeres, pero sostienen que esa situación está cambiando, al mismo tiempo que hacen numerosas menciones a los límites que encuentran las mujeres en los sectores de actividad históricamente masculinizados (talleres mecánicos y metalúrgicos, electricidad) y a los estereotipos mencionados anteriormente, especialmente a la fuerza física. En este sentido, se evidencian las circunstancias que condicionan, en el plano semiótico, cómo estas entidades sociales son resistentes a los nuevos discursos y hasta qué punto, ya que pueden visualizar estos aspectos en otros sectores, pero se invisibilizan en relación con su propia práctica.

Otro entrevistado, luego de afirmar que no existen obstáculos para las mujeres, ahonda en su explicación y expresa que el límite aparece no para la formación de las mujeres, sino para la participación laboral. Es decir, las mujeres pueden formarse en electricidad, pero para arreglar inconvenientes domésticos y simples, no para trabajar en actividades reservadas a los varones del ámbito público y la fuerza física:

[...] no tengo ningún problema porque les puede servir para su casa, les puede servir para trabajar, les puede servir para arreglar sus propias cosas en la casa [...]. No es que te vas a ir a trabajar a una petrolera de electricista, donde tenés que

manejar grandes potencias, motores y cosas pesadas, podés manejar cosas simples (docente de Electrónica, Lavalle).

El mismo docente afirma y naturaliza que la electricidad es una actividad masculinizada, y que las tareas en el mercado de trabajo se asignan según género, del mismo modo que en el curso. En sus palabras, las mujeres podrían realizar las tareas de proyección de obra, no de ejecución, ni tampoco estarían preparadas para hacerlo dado que no es una formación que brindan desde el CCT:

Sabemos que van a contratar primero a un hombre que a una mujer porque tienen que subirse a cambiar en altura, tienen que trabajar con motores y cosas pesadas, qué sé yo, quizás que la sociedad misma la discrimina y hace la diferencia. Ahora si vamos a hablar, lo que pasa es que con el nivel que salen tampoco es que van a proyectar ni a hacer el trabajo de escritorio, o sea, el trabajo de hacer el plano de una casa, ni eso, sino que vamos más al nivel que nosotros damos y hasta donde llegan los chicos, es para ejecutar la obra, no es para proyectar la obra; entonces las mujeres pueden más estar en el proyecto de la obra, pero no van a estar picando, ni entre medio de los albañiles, ni colgadas de una loza haciendo ese tipo de trabajos (docente de Electrónica, Lavalle).

En este sentido, se pueden observar similitudes en los discursos respecto de los dispositivos de formación para el trabajo dentro de la institución y los construidos en torno al mercado de trabajo: en ambos funciona la naturalización de la situación de las mujeres y de los estereotipos vinculados a los géneros. Es decir, mencionan la segregación horizontal al interior de los mercados laborales determinada por el principio de separación de tareas (masculinas y femeninas) y la necesidad de compatibilización de las tareas familiares y laborales, como sucede con la permanencia en los centros de formación, de manera acrítica.

En estos discursos, es posible identificar también menciones explícitas a las desigualdades de género que operan sobre la base de las distinciones de los cuerpos físicos y

sus atributos, en algunas oportunidades asociadas también a la condición juvenil.

Una docente comienza afirmando que las discriminaciones en el mercado de trabajo tienen un fundamento etario y que “en la actualidad el tema del género no existe”; así, la entrevistada relaciona las posibilidades de conseguir un trabajo directamente a la imagen o la fuerza como atributos vinculados a la edad, de modo que lxs jóvenes tendrían más oportunidades físicas de conseguir un empleo. “[...] no voy a ir a levantar 20 bolsas de Portland con 58 años” (docente de Arte, Lavalle). Sin embargo, luego identifica la violencia simbólica que se ejerce sobre las mujeres a través de requisitos vinculados a la apariencia física. Considera que este atributo puede ser una herramienta para ingresar o para quedar fuera del mercado de trabajo. También un docente varón expresa: “La imagen, la imagen física de la mujer es muy exigente en comparación con la del hombre” (docente de Gastronomía, Luján de Cuyo).

También se reconocen, sin ahondar en ellos, los límites en relación con la maternidad por las responsabilidades de cuidado para el acceso al mercado de trabajo, entre lxs entrevistadxs de Luján de Cuyo y Maipú. “Y lógicamente que se las tienen que ingeniar porque es más complicado; con una mamá que ya tiene un niño es otra la realidad, pero se las rebuscará y tendrá alguien con quien dejar ese chiquitito” (director, Luján de Cuyo).

En estos discursos se esboza como obstáculo la necesidad de compatibilización de las tareas familiares y laborales, pero este se naturaliza, y se depositan exclusivamente en ellas las estrategias para su resolución.

### 3.3. Desigualdades de género en los discursos de estudiantes

Interesadas en los discursos de lxs estudiantes sobre la experiencia de formación y sobre el mercado de trabajo,

indagamos en los grupos focales<sup>11</sup> y consideramos los grupos de varones y de mujeres comparativamente, buscando las diversas formas en que se recibe, se apropia, se recontextualiza en diferentes lugares la reestructuración en el plano de los órdenes del discurso sobre las desigualdades de género.

Iniciando con el análisis de los grupos de varones, podemos mencionar que ellos expresan que no deben preocuparse por tareas vinculadas al cuidado o la organización del hogar para concurrir al CCT, aunque sí por trabajo fuera de este.

En el caso de Lavalle, asumen que en el curso de Electricidad el nivel de enseñanza es diferente según género, tal como lo manifestó el docente, lo que no ocurre en Cuero y Gastronomía. Esto podría vincularse a que estas dos especialidades, relacionadas al trabajo manual y al cuidado, son típicamente asociadas a las mujeres. En general, aparece en los grupos de varones un sexismo benevolente vinculado a la protección y a la menor fuerza física de las mujeres.

En cuanto a las disparidades de género en el mercado de trabajo, algunos jóvenes reconocieron distintas formas de desigualdad que afectan a las mujeres históricamente y un proceso de cambio en marcha, el cual vinculan con la realidad del trabajo agropecuario, con gran presencia en este territorio; las formas de desigualdad que mencionan son, fundamentalmente, la desvalorización de los saberes y la labor, lo que se manifiesta en el pago desigual.

Todo depende de cómo esté la sociedad más adelante: no depende de cuánto sepas, depende de cómo esté la distinción

---

<sup>11</sup> Se trabajó con 6 grupos. En Lavalle se realizaron dos grupos: uno a diez mujeres de orientación en artes aplicadas y otro a cinco varones de tres cursos diferentes, Electricidad, Cuero y Gastronomía. En Maipú, ambos grupos focales fueron realizados a lxs estudiantes del curso de Carpintería. Uno estuvo integrado por 6 varones de entre 16 y 22 años, el otro por 4 mujeres de entre 18 y 60 años. Mientras que en Luján de Cuyo el de varones se realizó con inscriptos en Mecánica y Soldadura, y el de mujeres, en Gastronomía; lxs integrantes tenían entre 22 y 40 años.

de género [...] hay muchas más mujeres que hacen más esfuerzo que los varones; por ejemplo, mi hermana trabaja en la chacra, y ellas podían hacer más que los hombres, pero les pagaban más a los hombres que a ellas. Siempre hubo esa distinción (grupo focal varones, Maipú).

Respecto al mercado de trabajo al que acceden, los relatos grupales revelan también asociaciones con las opciones que se presentan a varones y mujeres en estos contextos. “En las zonas rurales hay más facilidad para los hombres de encontrar trabajo, mientras que en las ciudades son las mujeres las que tienen mayores facilidades” (grupo focal varones, Lavalle).

La asociación nuevamente se funda en el tipo de trabajos disponibles y la formación de varones y mujeres en zonas rurales y urbanas. En el campo, las tareas son más pesadas y suponen fuerza física (cosecha, trabajo con animales); en las ciudades, las tareas son más livianas, manuales, intelectuales (comercio, administración). Otros grupos, en cambio, consideran que varones y mujeres tienen las mismas dificultades, y que estas se vinculan a la zona de residencia o las posibilidades de capacitación, que se ven menguadas en las zonas rurales.

En el material resultó muy interesante la dinámica del grupo focal de varones de Luján de Cuyo, ya que allí en dos oportunidades se utiliza el chiste como recurso. Ambos surgen en referencia a la posibilidad de que ellos desempeñen una tarea doméstica o tomen un curso “para mujeres” (maquillaje o depilación). Uno de los participantes concluye el chiste con una apertura: “Pero hay otros hombres que sí lo hacen”. Al hacerlo, se expresó en tono serio, por lo cual cambió totalmente el clima de la reunión, y otro participante simplemente respondió: “Es cierto”. No continuaron las burlas ni las bromas. Entendemos que esta dinámica discursiva muestra un cambio interesante. Su propia participación en espacios feminizados se procesa con el recurso del chiste en un grupo de varones, lo que denota la permanencia de

formas tradicionales de representar las posibilidades para los varones y las mujeres, aunque una voz masculina interrumpe la broma trayendo otras modalidades de comportamiento masculino, lo que no genera un rechazo grupal, sino una expresión de aceptación.

Por el contrario, no se suscitaron ni chistes ni bromas respecto a la presencia de las mujeres en espacios tradicionalmente caracterizados como masculinos (fútbol, soldadura) en las zonas rurales. No solo aceptan seriamente la participación de mujeres en especialidades masculinizadas, sino que incluso resaltan la posibilidad de que sean mejores que los varones y reconocen que ellas no se insertan laboralmente de manera masiva en esos sectores, lo que las priva de contar con la experiencia indispensable no solo para conseguir un trabajo, sino también para desempeñarlo de manera idónea. Nuevamente, aparece una mayor posibilidad de reconocer cambios y transformaciones con relación al mercado de trabajo y en menor medida en relación con la propia experiencia, aunque no surgen en este caso expresiones de negación frente a las desigualdades entre varones y mujeres en el proceso formativo.

Por su parte, en los grupos de las mujeres, vemos que utilizan, generalmente, el masculino para referirse a ellas mismas: "Somos todos iguales". Expresaron que no hay formas explícitas de sexismo que segmenten estudiantes por especialidades: "Esa discriminación de 'Andá a coser porque sos mujer o vos a carpintería', no" (grupo focal mujeres, Maipú). Sin embargo, esta discriminación sí aparece cuando se refieren al contexto familiar: "Mi familia se pensaba que estaba haciendo costura; cuando les dije que estaba haciendo carpintería, mi papá me retó y no quería que viniera, porque me decía que era para varones, y aparte por el horario" (grupo focal mujeres, Maipú). En simultáneo, registramos argumentaciones que legitimaban prácticas de sexismo benevolente: la idea de que en el CCT las "cuidan" de realizar esfuerzos, de lastimarse, etc.

En cuanto al mercado de trabajo, hay posturas disidentes: algunas de las estudiantes piensan que las posibilidades se están abriendo un poco más y, por otro lado, hay quienes coinciden en que la sociedad se resiste a que la mujer pueda trabajar en lo mismo que hace el varón, a lo que califican bajo la denominación “sociedad machista”.

Una cuestión central que señalan es que, a diferencia de los varones, todas realizan tareas de cuidado antes y después de asistir al CCT, además de trabajos fuera del hogar en algunos casos. En los relatos está muy presente esta combinación de tareas: “Te prepara (la institución) para usar el tiempo que tenés disponible. Todas nos ocupamos de la vida familiar. Podés estar cuidando a los chicos y haciendo algo. Yo no podría salir a trabajar” (grupo focal mujeres, Lavalle).

Surge también en los discursos de las estudiantes una estrategia institucional que tiende a fomentar la adaptación práctica a las dinámicas contextuales.

Esta característica se asocia a la elección de la modalidad Artes Aplicadas: *el supuesto de estar haciendo sin estarlo, sin darse cuenta, así las tareas múltiples que realizan quedan invisibilizadas completamente*. Además, les permite mejorar sus ingresos, que visualizan como complementarios en la economía familiar, y sus proyecciones a futuro se organizan alrededor de conciliar sus dinámicas familiares con alguna labor en el sector de la actividad o generar sus propios emprendimientos para “manejar tus horarios y ser tu propio jefe” –en masculino– (grupo focal mujeres, Luján de Cuyo). Todas ellas expresan claramente cómo la asistencia al CCT habilitó nuevos deseos y proyecciones impensadas, a partir de la tarea del docente.

El chiste también se emplea como recurso discursivo y referido a una actividad predominantemente masculina: el ejercicio de la función pública en un elevado cargo político, refiriéndose a la posibilidad de que una de las estudiantes sea candidata a intendenta (jefa del gobierno local).

—¿Viste? Escondiditos acá en el último rinconcito. No solo la dirección tendría que hacer más. El gobierno debería darle más importancia al CCT. Tarda mucho en dar los títulos, como 3 años entre que van a Buenos Aires. Tendría que traer más cursos acá, que no haya que ir todo al centro. Es cuestión de invertir, una cuestión de un Estado presente. Idiomas, francés, economía social. El profe hace lo que puede. Que la misma municipalidad ayude a promocionar. Estar presente. Que ayude con la intermediación con las bodegas. Con recursos para hacer las cosas. Al final todo es plata. Invertir [la intervención despierta las risas de todas].

—Todavía no se postula.

—Si fuese yo intendenta sabiendo que hay gente que quiere progresar, habría que invertir (grupo focal mujeres, Luján de Cuyo).

Lo interesante de este chiste es que, además de habilitar una imagen tan potente en términos profesionales, condensa el plexo de relaciones intervinientes y también introduce una posición activa vinculada a las políticas públicas.

## Conclusiones

En las últimas décadas, en Argentina existe un creciente movimiento de denuncia y cuestionamiento de las desigualdades de género y, en consecuencia, un esfuerzo desde diversos ámbitos para modificar las prácticas discriminatorias. Sin embargo, las relaciones siguen fuertemente moldeadas por los estereotipos de género patriarcales. En este artículo abordamos las desigualdades de género enfocándonos en el componente semiótico de los discursos de directivxs, docentes y estudiantes en relación con los dispositivos de prácticas y de acompañamiento en tres CCT. Proponemos una perspectiva territorial en la que abordar los centros de formación aporta a comprender las dinámicas de la producción y reproducción social de los diversos territorios en Mendoza; por ello se escogieron instituciones

de tres zonas vinculadas a la industria vitivinícola, actividad con fuerte importancia en la economía regional.

Acudimos a las categorías de sexismo hostil y sexismo benevolente para explorar estas nuevas formas que moldean las desigualdades de género e impregnan los discursos de los distintos agentes de los centros de formación en pleno proceso de cambio. Es decir, analizamos las circunstancias que condicionan en cada contexto y las resistencias en el plano semiótico a los nuevos discursos.

La consideración que tienen las instituciones educativas sobre el género es crucial a la hora de vehiculizar demandas o activar políticas a favor de la igualdad, ya que, para conseguir actuaciones verdaderamente dirigidas a la promoción de la igualdad, se requiere un enfoque de género que no es el predominante en las instituciones educativas. Así, entendemos que determinados discursos actúan de freno a la igualdad, mientras que otros actúan de catalizadores. Sigue siendo la escuela el lugar donde las mujeres se enfrentan a nuevas posibilidades, a pesar de que sea escasamente permeable a revisar sus prácticas.

Buscando las diversas formas en que se reciben, se apropian, se recontextualizan en diferentes lugares las transformaciones que están teniendo lugar en los órdenes del discurso sobre las desigualdades de género, analizamos entrevistas a directivxs, docentes y grupos focales con estudiantes.

A partir del análisis de contenido, se identificó entre docentes, directivxs y estudiantes el empleo del masculino genérico y una tendencia a la infantilización de las personas estudiantes, en gran medida mayores de edad, junto a una persistente resistencia a reconocer las desigualdades de género en la institución. Describen a sus estudiantes utilizando estereotipos vinculados a la ruralidad, la pobreza y la migración, atravesados por clasificaciones habituales en relación con las capacidades y habilidades de varones y mujeres. Existe un claro ejercicio de la violencia simbólica respecto a las formas de la organización familiar y a

las relaciones entre padres e hijxs, sumado a un cuestionamiento a las modalidades más tradicionales del patriarcado, que imponen fuertes jerarquías entre los integrantes de las familias.

Cuando las dificultades en la retención están vinculadas a las responsabilidades de cuidado que recaen sobre las mujeres, se naturalizan, apelando a un discurso de diferenciación sexual complementaria. Sin embargo, se generan algunas estrategias para promover la permanencia estudiantil, que se enfocan en las estudiantes embarazadas o con hijxs. Las alumnas que son madres pueden asistir a la institución con sus hijxs muy precariamente, dado que no se generan estrategias de acompañamiento institucionalizadas. Las clasificaciones sociales estereotipadas guían la asignación de tareas y las posibilidades en las pasantías impregnando las prácticas institucionales y docentes.

Invariablemente, los problemas en la intermediación laboral son atribuidos al sector empresarial o a otras instituciones. Aunque se reconoce que en muchos casos las mujeres tienen dificultades asociadas a su participación en actividades familiares (donde las mujeres se dedican sobre todo al trabajo doméstico), no aparecen estrategias institucionales que tiendan a generar igualdad de condiciones para el desarrollo de las prácticas al interior de la institución.

Con relación a las prácticas de formación para el trabajo y obstáculos en el mercado de trabajo, vemos una notoria ausencia de problematización de las prácticas institucionales desde una perspectiva de género. En este sentido, se evidencian las circunstancias que condicionan, en el plano semiótico, cómo estxs actorxs sociales son resistentes a los nuevos discursos respecto al reconocimiento de las desigualdades de género y hasta qué punto, ya que se invisibilizan en relación con su propia práctica.

Aunque se mencionan situaciones vinculadas a la segregación horizontal al interior de los mercados laborales determinada por el principio de separación de tareas (masculinas y femeninas) y la necesidad de compatibilización de

las tareas familiares y laborales, ello acontece de manera acrítica. La compatibilización entre las tareas familiares y laborales se naturaliza, y se deposita exclusivamente en las mujeres las estrategias para su resolución.

Algunos jóvenes varones, en cuanto a las disparidades de género en el mercado de trabajo, reconocieron distintas formas de desigualdad que afectan a las mujeres históricamente y un proceso de cambio en marcha, el cual vinculan con la realidad del trabajo agropecuario, con gran presencia en este territorio; las formas de desigualdad que mencionan son, fundamentalmente, la desvalorización de los saberes y la labor, lo que se manifiesta en el pago desigual. Entre ellos, también vimos una mayor posibilidad de reconocer cambios y transformaciones con relación al mercado de trabajo y en menor medida en relación con la propia experiencia, aunque no surgen en este caso expresiones de negación frente a las desigualdades entre varones y mujeres en el proceso formativo.

Ni varones ni mujeres señalan formas explícitas de sexismo que obstaculice el ingreso de estudiantes por especialidades, lo que sí aparece cuando se refieren al contexto familiar. Están muy arraigadas las argumentaciones que legitiman prácticas de sexismo benevolente y estrategias institucionales que tienden a fomentar la adaptación práctica a las dinámicas contextuales, en las que los obstáculos en el mercado de trabajo son moneda corriente. Ellas expresan claramente cómo la asistencia al CCT habilitó nuevos deseos y proyecciones impensadas, a partir de la tarea del docente.

A pesar de las visibles resistencias, se puede reconocer un claro rechazo a explícitos mecanismos discriminatorios entre especialidades, aunque sigue registrándose una fuerte prevalencia de los discursos que sostienen diversas formas de sexismos sutiles, especialmente variadas formas de paternalismo benevolente. Podemos decir que el cambio más profundo, que permite identificar transformaciones en el plano de los órdenes del discurso, en estas instituciones, lleva a construir un *estilo de la igualdad* en el

discurso educativo sobre el trato entre varones y mujeres: resultan intolerables las formas explícitas de discriminación por género. Aunque en las prácticas encontramos discursos estereotipados y en plena disputa entre tradicionalismo y fuertes transformaciones, que, por ahora, solo pueden señalarse en el “afuera” institucional.

## Referencias bibliográficas

- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Naciones Unidas/Cepal.
- Bourdieu, P. (1990). El mercado lingüístico. En P. Bourdieu. *Sociología y cultura*, Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo Libros.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2012). De la clase dominante al campo del poder. En I. González Sánchez (ed.). *Teoría social, marginalidad urbana y estado penal. Aproximaciones al trabajo de Loïc Wacquant*. Dykinson.
- Cinterfor (2012). *¿Por qué el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales?* OIT.
- Elizalde, S., Pastori, C., y Melo, A. (2007). *Sexualidad y género en Diseño Curricular para la Educación. Construcción de Ciudadanía*, Dirección General de Cultura y Educación.

- Fairclough, N. (2001). The dialectics of discourse. *Textus*, XIV(2), 231-242.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Goren, N. y Barrancos, D. (2002). Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza. En F. Forni (coord.). *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Ediciones CICCUS.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, 148(37), 120-137.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa (comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-211). Noveduc.
- Martín, M. E. et al. (2019). *Construyendo la igualdad de género en la Educación Técnico-Profesional. Estudio de casos en la provincia de Mendoza*. Informe Final Proyecto FONIETP-INET NRU 200-2017. Obra inédita con registro de propiedad intelectual (2019).
- Martín, M. E. y D'Angelo, L. (2017). Las Oficinas de Empleo municipales, nuevas intermediarias en la formación para lxs jóvenes: perspectivas de género y desigualdades en la trama vitivinícola (Mendoza, Argentina). *ReLET*, 35, 5-32.
- Martínez, S.; Martín, M. E.; Garino, D.; Giampaolletti, N. y Pol, M. (2020). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas. *RASE*, 13(3), 451-472.
- Millenaar, V. (2017). Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres. *Cadernos Pagu*, 51.

- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Diagnóstico Igualdad de género en los Institutos de Formación Profesional de América Central y República Dominicana*. OIT.
- Pautassi, L. (2012). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Lecciones y Ensayos*, 89, 279-29.
- Pol, M. (2015). Determinantes de la demanda laboral en mercados de trabajo locales. Un análisis aplicado a la industria vitivinícola mendocina. *Trabajo y Sociedad*, 25, 353-369.
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las escaleras de Escher: la transversalización de género vista desde las capacidades del Estado. *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 14(25), 53-70.
- Seoane, V. (2012). *Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil*. [Ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Silveira, S. (2011). Perspectiva de género en la formación profesional: el camino hacia la transversalidad e institucionalidad. *Tendencias en Foco*, 17, 1-9.
- Vaamonde, J. y Omar, A. (2012). Validación argentina del inventario de sexismo ambivalente. *Alternativas en Psicología*, XVI(26).
- Yannoulas, S. (coord.) (2013). *Trabalhadoras. Análise da feminização das profissões e ocupações*. Abaré Editorial.
- Wacquant, L. (2018). Cuatro principios transversales para poner a trabajar a Bourdieu. *Estudios Sociológicos*, 36(106), 3-23.



### III. Mujeres y varones en dispositivos de formación para el trabajo

*Entre la reproducción y las disputas en torno a las significaciones hegemónicas de género en escuelas técnicas de la provincia de Neuquén*

NOELIA GIAMPAOLETTI<sup>1</sup> Y DELFINA GARINO<sup>2</sup>

#### Resumen

Este artículo propone un análisis comparativo de las formas de participación y valoración de la experiencia escolar de estudiantes varones y mujeres en dispositivos de formación para el trabajo de escuelas técnicas de Neuquén, específicamente talleres/laboratorios y prácticas profesionalizantes, incluyendo pasantías. Los dispositivos de vinculación con el mundo del trabajo promueven formas particulares de interacción entre sujetos y estructura, en donde la subjetividad va construyéndose a lo largo de las experiencias educativas. Se propone un análisis desde la perspectiva de género de estos dispositivos de formación para el trabajo, lo que implica mirar articuladamente lo institucional y lo subjetivo.

Para ello, primero se describen los dispositivos de formación para el trabajo, considerando la articulación con sectores productivos, la vinculación con otras instituciones y los mecanismos de selección de estudiantes.

---

<sup>1</sup> ITP-UNCuyo-CONICET.

<sup>2</sup> IPEHCS-CONICET-UNCo/FACE-UNCo.

Luego se analizan las experiencias estudiantiles. De este modo, se encontraron formas de sexismos que persisten y formas de disputa en torno a las significaciones hegemónicas de género.

## Introducción

Como punto de partida, se considera que desigualdades de distinto tipo atraviesan y constituyen las relaciones sociales en las sociedades actuales, entre ellas las vinculadas al género. En este marco, la preocupación por la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer forma parte de los consensos internacionales y es una temática que aparece en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 5 de la ONU, que se orientan a alcanzar la igualdad de género, en general, y a eliminar las disparidades de género en la educación y en la formación profesional, en particular. En Argentina, como en otros países de América Latina, en los últimos años las desigualdades de género han adquirido especial relevancia, y se han promovido legislaciones y políticas públicas que buscan disminuirlas (Rodríguez, 2008), a pesar de lo cual persisten.

En el campo específico de la formación para el trabajo (FpT), como es la educación técnico-profesional (ETP), el sostenimiento de estas desigualdades es particularmente importante (Seoane, 2013; Conde, 2013; Goren y Barrancos, 2002; Silveira, 2001): no solo porque las mujeres son menos en estos espacios de formación, sino porque que se visualiza una segregación de género según las especialidades, que se encuentra en estrecha vinculación con la división sexual del trabajo (Seoane, 2013).

A partir de esta situación, este capítulo retoma una investigación realizada entre 2017 y 2018<sup>3</sup>, que tuvo como objetivo general analizar cómo se producen (y reproducen) a nivel institucional las desigualdades entre varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas y centros de formación profesional, e identificar las acciones y estrategias promovidas en las instituciones educativas para reducir estas desigualdades en la provincia del Neuquén<sup>4</sup>.

De los ejes que tuvo dicha investigación, este artículo se enfoca en analizar las formas de participación de los/as jóvenes en los dispositivos de formación para el trabajo (FpT) de escuelas secundarias técnicas (EST) de Neuquén y las valoraciones construidas por los/as estudiantes sobre sus experiencias escolares. Concretamente, se pregunta: ¿existen diferencias respecto de la participación de estudiantes varones y mujeres en los dispositivos de FpT?; ¿cómo perciben la participación en estos espacios las/os estudiantes?; ¿cómo valoran sus pasajes por las escuelas?; ¿se implementan acciones tendientes a la reducción o erradicación de las desigualdades de género?; ¿cuáles?

El artículo se estructura en cinco apartados:

## 1. la perspectiva teórica metodológica;

---

3 Esta investigación fue financiada por el FoNIETP-INET, y se encuadró en el proyecto de investigación de la FACE-UNCo C127 "Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles", dirigido por la Dra. Silvia Martínez y codirigido por la Dra. Delfina Garino. En ella participaron Silvia Martínez, Delfina Garino, Noelia Giampaolletti, Lucía Di Camillo, Irene Buchter y Andrea Properzi. Además, se enmarca en el Proyecto PUE (IPEHCS-CONICET-UNCo) "La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional".

4 Se buscó analizar el modo en que las instituciones de educación técnico-profesional conciben la problemática de género e incorporan (o no) abordajes institucionales específicos al respecto. El análisis local y sectorial que planteó esta investigación se complementó con una segunda instancia que buscó establecer comparaciones interregionales con lo que sucede en la temática abordada en la Ciudad de Buenos Aires, el conurbano bonaerense, Mendoza y Corrientes.

2. las características socioproductivas de la provincia;
3. las características de las escuelas secundarias técnicas seleccionadas;
4. los modos de participación de mujeres y varones en los dispositivos de FpT que implementan las instituciones; y
5. las conclusiones.

## 1. Perspectiva teórico-metodológica

En primer lugar, pensar en términos de *géneros* remite a sistemas de relaciones sociales que articulan complejos entramados de poder en torno a la diferencia sexual. Faur (2017) argumenta que, cuando se quiere definir “género”, es fundamental considerar dos atributos significativos: el rechazo al determinismo biológico y la comprensión del modo en que la vida social implica múltiples desigualdades. Es decir, “el género no trata sólo de nuestra identidad ni de nuestra subjetividad individual, también se expresa en las más vastas relaciones sociales” (Faur, 2017: 12).

Entonces, es una categoría analítica relacional, no puede comprenderse como un concepto único e inamovible, porque implica recomponer el modo en que las identidades genéricas son construidas en relación con normas, instituciones, idiosincrasias, etc. que se construyen históricamente (Scott, 1996).

Para pensar las instituciones educativas, Alonso y Zurbriggen (2011), desde una perspectiva decolonial, sostienen que las instituciones que concentran la producción y reproducción del conocimiento cultural, es decir, la ciencia y la escuela, han sido eficaces en diseminar una noción de conocimiento con fuertes ribetes de descorporización y de descontextualización, donde las experiencias del hombre (varón) blanco, europeo, proveedor, de clase media,

urbano, cristiano, heterosexual se constituyen en universales y excluyentes.

La escuela es una institución que asume socialmente la transmisión de los saberes organizados y jerarquizados y la selección (implícita o explícita) de qué enseñar y a quiénes (Tenti, 1999), pero, además, a partir de un determinado patrón cultural y normativo de acuerdo a las relaciones de fuerza de determinado momento histórico, interviene en las relaciones entre los/as sujetos/as en cuanto participa en la formación de las subjetividades (Bourdieu, 1965, en Dukuen, 2018).

En palabras de Subirats, la escuela propicia

la transmisión de una cultura androcéntrica, que a través del currículum oficial y del currículum oculto transmite a las niñas su carácter secundario en el mundo público [...]. Al mismo tiempo que les designa un lugar y una tarea específica, la del cuidado y atención a los otros, es decir, su carácter forzosamente subordinado al orden masculino imperante (Subirats, 2019: 29).

Este aprendizaje subordinado es un factor de que los títulos académicos o los saberes adquiridos no posean el mismo valor para varones que para mujeres (menor valor asignado para ellas que para ellos en el ámbito laboral) (Subirats, 2016).

Además, las prácticas escolares de educadores/as y educandos/as muchas veces legitiman ciertas interacciones y deslegitiman o desechan otras porque incluyen respuestas a normas, creencias y valores no explicitados acerca de lo que significa ser mujer y ser varón (Palermo, 2004). Es decir, las prácticas curriculares, entendidas en el sentido amplio como particulares configuraciones provenientes de un discurso pedagógico hegemónico, son constitutivas de la subjetividad de docentes y estudiantes (Hernández y Reybet, 2006).

En el caso de la educación técnica profesional, algunos de los sentidos que introduce la división sexual del trabajo

en el campo de la producción de saberes socialmente “útiles” (Morgade, 2008) se traducen en un primer mecanismo de segmentación: la organización diferenciada por sectores de especialidad. Efectivamente, la segregación de género del mercado laboral impacta en la formación técnica y profesional: varones y mujeres suelen elegir ocupaciones típicas de acuerdo al género porque se ven atravesados/as por expectativas sociales. De este modo, las expectativas, competencias y la división sexual del trabajo se retroalimentan una y otra vez (Evans, 2006).

Por otra parte, las prácticas educativas que impulsan las instituciones pueden ser conceptualizadas como dispositivos de FpT, entendidos como las intervenciones –que pueden encontrarse o no enmarcadas en políticas públicas– que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de los/as jóvenes (Jacinto, 2010). Estos pueden vincularse con la retención o terminalidad educativa, con las experiencias de práctica laboral y de formación profesional, con el primer empleo o con la generación de emprendimientos<sup>5</sup>. Se trata de estrategias que buscan convertirse en recursos útiles para orientar las estrategias personales y la toma de decisiones. Además, promueven particulares formas de interacción entre sujeto y estructura, en donde la subjetividad va construyéndose a lo largo de las experiencias educativas.

Se propone un análisis desde la perspectiva de género de estos dispositivos de FpT, lo que implica mirar articuladamente lo institucional y lo subjetivo, en cuanto las instituciones tienen potencia para producir, reproducir o transformar los sistemas de clasificación que sustentan las desigualdades y que son internalizados por los/as sujetos/as.

Los antecedentes de estudios empíricos sobre desigualdades de género en ETP, aunque no son muy numerosos,

---

<sup>5</sup> En este artículo se retoma específicamente las prácticas profesionalizantes (incluyendo pasantías) y espacios de talleres-laboratorios.

evidencian sólidamente cómo las desigualdades de la división sexual del trabajo se reflejan en los espacios de formación vinculados al trabajo. De hecho, León (2009) señala que en las escuelas técnicas siempre operó un imaginario que excluye a las mujeres: por razones edilicias, de convivencia o por las posibilidades de valorización de las certificaciones en el mercado de trabajo. Este imaginario fue configurando una matriz fundacional que influye sobre las representaciones y prácticas de equipos directivos y docentes. Bloj (2017) resalta que la mayoría de los/as educadores/as de la ETP son varones, lo cual retroalimenta el imaginario.

En el caso de la escuela técnica industrial en la Argentina:

[...] surgida durante el predominio del “Estado de bienestar”, y vinculada con la industrialización del país, tendió a reforzar el carácter de “mundo masculino” de dicha modalidad. Ahí es donde se despliega y refuerza la masculinidad como forma hegemónica, a través de la fuerza, el contacto con las máquinas, la valoración de los saberes técnicos y el bajo peso relativo de las humanidades. Un mundo sentido como poco “seguro” o “amigable”, aun cuando las chicas hayan desarrollado alguna inclinación a esos temas (Morgade, 2008: 219).

En este sentido, varias investigaciones argumentan que las mujeres en la secundaria técnica son consideradas como *rarezas* o *intrusas*. Por un lado, la diferencia se sitúa como argumento para descalificarlas a partir de una connotación peyorativa y subalterna (Bloj, 2017), y, por otro lado, aquellas que logran permanecer en la modalidad son consideradas *heroínas*, en cuanto logran resistir en un espacio incompatible (Evans, 2006).

En efecto, paralelamente a un discurso *homogeneizador* instalado en las instituciones sobre la igualdad entre géneros, las evidencias empíricas contradicen estas afirmaciones. Las instituciones son *ciegas* a las discriminaciones por género: en los espacios de FpT, a las estudiantes de ETP se les adjudican supuestas *cualidades naturales* por el hecho de

ser mujeres, como la prolijidad y el detalle (Bloj, 2017), y deben demostrar que pueden participar en los talleres en paridad con los varones. Además, la irrupción de las normas de género en las instituciones, paradójicamente, contribuyen a la invisibilidad de la problemática (Evans, 2006); por ello, al invisibilizar la segregación o discriminación, no desarrollan estrategias para intervenir sobre este fenómeno (Conde, 2013).

En relación con las prácticas profesionalizantes (PP) generadas en la ETP en ambientes reales de trabajo, muchas veces las discriminaciones resultan de los cupos para insertarse en dichas prácticas (Millenaar y Jacinto, 2015), pero también las mujeres sufren en mayor medida cierta distorsión respecto de lo que debería ser en términos teóricos esa experiencia (Bloj, 2017), es decir, formas de discriminación por parte de las empresas receptoras de estudiantes, que reproducen las desigualdades producidas por la división sexual del trabajo, especialmente en sectores productivos masculinizados (Martínez *et al.*, 2020).

Debido a esto, analizar los dispositivos de FpT en cuanto nodos que concentran significaciones, prácticas y dimensiones del sistema escolar permite un abordaje situado que habilita la mirada sobre los/as sujetos/as, la escuela y el sistema educativo. Es decir, están constituidos por dinámicas sociales e individuales que producen, reproducen y transforman saberes y prácticas pedagógicas constitutivas de subjetividad, en contextos escolares en los que parece perfilarse un escenario de fuerte concentración simbólica de las significaciones hegemónicas de género (Morgade, 2008).

Respecto de la estrategia metodológica, se abordaron las EST seleccionadas a través de un estudio de casos (Yin, 2009), que permitió investigar el fenómeno en profundidad y dentro de su contexto de desarrollo y permitió analizar distintas dimensiones de interés (Neiman y Quaranta, 2006). Se planteó construir hipótesis fundadas en los datos sobre los modos en que estas instituciones producen o reproducen las desigualdades entre varones y mujeres, o

develar si se ponen en cuestión o se colabora en su transformación.

Se seleccionaron tres escuelas técnicas, siguiendo como criterio de diferenciación la composición por género de la matrícula y la especialidad ofrecida, de manera tal que tuvieran relevancia con relación al mercado de trabajo local, tomando especialidades orientadas al sector hidrocarburífero y al sector agropecuario. La selección de estas orientaciones se vincula con la predominancia del sector hidrocarburífero en la matriz productiva provincial y con el peso que ha tenido el sector agropecuario, que, si bien está en retroceso, se propone como un sector que desarrollar desde la política pública, enmarcado en el complejo frutícola Alto Valle. Se seleccionó una EST electromecánica (EST A), una química (EST B) y una agropecuaria (EST C).

La construcción de datos se realizó entre agosto y noviembre de 2017. Para ello, se utilizaron técnicas cualitativas (entrevistas semiestructuradas a equipos directivos y docentes; grupos focales con estudiantes de 6.º año) y cuantitativas (encuestas a estudiantes de 4.º año). En este capítulo se retoman las doce entrevistas y los seis grupos focales.

## **2. Características socioproductivas de Neuquén: el contexto de las instituciones educativas**

Las características socioeconómicas como políticas intervienen en el vínculo de la educación con el mundo del trabajo; enmarcan las prácticas escolares y las posiciones que el sistema educativo asume respecto del sistema productivo. Así, las condiciones socioproductivas de las regiones adquieren relevancia en el análisis de las prácticas educativas.

Neuquén es una provincia relativamente joven, conformada como tal en 1955. Desde su constitución como Estado provincial, ha sido gobernada por el MPN (Movimiento

Popular Neuquino), que asume un discurso en pro de un federalismo económico y político, contribuyendo a una identidad provincial que aún hoy pervive. Posee una fuerte presencia estatal y una gran cantidad de organizaciones sociales (primeras puebladas en los 90, movimientos de fábricas recuperadas, organizaciones feministas, sindicatos docentes, etcétera) que muchas veces discuten las políticas propuestas desde el Estado (Martínez, 2018).

Respecto del sistema educativo provincial, en 2014 se sancionó Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén n.º 2.945/14, que sigue los lineamientos generales de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06. Además, en 2019 finalizó la construcción del diseño curricular para las escuelas secundarias de la provincia (que incluyó a las escuelas técnicas y agropecuarias), en un proceso conjunto del Consejo Provincial de Educación y del sindicato docente, con apoyo de la universidad, incorporando las bases docentes en su definición.

Respecto de su matriz productiva, se basa en la producción de petróleo y gas, sector que desde comienzos de 2012 intensificó su producción utilizando métodos no convencionales. Esto impulsó la actividad y generó una red de relaciones entre proveedores/as y clientes/as y formas de vinculación laborales y división del trabajo específicas (Landriscini, 2017). Además, este cambio en la forma de producción implicó la profesionalización de parte de la mano de obra, y se vincula también con la devaluación de las credenciales educativas que se asocia a la expansión de la obligatoriedad del nivel secundario completo. A su vez, la absorción directa de empleados/as es baja (con matices según las localidades), pero dinamizadora de otros sectores productivos (Garino, 2019). Por otra parte, los elevados niveles salariales y las condiciones laborales generalmente asociadas a los puestos de trabajo que ofrece (formalidad) generan un imaginario petrolero según el cual la inserción laboral en el sector es un objetivo para muchos/as (Garino, 2018).

El sector agropecuario, por su parte, compuesto mayoritariamente por producción frutícola, desde hace varios años se encuentra en crisis por problemas de competitividad, concentración de la cadena productiva en pocas manos y reducción de los espacios para cultivos a causa del desarrollo del mercado inmobiliario y del avance de la industria petrolera en áreas que históricamente se destinaban a la producción agropecuaria (Acacio y Svampa, 2017).

Este modelo económico primarizado se traduce en un mercado laboral poco diversificado, con escasa participación de mano de obra en las actividades primarias (Noya y Fernández, 2004). En este contexto, el grueso de la masa trabajadora se concentra en la rama servicios, dependiente del Estado provincial. Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH-INDEC), en el Aglomerado Neuquén-Plottier, durante el tercer trimestre de 2017, el 48 % de los/as ocupados/as se desempeñaba en esta rama de actividad (entre los que se encontraban los/as trabajadores/as de la administración pública, la educación y la salud), seguido por el comercio (18 %), la construcción (9 %), el servicio doméstico (8 %) y luego las actividades primarias (7 %), que incluyen los/as ocupados/as en el sector hidrocarburífero y en el agropecuario (Garino, 2019).

Finalmente, respecto de la población juvenil del aglomerado Neuquén-Plottier, en el tercer trimestre de 2017 la mayoría de los/as jóvenes ocupados/as se encontraban en el sector servicios (34 %), en comercio (23 %) y en servicio doméstico (12 %), y presentaban una mayor participación que los/as adultos/as en áreas claves como actividades primarias (8 %), industria manufacturera (9 %) y construcción (9 %) (EPH-INDEC).

### 3. Caracterización de las escuelas secundarias técnicas seleccionadas

Las instituciones educativas seleccionadas para la muestra nos proponen como primeras dimensiones de análisis comparativo el sector productivo al que se orienta la formación y, vinculado a esto, la composición de la matrícula.

La EST A de Neuquén Capital es una escuela técnica industrial, pública y tradicional (creada en 1943) que se encuentra en el centro de la localidad, referente de la formación técnica de la provincia. Las especialidades que ofrece en los turnos mañana y tarde son técnico mecánico, técnico mecánico electricista (Electromecánica) y maestro mayor de obras. En el turno vespertino, ofrece el sistema dual que consiste en dos años de formación técnica específica para estudiantes que tengan cursado hasta 3.º año inclusive, con la particularidad de adeudar entre tres o cuatro materias (fue pensado para estudiantes excluidos/as del sistema educativo), y otorga los títulos de técnico mecánico dual y auxiliar de mantenimiento de equipamiento técnico. Además, en 2017 tenía 1.311 estudiantes (es la escuela técnica con mayor matrícula de la provincia), de los/as cuales el 72 % (945) eran varones y el 28 % (366) eran mujeres.

La EST B, por su parte, es una EST pública que se creó en 1992 y que otorga únicamente el título de técnico en Química. Está ubicada al oeste de la ciudad de Neuquén y recibe estudiantes de los barrios aledaños de la ciudad, de Plottier y de Río Negro. Tenía, al momento del trabajo de campo, 709 estudiantes, de los/as cuales cerca de dos tercios eran varones (457 varones y 252 mujeres). A pesar de esto, en las entrevistas y grupos focales, la percepción era que la cantidad de estudiantes varones y mujeres era similar (50 % y 50 %). Ambas instituciones, entonces, se vinculan al sector hidrocarburífero.

La EST C es una escuela secundaria agrotécnica pública que expide el título de técnico agropecuario, con orientación animal o vegetal. Creada en 1990, fue escuela nacional

hasta la descentralización de los 90. Está ubicada en una zona que anteriormente era de chacras y cuenta con un espacio de plantaciones y corrales dentro de la institución. Reconocen que la producción agropecuaria está en crisis, consecuencia de las problemáticas que atraviesa el sector en la zona, descritas anteriormente. La EST C tenía una matrícula total de 461 estudiantes, con una composición por género bastante homogénea (50 % y 50 %). Se vincula, entonces, al sector agropecuario.

En las escuelas (especialmente en la B y en C), en coincidencia con las investigaciones analizadas, se plantea que la composición de la matrícula cambió en los últimos años, marcada por un aumento en la cantidad de estudiantes mujeres. En efecto, Bloj (2017) explica que la cantidad de mujeres en escuelas técnicas se ha incrementado, aunque este incremento no es parejo en todas las especialidades, sino que algunas siguen más masculinizadas que otras.

Este aumento de matrícula femenina para la EST C se constituía en un factor que permitía otra mirada hacia adentro de la institución, vinculada a una perspectiva más igualitaria de género. En palabras de un miembro del equipo directivo:

Se ha ido cerrando esa idea, no conscientemente, no como proyecto escrito, específico, la tarea cotidiana ya ha eliminado la diferencia, y al ingresar la misma cantidad de varones que de mujeres, eso mismo te lleva [...] más a tener que trabajar a la par [...] era bastante difícil que aceptaran llevarlas a trabajar al campo, hoy por ahí ni siquiera se plantea (EST C, mujer, equipo directivo).

Respecto a las desigualdades de género, cabe aclarar que en las EST A y EST B no son reconocidas como una problemática social a abordar a través de acciones específicas dentro de la escuela, por lo que su tratamiento depende de la emergencia de problemáticas concretas y de las demandas de los/as estudiantes (especialmente de las mujeres). En cambio, en el caso de la EST C, esta problemática

es trabajada en algunas instancias curriculares, como son los talleres denominados “Convivencia”, espacios curriculares obligatorios para todos/as los/as alumnos/as, en los que se abordan problemáticas referidas a lo vincular y a la convivencia.

En lo que refiere concretamente a los casos de estudiantes que son padres o madres o jóvenes embarazadas<sup>6</sup>, en la EST B, si bien desde la institución se los/as identifica, encuentran dificultades para promover la continuidad educativa; por ejemplo:

El año pasado nos abandonó una nena que fue mamá. Tenía 15 años, repitió y dejó de venir. La mamá decidió que se quede a cuidar al bebé hasta que sea más grande. [...]. Tenemos un chico en 3.º que es papá, y la mamá va a otra escuela, y se rotan en los turnos para poder tener a la nena. Después hay una chica de 5.º, una chica que no vino más, la nena que fue mamá sola, la de este año de 15, y debe haber 3 o 4. Muchas veces o abandonan, o el caso este del pibe de 3.º año, debe tener 15 años, que vive con el papá y la mamá, no viven en pareja, entonces, los papás nos pidieron que el nene venga a la mañana para que pudiera cuidar al bebé, *pero al final tuvo que cambiar ella el turno porque acá no se pudo* (EST B, varón, equipo directivo).

En cambio, en la EST C, respecto de los embarazos como situaciones que pueden afectar el sostenimiento de las jóvenes, se desarrollan acciones que buscan sostener sus trayectorias:

Hemos resuelto ese obstáculo en esta escuela, orgullosamente de manera satisfactoria [...] se les asigna todo, la mayor cantidad de acompañamiento posible: desde la hora de lactancia hasta poder sacarse la leche aquí en la escuela [...] mesa de examen, se reprograman, se les dan todas las oportunidades, siempre que quieran seguir estudiando, y siempre lo hacen,

---

<sup>6</sup> Resaltamos la existencia hace décadas de la Ley 25.273/00 y la Ley 25584/02 que protegen la escolaridad de estudiantes embarazadas o madres.

porque justamente es la mejor opción, *egresan de esta escuela con su bebé, algunos ya con bebés caminando [...] bueno, eso nos llena de orgullo* (EST C, mujer, equipo directivo).

Además, es la única escuela de la muestra en la que reconocen explícitamente a estudiantes con identidades no heteronormativas. En este sentido, la posibilidad de escucha y de gestión a partir de las demandas de los/as estudiantes es también un rasgo a destacar de este proyecto institucional, que se visualiza por ejemplo en la aceptación del pedido de los/as alumnos/as de no realizar más división por género en Educación Física:

Unas chicas que nos plantearon que estaban vinculadas a las organizaciones feministas y con las organizaciones transgénero y toda esa movida, entonces vinieron a plantearnos desde un conocimiento histórico, muy bien planteado, nos movilizó y nos interpeló bastante, y nos generó esta movida. Nos pareció que estaba bueno, lo intentamos, salió, y la gente de Educación Física se siente todavía como acomodándose (EST C, mujer, equipo directivo).

#### **4. Dispositivos de formación para el trabajo: vinculación con el mundo del trabajo y modos de participación de mujeres y varones**

##### **4.1. Los dispositivos de formación para el trabajo**

Las tres escuelas, orientadas al mundo del trabajo con diferentes especialidades, desarrollan dispositivos que las vinculan al mundo productivo. En este apartado describimos los distintos dispositivos en función:

- a. de formas de participación de los/as estudiantes,
- b. de tipos de instituciones con las que se vinculan,
- c. de nivel de institucionalización o formas de gestión de los dispositivos, y

## d. de mecanismos de selección de los/as estudiantes.

En primer lugar, en las EST A y B tienen talleres (generales en el ciclo básico y específicos de la especialidad en el ciclo superior), mientras que la EST C posee asignaturas vinculadas a la orientación de la institución en las que se articula la formación teórica con la formación práctica durante los 6 años, pero además es una escuela en la que los/as alumnos/as realizan producción vegetal, animal y productos derivados como parte de la formación. Asimismo, esta institución cuenta con la asignatura Proyecto Didáctico Productivo, un espacio curricular orientado a la elaboración de un proyecto productivo grupal, que finaliza con una exposición abierta a la comunidad en la que se muestra y se vende lo producido. Para ello, en 5.º año tienen una metodología para la formulación de proyectos, en donde planifican el proceso de producción que llevarán a cabo durante todo 6.º año.

Por otra parte, otros dispositivos de FpT presentes en las tres escuelas son las Prácticas Profesionalizantes (PP). En la provincia aún no se ha sancionado la legislación que las regula, por lo cual no se implementan de manera institucionalizada en todas las escuelas, sino que quedan sujetas a iniciativas específicas de las instituciones. A pesar de esto, desarrollan proyectos especiales orientados al mundo del trabajo con la concepción que plantean las PP.

En la EST A realizan prácticas internas para el mejoramiento edilicio de la escuela e implementan proyectos especiales, por ejemplo, “el Desafío Ecco”, que consistió en la fabricación de un auto eléctrico para competición.

En la EST B, por un lado, una docente del área de Química desarrolla proyectos con estudiantes de 5.º y 6.º año para la aplicación de saberes del área (por ejemplo, elaboración de alcohol en gel o de cristales). Por otro lado, articulan con una empresa petrolera para la realización de un proyecto de emprendimiento en el que participan los/as estudiantes que desean hacerlo (en 2017 participaban dos

alumnos/as junto a dos docentes de Química para elaborar un limpiador de agroquímicos para frutas y verduras), lo cual se trata de un espacio extracurricular y extraclase. Además, implementa el programa PrETIS, financiado por la nación, para producir bienes que favorezcan la inclusión de la ciudadanía. Concretamente, fabrican calzadores para adultos/as mayores en los talleres del ciclo básico.

En la EST C articulan con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) para la generación de un banco de semillas, en el que participan dos divisiones completas de 2.º año. En este programa, especialistas del INTA concurren a la escuela y trabajan en el predio de la institución, capacitando y supervisando a los/as estudiantes en la germinación y siembra de semillas (primero germinan las semillas y luego realizan la siembra a campo abierto).

Otra forma de vinculación con el mundo laboral refiere a la realización de pasantías. En el caso de Electromecánica de la EST A, suelen establecer convenios con empresas petroleras. Los cupos son escasos y demandan un cierto perfil de estudiante, por lo que desde la escuela se implementan mecanismos de selección: rendimiento escolar, cumplimiento áulico y en talleres, asistencia, entre otros, de manera que rige el tradicional criterio meritocrático para la selección. Además, según el/la docente encargada/o de las pasantías, muchas veces la situación socioeconómica de los/as estudiantes se convierte en un criterio de selección que también es considerado.

La EST B, por su parte, no implementó ningún programa de pasantías.

En la EST C, finalmente, la asignatura Pasantía es un espacio curricular del último año y es dictado a todos/as los/as alumnos/as. Se establecen convenios con establecimientos productivos, algunos de gran escala y otros de pequeña producción, y se pretende que la experiencia de trabajo *in situ* tenga vinculación con el proyecto didáctico que trabajan, de manera tal que la pasantía se planifica en función de los saberes y experiencias de los/as estudiantes.

En síntesis, en la EST C todos/as los/as estudiantes participan en los dispositivos de FpT, y en términos formales no hay distinción de género. Dado que se trata en todos los casos de espacios curriculares, presentan un grado elevado de institucionalización (asignaturas con fuerte articulación teoría-práctica, Pasantía, Proyecto Didáctico Productivo). A pesar de esto, se visualizan algunas referencias a la división sexual del trabajo y se refuerzan supuestas “cualidades” innatas según género.

Hay una participación asociada en los hombres más a los trabajos prácticos, y en las mujeres más al trabajo teórico. Casi siempre, a la hora de ponerse a trabajar, los hombres son más predispuestos al trabajo manual o físico, y las mujeres, a la hora de estudiar, sacar cuentas, o hacer trabajos teóricos, investigaciones y eso, son más predispuestas que los hombres. *Pero, como una generalidad, ¿no?* (EST C, profesor de especialidad).

Los varones no le dan tanta importancia como nosotras a lo administrativo (EST C, grupo focal mujeres).

En cambio, en las EST A y B, en algunos espacios de práctica participan todos/as los/as jóvenes (talleres, laboratorios, prácticas internas), y, en otros casos, operan mecanismos de selección que desde la institución plantean que se trata de atributos personales referidos al mérito y la responsabilidad.

En el caso de la EST A, las pasantías tienen una débil presencia en la escuela: solo una profesora *ad honorem* se encarga de gestionarlas, y son escasas, por lo que en 2017 se permitió la participación solamente de entre 10 y 12 alumnos/as (entre todas las especialidades). La implementación se realiza en sectores productivos altamente masculinizados y, como se trabajará en el próximo apartado, supone una suspensión del criterio meritocrático para la selección de estudiantes a fin de dar respuesta a demandas empresariales.

Sin embargo, en las entrevistas institucionales son escasas las referencias a situaciones de desigualdad, y cuando sucede no resulta problematizado; se entiende que la negación de las desigualdades de varones y mujeres puede generar, como contrapartida, la invisibilización de desigualdades de género efectivamente presentes, de forma que se obtura el desarrollo de estrategias para mitigar dichas desigualdades (Araya Umaña, 2003; Conde, 2013). Por ello, a continuación, analizaremos las experiencias de varones y mujeres en estos dispositivos.

#### 4.2. Las experiencias de estudiantes en los dispositivos de formación para el trabajo

Un punto en común entre los/as estudiantes de 6° año es la valoración de la formación recibida en relación con un Centro Provincial de Educación Media (CPEM): aunque críticos/as ante la falta de clases (por paros, jornadas, ausencia de docentes), coinciden en señalar que el título técnico facilita la obtención de empleos, en comparación con un bachiller. Sin embargo, luego pueden especificarse aspectos de las escuelas y sus propuestas de enseñanza, en los que se encuentran diferencias entre las percepciones de varones y mujeres respecto de las instituciones educativas y sus experiencias escolares.

En primer lugar, los/as jóvenes de la EST C ponían énfasis en la autonomía para la resolución de problemas y la convivencia con otros/as como principales aprendizajes obtenidos en la escuela técnica:

La escuela nos enseña a resolver problemas por nosotros mismos (EST C, grupo focal mujeres).

Yo tomo esta escuela más como una experiencia de vida que como de aprendizaje en realidad, porque la escuela nos ha enseñado un montón de cosas que otras escuelas no lo hacen. Nosotros compartimos un montón de tiempo, aprendemos

a convivir acá, te forma un montón como persona (EST C, grupo focal varones).

Es como que te transforma en persona, es como que yo estoy más tiempo con él y con él que con mis papás; entonces, es como que durante seis años tenés otro ámbito, es como que te forma como persona (EST C, grupo focal varones).

Las estudiantes de la EST C retomaban los saberes aprendidos para la crianza de animales o la elaboración de huertas en sus casas, e incluso algunas aplicaban la formación para la elaboración de emprendimientos productivos. No sucedía lo mismo en el grupo de varones:

Tengo gallinas y un invernadero (EST C, grupo focal mujeres).

Yo tengo una huerta, pero no vendo (EST C, grupo focal mujeres).

Hago cactus y los vendo [...]. De cactus no nos enseñan mucho, pero con lo que te dan en la escuela tenés la base, más internet (EST C, grupo focal mujeres).

En la EST B las mujeres valoraban la formación recibida, la consideraban útil para algunos aspectos de la vida cotidiana.

Ayuda a entender cosas cotidianas pero que tienen una explicación científica. De alguna manera es eso. Está bueno. Orgánica te ayuda a entender un montón de cosas, por ejemplo, este año, de qué pasa en el cuerpo y el año pasado de composiciones del petróleo y cosas así. Alimentos también (EST B, grupo focal mujeres).

Alimentos está bueno. Es bastante útil el conocimiento, bastante aplicable diariamente (EST B, grupo focal mujeres).

Respecto de los saberes específicos de la especialidad, también planteaban que les faltaban conocimientos.

No podría ir a una petrolera y sentirme capacitada para hacer X proceso porque no lo vimos (EST B, grupo focal mujeres).

Nos faltan contenidos. Aparte de los contenidos, faltan materiales; entonces, hay un montón de cosas que los profesores tienen ganas de dar, pero no pueden porque faltan reactivos, materiales (EST B, grupo focal mujeres).

Esto estaba en consonancia con lo comentado por las jóvenes de la EST A respecto a la necesidad de tener mayor cantidad de prácticas en los talleres, y que no se sentían capacitadas para trabajar en los saberes aprendidos en la institución:

Nos falta la parte práctica, nos dan todo teoría, es como que son pocos talleres, tenemos pocas clases (EST A, grupo focal mujeres).

Estamos viendo instalaciones eléctricas domiciliarias. Si me mandan a una casa a hacer una instalación, es como que no me siento segura, necesito más práctica (EST A, grupo focal mujeres).

Los varones de la EST A, por su parte, planteaban que la formación recibida era una base, y mientras que en algunos casos no se sentían suficientemente capacitados para trabajar de los oficios aprendidos, en otros contaban con experiencias de implementación de los oficios aprendidos en la escuela.

No sé si preparados, yo creo que ya con algo armado sí, pero de cero yo no me siento capacitado (EST A, grupo focal varones).

Con un poco de ayuda, quizás sí (EST A, grupo focal varones).

Yo hice la instalación de mi casa, que terminamos hace poco, y trabajé en una chacra donde también hice una instalación de una tía (EST A, grupo focal varones).

En este sentido, tanto varones y mujeres de la EST A consideraban que les faltaban conocimientos, usaban los saberes aprendidos para reparaciones en sus hogares, pero en el caso de las jóvenes no visualizaban los saberes adquiridos en los talleres como insumos para salidas laborales posibles, ya que planteaban que alcanzaban un nivel de conocimiento básico. Además, algunas estudiantes planteaban que son oficios masculinizados, lo cual era concebido como un obstáculo para la inserción laboral. Aquí sus argumentos variaban, haciendo referencia, por ejemplo, a la falta de fuerza física de las mujeres, o a que estas no querían trabajar en esos oficios.

Ves más hombres con oficio de soldador, de herrero, normalmente. Las mujeres salen en las noticias (EST A, grupo focal mujeres).

Lo estudiamos, lo sabemos igual que ellos, pero no (EST A, grupo focal mujeres).

No es común, porque no tenemos fuerza (EST A, grupo focal mujeres).

Para mí porque no quieren, porque tranquilamente pueden (EST A, grupo focal mujeres).

Por otra parte, los/as estudiantes se referían a dispositivos de formación para el trabajo específicos, como las pasantías. En el caso de la EST B, las mujeres comentaban que las pasantías se encontraban interrumpidas y que en épocas anteriores la escuela operaba como puente para empleos en empresas. Esto lo vinculaban con la falta de conocimientos y con la devaluación de las credenciales educativas. Los varones, por su parte, dijeron que solo accedía el cuerpo de abanderados/as, o que cada estudiante interesado/a debía gestionarse el lugar para realizar la pasantía.

[...] cualquier empresa que quiere tomar un técnico químico, prefiere tomar un técnico químico que sale de una carrera terciaria a tomar un técnico químico que sale de la secundaria, porque saben que la base del de la secundaria no es la misma (EST B, grupo focal mujeres).

Las jóvenes de la EST C valoraban positivamente las pasantías realizadas, en cuanto forma de adquirir una experiencia en un espacio real de trabajo.

A mí me gusta porque sabés lo que es trabajar (EST C, grupo focal mujeres).

Aprendés lo que es un día entero de trabajo y a relacionarte con otra gente (EST c, grupo focal mujeres).

Nos daban trabajo. Fui a una avícola y me tocó recolectar huevos y clasificar. Eso lo aprendés en la escuela, pero no es lo mismo una producción de 100 gallinas que un galpón con 7.000 gallinas. Es lo mismo, pero en escala gigante (EST C, grupo focal mujeres).

A partir de sus experiencias en relación con estas prácticas, las estudiantes de la EST A resaltaban como negativo la escasez de pasantías y concretamente el poco acceso que las mujeres tenían a ellas. En efecto, en 2017 se otorgó solo una pasantía a los/as estudiantes de Electromecánica. Esta situación fue comentada en el grupo focal de mujeres con mucha disconformidad y enojo, ya que el criterio reconocido para acceder a las pasantías era el mérito y la responsabilidad y, dado que la abanderada y la escolta de la escuela de ese año eran mujeres, la expectativa era que accediera una de ellas a la práctica. Sin embargo, ninguna de ellas fue seleccionada para la pasantía.

Cuando ella se anotó [la abanderada], yo dije [...] “Ya está, listo, pierdo” [...]. Pero era justo, porque es la más responsable del curso. Y también que no teníamos que tener materias previas. Y cuando viene, dice “Me dijeron que tenía que tener

hoy al que va a hacer la pasantía a la tarde”, y dice “El que ganó fuiste vos” a un compañero (EST A, grupo focal mujeres).

Al consultarle sobre el criterio de selección al varón que accedió a la práctica, no supo especificar la razón de su designación.

Ahora me eligieron del curso como un pasante de una empresa [...] de servicios petroleros. [...]. Iban a hablar con todos los profesores, a ver cómo iban todos los alumnos, a ver quién tenía más promedio [...]. No tengo las mejores notas (EST A, grupo focal varones).

De esta manera, cuando el criterio consolidado por la institución para el acceso a las pasantías, es decir, el meritocrático, implicó que una mujer debiera acceder a la práctica, otros criterios diferentes pesaron sobre la decisión. Posiblemente, la masculinización que existe en el sector petrolero haya tenido un peso mayor, lo que generó que un varón (con menos mérito académico que dos mujeres) accediera. Esta situación da cuenta de lo que plantean algunas investigaciones al decir que las pasantías son espacios especialmente sensibles a las discriminaciones de género, ya que las mujeres no tienen las mismas chances de acceder a las prácticas que los varones, ya sea porque no las eligen las empresas en donde deberán practicar, porque las tareas que se les asignan no suponen conocimientos técnicos específicos de la especialidad, o porque se les asignan pasantías en subocupaciones dentro del sector, etcétera (Millenaar y Jacinto, 2015; Martínez *et al.*, 2020).

Asimismo, las estudiantes de la EST A manifestaron que en sus años de escolarización debieron lidiar con comentarios machistas por parte de sus profesores, y que en ocasiones se las desacreditaba por el hecho de ser mujeres, o se sentían constantemente a prueba y evaluadas:

“No sigas ahí”, te dicen [...]. No sigas eso porque sos mujer [ nombra a un profesor de la escuela ] [...]. Por ahí una se

equivoca y quedamos todas en la bolsa de que no estamos atendiendo, de que nosotras no servimos, y cosas así (EST A, grupo focal mujeres).

Es muy incómodo, porque somos cuatro [mujeres] y por ahí hace preguntas y siempre les pregunta a las chicas. [...]. Estábamos en una clase y él iba como a insultar. Y dice “Mirá, no digo otra cosa porque hay mujeres acá. Maldito el día en que pusieron mujeres en la escuela técnica. Que permitieron mujeres en la escuela técnica”. Lo dijo al lado de las chicas. [...]. A mí no me vengas a decir eso, porque yo te puedo demostrar que puedo ser mejor que todos los varones que están ahí dentro (EST A, grupo focal mujeres).

Esta percepción de que ellas son sometidas a mayores evaluaciones implica que deban justificar su presencia en la escuela técnica, y a su vez visualiza lo planteado por Morgade y Kaplan (1999) respecto de que en las escuelas se les exige más a las mujeres que a los varones, asociando, además, la inteligencia con la masculinidad y el esfuerzo con lo femenino. A su vez, esta necesidad de justificar su presencia en estas instituciones pone de manifiesto que son intrusas en ese espacio, por lo que deben demostrar que pueden hacer lo mismo que los varones en los talleres (Bloj, 2017).

En cambio, en la EST B, tanto varones como mujeres planteaban que, a diferencia de épocas anteriores, en la escuela no había un trato discriminatorio en función de cuestiones de género, que todos/as accedían a las mismas prácticas.

Yo creo que no es como antes. Antes se notaba más la diferencia. La EPET era más para hombre, y las que iban a una EPET eran vistas como machonas, pero ahora ya no. En esta EPET hay más mujeres que hombres (EST B, grupo focal mujeres).

En los talleres los profesores nos hacen usar las cosas a nosotros porque tenemos que aprender, tanto varones y mujeres, salvo que la máquina sea una máquina especial, ahí la manejan los profesores (EST B, grupo focal mujeres).

En la EST C también planteaban un trato igualitario por parte de los/as docentes hacia los/as estudiantes.

Nos tratan a todos igual (EST C, grupo focal mujeres).

Los primeros años aprendemos a desmalezar, hombres y mujeres, no hay diferencia. Vos te podés imaginar que la pala o el tractor lo usa un hombre, pero no (EST C, grupo focal mujeres).

Todos manejamos el tractor. Nos exige a todos igual, no importa si sos varón o si sos mujer (EST C, grupo focal mujeres).

Nosotros criamos cerdos y los faenamos nosotros. En mi grupo somos varones y yo (EST C, grupo focal mujeres).

Ahora bien, a pesar de manifestar un trato igualitario entre varones y mujeres, en la EST C identificaron tareas y actividades para las cuales las mujeres eran más aptas (administración, registro, etcétera); mientras que en el caso de los varones se destacaba la destreza física. Esto también era identificado por las estudiantes de la EST C.

Por ahí, todos hacemos todo, pero por una cuestión de comodidad los chicos hacen los trabajos de fuerza, pero yo lo puedo hacer [...]. Yo hago los registros, tenemos que tomar registro de lo que vamos haciendo y eso lo hago yo y lo tengo yo. Fue como un acuerdo, “Ustedes hacen el trabajo pesado y yo hago el trabajo de los papeles” (EST C, grupo focal mujeres).

Ella es muy buena haciendo notas, pero también es una cuestión de responsabilidad y eso (EST C, grupo focal mujeres).

También se repetía en la EST A: los varones planteaban que las mujeres eran más aplicadas, dedicadas, etcétera, mientras que ellos eran los que poseen la fuerza física para desempeñar tareas arduas y pesadas en los talleres.

[Las compañeras mujeres] tienen más dedicación (EST a, grupo focal varones).

En un taller había que zarandear arena, tierra, y eso lo hicimos nosotros, en esos casos de esfuerzo físico (EST A, grupo focal varones).

Esto se condice con lo que muestran algunas investigaciones respecto de la adjudicación de supuestas cualidades naturales a mujeres y varones, por ejemplo, prolijidad y detalle en el caso de las mujeres, y fuerza física e inteligencia en el caso de los varones (Bloj, 2017). Así, se percibe que los/as estudiantes reproducen un imaginario social que no visualiza a varones y mujeres como iguales frente a las propuestas educativas o al mundo del trabajo, que plantea la necesidad de proteger a las mujeres, o que las visualiza como incapaces para realizar ciertas tareas (por ejemplo, porque requieren cierta destreza física).

En términos generales, la división sexual del trabajo aparecía solapada bajo un discurso general de formación igualitaria, en cuanto mandato cristalizado en el imaginario como aquello deseable y esperable para mujeres y varones. Sin embargo, algunas estudiantes analizaban sus experiencias en la escuela técnica desde una perspectiva de género y, frente a eso, optaban por enfatizar su capacidad técnica y operativa, su responsabilidad y rendimiento académico en relación con los varones.

Yo soy la abanderada y ella es la primera escolta. Entonces, que venga y me diga eso... "Flaco, yo te puedo demostrar que soy mejor que todos estos que están acá" (EST A, grupo focal mujeres).

Entonces, si vos a mí me tratás como una mujer allá abajo, yo te voy a pelear, porque yo me considero mucho más capaz que cualquiera de los varones. [...]. Y más por el tiempo que

estamos. Soy mujer y qué, vivís en la época pasada (EST A, grupo focal mujeres).

La visualización de las desigualdades de género por parte de las estudiantes no se correspondía con el discurso igualitario que planteaban algunos/as docentes y directivos/as. En efecto, la supuesta igualdad entre varones y mujeres en las escuelas técnicas se tensaba con los comentarios de las jóvenes, con los que manifestaban tratos diferenciados de algunos/as profesores/as, así como en la implementación de dispositivos como las pasantías.

## Conclusiones

En este trabajo se analizaron comparativamente las experiencias de mujeres y varones en el pasaje por dispositivos de formación para el trabajo en EST de la provincia de Neuquén, considerando a su vez el vínculo entre lo sectorial, las características generales de cada escuela y el enfoque institucional referido a desigualdades de género.

Respecto de lo sectorial, como primer punto, se plantea que efectivamente las dos escuelas orientadas al sector petrolero (A y B) tenían una mayoría de estudiantes varones, lo cual se acentuaba mucho más en la escuela industrial (A) que en la química (B). Por su parte, la escuela orientada al sector agropecuario presentaba una distribución de género equitativa. Entonces, si bien se ha incrementado la cantidad de estudiantes mujeres en las EST en general, aún existen especialidades altamente masculinizadas, como el caso de la EST A.

En este sentido, las estudiantes mujeres expresaban los límites que percibían para trabajar en el sector petrolero. En el caso de la EST B, entendían que la masculinización del sector afectaba sus posibilidades, y en la EST A además las estudiantes ponían de manifiesto que los criterios de

participación en las pasantías no eran los meritocráticos que formalmente se reconocían, sino que su condición de mujeres les impedía acceder a una práctica *in situ*. Entonces, aunque en las entrevistas institucionales de las tres escuelas se percibía una formación igualitaria en los dispositivos FpT, una perspectiva sectorial de las especialidades parece estar evidenciando que la masculinización propia del sector petrolero pesa en la manera en que se configuran las escuelas y sus proyectos. En este contexto, las estudiantes denuncian estas problemáticas tanto al interior de las escuelas como en el mundo laboral.

Por otra parte, tanto desde los/as docentes como algunos/as estudiantes de las EST B y C, se sostienen distribuciones de tareas según “cualidades naturales”, una forma de sexismo en el que se entiende la fuerza física como atributo masculino, y el trabajo de registro y escritura como responsabilidades femeninas. Además, en la EST A denunciaban tratos discriminatorios y mayor exigencia a las mujeres (por parte de varones adultos).

En la EST C, la presencia de espacios curriculares y de proyectos donde se abordaban las relaciones intersubjetivas, así como distintas problemáticas vinculadas a las juventudes, implicaba la existencia de formas de escucha que habilitaban la gestión de las demandas estudiantiles vinculadas al tratamiento de las desigualdades de género y tendientes al reconocimiento de estudiantes con identidades no heteronormativas, lo que se constituye en un rasgo a destacar de este proyecto institucional.

Finalmente, se puede plantear que la perspectiva respecto a las desigualdades de género que se sostiene desde cada escuela implica formas distintas de visibilizar/invisibilizar las desigualdades y, consecuentemente, de desplegar estrategias. Especialmente, se destacan las disputas a las desigualdades de género presentes en la ETP por parte de los jóvenes, una nueva generación y sus denuncias sobre una sociedad esencialmente injusta, que visibiliza y marca un quiebre con las significaciones de género hegemónicas, aun

en el contexto de instituciones que tienden a invisibilizar las desigualdades.

## Referencias bibliográficas

- Acacio, J. A. y Svampa, F. (2017). Hidrocarburos no convencionales y fracking: Estado, empresas y tensiones territoriales en la Patagonia argentina. *Cuestiones de Sociología*, 17.
- Alonso, G. y Zurbriggen, R. (2011). *¿Qué aportes/reclamos vienen realizando las perspectivas feministas al campo educativo?* Universidad Nacional del Comahue.
- Araya Umaña, S. (2003). Un matrimonio conveniente: género y educación. *Revista Educación*, 27(2), 11-25.
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Naciones Unidas/Cepal.
- Conde, A. (2013). *Educación técnica y género en Uruguay: ¿Una realidad que se transforma?* Tesis de maestría, Universidad de la República.
- Dukuen, J. (2018). Bourdieu revisitado. Escuela y reproducción social. En M. Kriger (dir.). *Los desafíos actuales de una educación transformadora: pensando con Bourdieu hoy*. IDES- CONICET.
- Evans, K. (2006). Achieving equity through 'gender autonomy': the challenges for VET policy and practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 4(58).
- Faur, E. (2017). Géneros en movimiento. En E. Faur (comp.). *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento* (pp. 9-26). Siglo XXI Editores.
- Garino, D. (2018). Condiciones laborales, sentidos y trayectorias juveniles en la construcción en un contexto atravesado por el imaginario petrolero. Especificidades del caso neuquino. En Jacinto, C. (coord.). *El secundario*

- vale. *Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 81-106). Miño y Dávila.
- Garino, D. (2019). El mundo del petróleo y del gas en Vaca Muerta. Reconfiguraciones de un sector en transformación. Dossier “Las (re)configuraciones del trabajo y el empleo en la Argentina actual”. *REVIISE. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), 193-210.
- Goren, N. y Barrancos, D. (2002). Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza. En F. Forni (coord.). *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Ediciones CICCUS.
- Hernández A. y Reybet, C. (2006). Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas. *Anales de la Educación Común*, 4, 128-135.
- Jacinto, C. (2010). *Construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo-IDES.
- Landriscini, S. (2017). Reestructuración, productividad y flexibilidad laboral en los reservorios no convencionales de hidrocarburos. El caso de la Cuenca Neuquina. *Revista Saberes*, 9(2), 197-226.
- León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa (coord.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-211). Noveduc.
- Martínez, S. (2018). La provincia de Neuquén, historia, política, trabajo y educación. Escuelas secundarias y jóvenes. En S. Martínez (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 189-224). PubliFadecs.
- Martínez, S., Martín, M. E., Garino, D., Giampaolletti, N. y Pol, A. (2020). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias

- argentinas. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 451-472.
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción. En L. Mayer, D. Llanos y R. Unda Lara (comps.). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos* (pp. 73-100). Universidad Politécnica Salesiana–CINDE–CLACSO.
- Morgade, G. y Kaplan, C. (1999). Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género. *Revista Argentina de Educación*, 67-78.
- Morgade, G. (2008). Sexualidades y educación en el turno vespertino de las escuelas técnicas. En G. Morgade y G. Alonso (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Gedisa.
- Noya, N. y Fernández, N. (2004). Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial. En J. Quintar, G. Rafart y F. Vela (comps.). *20 años de democracia en Neuquén y Río Negro*. EDUCO.
- Palermo, A. (2004). Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. En N. Heredia y M. Videla (comps.). *Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social* (pp. 129-166). CEN Ediciones.
- Rodríguez, M. J. (2008). Políticas públicas que contribuyan a la equidad de género: reconocer el problema para decidir cómo abordarlo. *Revista de Trabajo*, 6, 71-81.
- Scott, J. W. (2008). Revisiting "Gender: a useful category of historical analysis". *American Historical Review*, 113(5).
- Seoane, V. (2012). Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil. Ponencia en *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*.

- Silveira, S. (2001). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. En E. Pieck (coord.). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. UIA, IML, Unicef, Cinterfor, OIT, RET y CONALEP.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousands Oaks, Sage.



## **Parte III. Enseñanza y experiencia: formas de hacer escuela**



## IV. Configuraciones institucionales en escuelas técnicas de Buenos Aires y Neuquén<sup>1</sup>

*Posibilidades y tensiones  
con vistas a la inclusión educativa*

NORA GLUZ,<sup>2</sup> SILVIA MARTÍNEZ,<sup>3</sup> SILVINA FEENEY,<sup>4</sup> LUCRECIA RODRIGO<sup>5</sup>  
E INÉS RODRÍGUEZ MOYANO<sup>6</sup>

### Resumen

Hace por lo menos tres décadas, distintas aristas del modelo de organización escolar han sido puestas en cuestión por el modo en que obturan los proyectos de democratización de la educación secundaria, en especial por cómo afectan la integración de los grupos sociales más desaventajados. Los estudios históricos muestran que estas preocupaciones estuvieron en la base de distintas propuestas de cambio, cuyo limitado éxito ponen de relieve la persistencia del modelo escolar vinculado a las ventajas de la educación de masas (Tyack y Cuban, 2000; Viñao Frago, 2002).

- 
- <sup>1</sup> Este artículo es producto del proyecto INET-FONIETP nru 96 “Escuela técnica y nuevas institucionalidades para el fortalecimiento del trabajo pedagógico: un estudio de casos en dos provincias argentinas”, dirigido por la Dra. Nora Gluz.  
<sup>2</sup> UNGS/UBA.  
<sup>3</sup> IPECHS-UNCo.  
<sup>4</sup> UNGS/UBA.  
<sup>5</sup> UNPA.  
<sup>6</sup> UBA.

En este marco de preocupaciones, este capítulo, producto del proyecto “Escuela técnica y nuevas institucionalidades para el fortalecimiento del trabajo pedagógico: un estudio de casos en dos provincias argentinas”, presenta un análisis de las condiciones institucionales de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias técnicas diferencialmente afectadas por cambios en las regulaciones del currículum, del régimen académico y de aquellas que estructuran el puesto de trabajo docente, así como un análisis de su incidencia en la formación como estudiantes de los denominados “nuevos públicos escolares”.

Interesa discutir las alternativas emergentes en la escuela técnica argentina a partir de la selección de dos jurisdicciones: por un lado, una que adhirió a los cambios en la política nacional que propusieron la reconstrucción y fortalecimiento de la modalidad a partir de un novedoso marco legal; y por otro, una jurisdicción que no modificó su estructura según dicha normativa, pero que, a partir de decisiones institucionales, de cambios en la región y de los saberes de época, fue orientando algunas transformaciones en las prácticas. Se focaliza también en las medidas implementadas a partir del año 2005 tendientes a la inclusión en términos de la revisión de la tradición selectiva del nivel secundario técnico y el modo como han interpelado a las instituciones. La investigación sobre estas transformaciones ha puesto en evidencia la emergencia de nuevos saberes sobre la incidencia de ciertos dispositivos para actualizar la relación entre el mundo escolar y laboral en el marco de modelos de escolarización capaces de fortalecer la integración de todos los jóvenes a la escuela. Pero también ha dado cuenta de las contradicciones entre los propósitos formales y su efectivización a partir de las dinámicas resultantes entre las tradiciones y lo nuevo, las expectativas sociales y las pretensiones refundacionales.

## Introducción

La escuela secundaria técnica ha sido objeto de políticas tendientes al fortalecimiento de la modalidad como una de las instancias del sistema de formación para el trabajo e instrumento relevante de las políticas de desarrollo productivo en la región. En Argentina, las medidas impulsadas a partir de la Ley de Educación Técnico-Profesional (LETP, n.º 26.058/2005) han trabajado en estas cuestiones, a través de programas específicos de equipamiento, financiamiento y mejora, becas, formación docente, entre otros, para jerarquizar la formación general y tecnológica, a la vez que adecuar la formación específica a los requerimientos del sector productivo sin abandonar las finalidades formativas relativas a la ciudadanía y a la continuidad de los estudios en el nivel superior (Finnegan, 2006; Martínez, 2020). En su conjunto, estas acciones han complejizado las transformaciones de la modalidad, situación que se ha visto potenciada a partir de la obligatoriedad del nivel secundario. Esto último conllevó el desafío de garantizar las trayectorias escolares de todos los grupos sociales; de allí la preocupación por las desigualdades en el nivel y el modo en que afectan a los grupos más vulnerables. Es de destacar que esta preocupación se une a la trayectoria de la modalidad técnica, en la cual la formación propedéutica (para seguir estudiando) y la formación para el trabajo (para ser técnico) vienen desde hace décadas siendo parte de las tensiones que atraviesan la formación (Gallart, 2006a, 2006b).

A lo largo de su historia, la formación técnica estuvo relacionada a las transformaciones de los proyectos socio-productivos del país, creciendo en etapas en las que los gobiernos impulsaron modelos de crecimiento económico endógeno e industrialización que implicaron una articulación virtuosa con la modalidad, o siguiendo procesos más erráticos cuando esos horizontes fueron menos claros o cuando las políticas económicas viraron hacia la desindustrialización. Asimismo, la preocupación por la integración

de los grupos más desfavorecidos es parte de las marcas de origen de la escuela técnica. Su pretensión de formación para el mundo del trabajo operó inicialmente como estrategia para desviar a los nuevos grupos sociales ingresantes al secundario (Tedesco, 1986); posteriormente se constituyó como instancia de formación de la “clase obrera” durante el peronismo (Pineau y Dussel, 1995), para promover luego la generación de mano de obra cualificada para el desarrollismo y, por último, articular el ensayo de nuevos modelos de escolarización a tono con las llamadas políticas de inclusión y el apoyo a una nueva industrialización a través del impulso a las pequeñas y medianas empresas durante el kirchnerismo. En este marco, los antiguos talleres, las actuales prácticas profesionalizantes y las unidades curriculares del campo de la formación técnica específica ocupan un lugar central en los diseños curriculares, que dotan de identidad a la modalidad y materializan un modelo formativo específico que vincula a la formación laboral con la planificación del desarrollo nacional.

Las políticas neoliberales, que sostuvieron la apertura de la economía y el consecuente proceso desindustrializador durante los años 90, supusieron un revés para la educación técnica, no solo por la pérdida del sentido históricamente construido en torno a la industrialización, sino también por su disolución como modalidad (en la Ley Federal de Educación) y transformación en trayectos de formación complementarios. Sin embargo, al ser Argentina un país federal, algunas provincias adhirieron a estas leyes nacionales y otras no. Esto dejó un sistema heterogéneo nacional que pervive hasta estos días. La modalidad técnica encuentra su reconstrucción a partir del año 2005 (con una ley específica), y el carácter pionero que asumió como escenario para el desarrollo de políticas que se ampliarían luego hacia las restantes modalidades la constituyen en un objeto analítico de relevancia.

En este artículo, nos preguntamos por las relaciones que se plantean en las instituciones respecto a las condi-

ciones de producción del trabajo pedagógico ligadas a las regulaciones sobre el sistema escolar que pueden incidir en las trayectorias de los distintos grupos sociales en la escuela técnica. En esta línea, nos interesa identificar la configuración de distintos modos de “hacer escuela”, en particular una modalidad cuya marca de origen fue la contraposición a la lógica elitista de la secundaria común, y en la que la tradición de trabajo manual diversificó el tipo de puestos de trabajo docente y sus perfiles, así como estructuró el sentido de los estudios para lxs jóvenes que allí se forman.

### **1. La perspectiva teórico-metodológica: de la preocupación por lxs estudiantes a la preocupación por las configuraciones institucionales**

La escuela técnica como modalidad de la educación secundaria obligatoria asume como desafío garantizar las trayectorias escolares de todos los grupos sociales; de allí la preocupación por las desigualdades en el nivel secundario y el modo en que afectan a los grupos más vulnerables. Es de destacar que la investigación académica sobre la relación entre el modelo institucional y las trayectorias educativas se ha enfocado en los bachilleratos, por lo que las peculiaridades de las instituciones de educación técnica han sido menos estudiadas (Jacinto y Martínez, 2020). La investigación que sirve de base a este capítulo recupera las principales líneas de desarrollo sobre esta cuestión que ofrecen categorías fecundas para pensar la escuela técnica (utilizadas por reconocidos estudios sobre el nivel secundario común, sobre las escuelas técnicas y, en particular, sobre las agro-técnicas como aquellos realizados por Gallart [2006a]).

En las últimas décadas, ha cobrado relevancia el análisis de los modelos institucionales. En sintonía con estos avances, partimos de la hipótesis de la imbricación entre la

organización escolar, la cultura institucional, el contexto socioproductivo y la población a la que se dirige como condicionantes para garantizar el derecho a la educación o las trayectorias escolares. Las regulaciones ligadas al puesto de trabajo docente, al currículum y al régimen académico son dimensiones centrales del modelo de organización escolar que regulan el trabajo pedagógico de docentes. Entendemos que en este marco se constituyen expectativas y se generan condiciones específicas para las trayectorias educativas y para la experiencia de los actores que allí se desempeñan, asumiéndose en mayor o menor medida el avance escolar como un problema público que debe ser atendido por las escuelas, o como problema privado de lxs estudiantes y sus familias. Tal como lo muestra Dubet (2015), esas posiciones se fundan en dos concepciones político-educativas en tensión respecto de cómo entender las desigualdades y, por ende, cómo intervenir en ellas. Por un lado, destacan aquellas perspectivas fundadas sobre la igualdad de oportunidades, que proponen ofrecer a todxs la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático que garantiza la igualdad de puntos de partida para la competencia. Por otro lado, la igualdad de posiciones que se funda en garantizar la proximidad entre las posiciones que estructuran la sociedad; por ello este tipo de principio de igualdad asume una mirada relacional sobre lo social y discute con la perspectiva meritocrática al considerar la multiplicidad de condicionantes sociales que determinan las probabilidades de éxito social y escolar de distintos sectores y se preocupa por avanzar hacia puntos de llegada de igual valía. Las investigaciones sobre las configuraciones institucionales en los que abrevia este estudio asumen esta segunda perspectiva.

Estas preocupaciones nos llevan a abordar y plantear la reconstrucción de las “configuraciones<sup>7</sup> institucionales”

---

7 “Configuración” etimológicamente viene del latín *configuratio*, que significa ‘acción y efecto de dar una completa forma usando diferentes partes’. En este

para analizar las escuelas seleccionadas desde las dimensiones privilegiadas, las que se van articulando de manera particular según la singularidad del contexto. En este caso, instituciones tradicionales e innovadoras en dos provincias que tomaron posiciones diferentes ante los cambios normativos nacionales. De esta manera, cada institución configura un ámbito donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas particulares de organización e institución que las legitiman y garantizan (Fernández, 1994). Si bien estas configuraciones tienen atributos comunes ligados a la historia de la organización escolar (Tyack y Cuban, 2000), se particularizan en función de la multiplicación de regulaciones. Además, al operar en contextos de fragmentación escolar que aíslan grupos sociales en proyectos formativos desiguales y mutuamente excluyentes (Saraví, 2015), participan en la diversificación de los modos de hacer escuela técnica.

En síntesis, asistimos a nuevas desigualdades que no se definen en una escala meramente jerárquica, sino que se combinan con formas de diferenciación horizontal. De este modo, cada vez las escuelas resultan más homogéneas en su interior, pero más heterogéneas entre sí, de modo que afectan la formación como estudiantes de distintos grupos sociales. La manera en que estas desigualdades se configuran y reconfiguran en las escuelas involucra al menos cinco líneas conceptuales, que se consideran en la presente investigación.

En primer lugar, interesan aquellos estudios que muestran la incidencia de las matrices institucionales en las trayectorias escolares, evidenciando el agotamiento del modelo organizacional tradicional y las dificultades de las políti-

---

caso nos planteamos diferentes dimensiones de las instituciones escolares, como el régimen académico (evaluación, regularidad, etc.), los planes de estudio, la relación teoría-práctica en los espacios de taller o prácticas profesionalizantes y las características del trabajo docente (regulaciones), y analizamos cómo estas se organizan armando un modo de hacer escuela y promover experiencias en los estudiantes.

cas para modificarlos (Tyack y Cuban; 2000). Se advierte así la persistencia de dimensiones organizacionales que regulan la labor de la instrucción en las escuelas modernas a través de una importante continuidad en las estructuras, reglas y prácticas: la llamada “gramática de la escolaridad”, que está en la base de las configuraciones institucionales.

En la intersección entre las investigaciones didácticas y sociológicas para el estudio de las políticas educativas, atendemos a la experiencia escolar para comprender, adicionalmente, cómo los sujetos son interpelados por las instituciones educativas. En esta línea, se interpretan las trayectorias y experiencias en cruce entre las posiciones sociales, las constelaciones biográficas particulares resultado de la articulación diferencial de los recursos disponibles y del modo en que las instituciones organizan la vida académica y la sociabilidad de los sujetos y grupos. En esta estructuración de la vida escolar, las configuraciones institucionales están fuertemente condicionadas por el currículum, el régimen académico y la estructura del puesto de trabajo, de forma que se dan diferentes posibilidades a las trayectorias estudiantiles. A la vez, los modos de articularse y relacionarse encuentran límites y tensiones tanto en relación con las normativas, como con los contextos productivos locales que resultan significativos para la relación educación-trabajo.

Partiendo de esta base, el universo de estudio de la investigación fueron las escuelas técnicas de las provincias de Buenos Aires y de Neuquén, jurisdicciones seleccionadas por su posición frente a las reformas: mientras que la primera desarrolló tres reformas estructurales del nivel desde el año 1997, la segunda no ha desarrollado transformaciones curriculares ni estructurales durante dicho período. Se seleccionaron como casos cuatro instituciones con distintos modelos de organización. Dos escuelas técnicas tradicionales caracterizadas por su origen en el CONET (una por jurisdicción) con planes nacionales por especialidad y, por otro lado, dos escuelas producto de proyectos político-

pedagógicos destinados a transformar la institución técnica en las cuatro dimensiones seleccionadas. De este último tipo, en la provincia de Neuquén se seleccionó una institución que surgió como escuela EMETA (Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria) a partir de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo a fines de los años 80; por otro lado, en la Provincia de Buenos Aires se escogió una escuela producto del “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con Universidades Nacionales”, efectuado en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2013. Se relevaron las regulaciones nacionales, jurisdiccionales e institucionales de las dimensiones bajo análisis, y se llevó adelante un trabajo de campo en las cuatro instituciones, que involucró entrevistas a docentes de ambos ciclos y de los cuatro campos formativos que definen las regulaciones nacionales (o sus equivalentes), a directivos y roles de apoyo y a grupos focales con estudiantes (uno de cada ciclo de enseñanza).

## **2. Políticas educativas y contextos socioproductivos: la formación técnica en disputa**

Al igual que el sistema educativo en su conjunto, la escuela técnica expresa los profundos procesos de fragmentación resultado de las reformas educativas impulsadas desde los años 90, en contextos donde la descentralización y las dificultades para la articulación federal del sistema han sumado a las desigualdades las diferencias propias de las políticas jurisdiccionales. Recordemos que, en ese entonces, las escuelas secundarias técnicas eran reguladas por el CoNET creado en 1958, institucionalidad que llegaría hasta la reforma impulsada por la Ley Federal de Educación del año 1993 (LFE, n.º 24.195). La integración de las instituciones destinadas a la formación técnica en un “modelo propio y único” (Gallart, 2006) significó el establecimiento de un plan de

estudios común para todas las escuelas de la modalidad con seis años de duración, dividido en dos ciclos de tres años cada uno y distintas especialidades para el ciclo superior.

Consolidado el triunfo del neoliberalismo, y en el marco de procesos amplios de reestructuración del Estado argentino (privatización, descentralización y desregulación), durante los años 90 se puso en marcha una reforma educativa que abrió un nuevo período en la historia de la educación técnica. Gran parte de este proceso fue común a toda América Latina, y estuvo guiado por los diagnósticos de los organismos internacionales que tendieron a fortalecer la prédica que asociaba los problemas del desempleo, la pobreza y la falta de competitividad de los países de la región al menor desarrollo educativo y a su falta de adecuación a los requerimientos tecnológicos de la época (Cepal, 1992). En la misma línea, las investigaciones regionales impulsadas por estos organismos concluyeron que uno de los problemas de la educación técnica era la ausencia de un sistema de competencias transversales vinculado a las estructuras curriculares típicas de la modalidad y la desconexión de los sectores productivos (Wilson, 1997). Entre las primeras medidas, y bajo el argumento de la federalización, se transfirieron los establecimientos educativos de nivel medio y superior no universitario nacionales a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad de Buenos Aires. Entre las instituciones transferidas, se encontraban las escuelas técnicas (ENET), cuyo financiamiento y gestión pasó a depender de los gobiernos jurisdiccionales. Paralelamente, se disolvió el CoNET y se creó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) aún vigente. En este escenario, en el año 1993 se sancionó la LFE, que supuso la reorganización del sistema educativo argentino. Dicha ley extendió la obligatoriedad de siete a diez años y transformó la estructura tradicional de la educación primaria (siete años y luego la escuela media de cinco años) por una educación general básica de nueve años subdividida en tres ciclos, seguida por la educación polimodal. La nueva

estructura dio por resultado la creación de los llamados “trayectos técnicos profesionales”, que podían cursarse de forma simultánea o posterior al nivel polimodal, y supuso la desjerarquización de la educación técnica al situarla como oferta complementaria y optativa a la formación general. La educación técnica desapareció entonces como modelo institucional y curricular para la educación secundaria, y en su reemplazo se erigió un sistema paralelo de enseñanza organizado en “módulos”, que se distingue por ofrecer una formación específica de acuerdo a la orientación.

Una de las características específicas de esta modalidad es el trabajo en los talleres y las posibilidades de tener prácticas en ámbitos reales de trabajo (las pasantías). Distintos estudios sostuvieron que la oferta de pasantías de la época se convirtió en una forma encubierta de explotación laboral sin respeto por los derechos vinculados al mundo del trabajo (Jacinto, 2004). Destacaron también la congruencia entre este nuevo modelo educativo y el proceso de desindustrialización y dependencia tecnológica que predominó en el país, que condujo a la desarticulación, el desfinanciamiento y la fragmentación de la formación técnica (Gallart, 2003 y 2006; Abratte y Pacheco, 2006; Maturo, 2014).

El estallido social que sacudió al país a fines del año 2001 y la consecuente crisis político-institucional como resultado de la aplicación de políticas sociales y económicas neoliberales dieron lugar a la llegada en el año 2003 de gobiernos de corte progresistas. Se inició así en Argentina la llamada “fase posneoliberal” (Sader, 2008), caracterizada por la crítica a las medidas producto del Consenso de Washington. En los doce años subsiguientes, tuvo lugar en el país lo que algunos estudios han denominado como una verdadera “contrarreforma” (Danani *et al.*, 2018), por lo que significó el cambio de rumbo político y económico que inició el llamado kirchnerismo (2003-2015).

Con el interés de fortalecer la industria nacional y el mercado interno y promover políticas económicas tendientes a la reversión del desempleo, se pusieron en marcha una

serie de acciones bajo el propósito de recomponer la educación técnica como modalidad. Estas iniciativas se materializaron en la sanción de un nuevo cuerpo normativo que buscó acompañar los procesos más generales de reorientación de las políticas públicas en general y educativas en particular, a la vez que rejerarquizar el sector (Gallart, 2006).

A partir del 2005, las regulaciones nacionales cambiaron sustancialmente. En el año 2005, se sancionó la Ley de Educación Técnico-Profesional, que recompuso la modalidad, y la Ley de Financiamiento Educativo (n.º 26.075), que aumentó significativamente la inversión destinada al sector. Ello permitió desarrollar tres iniciativas dirigidas a reforzar las bases comunes del sector. En primer lugar, se impulsó un proceso de homologación de títulos que requirió el establecimiento de criterios de referencia y la revisión de los planes de estudio en vista de su fortalecimiento y actualización. En segundo lugar, se desarrolló el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional (RFIETP) como insumo para desarrollar políticas a través de los planes de mejora. Por último, se creó el catálogo nacional de títulos y certificaciones. Un año más tarde, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN, n.º 26.206), se estableció la obligatoriedad del nivel secundario y se le restituyó el carácter de modalidad.

En este escenario, garantizar las trayectorias de todos los estudiantes se constituyó en una de las principales preocupaciones de la gestión kirchnerista con particular impacto en la educación técnica, donde se revisó la tensión entre la formación propedéutica (para seguir estudiando) y la formación profesional (para ser técnico). Si a lo largo de la historia de la modalidad la educación técnica tuvo una fuerte vinculación con el trabajo (Gallart, 2006), a partir de la LETP se fortaleció la formación de los estudios superiores en articulación con la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Según lo establece la LETP, la educación técnica debe garantizar “la complementación teórico-práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general

y la relacionada con campos profesionales específicos” (Art. 7). A su vez, se plantean como objetivos de la modalidad la formación específica de técnicos medios y superiores con requerimientos de competencias profesionales acordes a capacidades desarrolladas en diferentes procesos de formación. Para ello se promueve una activa articulación entre estudio y trabajo, por medio del desarrollo de trayectorias de profesionalización que garanticen a lxs estudiantes capacidades y saberes para la inserción en el mundo laboral (Art. 22 de la LETP y Resol. CFE n.º 47/08).

Distintas normas nacionales (Res. CFE n.º 47/08 y n.º 84/09) se fueron articulando, adicionalmente, como *finalidades* de la educación técnica: una sólida formación general para garantizar los propósitos propedéuticos de continuar estudios superiores, la formación para el ejercicio de la ciudadanía y la formación técnica para la matriculación profesional. Lo anterior se inscribe en una tendencia hacia el comprehensivismo educativo que suele considerarse como la respuesta del currículum a la globalización cultural, en cuanto

existe la noción de que la sociedad mundial moderna está construida alrededor de una concepción expansiva de los derechos y las capacidades del ser humano en tanto individuo, visto como miembro de una sociedad total más que como ciudadano de un Estado nacional (Meyer, 2006: 414).

Así es como se incorpora a las prácticas profesionalizantes como eje transversal de la formación técnica. En efecto, se proponen para dar sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades que comprende la formación orientada a un perfil profesional que se expresa en un título técnico. En esta definición se puede reconocer un avance hacia el principio de integración del currículum (Bernstein, 1994 y 1998; Goodson, 1995 y 2000), que, si bien no reduce la alta clasificación de materias correspondientes a los otros tres campos

formativos, propone dar sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades en vista del ámbito profesional específico y de poner en diálogo a lxs docentes de distintas materias, en especial a lxs docentes de los campos de formación técnica específica y prácticas profesionalizantes.

Supone, además, que lxs estudiantes realicen estas prácticas en el marco de la profesión u ocupación del campo ocupacional elegido, a partir de los vínculos que cada escuela establezca con distintos sectores vía convenios que, además, incluyen formación docente continua. Estas prácticas pueden asumir diferentes tipos y formatos para su organización (estudio de casos, trabajo de campo, modelización, resolución de situaciones/problema, elaboración de hipótesis de trabajo, simulaciones, actividades experimentales, entre otros), así como pueden ser llevadas a cabo en distintos entornos (laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros). No obstante, en todos los casos deberán expresar con claridad los objetivos que se persiguen con su realización en función de la naturaleza del campo formativo al que pertenecen. Cabe destacar que dichas prácticas tienen carácter institucional y son planificadas, programadas y supervisadas por los equipos docentes, pueden desarrollarse dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo.

Sin cambios en las regulaciones, la asunción presidencial de la Alianza Cambiemos a fines del año 2015 inauguró un ciclo que en la región ha sido caracterizado como de restauraciones conservadoras desplegadas por las denominadas “nuevas derechas” (López Segrera, 2016), que cuestionaron las medidas tendientes a mejorar la distribución de la riqueza y moderar las brechas de la desigualdad. En el escenario, se advirtió un cambio de rumbo en las políticas educativas que implicó la reversión de parte de las conquistas propias del período anterior. De este modo, si bien las orientaciones normativas no variaron, en Argentina se abandonó la pretensión de avanzar hacia un modelo

económico industrialista proclive a la integración regional que había caracterizado al kirchnerismo (Frenkel y Azzi, 2018), y las políticas viraron hacia procesos de desregulación, eliminación de impuestos a las exportaciones, búsqueda de nuevos acuerdos de libre comercio –especialmente con Estados Unidos–, y una política de endeudamiento (Natanson, 2018). En ese contexto, las políticas educativas de fortalecimiento de la educación técnica perdieron centralidad y se reorientaron a la formación en saberes digitales y al desarrollo de las denominadas “habilidades blandas” útiles a las demandas “inciertas” del capitalismo actual, que, como mostraremos, tuvieron más presencia retórica que impacto en las experiencias escolares. Es en este tránsito donde tuvo lugar nuestro trabajo de campo.

### **3. Cambios, continuidades y experiencias divergentes: los casos bajo estudio**

Tanto en las dos jurisdicciones seleccionadas como al interior de estas, las escuelas bajo estudio presentan notables diferencias. Por un lado, en la Provincia de Buenos Aires se van permeando las diversas reformas y leyes vigentes en las diferentes propuestas formativas de las instituciones; en cambio, en la provincia de Neuquén, al no haberse implementado ninguna de las reformas recientes que desde el año 1993 han desestructurado el sistema escolar, permanecen –desde lo formal– propuestas anteriores que van modificándose en las prácticas a partir de decisiones institucionales y cambios en la región y de los saberes de época. En ambos casos, escuelas construidas al amparo de la historia y las ordenaciones comunes coexisten adicionalmente con proyectos de cambio a través de ensayos de política educativa en instituciones específicas que las hacen tributarias de otras regulaciones para el trabajo pedagógico.

Como quedó señalado, esta multiplicidad de regulaciones se expresa en la selección de los cuatro casos, donde se buscó explícitamente trabajar con escuelas desigualmente afectadas por los cambios en el currículum, el régimen académico y en el puesto de trabajo docente. Para tal fin, en ambas provincias se seleccionaron como casos escuelas secundarias de larga trayectoria que formaron parte del antiguo circuito del CoNET y que denominaremos como “escuela 1” (E1) para la Provincia de Buenos Aires y “escuela 2” (E2) para Neuquén. Del mismo modo, en ambas jurisdicciones se privilegiaron dos instituciones con proyectos alternativos para la modalidad. La escuela de la provincia de Neuquén, que llamaremos “escuela 3” (E3), es una institución creada a partir de un proyecto innovador impulsado en todo el país bajo la denominación del programa de expansión y mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria EMETA. Por su parte, la escuela de la Provincia de Buenos Aires, que designaremos como “escuela 4” (E4), está enmarcada en el “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con Universidades Nacionales”, iniciado en el año 2013 en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación como parte del amplio conjunto de acciones orientadas a la inclusión.

La E1 es una escuela técnica histórica creada en el año 1949, ubicada en un barrio del conurbano bonaerense, próximo a dependencias militares. Tiene vínculos tradicionales con algunas empresas, que fue muy fuerte en los orígenes, pero que en la actualidad constituye una de entre otras alternativas para el desarrollo de las prácticas profesionalizantes por falta de vacantes suficientes para cubrir la población de la institución. La selección docente y la organización interna de los cargos jerárquicos están establecidas por las regulaciones de la cartera educativa provincial. Más de la mitad de los profesores son titulares (un 60 %, aproximadamente), y el 40 % restante va tomando distintas suplencias dentro del establecimiento, mecanismo a través del cual se intenta garantizar las condiciones para el

involucramiento institucional. En esta escuela no es clara la presencia de instancias de articulación colectiva, ya que, por la magnitud de la institución, las reuniones plenarias suelen dividirse por áreas y departamentos para poder trabajar. La planificación común, organizada generalmente por los jefes de departamento, constituye el mecanismo de articulación del trabajo escolar.

La E2 se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Neuquén y es una de las instituciones técnicas más antiguas de la zona. Ofrece tres modalidades: mecánica, electromecánica y construcciones. Alberga a más de 1.200 estudiantes. Es una escuela con tradición histórica: el año de creación data de 1943 como escuela de oficios, y se convirtió luego en escuela industrial de la nación. La población es ampliamente masculina: al menos el 70 % son varones. Lxs estudiantes acceden por radio escolar. La institución cuenta con 310 docentes regulados en acceso y carrera por las normas provinciales. Al igual que la E1, son de gran prestigio en sus zonas.

Entre las escuelas seleccionadas por haber nacido al amparo de políticas de cambio, la E3 es una institución técnica de modalidad agrotécnica ubicada en las cercanías de la capital neuquina, en una zona que históricamente tuvo un predominio agropecuario. Cuenta en la actualidad con más de 400 estudiantes, y el título que brinda es el de técnico agropecuario con orientación vegetal o animal. La institución tiene un predio de 26 hectáreas, y en sus orígenes respondía al programa EMETA implementado en Neuquén en 1987. La modalidad por la cual se implementa el programa EMETA en la provincia es la conformación de unidades didáctico-productivas, y fue planteada por fuera del sistema educativo, con características propias (por ejemplo, el plantel de la escuela tenía mayor carga horaria que otras), con la firme intención de articular con el sector agropecuario (el tiempo de la escuela acompañaba la temporalidad del agro, tenían prioridad lxs hijxs de chacarers, etc.). En el año 1994, se interrumpió esta primera experiencia

(continuando los puestos de capacitación dentro de la educación de adultos/profesional) y, entre esta fecha y abril del 1996, se realizó un plan de adecuación a las normas vigentes de las escuelas dependientes de Consejo Provincial de Educación.

Respecto a los sectores que ingresan a la escuela, se plantea que al principio venían lxs hijxs de los productores, pero que luego, con la desaparición del productor en el valle, esta situación se fue modificando, lo que da cuenta de la relevancia de la articulación con el contexto socio-productivo. Actualmente, existe una heterogeneidad de la población que ingresa. La institución cuenta, al momento del trabajo de campo, con docentes con doble cargo o con más de 12 horas de cátedra. Cabe señalar que el plan de esta escuela, al ser elaborado desde el proyecto EMETA (a modo experimental), constituyó una excepción en cuanto todos los espacios curriculares se organizan a partir de los procesos productivos articulando en todo el plan la teoría con la práctica (a partir de 5.º y 6.º año, el proyecto didáctico productivo articula varios de los espacios curriculares-Res. n.º 339/95). Entre sus aspectos más notables, aparecen unidades curriculares poco comunes para otros planes de estudios de la época, TEA (Trabajo, Estudio y Apoyo), Coordinación-Convivencia y Actividades Estudiantiles (centro de estudiantes). Dichas materias ubican tempranamente la consideración por la formación política de lxs estudiantes y la atención de la formación para el estudio. Asimismo, la propuesta curricular cuenta con espacios no disciplinares, algunos de los cuales se estructuran alrededor de problemáticas socioproductivas.

Por último, la E4 fue creada en el año 2014 en el marco del convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y las universidades nacionales. Este propone que las universidades, a partir de los saberes que portan, ensayen una propuesta institucional y pedagógica en pos de una finalidad política, que es la inclusión. Dicha escuela se radicó en un barrio popular que no contaba con instituciones del

nivel en la zona. La escuela propone una mirada diferente del mundo del trabajo. Por un lado, discute el mercado capitalista y sus reglas, pero a la vez propone articular con experiencias emergentes que combinan ensayos laborales diferentes, como cooperativas y empresas recuperadas de la zona, y contribuir a ellas, en vinculación con distintas incubadoras y propuestas de vinculación de la universidad en que se arraiga. Asimismo, y como producto del proceso de creación de un modelo institucional alternativo, suma una segunda ruptura ya no solo con los modelos laborales dominantes, sino también con los modelos escolares determinantes que han operado selectivamente sobre los sectores más desaventajados. Por ser una institución dependiente de la universidad, la definición de los perfiles docentes se fue construyendo al amparo de la propuesta pedagógica en el marco de la reconfiguración del currículum y del régimen académico (actualmente se encuentra en proceso de regulación de los concursos docentes a través del diseño de un reglamento, ya que se integran como planta de la universidad). A diferencia de las escuelas tradicionales, donde la distribución de tareas del equipo directivo se organiza en torno a los ciclos formativos, aquí dicha división está más vinculada a las funciones, en cuanto el convenio establece una vicedirección académica y otra socioeducativa. Cuentan, además, con un equipo de orientación y de tutores por curso, diferenciando sus recursos de los disponibles para el común de las escuelas. El trabajo del colectivo docente se organizó inicialmente pensado en docentes por cargo. No obstante, y dado que no todos los profesores seleccionados inicialmente pudieron incrementar su carga en la misma escuela, a medida que se fueron abriendo los nuevos cursos decidieron asignar a todo el plantel dos horas institucionales para sostener un espacio semanal de encuentro colectivo. Sin embargo, esta modalidad de trabajo no pudo sostenerse en el largo plazo debido a la discontinuidad de los recursos como resultado del cambio de gobierno en 2015 y la discontinuidad de los compromisos financieros.

El plan de estudios y el régimen académico que funcionan como marco normativo<sup>8</sup> fueron elaborados por investigadores docentes de la universidad y sancionados por el Consejo Superior.

#### **4. Configuraciones organizacionales y perspectivas sobre las trayectorias estudiantiles: un camino hacia la responsabilización pública por el éxito escolar**

Las distintas regulaciones dan lugar a diferentes modos de “hacer” escuela técnica y estructuran distintas configuraciones institucionales organizacionales. Por su relevancia en esta configuración, nos centraremos en la dimensión curricular, el modo en que afecta la estructura del puesto de trabajo docente (Terigi, 2007) y el régimen académico. Estos marcos estructuran diferencialmente el trabajo escolar e inciden en el avance o abandono de lxs estudiantes, en un nivel tradicionalmente selectivo como lo es el nivel secundario de educación (Feeney y Feldman, 2016). A ello se le suman los distintos regímenes académicos, a través de los cuales estas diferencias son aún mayores y afectan significativamente la experiencia estudiantil.

Si bien todas las provincias integran el Consejo Federal de Educación (CFE) y son parte de las discusiones sobre las regulaciones nacionales, en la práctica, la Provincia de Buenos Aires se adecuó a las regulaciones nacionales, mientras que la jurisdicción de Neuquén mantuvo su propia política sin avanzar hacia las transformaciones acordadas a nivel nacional. De este modo, las instituciones que contaban con regulaciones pasadas comunes mantuvieron distintos

---

<sup>8</sup> Técnico en Programación, Expte. CS n.º 827-876/14 y Régimen Académico en elaboración al momento del trabajo de campo. A su turno, destacan también el plan de estudios (técnico en Informática Personal y Profesional Res. n.º 88/09 y n.º 3828/09) y el Régimen Académico para la Educación Secundaria (Res. Provincial n.º 587/11).

vínculos con las llamadas “políticas de inclusión” y las preocupaciones por democratizar la escuela secundaria.

Por un lado, la E1 y la E2 mantienen la clásica distinción curricular entre asignaturas teóricas y prácticas, aunque en la primera aparecen algunos esbozos de integración que no logran aún romper con la gran cantidad de unidades curriculares de cursado simultáneo. A través de la llamada “evaluación de saberes”, cada taller del campo de la formación técnica específica tendrá una única calificación que surge del promedio de los módulos que la integran. La evaluación de saberes se desarrolla en 3.º y 6.º año y obliga a lxs docentes de talleres y laboratorios a trabajar un proyecto común que lxs estudiantes presentan a un tribunal en el que participan profesorxs y representantes de la autoridad educativa provincial y, a veces, del campo laboral de la zona cercana a la escuela. Es interesante reconocer que esta práctica de evaluación promueve la integración de materias, permite el diálogo entre profesorxs y somete a lxs estudiantes a consignas de evaluación ligadas a situaciones del campo laboral. Dado que el cambio curricular en Neuquén está aún en proceso, queda como interrogante qué lugar ocuparán estas preocupaciones. La E3, en cambio, constituyó una excepción en esta última provincia. Al ser un plan elaborado desde el proyecto EMETA, todos los espacios curriculares se organizaron a partir de los procesos productivos articulando la teoría con la práctica (a partir de 5.º y 6.º año, el proyecto didáctico productivo articula varios de los espacios curriculares-Res. n.º 339/95).

El régimen académico ha ido variando en las instituciones de larga data a partir de la interpelación de los debates sobre la educación obligatoria. En estas instituciones se han conformado instancias destinadas al acompañamiento pedagógico específico, tales como la atención a estudiantes en situación de no promoción reiterada, talleres de orientación y apoyo previos a las comisiones evaluadoras, u otras propuestas que contemplen situaciones de vulnerabilidad escolar. Sin embargo, estas sugerencias, al no formar parte

del currículum, quedan al arbitrio de decisiones personales de directorxs y docentes de las escuelas, tienen una baja institucionalidad y son poco conocidas por lxs estudiantes. En algunos casos hay clases de apoyo a contraturno, en otros se proponen espacios de consultas para todxs lxs estudiantes, y lxs jefxs de departamento tienen obligación de destinar parte de su carga horaria a la consulta estudiantil. El mecanismo institucional que adoptan la E1 y la E2 es la ubicación del tratamiento de las dificultades en “apoyos individuales” fuera del aula para revisar aquello que presentó dificultades. Lo que no se alcanzó en el aula común se revisita en clases de apoyo, tutorías u otras ofertas que vuelven a repetir los contenidos sin constituir un tipo de trabajo pedagógico alternativo a lo propuesto en el aula o taller. Estas definiciones continúan el estilo de trabajo de la secundaria históricamente constituida, que además organiza la promoción por año completo con excepción de espacios curriculares que pueden quedar en condición de previas. En ambas instituciones las desigualdades constituyen un problema marginal y externo a las regulaciones, pero no por ello ajeno a las escuelas. La escucha a los problemas juveniles o familiares y las clases de apoyo dan cuenta de la interpelación de las políticas de inclusión al trabajo escolar, ampliando la apuesta a la promesa de movilidad social para quienes el espacio del aula no es suficiente. Sin embargo, la historia de estas escuelas, su prestigio, la continuidad entre las motivaciones estudiantiles, familiares y escolares las resguardan aún del sentimiento de crisis. Pese a esta situación, debe destacarse que la obligatoriedad ha desafiado el trabajo escolar en todos los casos, y que las instancias de acompañamiento son propuestas cada vez más en las escuelas técnicas.

Los cambios más significativos en la organización de las trayectorias se observan en la E4, donde se admite la promoción directa con instancias de recuperación que no implican la repitencia, asumiendo en su proyecto los hallazgos recientes respecto de la selectividad del modelo de escolarización secundaria. Ello implica una configuración

institucional novedosa que abre la posibilidad de atender itinerarios formativos diversos según las necesidades particulares de lxs estudiantes. Estructura una serie de espacios curriculares que pasan a formar parte del plan de estudios y que se denominan “atención a las trayectorias diversas” (ATD), que están presentes en las seis materias tradicionales del campo de la formación general del ciclo básico: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Construcción de la Ciudadanía. Se distinguen por el trabajo en pequeños grupos de estudiantes, y por la posibilidad de recuperar aprendizajes considerados básicos para la acreditación de las materias en cuestión. En palabras de la directora de la escuela:

Los espacios curriculares no acreditados oportunamente son cursados nuevamente a través del dispositivo curricular denominado “atención a las trayectorias diversas” (ATD). De esta forma, se brindan nuevas oportunidades de enseñanza para los y las estudiantes que no han logrado construir sus aprendizajes en la primera instancia, respetando las diferencias y necesidades particulares (E4, directora, 2017).

En esta escuela se reconoce que la instancia de repitencia no garantiza nuevos aprendizajes, debido a que pocas veces recupera y valora los saberes ya adquiridos por lxs estudiantes y no tiene presente los tiempos diferenciados que necesitan en la apropiación de estos. Esta posición se complementa con una estructura del puesto de trabajo docente que permite asignar horas a dichos espacios de aprendizaje (ATD) y contar con horas pagas que no implican estar frente a alumnxs, hecho que contribuye en la generación de las condiciones materiales para avanzar hacia una concepción colegiada de la evaluación que se construye, adicionalmente, en el debate colectivo durante las reuniones docentes acerca de la promoción.

Discusiones similares hallamos en la E3, sobre todo a partir de la creación de unidades curriculares poco comunes para otros planes de estudios de la época: TEA (Trabajo,

Estudio y Apoyo), Coordinación-Convivencia y Actividades Estudiantiles (centro de estudiantes). Como quedó señalado, estas materias abordan de manera temprana no solo la formación para el estudio, sino también la formación política de lxs estudiantes, aunque aún no lograban curricularizar los espacios de apoyo a la diversidad de trayectorias.

Para sintetizar, la E1 y la E2 sostienen regímenes académicos tradicionales que no han favorecido históricamente la permanencia e inclusión de estudiantes provenientes de diversos sectores sociales, junto con cambios históricos que se vienen generando (nuevas juventudes, nuevos saberes, etc.). Los puestos docentes mantienen una relación estrecha con la historia de la escuela técnica y sus divisiones teoría-práctica en un currículum agregado. No obstante, en ambos casos se ven interpeladas por las políticas de inclusión escolar, aun cuando en 2016 estas dejaron de ser la direccionalidad principal, y progresivamente reconocen, aunque no de modo articulado institucionalmente, que las escuelas pueden intervenir sobre las trayectorias a fin de generar recursos específicos para estudiantes que lo requieran. En particular, en la Provincia de Buenos Aires, cuyo cambio curricular ya está implementado y donde se ha modificado el régimen académico en toda la jurisdicción, se avizoran algunas hibridaciones en instancias y espacios específicos como es la evaluación de saberes. Resta aún avanzar con investigaciones que evidencien lo propio para el caso de Neuquén, en particular cuando se apruebe su reforma curricular.

Es de destacar que las otras dos escuelas informan sobre movimientos más importantes en sus configuraciones institucionales para el acompañamiento a las trayectorias que avanzan, especialmente en la E4, en hacer de estas un problema público y no individual.

## 5. Experiencias que hacen la diferencia: los espacios de práctica y la especificidad de la escuela técnica en las distintas configuraciones institucionales

Los talleres y las prácticas profesionalizantes son uno de los espacios que distinguen a la modalidad y especialidad. Allí se expresan tanto el sentido de los estudios, como la valoración de las instituciones y sus criterios de trabajo pedagógico. Un rasgo común a las instituciones es la tensión entre ser idealmente un espacio altamente valorado, pero con problemas en su materialización vinculados a las transformaciones de los entornos productivos, y la escasez de experiencias para desarrollar las prácticas más deseadas por los estudiantes (prácticas en contextos reales y que se perciben como estrategia para la mejora de las posiciones sociales).

Tanto en la E1 como en la E2, el trato diferencial en las prácticas profesionalizantes es denunciado cuando la asignación a empresas y municipios o su desarrollo en la propia escuela atentan contra el futuro imaginado. En la E1 cuestionan que, frente a las pocas vacantes en empresas, solo quienes tienen los mejores promedios puedan acceder a las pasantías efectuadas en ellas, que son los lugares más requeridos en cuanto se perciben como garantía laboral futura. Desde allí consideran que la meritocracia no es un principio justo, al menos en este caso, y retrucan las argumentaciones que convalidan la acumulación de privilegios.

Lo que intentan mostrar siempre es que quede bien la escuela. Les mandamos a los mejores; entonces la escuela parece de las mejores, y tienen que mostrar las dos caras de la escuela [...]; no es solo mostrar los que tienen mejor promedio. Entre nosotros, por ejemplo, [...] por así decirlo, es el más inteligente, no podemos terminar todo, y él, como es el que tiene más promedio, es el único que va a trabajar, que representa a la escuela. Mientras que nosotros, que también pasamos, pero tenemos notas más o menos bajas, no podemos representar a la escuela (E2, estudiantes, 2.º año).

De manera similar, en la E2 se considera que las pasantías dependen de la predisposición y voluntad de ciertos docentes para organizar las actividades en empresas o ámbitos laborales de posible inserción, ya que el plan de estudio no establece un espacio curricular para tal fin. Aquí también se cuestionan los criterios meritocráticos percibidos como injustos por los estudiantes:

Había una sola pasantía. Hicieron una lista de los que querían participar. De esos nombres, sacaron uno. Eligieron entre los profesores quién era el más adecuado para hacer la pasantía. Generalmente, son para los chicos de la noche, porque tienen mañana y tarde libre. A nosotros no nos dan, salvo algunos compañeros que sí tuvieron suerte, pero no nos dan. Pocos de la mañana, siempre de la noche (E4, estudiantes, 6.º año).

Pero, de manera ambivalente, la lógica meritocrática es reconocida por los estudiantes como condición para lograr la exigencia que supuestamente distingue a estas escuelas y da valor a su experiencia. Las cuestiones vinculadas al esfuerzo individual son frecuentes en los relatos de los jóvenes a la hora de justificar la permanencia en la escuela, así como las “malas juntas” –que apelan a comportamientos individuales– explicarían el mal desempeño y hasta el abandono de la institución. En su conjunto, este tipo de actitudes opera en favor de la construcción de un orden institucional donde se tiende a universalizar el esfuerzo, y donde la igualdad de oportunidades se traduce en responsabilidad individual, acorde a la configuración institucional propia del modelo predominante de escuela secundaria técnica. En este aspecto, se evidencia también que, pese a la crítica de los jóvenes del ciclo superior a la escuela, a su falta de organización y al poco compromiso de algunos profesores, la explicación sobre las razones de la permanencia o no en la institución se dirige finalmente a partir de cuestiones motivacionales vinculadas a la especialización técnica.

Sí, es estresante, porque realmente en una etapa del colegio te hacés la pregunta: “¿Qué hago?”. Si sigo o si me cambio a un colegio común. Porque es mucho más fácil salir a las 12 del mediodía y estar todo el día en tu casa que entrar muchas veces, como entramos ahora, salimos de nuestra casa a las 11 de la mañana y volvemos a las 11 de la noche. Y a las 11 de la noche, nuestros papás nos esperan, pero ya se van a dormir. Como que no tenemos esa flexibilidad que tiene un colegio común, por ejemplo. También hay que tener como una cierta especie de voluntad. Porque llegás a un momento que decís: “Bue, estoy acá y esto es terrible”. Muchos agarran y dicen “Listo, no voy más” y quedan en el camino. Y otros dicen “Bueno, ya que estoy acá termino y listo” (E2, estudiantes, 4.º año).

Estos espacios de formación profesional en la E1 se encuentran bajo la responsabilidad de lxs maestrxs de enseñanza práctica (MEP), que se distinguen por cargos que requieren mayor carga horaria y habilitan modos de acompañamientos más cercanos, con predisposición permanente para ayudar más allá de sus espacios curriculares específicos. En la E2 estos espacios son sostenidos por docentes voluntarios, a la vez que son muy pocos lxs que pueden realizar prácticas por fuera de la institución.

La E3 y la E4 se desmarcan de la lógica meritocrática. Por ejemplo, en la E3 las prácticas profesionales se desarrollan en el horario escolar, lo cual posibilita que todos lxs estudiantes accedan a ellas, aunque por períodos más breves. La propuesta consiste en concurrir en al menos tres jornadas a espacios de producción agropecuaria donde observan y participan de las distintas etapas de los procesos, de manera que se constituye en un espacio de articulación de la teoría y la práctica que les ofrece transitar las diferentes fases de un proyecto agropecuario rentable. Esta valoración, no obstante, no está exenta de tensiones, pues algunxs estudiantes consideran que estas prácticas son poco

significativas o que reemplazan el trabajo que correspondería a otrxs actorxs.

Para mí, trabajar en XX me parece re bien, más allá de que te sentís cansado en los dos lugares [...] es lo que sentirías al trabajar en una industria grande, que sería en una fábrica, en una fábrica trabajás más de nueve horas [...]. Te da una idea de lo que es trabajar en una empresa real.

Pero, en relación con otros espacios, lxs estudiantes reclaman:

Que nos enseñen cosas que no veamos en la escuela, porque desmalezar ya sabemos todos. Desde primer año entramos desmalezando, lo único que nos hacen hacer es agarrar una pala, o sacarle los yuyos, y para mí eso no va, porque estuvimos cinco o seis años haciendo lo mismo. [...]. Cosas que deberían hacer ellos, o sea, está bien, nosotros vamos a hacer pasantías, pero no nos tomen como trabajadores como si fueran sus trabajadores (E3, estudiantes, 6.º año).

En la E4 inciden otros factores, pues las prácticas profesionalizantes están en plena estructuración, al tiempo que proponen integrarlos a un mundo laboral –el de la economía social– que aún no forma parte de los horizontes reconocidos, sino que se espera sea el aporte de la escolarización a un nuevo modo de inserción laboral. Por un lado, y a diferencia de las experiencias anteriores, este queda situado solo al final del recorrido del segundo ciclo, por lo que pierde parte de su sentido y carácter integrador de la modalidad técnica. Como queda en evidencia, las configuraciones de estas dos escuelas encuentran articulaciones particulares que se alejan de las históricas instituciones técnicas y las colocan en un horizonte de propuestas más democratizadoras. No obstante, y si bien estas escuelas son más valoradas en su capacidad de acompañar y de organizar articulación de saberes, se distinguen por su

menor articulación con el mundo productivo dominante, situación que genera una experiencia contradictoria en el sentido de la educación propuesta y en las expectativas futuras que sienten quienes asisten a instituciones que consideran devaluadas, en cuanto no les permitirán competir en un mundo meritocrático y excluyente.

## **6. Tensiones y posibilidades en las configuraciones escolares**

A partir de las dimensiones seleccionadas, se han identificado configuraciones institucionales distintas que combinan cambios a nivel curricular, en especial respecto del carácter más o menos articulado de las asignaturas de formación para el trabajo con las restantes, y con relación al lugar que ocupan los soportes para el acompañamiento a las trayectorias educativas que resultan más o menos dependientes de las voluntades personales o de las condiciones institucionales. A modo de gradiente, los modos de trabajo que asumen las instituciones van desde uno más tradicional de articulación, con modelos productivos históricos (hoy con escasa capacidad de absorber nuevos trabajadorxs) y con una gramática escolar estándar en la que las trayectorias constituyen un problema básicamente de lxs estudiantes y los apoyos operan por fuera del espacio de las aulas, hasta otro que propone alterar la organización escolar predominante, articulando instancias de reflexividad sobre las trayectorias estudiantiles, atendéndolas de modo colectivo y estableciendo un diálogo entre nuevas condiciones institucionales y nuevas propuestas hacia el mundo productivo. Estas formas de trabajo no se presentan puras, sino que se van delineando en la historia de las escuelas, de manera que conforman procesos híbridos entre tradiciones y alternativas.

Estos modelos institucionales coexisten en el marco de regulaciones divergentes. Por un lado, las nuevas

regulaciones nacionales (posteriores a la LETP) que establecen una estructuración del currículum por ciclos y campos formativos donde el campo de las prácticas profesionalizantes constituye una novedad que intenta superar la clásica división teoría-práctica del currículum de la modalidad, promoviendo la integralidad de los saberes. Estas instancias varían según cada jurisdicción, altamente dependientes de los puestos docentes que cada provincia asigna a las escuelas, de los vínculos con sectores productivos que cada institución establece en función del capital social de sus planteles, de la amplitud y apertura del mercado laboral, y de la legislación vigente, lo que tiende a reproducir la fragmentación del sistema escolar en la modalidad.

Este cambio es asumido por la Provincia de Buenos Aires, cuyas regulaciones se atienen a las normas nacionales. La provincia de Neuquén no adhirió a las regulaciones nacionales y se encuentra transitando un proceso de revisión del currículum para la modalidad técnica; queda como interrogante la resolución que le brindarán a este campo. Sin embargo, es preciso señalar que la propuesta que fue inicialmente experimental de la llamada escuela EMETA (E3) asumió desde sus orígenes la articulación teoría-práctica e incorporó de modo preliminar instancias de formación como estudiantes para lxs jóvenes cuando el tema aún no constituía parte de la agenda de política pública. Por último, la escuela que emergió de un convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y las universidades nacionales (E4) construye sus propias regulaciones y avanza en novedosos ensayos especialmente respecto del acompañamiento a las trayectorias, aunque, al momento del trabajo de campo, era poco visible el perfil de la formación para el trabajo, a la vez que las primeras experiencias no lograban concitar valor simbólico en lxs estudiantes.

Lo que resulta evidente es que las propuestas de cambio institucional tendieron a configurar otro modelo que requirió fortalecer la inserción por cargo para el desarrollo de trabajo colegiado, aunque se observa la dificultad de

sostenerlo a lo largo del tiempo, cuando las políticas de distintos gobiernos debilitan los recursos específicos que generan las condiciones de posibilidad de esos proyectos.

## Referencias bibliográficas

- Abratte, J. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba: sentidos y estrategias de la transformación. Un análisis de mesonivel*. Universitas Libros.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Cepal (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Danani, C., Arias, A., Chiara, M. y Gluz, N. (2018). Instrumentos, estrategias, apoyo y oposición en la contra-reforma de política social. Argentina, 2002-2015. *Revista Mercosur de Políticas Sociales*, 2, 132-150.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44.
- Finnegan, F. (2006). Tendencias en la educación media técnica. *Boletín RedEtis*, (6), 1-6.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Frenkel, A. y Azzi, D. (2018). Cambio y ajuste: la política exterior de Argentina y Brasil en un mundo en transición (2015-2017). *Colombia Internacional*, (96), 177-207.
- Gallart, M. A., Miranda Oyarzún, M., Peirano, C. y Sevilla, M. P. (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. UNESCO-IIPE.
- Gallart, M. A. (2006a). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Cinterfor/OIT.

- Gallart, M. A. (2006b). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Editorial Stella/Ediciones La Crujía.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En Montes, N. y Pinkasz, D. (comps.). *Estados de arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 173-236). UNGS/FLACSO.
- López Segrera, F. (2016). *América Latina. Crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. CICCUS/CLACSO.
- Martínez, S. (2020). *Escuela secundaria con sentido. Trabajo y comunidad*. Topos, editorial del IPEHCS.
- Maturo, Y. (2014). La investigación sobre educación técnico-profesional de nivel medio en Argentina y Brasil a partir de los 90. Primeras aproximaciones al estado del arte. *Revista HISTEDBR On-line*, 14(57), 4-18.
- Meyer, J. (2006). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En A. Benavot, y C. Braslavsky. *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (405-424). Granica.
- Natanson, J. (2018). Mauricio Macri en su ratonera. El fin de la utopía gradualista. *Nueva Sociedad*, (276), 24-33.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-173). Galerna.
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Ediciones CTA.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO-CIESAS.

- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ed. del Solar.
- Terigi, F. (28-30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Conferencia en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes “La escuela secundaria en el mundo de hoy”.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.
- Wilson, D. N. (1997). Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina. *PREAL*, año 8, 1.



## V. El encuentro con los problemas didácticos

*¿Es posible madurar los procesos reflexivos sobre el trabajo de enseñar?*

MICAELA DE VEGA<sup>1</sup> Y NOEMÍ BARDELLI<sup>2</sup>

### Resumen

La búsqueda de experiencias que permitan a los/as docentes transitar el proceso de reflexión sobre sus propias prácticas abre al diseño de propuestas centradas en la investigación-acción orientadas a la mejora de las propuestas de enseñanza. Se reconoce como punto de inicio el trabajo con problemas didácticos, a partir de la reconstrucción participativa entre pares docentes, de aquellas situaciones de enseñanza que se presentaban como complejas, obturadoras, enigmáticas y desafiantes para el trabajo de enseñar. La experiencia desarrollada con un grupo de seis docentes de una escuela técnica agropecuaria habilitó el trabajo de reconocimiento, construcción y análisis de lo que llamaremos “problemas didácticos” y sus implicancias metodológicas, los que propiciaron una revisión de los propios saberes docentes, tensionando trayectorias laborales como procesos formativos desde el campo de la didáctica. La fase 1 del programa muestra el ciclo de la reflexión evidenciando decisiones didácticas, necesarias, deseables y alcanzables en las prácticas –que incidían en la comunicación, la organización de

---

<sup>1</sup> FACE-UNCo.

<sup>2</sup> IPEHCS-CONICET-UNCo.

las clases, las estrategias de enseñanza y la evaluación– y la relevancia de los aprendizajes escolares de los/as estudiantes y su relación con la formación técnico-profesional. Estas fueron observadas en las propuestas de mejora para la enseñanza en las aulas.

## **1. Seleccionando las semillas: las decisiones que orientaron la experiencia**

Desde la década de los 80, la exploración, el estudio y el análisis de la reflexión en la acción se presentan como una temática que se inicia en la formación profesional en general, pero que adopta ciertas peculiaridades en el campo educativo en relación con el trabajo pedagógico. Schön (1983) ha sido uno de los precursores al preguntarse cómo los/as docentes pueden ser profesionales reflexivos/as.

De acuerdo con Russell (2012), investigadores/as como Valli (1992), Halton y Smith (1995), Zeichner (1996), Larrivee (2000) y Rodgers (2002) mostraron que las discusiones en relación con la reflexión se han centrado principalmente en la formación docente inicial dado que se considera que esta es un medio para el mejoramiento de la enseñanza. De común acuerdo, se advirtió que el análisis de situaciones escolares posibilita a los/as estudiantes en formación docente la revisión y la reformulación de sus propias acciones didácticas tomadas como ensayos, en vista de cambios deseados para el futuro ejercicio de la profesión (Davini, 2015).

Existe una incidencia y saturación desde la formación docente inicial que fomenta el análisis, la reflexión y la experiencia, consolidándose como cimiento de formación social, política y pedagógica, lo que no se muestra o potencia en el devenir de las prácticas futuras. No obstante, el debate político y pedagógico en torno a la reflexión deja

planteadas discusiones vinculadas a la consideración de que el trabajo sobre la práctica o la enseñanza reflexivas es un movimiento o un paradigma que presenta históricamente tensiones controvertidas, desde el punto de vista teórico y metodológico.

A continuación, retomaremos algunas de ellas a fin de analizar la experiencia de un programa de investigación-acción centrado en procesos reflexivos de una comunidad de docentes de la Escuela Secundaria Técnica-Agropecuaria de la provincia de Neuquén<sup>3</sup> en el marco del proyecto de investigación C127 “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Cabe mencionar que consideramos que habilitar el diseño, el desarrollo y el análisis de este tipo de experiencias (Huer-tas, Bardelli y Martín García, 2019), propias de la formación continua, resulta un desafío frente a las actuales condiciones del trabajo docente, además de configurarse como un área de vacancia en el campo de la investigación. Esto se reconoce, por un lado, en el predominio de los antecedentes de los estudios sobre la reflexión en la formación docente inicial y, por el otro, en la complejidad que implica la reflexión docente en procesos pedagógicos y didácticos que articulan la educación y formación para el trabajo, tal como ocurre en las escuelas secundarias técnicas.

En el presente capítulo, nos proponemos profundizar el análisis de la primera fase de la experiencia del programa mencionado reconociendo las tensiones en torno a los procesos reflexivos.

En primer lugar, nos centraremos en analizar la reflexión como una práctica investigativa que pone de manifiesto las relaciones entre intervención e investigación en el

---

<sup>3</sup> Programa de investigación-acción para la formación docente en EPEA n.º 2. Res. CD 11/2019. Aprobado 07/03/2019. Universidad Nacional del Comahue.

campo de la didáctica. El enfoque de la investigación-acción realiza aportes al estudio de las prácticas de enseñanza con exponentes como Elliot (1989), Stenhouse (1989), Pérez Gómez (1992) y Terigi (2012), quienes analizan las intencionalidades que organizan los modos que tienen los/as docentes de conocer y comprender situaciones singulares, inciertas y problemáticas que surgen en el aula para experimentar cambios, mejoras e innovaciones. En este sentido, la investigación en la acción y sobre ella se presenta como una actividad docente ética, intelectual y creadora, que toma distancia de tareas con racionalidad técnica e instrumental de la enseñanza para dar cuenta de procesos dinámicos y continuos que incrementan la implicación docente y posibilitan construir saberes pedagógicos en función de las situaciones y los contextos.

En segundo lugar, abordaremos la naturaleza de la reflexión como fenómeno grupal y colectivo que demanda del trabajo plural e intersubjetivo entre docentes para debatir intercambiando saberes sobre las prácticas. La construcción de comunidades de docentes reflexivos/as, desde la participación y la colaboración, se posiciona como una alternativa a las modalidades de trabajo solitario y unilateral, considerando que la reflexión implica un proceso de deliberación y de reconstrucción entre pares que permite visibilizar las necesidades del contexto. Aquí resulta relevante abrir discusiones que amplían la reflexión a la relación de los/as docentes con el contexto institucional y el mundo social, evidenciando el sentido político de la enseñanza y su incidencia hacia prácticas docentes críticas y emancipadoras dentro y fuera de las aulas (Terigi, 2012).

En tercer y último lugar, nos remitiremos al contenido de la reflexión considerando que este resulta de las propias experiencias docentes. En este sentido, emerge la pregunta en relación con cómo los procesos reflexivos desarrollados entre docentes habilitan la construcción de problemas didácticos comunes, incidiendo en la mejora de las propuestas de enseñanza, a la vez que cada docente reflexiona

sobre sí mismo a partir de la desnaturalización y la revisión de los supuestos que se tienen respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El contenido de la reflexión se presenta, por lo tanto, indisociable de la forma en la que se propone reflexionar, y así nos adentramos a una epistemología de las prácticas reflexivas que se centra en analizar cómo, por qué y para qué enseñamos de determinada manera en ciertos contextos.

Tal como plantea Edelstein (2015), la reflexión no es neutral, sino que está al servicio de los intereses humanos e implica un proceso político. Esto nos muestra la necesidad de renovar los debates existentes para avanzar en propuestas situadas, pensadas y enmarcadas desde una planificación institucional con sentido pedagógico, que posibiliten y abran nuevos sentidos y significados al trabajo de enseñar desde las prácticas reflexivas en contextos particulares, como lo son las experiencias escolares en escuelas secundarias técnicas.

## **2. Claves analíticas que abonan el terreno**

### **2.1. Prácticas docentes como posibilitadoras de prácticas investigativas en procesos reflexivos**

Existe una necesidad de articular la formación y la práctica docentes en la investigación educativa. Dicha necesidad es una idea que se ha impuesto y sostenido a partir de una tendencia que invita a pensar al/la docente como investigador/a de su propia práctica. De acuerdo con Diker y Terigi (1997), en las instituciones educativas subsisten ciertas contrariedades en pensar la investigación de la propia práctica como alejada de la investigación académica que produce conocimientos científicos de dicha práctica. En lugar de prácticas de investigación, lo que se encuentra es el análisis de las prácticas como ensayos de reflexión basados en la interpretación a partir de marcos teórico-conceptuales.

Es por ello por lo que consideramos que, para permitir que se susciten prácticas investigativas en los contextos escolares, es necesario construir espacios que contengan la reflexión como centro. Esto demanda la necesidad de generar soportes pedagógicos y didácticos desde los cuales los/as docentes nos pensemos, revisemos con otros/as las propias prácticas y nos lancemos a la acción con alternativas de trabajo didáctico.

Buena parte de las reformas educativas que se están implementando en diversos países de Latinoamérica en los últimos años otorgan un lugar central a la investigación educativa en la formación de maestros y profesores. En la Argentina en particular, esto se refleja tanto en las propuestas de organización institucional como en las definiciones curriculares para la formación de docentes que han tenido lugar en los años posteriores al 2006<sup>4</sup>. Estas plantean demandas a los/as formadores/as y a los/las estudiantes en formación, lo cual repercute especialmente en los espacios de prácticas y residencias, de manera que se reavivan así tensiones entre la teoría y la práctica en el plano epistémico y metodológico en el marco de la planificación, desarrollo y evaluación de experiencias educativas.

Pretendemos complejizar la relación que existe entre la investigación pedagógica y la práctica docente propiamente dichas para comprender el lugar que se les otorga desde los mismos docentes a la posibilidad de la reflexión y a lo que con ella se genere. Tomamos en consideración lo analizado por Diker y Terigi (1997), quienes disputan y se oponen a la perspectiva aplicacionista de la investigación sobre

---

<sup>4</sup> La Ley de Educación Nacional n.º 26.206 en el artículo 73 plantea la institucionalización de la función de investigación en la formación docente estableciendo entre sus objetivos lo siguiente: "c) incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares". Otras normativas al respecto son la Res. CFE n.º 46/2008, que aprueba el documento "Objetivos y Acciones 2008 de Formación Docente".

las prácticas docentes y pedagógicas, advirtiéndole diversos puntos de orígenes. Se reconoce que habría una producción de origen más teórica en las instituciones superiores y una producción más práctica al interior de las escuelas (Zeichner, 1995).

Diversos especialistas han marcado cierta insuficiencia por parte de la investigación pedagógica de la práctica docente (Fernández Pérez, 1995; Zeichner, 1995; Gimeno Sacristán, 1997), entendiendo que esta no genera transformaciones profundas al interior de la práctica ni conlleva una relevancia en la cotidianidad de las aulas. En contraposición a dichas críticas, se impone la perspectiva de investigación sobre la propia práctica, que establece que la “investigación educativa es aquella que se relaciona con los problemas cotidianos enfrentados por los profesores y que tiene por objeto mejorar la concepción de sentido común en vez de sustituirlo” (Elliot, 1990, p. 95). Esta perspectiva da lugar a la posibilidad de vehicular, a partir de propuestas de investigación-acción y dispositivos productos de ella, la interacción de factores que experimentan quienes sienten, piensan y actúan en las escuelas. A partir de ello, es posible inferir que esta indagación de la propia práctica se vuelve un objeto y una cuestión deseables y, tal vez, inevitables del ejercicio de la docencia (Diker y Terigi, 1997).

Advertimos que existe una diferencia en pensar dispositivos que aborden el análisis de la propia práctica y otros que aborden la línea de trabajo de la producción de conocimientos y los procedimientos metodológicos, los que sí son propios del campo de la investigación académica. En ambos casos se torna fundamental la acción participativa de los/as docentes en ámbitos investigativos, asumiendo el desafío de comprender los pasos generales que tienen las propuestas de investigación. Terigi y Diker (1997) coinciden en la importancia de aproximar a los/las docentes al diseño y puesta en marcha de dispositivos de investigación que les permitan reflexionar respecto a sus prácticas a partir de una

propicia delimitación del problema, para luego formular hipótesis y abrir nuevos cuestionamientos.

Como ya mencionamos, en nuestro país el consenso federal que existe en la formación docente inicial, principalmente en el nivel inicial y primario, ha dejado a la formación docente inicial para el nivel secundario relegada o en manos del sistema universitario. Es por ello por lo que encontramos recorridos y trayectorias diversas de docentes que acceden a la enseñanza en la escuela secundaria movidos por variados intereses y con trayectorias distintas (Fernández *et al.*, 2020). Como contrapartida, es relevante destacar que los inicios laborales de algunos/as docentes de escuelas secundarias son a la vez momentos formativos en los que, quizás por obligación o por necesidad, deben incorporar rápidamente algunas herramientas que les permitan llevar adelante su trabajo, en algunos casos provistas por la propia institución escolar, a través de sus regímenes académicos o normativas, y en otros por docentes más experimentados o con más trayectoria en la propia dinámica escolar. Debido a esto, es posible advertir que en ciertas oportunidades “la escuela como lugar de trabajo es concebida también con una formación” (Diker y Terigi, 1997, p. 136).

Existe un discurso bastante hegemónico que presupone la superioridad de ciertos conocimientos del/a docente a la hora de enseñar; específicamente se considera el contenido disciplinar superior a la forma propia de la enseñanza. Esto nos vuelve a la pregunta respecto de qué lugar ocupa la reflexión en la formación y en la propia práctica docente. Resulta pertinente recuperar los debates en torno a la transmisión (Frigerio y Diker, 2004) como superadora del tecnicismo en la enseñanza, debates que les otorgan importancia a los saberes pedagógicos en la formación docente, dado que no basta solo con saber la asignatura y el contenido o contar con lo suficiente en términos de conocimientos disciplinares en la formación inicial. Es preciso reconocer que la posición de autoridad es una relación en sí misma

(Greco, 2020) con los propios saberes que emergen del trabajo de enseñar, a partir de la reflexión, y que es impulsada por decisiones políticas, pedagógicas y didácticas que toma una y otra vez quien desea enseñar, cuidando y construyendo necesariamente las condiciones para que el aprendizaje suceda. Por último, podemos afirmar que la docencia como tal está cargada de indeterminación, imprevisibilidad, atravesamiento y multidisciplinariedad, y que conlleva, en todo caso, acciones tanto de resolución inmediata como planificada. Pero, por sobre todas las cosas, es preciso mencionar que condensa no solo discurso, sino también acciones éticas y políticas en pos de mejorar las propias prácticas.

Retomando investigaciones centradas en el fortalecimiento de los esquemas prácticos de acción (Sacristán, 1997), el direccionamiento del *habitus* profesional y la formación de prácticos reflexivos (Schön *et al.*, 1992; Perrenoud, 1994), la formación de profesionales reflexivos/as (Zeichner, 1995), y el reconocimiento de los/as profesores/as como productores/as de saber (Tardiff, 1991) y del/a docente como intermediario/a, heredero/a, intérprete y crítico/a (Mellouki y Gauthier, 2004), encontramos en ellas una caracterización en el discurso pedagógico de los/as docentes que estaría más orientada hacia la acción y la búsqueda de resolución de situaciones prácticas visibilizando los problemas cotidianos del trabajo de enseñar.

En la experiencia que se comparte, se toma como referencia la potencialidad que toma la reflexión como acción investigativa en la práctica docente, entendiendo esta como un trabajo atravesado por condiciones sociales, históricas e institucionales que, a lo largo del tiempo, van adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para la propia trayectoria (Southwell, 2020). La práctica docente es caracterizada por las acciones que son propias del trabajo de enseñar, el cual está bien definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica. Esta última va mucho más allá de la práctica docente al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las

que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el/la docente (Achilli, 1986). Así, la práctica pedagógica como tal se desarrolla en un contexto determinado, y en ella confluyen las relaciones que se mantienen vincularmente entre docentes y estudiantes, lo que da lugar a los procesos del “enseñar” y el “aprender”. Agregamos que será el tiempo de la práctica lo que desafíe a pensar su propia reflexión (Edelstein, 2002) suscitando prácticas investigativas en los contextos escolares. Aquí se habilitan la posibilidad y las condiciones para pensar de un modo desafiante e inaudito (Frigerio y Diker, 2010) los soportes pedagógicos y didácticos desde los cuales se construyen las prácticas que se reinventan con otros/as.

## 2.2. Lo colectivo y lo común en los procesos reflexivos sobre las prácticas docentes

En relación con lo hasta aquí mencionado, es posible advertir la importancia de la investigación sobre la práctica docente, la que a su vez se consolida –o es posible que se consolide– como un campo de formación permanente. Asimismo, destacamos la importancia que toma en tal acción reflexiva la posibilidad de llevar adelante una práctica que inicia como individual y culmina en una acción colectiva y colaborativa. Por ello, pensar en la idea de comunidad docente es a la vez reconocer la oportunidad de implicarse en la búsqueda de reflexiones en torno a la formación docente propia y la del otro/a, que se vuelve, en su propia reflexión, parte de la propia.

Hemos desarrollado ya la idea de que es posible y alentador que los/as docentes puedan investigar su práctica, y que esto se posibilita aún más a través de la puesta en marcha de un programa de investigación-acción que toma como foco la práctica con la finalidad de transformar la enseñanza. Se parte de visibilizar e intercambiar entre los/as docentes las situaciones problemáticas que trascienden la vida en las aulas, tomando con fuerza la idea de

que lo común no es lo mismo, sino que la reflexión con otros/as permite encontrar en la pluralidad nuevos sentidos. Tomando a Dewey (1989), partimos de considerar la diferencia entre pensamiento reflexivo, caracterizado como aquel que debería ser central en la educación, y el pensamiento rutinario. El autor mencionado considera que el pensamiento reflexivo es “la mejor manera de pensar”, dado que implica dar lugar a la duda para luego dar paso a la búsqueda. Esa búsqueda se vuelve una acción y decisión didáctica propia de la tarea docente y del trabajo de enseñar, ya que surge de la construcción y la apropiación de conocimientos por parte de los/las mismos/as docentes.

Cuando la dialéctica de la acción y la reflexión sucede entre docentes, según Elliot (1990) se transforman las prácticas y a la vez se modifica el pensamiento de los/as sujetos y las situaciones de las que participan. El autor centra la reflexión como proceso intersubjetivo ya que la conversación con otros/as aporta la capacidad de analizar, interpretar y valorar situaciones complejas por su carácter incierto y conflictivo.

¿Es posible que la fuerza de la reflexión sobre lo común y colectivo como pensamiento y acción esté enmarcada en su carácter emancipador? En tal sentido, Kemmis (1999) caracteriza el impulso democrático y emancipador de la práctica reflexiva en cuanto práctica política y social que demanda ampliar el margen de reflexión a partir de la deliberación y el trabajo colectivo con otros/as docentes. Esto posibilita el desarrollo de capacidades de reflexión crítica para desenmascarar la influencia del predominio de ciertas prácticas cotidianas en el aula, en el currículo y en los sistemas de evaluación. En este sentido, la reflexión colectiva está situada y orientada valiéndose necesariamente del lenguaje en el marco de una conversación cuyo contenido y forma provienen de un mundo de sentidos y significados socialmente construidos. De este modo, la reflexión, según Kemmis, sostiene, reproduce y transforma las relaciones entre pensamiento y acción, en cuanto comprensiones y

compromisos alcanzados por las acciones participativas en colaboración y proyección emancipadora.

En tal sentido, la acción reflexiva, emancipadora y colectiva se consolida como oportunidad de generar así un saber posibilitador (Achilli, 1986), el cual se constituye en un saber que, en la vida de cada docente, se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, y que resulta posteriormente en recortes de saberes. Sumado a ello, Edelstein y Coria (1995) consideran que es el momento de la formación para el futuro ejercicio de la práctica el que podríamos tomar como momento reflexivo, en el que se dan situaciones de anticipación en dos planos de aprendizaje que impactan en el quehacer docente. Por un lado, el aprendizaje de la urgencia de la práctica y el aprendizaje del tiempo en la enseñanza y, por el otro, el aprendizaje de la asimetría constitutiva de los procesos de enseñar y aprender. Observar así la simultaneidad de ambos procesos permite pensar la democratización de las prácticas de enseñanza, lo que solo sucede en las prácticas mismas. Reconocemos que en la experiencia presentada el programa de investigación-acción favoreció la formación inicial en la docencia de muchos/as de los/as docentes que consideraban algunas de sus trayectorias formativas y laborales como ajenas a la formación pedagógico-didáctica.

El saber posibilitador es producto a la vez de la sucesión de prácticas estipuladas como habituales, fundamentales para la enseñanza, así como también de las que son propias de la capacidad de hacer y crear por parte de los/as docentes en el plano de las decisiones didácticas. Es así que la práctica reflexiva tiene como objeto principal poner en diálogo la relación que establecen los/as docentes con distintos saberes, tal como venimos mencionando, saberes proporcionados por las disciplinas y saberes devenidos del conocimiento de las propias prácticas (Anijovich *et al.*, 2007).

La reflexión en cuanto experiencia impacta profundamente en lo subjetivo, en aquello que moviliza y genera una

vuelta de lo exterior a lo interior y que supone algo de ese/ a otro/a. En palabras de Larrosa (2003), entendemos que la experiencia del sujeto (que se transforma) contiene en sí misma un principio de subjetividad, entendiendo que los sujetos que la transitan la hacen propia y la padecen por sí mismos/as, transformándose. Por lo tanto, la experiencia es única, singular, particular y propia de cada sujeto, y allí la posibilidad de construir experiencias de forma colectiva nos pone de cara a inventar nuevas versiones, revisiones y pertenencias en la experiencia colectiva, ancladas en la posibilidad de aprender con otros/as.

Precisamente en este punto, radica la experiencia de la reflexión como acción transformadora de las prácticas. En este sentido, la experiencia construida a partir del trabajo realizado sobre lo común y lo colectivo encuentra su posibilidad formativa en la misma práctica reflexiva anclada en la construcción dialógica y la narrativa por parte de los/as docentes para dar cuenta del proceso transitado.

### 2.3. La construcción de los problemas didácticos y la discusión metodológica en los procesos reflexivos

La posibilidad de conformar comunidades docentes que se piensen desde una reflexión sobre sus propias prácticas y que a la vez conformen reflexiones colaborativas y representativas del conjunto no solo remite a la posibilidad de pensar y hacer con otros/as, sino que también habilita el lugar a la construcción de los problemas didácticos a partir de la discusión entre forma y contenido.

Es preciso reconocer que el recorrido de la reflexión se da a partir del encuentro con el problema. Asimismo, tal encuentro es a la vez el encuentro con el otro/a que, desde una perspectiva colaborativa, aprende en la reflexión y desde ella al poner en tensión el origen o el motor de determinados problemas comunes en torno a la enseñanza. El encuentro con el problema no es simple y no es una sucesión de pasos tecnocráticos que implican reconocer-

reflexionar-aplicar, sino que este se sumerge en una búsqueda más profunda de comprender en sí lo que motoriza a la enseñanza como una práctica sobre otros/as.

Se encuentra una tensión en la construcción de los problemas que evidencia distintas naturalezas de estos. Algunos de ellos resultan propios del campo cultural y curricular en cuanto contenido, y otros, de los saberes propios de las intervenciones pedagógicas que remiten a cuestiones de “lo didáctico”, propios de la forma (Terigi, 2007). Son las situaciones que se presentan a cotidiano y que irrumpen demandando actuaciones cuya toma de decisiones tiene poco margen de tiempo y pocas alternativas probadas de acción en la práctica.

En la experiencia que aquí se presenta, abordaremos los problemas didácticos y las primeras decisiones didácticas tomadas por los/as docentes. Pensemos entonces que gran parte de la búsqueda de las respuestas a los problemas en la enseñanza radican en la revisión del cómo, pretendiendo enlazar en tal acción todo lo concerniente a las decisiones más fundamentales de las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, resulta necesario repensar lo metodológico en términos de lo planteado por Edelstein (1996), quien evidencia debates históricos, más o menos visibilizados, en relación con el método o metodología y sus derivadas. La autora reconstruye una historización planteando que, en el campo de la didáctica, la cuestión acerca del método o de lo metodológico se abandonó en la década del 80 y que allí se observa un advenimiento de constructos que intentaron *aggiornar* viejas categorías de la didáctica, como, por ejemplo, los objetivos, los contenidos del currículum y cuestiones en torno a la evaluación, interponiendo otras categorías tales como transposición didáctica y currículum oculto, entre otras. Se advierte un vacío que siguió en los años venideros respecto del análisis de lo metodológico en la actividad propiamente pedagógica, haciendo un llamado de atención a la idea del método en forma plural aludiendo

así a diversas cuestiones entre experiencias y discursos de orden más teórico.

Coincidimos plenamente con lo que la autora plantea respecto a la necesidad de superar la idea tecnocrática e instrumental del método tomando distancia de aquellas concepciones que limitan lo metodológico a problemas de conocimiento, solo desde el conocimiento del contenido. Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente desde fuera a aquello que es objeto de indagación. Al pensar en términos de construcción metodológica, como plantea Edelstein (1998), deben poder ser reconocidas dos lógicas: por un lado, el tratamiento que debe ser dado al contenido por enseñar y, por el otro, la consideración del/la sujeto que aprende. Solo reconociendo estas lógicas, se clarificaría la imposibilidad de creer en un modelo único.

Es alentador pensar el trabajo de enseñar como el conjunto de decisiones didácticas y pedagógicas que encuentra en la construcción metodológica la postura crítica ante la mirada reduccionista del método, que propone tomar la potencialidad del hacer confluir a partir de decisiones, el contenido y la forma, de forma que logra modos personales (en términos de prácticas) que diseñan propuestas pedagógicas. Esto entra en diálogo con lo que Terigi (2008) denomina la “invención del hacer” cuando alude a la producción local de propuestas de enseñanza que los/as docentes generan como respuesta a los problemas emergentes en sus prácticas situacionales y contextualizadas.

Es posible así concebir a los/as docentes como constructores/as, creadores/as e inventores/as, desde sus propias perspectivas y trayectorias, de los modos de organizar el conocimiento y la innovación de las propuestas de enseñanza, poniendo de manifiesto procedimientos que responden y derivan también de la práctica misma. Esto da cuenta de todo un entramado complejo que se juega constantemente en el enseñar. Asimismo, coincidimos en que tal construcción deviene en una práctica singularmente

creativa (en lo metodológico) y en que posibilita diversas posiciones ante la vinculación con el conocimiento según la lógica disciplinar y la expresión de este. Por último, tomamos los interrogantes que plantea Edelstein al decir:

¿Será que ya no es posible hablar del método, sin el plural, y que en todo caso es por eso que la resolución demanda la generación de nuevas categorías como la de construcción metodológica, más inclusivas y que integran estrategias y métodos? (Edelstein, 1998, p. 88).

Lo expuesto da cuenta de la relevancia de avanzar hacia el reconocimiento y la reconstrucción de los problemas didácticos desde la reflexión. Esto implica repensar la intencionalidad de enseñar desde el orden teórico y práctico atendiendo a los procesos de transmisión y también a los de apropiación. Según la autora, es “falacia el pensar que es posible hacer ruptura, innovar en la enseñanza cambiando los contenidos y manteniendo intacta la propuesta metodológica” (Edelstein, 2002, p. 477). Los problemas demandan, por lo tanto, situar la pregunta acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión recuperando, al decir de la autora, “lo cotidiano” como categoría central para revisar y proponer mejoras a las prácticas docentes a partir de las tramas que se entretienen en las propuestas de enseñanza.

### **3. Acerca de la experiencia de un espacio de reflexión colectivo sobre las prácticas de enseñanza**

#### **3.1. Iniciando la temporada de siembra desde la investigación-acción**

La investigación-acción se presenta como uno de los modelos más reconocidos para comprender la enseñanza a través de los/as propios/as docentes como investigadores/as reflexivos/as de sus prácticas inmersos/as en procesos de

formación permanente. Este enfoque se basa en interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en las distintas situaciones en pos de mejorar o transformar la realidad social (Elliot, 1990). De este modo, se articula la experimentación científica con la acción social en el marco de un proceso que sigue una evolución sistemática incidiendo tanto en el/la investigador/a como en las situaciones en las que este/a actúa. Al considerar la investigación como un modo de mirar al mundo, la reflexión en acción parte del aula, y es la tarea didáctica la que involucra a los/as docentes y sus estudiantes como participantes de una metodología cualitativa que les permite aprender de sí mismos/as (McKernan, 1999).

Teniendo en cuenta que la investigación-acción se presenta como un enfoque potenciador para profundizar la comprensión interpretativa de las prácticas pedagógico-didácticas (Elliot, 1990), en el año 2019 se diseñó y desarrolló un *Programa de investigación-acción para la formación docente en una escuela técnica*. Este se propuso desarrollar experiencias de investigación-acción a través de un espacio de reflexión docente que permitiera revisar las propuestas didácticas y lograr una evaluación de estas. Esto se realizó en un marco de fuerte construcción de procesos de articulación entre la universidad y la comunidad educativa de una escuela secundaria técnica agropecuaria, a partir de acciones participativas que contribuyeran al intercambio de saberes entre docentes. En este sentido, el programa diseñado se orientó al logro de dos objetivos específicos. Por un lado, profundizar el conocimiento de la relación entre la escuela secundaria y trabajo, en el marco de la trayectoria investigativa desarrollada por el equipo C-127-FACE-UNCO. Ello implicó seguir avanzando en el estudio de las relaciones entre las lógicas escolares, productivas y sociales que se presentan en las prácticas docentes de la educación secundaria técnico-profesional. Por otro lado, se propuso organizar un trayecto formativo que permitiera el acercamiento de los/as docentes a la investigación-acción, para

poder reflexionar y construir de manera colectiva intervenciones sobre sus propuestas pedagógicas didácticas.

El diseño del programa se basó en los principios de la investigación-acción, como señala Kemmis (1988), dado que se construyó desde la práctica y para ella, partiendo del análisis crítico de las situaciones áulicas a fin de comprenderlas, de reconocer su naturaleza como problema didáctico que resolver en ellas y procurar su mejora o cambio. Esto demandó de la implicación y participación de los/as docentes en la mejora de sus propias prácticas a partir de un trabajo colaborativo entre pares basado en el intercambio, la discusión y la contrastación de experiencias, que posibilitaron sostener un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión de las prácticas desde lo grupal, considerando los efectos de lo propuesto como base para una nueva propuesta de enseñanza. Subyace de adoptar este enfoque de investigación para el programa, el trabajo sobre aspectos formativos en el campo didáctico que permitieron a los/as docentes revisar rutinas, sentidos y prácticas que suceden a nivel aula y en la institución. Asimismo, se desarrollaron etapas de observación y análisis de las prácticas para reconstruir saberes a partir de los problemas reales que se presentaban en lo cotidiano del enseñar.

### 3.2. Las etapas de maduración: una mirada al programa

Cumpliendo con los pasos que caracterizan a todo proceso de investigación-acción, el programa desarrollado se organizó en cuatro etapas.

Se tomó como etapa 1 la conformación de un grupo de docentes-participantes pertenecientes a la Escuela Provincial de Educación Agropecuaria n.º 2 (EPEA 2). Esta escuela secundaria técnica está ubicada en las cercanías de la capital neuquina, en una zona que históricamente tuvo un predominio agropecuario. Surgió en la provincia en 1987 como escuela EMETA (Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria) a partir de un préstamo del

BID en los 90 que permitió contar con cierta autonomía para el planeamiento institucional, y se orientó a promover el desarrollo del sector agropecuario en la región. Entre 1994 y 1996, se realizó un plan de adecuación a las normas vigentes de las escuelas dependientes del Consejo Provincial de Educación para constituirse como la segunda escuela secundaria técnico-agropecuaria a nivel provincial. Al 2019 contaba con docentes con doble cargo o con más de 12 horas de cátedra. En total, tenía 77 cargos interinos, 29 titulares, 60 suplentes, 28 cargos dentro de la institución y 10 docentes de espacios de práctica. El título que brinda es el de técnico/a agropecuario/a con orientación vegetal o animal a partir de un plan de estudio organizado en seis años que articula la formación teórica y práctica. Asimismo, cuenta con 400 estudiantes que conforman una población heterogénea por sus características socioculturales y por su procedencia residencial.

Considerando las características que definen la institución elegida para el programa, en el mes de febrero del año 2019 se presentó una convocatoria institucional para que los/as docentes participantes surgieran de forma voluntaria en función de sus intereses e incluso preocupaciones respecto a las prácticas. Si bien el grupo inicialmente estuvo formado por nueve docentes, tres de ellos no pudieron sostener el proceso de forma completa por razones externas al programa. Con los seis restantes, se conformó un grupo integrado por cuatro mujeres y dos varones de una franja etaria de entre 22 y 53 años. Solo dos de ellos son nacidos en la provincia del Neuquén, el resto ha migrado a la provincia por razones familiares o laborales. En términos de formación académica, una docente es profesora, tres de ellos/as son ingenieros/as agrónomos/as y dos son técnicos. A excepción de una docente que hacía más de 15 años que estaba en la institución, los cinco restantes oscilan entre 1 y 5 años de trayectoria docente institucional. Las asignaturas que tenían a su cargo se correspondían con el área de ciencias naturales (Química, Físico-Química, Química

Orgánica) o espacios específicos de la formación técnica (Formación Básica Agropecuaria, Parques y Jardines, Fruticultura, Horticultura, Viticultura, Viveros, Mantenimiento de Chacra, Proyecto Didáctico Productivo) de 1.º a 6.º año. A los fines del trabajo con el Programa, se solicitó a los/as docentes que eligieran un curso y asignatura para analizar e intervenir en sus prácticas desde el enfoque de investigación mencionado. Considerando que la investigación-acción necesita de condiciones que la hagan posible, ya que requiere tiempo y dedicación, los/as docentes participantes accedieron a sostener encuentros periódicos durante todo el año luego del horario laboral, en el marco de un proceso de formación que contó con el reconocimiento institucional de la universidad.

Como etapa 2 se inició el trabajo identificando necesidades y centros de interés de los/as docentes a través de actividades que permitieron desde las narrativas reconocer situaciones del trabajo pedagógico para identificar problemas didácticos en las prácticas. Aquí las acciones se orientaron a sensibilizar respecto de la mirada propia y de los/as pares sobre las prácticas, reconociendo, a partir de una evaluación diagnóstica, necesidades docentes que conllevaban la revisión y replanteo de lo metodológico de las prácticas de la enseñanza que tenían lugar en las clases.

La importancia de la etapa mencionada implicaba el trabajo con la etapa 3, que buscó orientar la construcción de actuaciones o estrategias de mejora o cambio para implementar en la clase. Esto demandó actividades que mostrarán diferentes alternativas para resolver los problemas existentes, sean estas a partir de la escucha de la experiencia de otros/as docentes o bien de sugerencias dadas a partir del abordaje de categorías didácticas que ayudaban al análisis de las situaciones de enseñanza. Si bien las alternativas se presentaban al grupo, cada docente debía construir su propuesta de práctica de mejora o cambio semanal en función de sus intereses. En todos los casos, se requería a cada docente sostener un registro del proceso de trabajo en un

diario de reflexión, ordenando desde la escritura la revisión y reconstrucción de su propuesta en vista de comunicarla luego al grupo de pares.

La etapa 4 se centró en valorar las propuestas implementadas en las clases para seguir profundizando la reflexión en la acción y sobre ella. Se propusieron dinámicas de conversación grupal que buscaban reconstruir a partir de la experiencia las decisiones didácticas puestas en juego en pos de la revisión en el trabajo de enseñar. Para ello se generaron actividades lúdicas, análisis centrados en analogías, relecturas de los propios registros del proceso, revisión de documentación pedagógica como programas, planificaciones, materiales didácticos, actividades de aprendizaje, observaciones de clases entre pares y planillas de seguimiento y evaluación. Estas permitieron analizar y comparar lo sucedido en las aulas como experiencia buscando profundizar la reflexión, habilitando nuevas preguntas y visibilizando otros problemas didácticos para intervenir sobre las prácticas de forma recursiva a lo largo de todo el programa.

### 3.3. Las primeras cosechas: el proceso de los problemas didácticos

Las distintas etapas del programa se orientaron a promover un ciclo de reflexión-acción a partir de distintas fases que buscaban ampliar el proceso de reflexión en el tiempo. En la fase 1, se buscó sostener la dinámica de investigación-acción a través de espacios de reflexión colectivos de frecuencia semanal desde el mes de marzo hasta mayo. La fase 2 se basó en encuentros mensuales replicando la dinámica de la reflexión a fin de tomar decisiones didácticas que posibilitaran pensar cambios en las prácticas que se sostuvieran a lo largo del segundo trimestre del año. Finalmente, la fase 3, continuando con la dinámica de la reflexión en vista de la experiencia construida en conjunto con los/as pares docentes, buscó analizar la incidencia de las prácticas ensayadas en el aula a partir del programa con el propósito

de repensar la propuesta didáctica de cada docente y su materia de forma integral para el siguiente ciclo lectivo.

Para este trabajo nos centraremos en la fase 1, dado que consideramos de vital importancia debatir, dilucidar y encontrar en aquella secuencia de encuentros la potencialidad de los problemas a los que se enfrentan los/as docentes en su tarea cotidiana, implementando como punto de partida los elementos fundamentales que dieron marco al proceso de reflexión en la instancia de la investigación-acción. Es por ello por lo que en la fase 1, caracterizada por ser exploratoria, encontramos tres dimensiones que ponen en análisis el recorrido inicial de los/as docentes en este proceso reflexivo.

La primera dimensión remite a la adherencia a la propuesta grupal entendiendo que la participación de cada docente fue voluntaria y que se explicitó desde un principio la importancia de sostener el trabajo en grupo con pares al ser este un criterio metodológico del programa. Esta fase demandó resignificar el lugar de cada uno/a en pos de la construcción colaborativa de una comunidad de docentes basada en la escucha, la participación y el compromiso. El trabajo grupal conllevó un proceso a lo largo de los primeros encuentros que pudimos percibir desde el lenguaje corporal, la predisposición a las tareas propuestas y el reconocimiento de los/as pares como otras voces autorizadas para preguntar, para analizar prácticas y para acompañar la toma de decisiones didácticas.

La segunda dimensión remite a las condiciones organizativas que viabilizaron el proceso de reflexión. Esto encuentra correspondencia con lo mencionado anteriormente dado que, al comienzo del programa, había cierta disposición corporal que evidenciaba resistencia e incertidumbre respecto al tipo de participación requerida en el marco del programa presentado. Progresivamente, fuimos tomando distancia de una actitud pasiva propia de la asistencia a un espacio formativo donde el/la sujeto espera recibir dicha formación, para instalar el sentido participativo de

los encuentros anclados en la reflexión-acción. Así se dejó entrever que la formación en sí misma que ellos/as acusaban de carente sería un proceso que se daría por añadidura. La propuesta de una comunidad docente que reflexiona volvió a poner en tensión los saberes académicos y aquellos propios de la reflexión sobre la práctica (Terigi y Diker, 1997). Esto se debió a que la propuesta se presentaba como un programa proveniente de una institución universitaria de renombre en la región, que certifica y ofrece formación; sin embargo, la intención que se debió construir en situación y con el grupo buscaba instalar la propia reflexión de la práctica como posibilitadora de saberes para el trabajo de enseñar. Esta segunda dimensión encontró, respecto de las condiciones materiales y simbólicas, una compleja trama de decisiones para organizar el programa, viabilizando el proceso de reflexión en situación. Esto implicó seleccionar el lugar de reunión, reorganizar el espacio y definir rutinas de encuentro, lo que posibilitó la conformación de un grupo estable que se reunía periódicamente, una coordinación –avalada y legitimada–, que escuchó, encuadró, realizó señalamiento y trabajó sobre las resistencias, como así también propuso contenidos de trabajo aceptados por los/as docentes como participantes del programa (Alen *et al.*, 2009).

La tercera dimensión refiere a la construcción de los problemas didácticos que articularon lo común y lo singular de las experiencias de los/as docentes. En este programa los problemas didácticos son entendidos como situaciones que se desprenden de las propias experiencias, es decir, de aquellas decisiones y actuaciones que tienen lugar en el marco de las propuestas de enseñanza de cada docente. Son problemas en cuanto encuentran en la propia experiencia limitaciones para resolverlos desde prácticas habituales, rutinarias e incluso legitimadas institucionalmente. En esta experiencia, los problemas, en su carácter interpe-lante, abrieron preguntas que generaron condiciones para habilitar un pensar y así revisar las prácticas, ponerlas en

análisis, recuperar y revalorizar saberes y construir otras alternativas con apoyo en los/as demás docentes y en el equipo coordinador.

En esta fase los/as docentes fueron revisando la posición frente al programa y frente a sus prácticas. A lo largo de los encuentros, se observó un corrimiento de la mirada centrada sobre el desempeño de los/as estudiantes para enfocarse en la revisión y elaboración de las propuestas de enseñanza, focalizándose en la construcción metodológica (Edelstein, 2008) y en la posibilidad de la invención del hacer (Terigi, 2008) con otros/as.

A continuación, presentaremos el análisis del ciclo de reflexión-acción transitado en esta primera fase. Como punto de partida, tomamos una indagación de aquellos problemas que los/as docentes evidenciaban como frecuentes en sus clases. En la tabla 1, se observa una sistematización que jerarquiza y ordena los problemas didácticos hallados en el primer encuentro.

**Tabla 1. Problemas didácticos reconocidos 1**

Problema didáctico	Porcentaje de docentes que lo identifican en su práctica. (n=6)
Relevancias de los aprendizajes escolares	100 %
Estrategias de enseñanza	62,5 %
La organización de la clase	37,5 %
Estrategias de evaluación	37,5 %
Coordinación del grupo clase	37,5 %
Vínculos pedagógicos	25 %
Contenidos escolares	20 %
Diseño de actividades y materiales didácticos	12,5 %

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos fueron compartidos con el grupo total de docentes a fin de promover los primeros debates en torno a los datos, los cuales son la puerta de ingreso a una práctica de investigación-acción. Ello demandó la comprensión de los problemas para la posterior búsqueda, a modo colaborativo, de posibles maneras de transformación de las prácticas habituales.

Entre las primeras discusiones, se presentó el problema de la relevancia de los aprendizajes escolares, una vieja disputa que aloja los sentidos de la escuela en cuestión entre lo productivo y lo escolar (Miñana y De Vega, 2018). De lo socializado, se encontró por parte de los/as docentes diferentes posturas ante las exigencias de los espacios curriculares que tenían a su cargo, demandas propias del sector agropecuario en disidencia con los tiempos propios de la enseñanza. Ello derivó en discusiones de índole institucional en torno a las condiciones del trabajo de enseñar en espacios donde la articulación teoría y práctica, en la enseñanza de los contenidos escolares, dejó de ser un supuesto y se encuentra plasmada en acciones concretas de producción que requerían ser acompañadas por otros/as actores/as de la enseñanza (instructores/as, personal de apoyo, maestros/as de enseñanza práctica). Se instalaron aquí interrogantes en relación con la posibilidad de revisar las actividades desde el cómo enseñar los saberes en torno a lo productivo de manera no tradicional. Por ejemplo, una de las docentes planteaba que los tiempos de maduración de los frutales se correspondían con un ciclo natural que no solo dista del ciclo lectivo, sino que demanda de un aprendizaje por observación directa, con tareas de registros que den cuenta del proceso de las plantas y con la consiguiente interpretación de los datos obtenidos. Todo ello derivó en planteos didácticos de la docente respecto de cómo pensar una propuesta de actividad que fuera interesante, desafiante y que logre el aprendizaje esperado.

En segundo lugar, encontramos como problema didáctico la preponderancia del contenido escolar. Esto remite a

la insistencia de una supuesta superioridad de ciertos conocimientos del docente a la hora de enseñar, por lo que se impone la preocupación exclusiva del contenido disciplinar por sobre la forma de la enseñanza. Uno de los docentes explicitaba entre sus modos de enseñar en su materia cierta dependencia de la prescripción curricular que ordenaba su tarea, limitando su práctica a una mera exposición de contenidos, dictados y uso de recurso escrito (cuadernillo) que se focalizaba en saberes de “base” para la formación de los años siguientes, sin reconocimiento del/la sujeto que aprendía en el contexto áulico de un primer año de escuela secundaria. De este modo, el proceso de reflexión se centró en la revisión de lo metodológico, a partir de la construcción de nuevos recursos y de un corrimiento de la centralidad por los contenidos, poniendo en valor el proceso de aprendizaje y tomando distancia, a la vez, de una concepción de evaluación como amenaza y control. En este sentido, estas prácticas y revisiones permitieron dar lugar a pensar las posibles articulaciones entre las lógicas disciplinares y metodológicas.

Como tercer problema didáctico, se presentó la necesidad de organizar las clases, y surgieron preguntas tales como: ¿qué tipo de actividades debían realizar?, ¿mediante qué recursos didácticos promover el aprendizaje?, ¿cómo organizar el tiempo de la clase en función de sus momentos y las intencionalidades de cada uno/a de ellos/as? Al respecto, algunos/as de los/as docentes reconocieron cierta carencia en la formación pedagógica, aludiendo a que su formación de base no era del área docente. Señalaban así falencias, limitaciones y empobrecimiento de las estrategias de enseñanza utilizadas, que debían ser sorteadas con la improvisación o implementación de prácticas sobre la base de experiencias de otros/as docentes de más trayectoria y el cumplimiento de las normas institucionales y académicas que prescriben en cierto sentido las prácticas. Así también se observó la recuperación de la biografía escolar y educativa por la que habían transitado varios/as de ellos/as como

estudiantes y que funcionaba en su práctica docente como caja de resonancia. En ello reparamos que la experiencia actual era, a la vez del inicio laboral, un momento formativo en sí mismo (Diker y Terigi, 1997). Al respecto, una de las docentes debía reconstruir su posición pedagógica advirtiendo ciertos sesgos al recuperar experiencias como graduada de la propia institución. La docente remitía de manera frecuente a su experiencia como estudiante, sus problemas en cuanto al aprender y sus vínculos con otros/as docentes, a quienes aún veía como “profesores” y no como pares. Esto implicó para ella retrabajar su posición y recuperar con fuerza algunas categorías teóricas del campo didáctico que le posibilitaron pensar el diseño de las clases y proveer a las coordinadoras y otros/as docentes de materiales, lecturas e incluso alternativas de actividades que realizar.

El cuarto problema didáctico que se logró reconocer se focalizó en las estrategias de enseñanza en articulación con el proceso de evaluación. En principio, la preocupación por cómo evaluar se mostraba de manera disociada del cómo enseñar, puesto el foco en los resultados y desempeños de los/as estudiantes más que en la revisión de la propuesta de evaluación. De este modo, se renovaron las preguntas en torno al origen de las prácticas mismas, al ser estas un desafío para los/as docentes que los/as posicionaba frente a sus propios recorridos como educadores/as y ante la pregunta de si portaban o construían autoridad pedagógica para evaluar a otros/as. En el grupo total, surgían memorias en torno a las situaciones que acontecían al momento de evaluar y otorgar la acreditación y promoción de los saberes. Estos momentos se presentaban como vividos, en varios casos, como de los más desafiantes respecto a la necesidad del resguardo del vínculo pedagógico y la exposición tanto de ellos/as como de los/las estudiantes y sus resultados obtenidos a referentes institucionales e incluso a las propias familias. En este punto recuperamos a una de las docentes, que entre sus características

era la de mayor experiencia, con una formación pedagógica con título docente y trayectoria institucional de reconocimiento, próxima a jubilarse. Ella se interrogaba sobre cómo repensar su estrategia de enseñanza para fortalecer la autonomía de los/as estudiantes y la articulación de los saberes propios de la formación técnica desde su espacio curricular. Ante esta pregunta, lo que se propuso fue una revisión de las actividades pensadas desde el sentido de la evaluación, proponiendo roles activos por parte de los/as estudiantes, incorporando actividades de revisión en los distintos momentos de la clase. En su trabajo reflexivo, buscó paulatinamente tomar distancia del lugar central que había ocupado por años al momento de enseñar, basado en la explicación, aplicación y verificación, instancias que siempre la tenían a ella en el centro de la escena. Esto demandó flexibilizar su propuesta mostrándose abierta a la incertidumbre, pero apostando a la posibilidad de otra experiencia (Larrosa, 2003) de enseñanza y aprendizaje que renovara sus deseos respecto a la práctica docente.

Las inquietudes en torno a los vínculos nos permiten reconocer el quinto problema didáctico. La pregunta por el/la sujeto-estudiante, por la convivencia de subjetividades a partir de la variedad de intereses, por las responsabilidades frente al aprendizaje escolar y por su proyección como futuros/as técnicos/as con competencias en el mundo del trabajo habilitó el cuestionamiento respecto del sentido que tiene la escuela secundaria para ellos/as. En este marco, los problemas relacionados a los vínculos pedagógicos y el trabajo con los grupos-clase encontraban incertidumbres en la incidencia del uso de las tecnologías en el aula y la precariedad de los saberes que los/as estudiantes habían construido en su trayectoria escolar. Estos aspectos fueron reconocidos por parte de tres docentes con formación disciplinar no pedagógica y provenientes del campo de las ingenierías, quienes expresaron la necesidad de promover la implicación de los/as estudiantes en el propio proceso

de aprendizaje, revisando la comunicación didáctica sin perder de vista el cumplimiento de las exigencias que demanda la formación técnico-profesional. Nos topamos aquí con un distanciamiento entre el sentido de la comunicación desde una perspectiva más didáctica que se pregunta respecto de la comprensión, de la posibilidad de intercambio, de la calidez y empatía en el encuentro, y desde otra con mayor incidencia en la comunicación, que entiende a la profesionalidad como aquella asociada al perfil del egresado/a técnico/a con todos los mandatos asociados de lo que se espera de ellos/as. El modo de comunicar que en estos/as docentes prevalecía estaba signado por el uso de vocabulario específico y la defensa de este, una extensa profundidad teórica, una segmentación de los contenidos y una posterior demanda de comprensión recursiva de manera solitaria por parte de los/as estudiantes. En este marco la reflexión para estos/as docentes tomó como centralidad los sentidos de la transmisión en el trabajo de enseñar (Diker, 1999). Todo lo mencionado suscitó la pregunta respecto de cómo enseñar desde una lógica que se aparte de una mera reproducción, haciendo énfasis en la producción de nuevos sentidos en diálogo con los contenidos prescriptos. En muchos casos, advertimos que la comunicación que ellos/as consideraban didáctica respondía más a un modelo de comunicación en el ámbito productivo propio de las relaciones laborales. En consecuencia, las propuestas de enseñanza que surgieron de la reflexión de estos/as docentes se orientaron al trabajo con dinámicas lúdicas, la utilización de organizadores gráficos, el cambio en el uso del espacio para la enseñanza, y la incorporación de prácticas que fortalecían la oralidad.

A partir de los problemas mencionados, reconocemos la capacidad de acción en el propio trabajo de enseñar, que se vio alterado por diversos replanteos de orden teórico

pero a la vez práctico y por miradas flexibilizadoras de las prácticas habituales.

### **Cosecharás tu siembra: conclusiones provisorias pensando en la acción en la práctica**

Este proceso reflexivo inicial permitió visibilizar saberes posibilitadores (Achilli, 1986) que surgían del relato espontáneo de situaciones que a cotidiano se presentaban con relación al trabajo de enseñar, dando cuenta de prácticas propias, situadas, creadas y vividas. Se generó un espacio que ponía a la enseñanza como una tarea compartida legitimando su carácter público y favoreciendo el reconocimiento de los/as docentes en las prácticas de los/as otros/as.

De los problemas mencionados, pareciera evidenciarse un predominio del formato escolar homogeneizador que expone expectativas y deseos de los/as docentes respecto a un orden cronológico de aprendizaje (Terigi, 2010) que refuerzan prácticas tradicionales de enseñanza. Es posible advertir que la insistencia sobre la responsabilidad de quien aprende es vivida en la experiencia como frustración por parte de los/as docentes, ratificando una mirada depositaria en el estudiante.

A partir de estas primeras reflexiones, se abre un intersticio para revisar el trabajo de enseñar desde una perspectiva compleja considerando la enseñanza como una práctica situada, contextualizada y atravesada por un escenario institucional que pone en disputa las representaciones respecto del aprender y del enseñar.

Tal como se espera de todo proceso de investigación-acción, la experiencia implicó el trabajo con preguntas que habilitaron un proceso de reflexión espiralado en pos de reconocer y reconstruir con otro/as los problemas didácticos, para romper así tensiones históricas que alejan la investigación de las prácticas docentes desde sus relaciones,

creencias y acciones. Se reconoce que el carácter colectivo del programa enriqueció la reflexión ya que funcionó como andamiaje en las brechas de formación, algunas desde la formación inicial y otras provenientes propiamente del ejercicio de la docencia en ausencia de la formación pedagógica docente. De este modo, los posicionamientos que se visibilizaron en los distintos encuentros dejaron entrever diferencias y matices entre los/as docentes que se atribuían también a las condiciones etarias y a los recorridos laborales. Allí se reconocieron disputas, tensiones y resistencias ante los cambios previstos en las prácticas, que demandaron en algunos casos más tiempo que en otros.

Asimismo, en este programa, el reconocimiento inicial de los problemas didácticos habilitó la pregunta por aquellas decisiones que los/as docentes tomaban a diario respecto de la enseñanza. Esto posibilitó identificarse con nuevos problemas vividos a partir de situaciones didácticas compartidas con sus pares docentes. Reconocemos ciertos intereses e inquietudes recurrentes a la hora de revisar las decisiones didácticas que se proyectaban para transformar las prácticas. En este sentido, se destaca la relevancia de lo metodológico ya que permitió a los/as docentes realizarse preguntas sobre otras formas de enseñar y advertir de manera atenta y analítica recursos, actividades, contenidos, modos de comunicación y maneras de evaluar que en su conjunto daban cuenta de la complejidad de las decisiones didácticas que deben ser pensadas de manera simultánea en su forma y contenido. Esta primera fase priorizó la reflexión de lo didáctico intentando poner en suspenso exigencias propias de la formación técnico-profesional remitidas al perfil del/la egresado/a.

La reflexión resultó del trabajo con las propias experiencias docentes y la construcción de los problemas didácticos que develaron interrogantes de naturaleza política, pedagógica y curricular de las prácticas docentes. Así se pudo identificar y reconstruir desde los problemas los enlaces necesarios entre los conocimientos construidos en la

formación disciplinar o pedagógica y los saberes que surgen de las interacciones áulicas a partir de la propia tarea de enseñanza.

Por último, consideramos que la experiencia da cuenta de procesos reflexivos que se presentaron como giros en el abordaje metodológico de las propuestas de enseñanza intentando dar luz a que ese proceso responde a la maduración propia de los/as docentes y de sus prácticas. Esta primera fase centrada en los problemas nutrió las siguientes fases del programa que sostuvieron la reflexión como posibilidad de pensar el trabajo de enseñar y configurarse de forma implícita como una oportunidad de formación didáctica.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia: explorar una nueva práctica de formación*. Ministerio de Educación.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2007). Formar docentes reflexivos: Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 5(9), 235-249.
- Camilloni, A. W. de (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. E. (2002). Problematicar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Elliot, J. (1990). *¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? La investigación acción en educación*. Morata.
- Elliot, J. (1989). *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- Fernández, N., Miñana, G. y De Vega, M. (2020). La configuración de las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén. Dossier: Estudios y debates sobre educación secundaria. *Revista del IICE*, (46), 83-98.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: Saberes alterados*. Del Estante.
- Greco, M. B. (2020). Clase 1: “¿Es posible educar sin autoridad?”. Curso “Autoridad pedagógica. Intervenciones y dispositivos que ‘hacen’ escuela”. Fundación de Sociedades Complejas.
- Hatton, N. y Smith D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Huertas, J.; Bardelli, N. y Martín García, L. (2019). Asesoramiento pedagógico colaborativo en la escuela secundaria: Experiencia de investigación-acción a partir de la intervención en el clima motivacional y emocional de clase. Dossier: Estudios y debates sobre educación secundaria. *Revista del IICE*, (46), 113-132.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Deakin University.

- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 467-480.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.
- Mellowki, M. y Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, (25)87, 537-571.
- Miñana, G. y De Vega, M. (abril de 2018). El aula de adentro el aula de afuera: cruces entre lo escolar y lo productivo. Ponencia en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Argentina.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Compte-rendu des travaux de seminaire des formateurs de l'IUFM*, 25-31.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters in Theory and History of Education*, 13, 71-91.
- Sacristán, J. G. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelos educativos*. Morata.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A., Montero, L., y Vez Jeremías, J. M. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores y Fundación OSDE.
- Southwell, M. (2020). Emancipación e igualdad en despliegue histórico en el trabajo de enseñar. El impacto pedagógico de la idea “inventamos o erramos” [clase 1]. Seminario El trabajo de enseñar. Perspectivas históricas y debates del presente. Especialización Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Tardif, M. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, (XXIII)1, 55-69.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En R. Baquero et al. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Del Estante.
- Terigi, F. (2008). La invención del hacer: la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en argentina. Estudio desarrollado para la tesis de maestría. Conferencia en Encuentro de la Red Estrado. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares [Conferencia]. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Documento básico CTERA*, 7-44.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18-25.
- Zeichner, K. M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching*, 1(2), 153-172.



# **Parte IV. Formación y trabajo: prácticas profesionalizantes y trayectorias**



## VI. Las prácticas profesionalizantes

### *Su puesta en acto en tres provincias argentinas*

NATALIA FERNÁNDEZ,<sup>1</sup> MARÍA JOSÉ GANEM,<sup>2</sup> DIEGO SEBASTIÁN SAEZ<sup>3</sup>  
Y YANINA D. MATURO<sup>4</sup>

#### Resumen

En este capítulo se analizan las características que adquiere la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes en tres provincias de Argentina: Córdoba, Neuquén y Río Negro. Este objetivo se llevó a cabo a partir de la recuperación de resultados de distintas investigaciones de corte cualitativo, basadas en el estudio de casos y el relevamiento de documentos normativos. Se estudian los marcos regulatorios elaborados por cada provincia y las traducciones que realizan equipos directivos de escuelas técnicas para garantizar el espacio de las prácticas profesionalizantes. Como hipótesis de trabajo, se sostiene que tanto las diferencias temporales entre las jurisdicciones para la elaboración de un marco normativo que acompañe la puesta en acto del espacio de las prácticas profesionalizantes como, asimismo, las configuraciones materiales disímiles en su desarrollo en cada jurisdicción producen efectos desiguales en torno a las posibilidades de acceso a esta propuesta

---

1 IPEHCS-CONICET-UNCo.

2 FACE-UNCo.

3 FACE-UNCo.

4 IDH-UNC/CONICET.

de formación para el trabajo de los estudiantes de escuelas técnicas.

## Introducción<sup>5</sup>

Ante la ausencia de una normativa específica para la educación técnico-profesional (ETP) en Argentina, se sancionó en 2005 la Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 26.058. Esta ley se creó con la intención de reorganizar el sistema de ETP en todos sus niveles y modalidades y reposicionar su rol social desde nuevos criterios y principios, basados principalmente en valores como la justicia social y la igualdad de oportunidades, bajo un modelo político-económico que privilegió la reindustrialización del país y el crecimiento de la economía interna (Jacinto, 2018; Riquelme y Herger, 2009; Filmus, 2017). En esta línea, la formación para el trabajo se volvió un eje clave en las propuestas de formación de la ETP.

Con el propósito de garantizar instancias de formación genuina para el mundo del trabajo, las prácticas profesionalizantes se constituyen en un espacio curricular al interior de la propuesta educativa para la ETP de la escuela secundaria, de carácter obligatorio y en el marco de un

---

<sup>5</sup> Este capítulo se basa en resultados de diferentes investigaciones: proyecto de investigación de la FACE-UNCo C127 “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”, dirigido por la Dra. Silvia Martínez y codirigido por la Dra. Delfina Garino; proyecto de investigación en red n.º 681 “Prácticas profesionalizantes en escuelas técnicas de Neuquén y Río Negro: modos de implementación y sentidos construidos por los actores involucrados”, financiado por el FONIETP-INET. Asimismo, se presentan algunos resultados de diferentes tesis doctorales: “Las políticas educativas referidas a la educación y al trabajo en el nivel secundario: el papel de los actores involucrados (Estado, sector empresarial y comunidad educativa) en la Provincia de Neuquén” (FACE-UNCo), Natalia Fernández. Proyecto de investigación (tesis doctoral) “Del discurso a la práctica: la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil (2004-2015) (IDH - CONICET/UNC)”, Yanina Maturó.

proyecto pedagógico integral, que, como tal, se presenta con una carga horaria específica y régimen de cursado particular. Desde las normativas nacionales (Res. CFE n.º 229/14; Res. CFE n.º 261/06), las prácticas profesionalizantes son definidas como un ámbito de articulación entre teoría y práctica, con un gran potencial para una formación integral de los estudiantes y como posibilidad de acercamiento al mundo del trabajo.

En este escenario, entendemos a las prácticas profesionalizantes como un dispositivo pedagógico, caracterizado por su artificialidad al proponer simulaciones y descontextualizaciones para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Riquelme y Herger, 2017), y en donde, además, se conjugan racionalidades que exceden lo meramente escolar (Gallart, 2002).

El propósito de este capítulo es dar cuenta de las especificidades que adquiere la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes en tres provincias de Argentina: Córdoba, Neuquén y Río Negro. A partir de estudios de tipo cualitativo, basados en el estudio de casos y el uso de fuentes diversas de recolección de datos, se analizan los marcos normativos elaborados por cada provincia para acompañar dicho proceso y las traducciones que realizan los equipos directivos de escuelas técnicas para garantizar el cumplimiento de las prácticas profesionalizantes. Como hipótesis de trabajo, se sostiene que tanto la diferencia temporal entre las jurisdicciones respecto a la elaboración de un marco normativo propio que acompañe y referencie la puesta en acto del espacio de las prácticas profesionalizantes, como asimismo los condicionamientos de su materialidad en cada jurisdicción producen efectos o resultados disímiles con relación al diseño de propuestas de formación para el trabajo en cada provincia, con efectos directos sobre las condiciones de igualdad de oportunidades de los estudiantes en sus procesos de formación para el mundo del trabajo.

Este capítulo se organiza en cinco apartados y las conclusiones. En el primer apartado, se presenta una breve

caracterización de las prácticas profesionalizantes y el lugar que ocupa en la propuesta formativa de la escuela técnica. El segundo apartado avanza sobre consideraciones teóricas y metodológicas del estudio realizado. El tercero presenta los análisis de las lecturas desarrolladas en torno a los marcos normativos que actualmente regulan la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes en cada provincia. El cuarto avanza en el análisis de la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes desde las traducciones que realizan los equipos directivos de escuelas técnicas. El quinto apartado presenta un análisis comparativo de las jurisdicciones. Y, para finalizar, se presentan algunas consideraciones finales.

## **1. La práctica profesionalizante: notas distintivas**

En las últimas décadas, la ETP en Argentina ha experimentado fuertes transformaciones. Las particularidades que ha adquirido desde su origen y durante todo su desarrollo –producto de su particular vinculación con el mundo económico y productivo– han llevado a que el sistema de ETP adquiriera una especificidad propia, con la que se diferenció de otras modalidades del sistema educativo y logró cierta autonomía del sistema general de enseñanza.

Históricamente, su especificidad ha estado marcada por una particular relación entre teoría y práctica (Gallart, 1985) a través de propuestas de formación que han tratado de simular ambientes reales de trabajo a partir de la incorporación al diseño arquitectónico de las mismas escuelas técnicas, espacios de talleres y laboratorios. Sin embargo, este mismo esfuerzo de articular hacia dentro la teoría y la práctica es lo que paradójicamente ha dejado al descubierto su escisión. Dicha fractura, traducida en una diferenciación a la vez entre mundo escolar y mundo del trabajo, ha sido objeto de intentos constantes de superación por medio de la elaboración de propuestas de articulación entre

mundo educativo y mundo económico-productivo (Almandoz, 2010; Gallart, 1985).

En el transcurso de la presidencia de Néstor Kirchner, se sancionó la Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 26.058/05, la cual tiene como objetivo principal la reestructuración del sistema educativo de ETP con el paulatino reconocimiento como “modalidad” dentro de la oferta de la escuela secundaria y el reposicionamiento de la escuela técnica como parte de la oferta de educación secundaria. Almandoz afirma al respecto que estas acciones del gobierno electo en 2003 representan una clara visión de “posibilitar la inserción social de todos los argentinos instaurando una política de recuperación de la ETP” (Almandoz, 2010, p. 3).

De esta manera, y con la intención de dar respuestas al problema histórico de escisión entre teoría y práctica, los lineamientos de las políticas formuladas a mediados de la primera década del siglo XXI postulan una nueva forma de pensar la articulación educación-trabajo, buscando, a través de la creación del espacio de la prácticas profesionalizantes en la propuesta curricular de la ETP, una respuesta innovadora para la escuela técnica. Así, las prácticas profesionalizantes constituyen uno de los cuatro campos formativos de la ETP en su estructura curricular (campo de formación general, científica-tecnológica, técnica-específica y prácticas profesionalizantes) y se definen como

aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Son organizadas y coordinadas por la institución educativa, se desarrollan dentro o fuera de la institución y están referenciadas en situaciones de trabajo (Resolución CFE 229 de 2014, p. 4).

Las prácticas profesionalizantes deben ser consideradas y planificadas desde lo establecido en el perfil profe-

sional de la especialidad (Resolución CFE 15/07<sup>6</sup>), integrando capacidades o saberes específicos, allí determinados. Se constituyen en uno de los principales espacios para la formación para el trabajo, donde se proponen distintas situaciones para acercar al estudiante a la realidad del mundo laboral. Estas pueden asumir diferentes formatos, entre los cuales se destacan: la pasantía, sistemas duales, proyectos productivos institucionales, actividades de extensión y apoyo en tareas técnico-profesionales, proyectos tecnológicos, microemprendimientos, empresas simuladas y elaboración de tesis o trabajo final de la especialidad.

De esta manera, la sanción de la Ley de ETP durante la primera década del siglo XXI inició un proceso de recuperación y reposicionamiento de la escuela técnica que, entre otras medidas, se va a caracterizar por el diseño de un marco regulatorio diverso que permitiera la configuración de nuevos dispositivos de formación para el mundo del trabajo; pero no por ello despojados de cierta complejidad. En esta línea, nos planteamos abordar esta complejidad desde el análisis de las particularidades que adquiere la puesta en acto de la práctica profesionalizante en tres provincias argentinas.

## 2. Aportes teóricos y metodológicos

Partimos de la consideración de que la práctica profesionalizante es un dispositivo de formación de la escuela técnica que posibilita la incorporación de hábitos y saberes propios del mundo laboral (Gallart, 2004); además, orienta a los jóvenes en relación a sus intereses y permite el ingreso a un segmento del mercado de trabajo al que podría serles difícil ingresar (Jacinto y Dursi, 2010).

---

6 Marcos de Referencia de Educación Secundaria.

Asimismo, resultados de algunas investigaciones realizadas hasta la fecha (Martínez, Garino y Fernández, 2020; Fernández, 2019; Maturo, 2018; Riquelme, 2017) dan cuenta de que la manera en que se desarrollan las prácticas profesionalizantes en cada contexto, como así también toda aquella nueva normativa que se produce para acompañar su puesta en acto, genera diferentes efectos o resultados sobre las condiciones de igualdad de oportunidades de los estudiantes para participar en dispositivos de formación genuinos de acercamiento al mundo del trabajo.

Las acciones y estrategias que despliegan las instituciones y sujetos para “la puesta en acto de la política” imprimen cierta particularidad y especificidad a cada proceso de traducción en el marco de prácticas situadas (Ball *et al.*, 2012). Las políticas son resignificadas y recontextualizadas por los sujetos en el contexto de la práctica institucional, con lo cual recrean su propósito inicial y provocan efectos no siempre deseados. Hay una premisa de un papel activo de los sujetos, en cuanto existe un margen de libertad en las interpretaciones y las acciones de estos cuando la política llega a las escuelas. En tal sentido, consideramos con Ball *et al.* (2012) que las políticas no se implementan, sino que son actuadas por los sujetos.

El análisis del proceso de puesta en acto de la práctica profesionalizante, en línea con los postulados de Ball *et al.* (2012) en el macro de la “teoría de la actuación de la política”, permite dar cuenta de cómo los sujetos interpretan y reinterpretan los textos políticos –en cuanto contexto de actuación– y de cómo las prácticas escolares y las materialidades con las cuales cuentan las instituciones y los sujetos intervienen en el desenvolvimiento de la política.

Se trata de un proceso complejo donde se ponen en juego “el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto a la práctica” (Maturo, 2018a, p. 24). La puesta en acto implica un proceso creativo, que no siempre se condice con aquello que está escrito en el texto político (leyes, resoluciones, decretos, etc.), y que contempla ciertas

posibilidades de actuar, pensar, hablar sobre las políticas dentro de determinados límites discursivos.

Para Ball *et al.* (2012), las posibilidades de actuación están condicionadas por ciertos factores institucionales que influyen en los procesos de traducción que realizan las instituciones; estos aspectos son: situados (refieren a los aspectos del contexto histórico y localmente vinculado de las instituciones), materiales (tienen que ver con variables menos tangibles que refieren al valor y el compromiso de la comunidad escolar para dar respuesta a las políticas educativas donde intervienen), profesionales (relacionados con aspectos físicos o estructurales de las escuelas) y externos (cuestiones ligadas con las presiones y las expectativas de políticas locales y nacionales más amplias que intervienen en la institución).

En este sentido, desde estos aportes teóricos consideramos que la diferencia temporal de la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes entre las diferentes jurisdicciones y la interacción de los diferentes aspectos materiales que asume la política en cada caso (Ball *et al.*, 2012) condiciona los efectos o resultados de estas. El desarrollo de las prácticas profesionalizantes supone así la articulación de las acciones entre diferentes actores, donde se desenvuelven luchas y negociaciones en torno a intereses puestos en juego que son guiados por principios y criterios en torno al “deber ser” de la propuesta de formación de la ETP en el marco de la práctica profesionalizante, y en donde, a la vez, se presentan como condicionantes de dicho proceso las materialidades que asume la política educativa en el marco de las escuelas técnicas. En suma, las relaciones interactorales que se establecen en estos procesos de traducción de la política educativa suelen estar atravesadas por tensiones que son consecuencia de los intereses particulares de cada actor que interviene (Jacinto, 2016).

## 2.1. Decisiones metodológicas

Este escrito recupera resultados de diferentes investigaciones realizadas en distintos contextos jurisdiccionales sobre la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes durante un período de tiempo que involucra los años de 2017 a 2019. Son investigaciones de corte cualitativo, basadas en el estudio de casos (Neiman y Quaranta, 2006; Vasilachis, 2006), que analizan la puesta en acto de la práctica profesionalizante en escuelas técnicas de tres provincias argentinas: Córdoba, Neuquén y Río Negro.

Los diferentes estudios han sostenido una lógica de trabajo basada en la triangulación de datos a través del análisis de normativas (nacionales y jurisdiccionales), la recuperación de las voces de equipos de gestión gubernamental y de equipos directivos de escuelas técnicas de cada provincia mediante entrevistas, y la observación directa.

En línea con los planteos teóricos y las decisiones metodológicas, las preguntas que orientaron este trabajo son: ¿cómo es el proceso de puesta en acto de las prácticas profesionalizantes en las tres jurisdicciones?; ¿qué textos políticos acompañan y regulan dicho proceso en cada provincia?; ¿cuáles son los formatos de prácticas profesionalizantes propuestos desde cada jurisdicción?; ¿cómo los equipos directivos de las escuelas técnicas traducen los textos normativos?; ¿qué efectos produce la puesta en acto de este dispositivo de formación en el acceso de los estudiantes a la práctica profesionalizante y en términos de igualdad de oportunidades?

Para ello, el análisis tanto de los textos políticos, como de las entrevistas realizadas se focalizó en dos dimensiones: el gobierno de la educación y el régimen académico. Esto nos permitió realizar comparaciones entre las diferentes jurisdicciones en la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes:

1. Gobierno de la educación: se refiere a las traducciones locales de los modos de aunar criterios y de fomentar la apropiación en concreto de las normativas nacionales, teniendo en cuenta los circuitos de poder concretos de la jurisdicción, los mecanismos regulatorios en los que se expresan los liderazgos locales y el grado de participación de los sujetos involucrados, así como el grado de reconocimiento de esas intervenciones.
2. Régimen académico: contempla el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que estos deben responder para cumplir con los objetivos que propone la política educativa para la modalidad y el nivel de enseñanza.

La articulación de estas dos líneas de análisis en la lectura de los textos políticos y del material empírico (entrevistas a equipos de gestión gubernamental y equipos directivos escolares) recolectado en cada jurisdicción a través de entrevistas y observación directa permitió producir conocimiento sobre las relaciones entre las regulaciones nacionales y jurisdiccionales y su puesta en acto en las escuelas secundarias técnicas.

### 2.1.1. *Los casos de estudio*

Respecto al proceso de reconstrucción de la traducción de las normativas en el contexto del ámbito escolar, como ya se adelantó, el trabajo de campo involucró la recolección de datos en tres escuelas técnicas, una por cada provincia.

La escuela técnica de la ciudad de Córdoba remite a una institución de larga trayectoria en la oferta de ETP, con una matrícula anual que oscila entre los 1.000 y 1.100 estudiantes. Su plantel docente está conformado por entre 180 y 200 profesores. Posee tres turnos y se encuentra ubicada dentro del casco céntrico de la

ciudad. La población que asiste a la escuela responde a estudiantes de característica socioeconómica media o baja. La oferta de ETP incluye cuatro especialidades: automotores, mecánica, electrónica e informática.

La escuela técnica de la ciudad de Neuquén es una de las instituciones más antiguas de la localidad y ofrece tres especialidades: electromecánica, mecánica y construcciones. Alberga a más de 1.200 estudiantes y tiene más de 200 docentes. Se encuentra ubicada en el centro de la ciudad y posee tres turnos: mañana, tarde y vespertino. La especialidad más requerida por la población estudiantil es técnico electromecánico, por su vínculo en la inserción laboral de los/as egresados/as con el sector hidrocarburífero.

Por su parte, la escuela técnica asentada en la localidad de Cipolletti (Río Negro) fue creada en el año 2009 con la especialidad de técnico mecánico. Alberga a más de 400 estudiantes y tienen más de 120 docentes. La institución se encuentra ubicada en el ejido urbano cercana a la periferia de la ciudad y es una de las cuatro instituciones de ETP de la localidad. La población estudiantil que asiste a ella se caracteriza, a nivel general, por pertenecer a sectores bajos y medios.

### **3. Texto y contexto de las prácticas profesionalizantes en Córdoba, Río Negro y Neuquén**

En este apartado presentamos el análisis de los textos legales con base en las dos dimensiones de análisis construidas con fines analíticos: gobierno de la educación y régimen académico. A continuación, se exponen los hallazgos por provincia.

### 3.1. Córdoba y la elaboración de nuevas regulaciones para acompañar la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes en escuelas técnicas

En lo que respecta específicamente a la puesta en acto de la Ley de ETP en Córdoba, esta comenzó a regir en el territorio provincial en el año 2009, a través de la sanción de la Ley n.º 9.511, acompañando así el proceso de recuperación y a la vez de reordenamiento de la ETP propuesto desde la sanción de la Ley de ETP. Asimismo, la Ley de Educación Provincial n.º 9.870, sancionada en el 2010, fija una estructura de 7 años para la modalidad de la ETP del nivel secundario y la estructura curricularmente en dos ciclos: ciclo básico (de 3 años de duración) y ciclo orientado (de 4 años de duración).

El *gobierno* de la ETP en la provincia, en sus diferentes niveles (secundario y superior no universitario) y modalidades (formal y no formal), está bajo la dependencia de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP). Dicha dirección es la encargada de adoptar las medidas necesarias para llevar a la práctica las políticas educativas nacionales y provinciales destinadas al mejoramiento de la ETP. Contribuye también a la actualización de las normativas y propuestas curriculares vigentes y al acompañamiento y asesoramiento de las instituciones escolares de ETP, entre otras cuestiones.

El conjunto de normativas elaboradas desde el gobierno de Córdoba brinda un marco regulatorio indispensable para una reorganización paulatina pero masiva de la ETP en toda la provincia, en consonancia con los principios y objetivos propuestos por la Ley de ETP (Maturó, 2017, 2018). En el año 2014, la DGETyFP emitió el Memo n.º 005/14, que –si bien se constituyó como un escrito de uso interno dentro del subsistema de la ETP del Ministerio de Educación de la provincia– dispone en referencia a la organización de las prácticas profesionalizantes que las instituciones podrán seleccionar entre los

diferentes formatos propuestos por la Res. CFE n.º 229/14, pero “deberán incluir en su elección la implementación del formato pasantías dado que el mismo asegura el vínculo de la institución educativa con el sector socio-productivo y científico-tecnológico”. Dicha disposición delega a las escuelas la responsabilidad y obligación de brindar a los estudiantes ese espacio de formación, como así también vehiculizar los medios necesarios para su confección. Asimismo, desde la DGETyFP se promueven reuniones con el sector productivo a fin de colaborar con las escuelas técnicas para la realización de los convenios.

El espacio de prácticas profesionalizantes adquiere un importante lugar dentro de la propuesta académica para la escuela secundaria de modalidad técnico-profesional. Esta estrategia de formación se desarrolla en el marco del espacio curricular “formación en ambiente de trabajo” (FAT) dentro del ciclo de especialización. Y su *régimen académico* refiere a un espacio de formación obligatorio dentro del currículo oficial para la modalidad de la ETP, con una carga de 240 horas reloj (10 horas cátedras semanales) que deberán cumplimentar los estudiantes para obtener el título de técnico en la especialidad.

Cabe destacar que el espacio de FAT comenzó a implementarse por primera vez durante el año 2015. Este está a cargo de docentes elegidos por concurso público y con formación idónea para el campo disciplinar. Para la selección de los docentes o coordinadores de FAT (como se los denomina en las escuelas técnicas), el gobierno provincial puso en marcha concursos públicos simultáneos; sin embargo, estos cargos tienen la particularidad de ser interinos y a término (Bocchio y Maturo, 2017).

Actualmente, si bien no existe ningún documento ministerial que anuncie cambios respecto al Memo 004/2015, la sanción de la nueva Ley de Pasantías n.º 10.576 en 2018 en Córdoba ha llevado a realizar algunas modificaciones en los modelos de convenios con las empresas

para adecuarlos a los lineamientos de la nueva normativa: entre algunos a destacar, se encuentran la extensión de la duración de las pasantías y las cuestiones que refieren a la cobertura de seguros de riesgo del trabajo.

En suma, podemos decir que Córdoba acompañó el proceso de recuperación de la ETP que inició el gobierno nacional en el 2005 con la sanción de la Ley de ETP, tratando de crear un marco regulatorio que permitiera sostener la propuesta a través del tiempo. Todo ello bajo el postulado de la necesidad de recuperar la escuela técnica y ponerla al servicio de la comunidad y de las demandas del sector económico-productivo. Tal como lo expresa un funcionario provincial entrevistado de la DGETyFP del gobierno de Córdoba (período de gestión entre enero de 2007 y diciembre de 2018):

Nosotros desde la provincia y desde antes de la sanción de la Ley de ETP, habíamos alertado sobre la necesidad de recuperar la escuela técnica, la cual había sido desechada en la década de los 90. Entonces acompañamos desde las instancias de trabajo en el Consejo Federal de Educación la iniciativa nacional y desde la provincia, creamos un cuerpo normativo para acompañar (funcionario provincial de Córdoba)

### 3.2. Neuquén: hacia un proceso de construcción curricular signado por el consenso para acompañar la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes

La puesta en acto de la Ley de ETP a nivel jurisdiccional en Neuquén se inició con la promulgación de una Ley Orgánica de Educación Provincial n.º 2.945/14 (LOEPN), que establece como instancia de gobernanza y control al Consejo Provincial de Educación<sup>7</sup> (CPE) y, dentro de este, a la Dirección de Educación Técnica y Profesional. Esta norma fija para las escuelas técnicas y agrotécnicas una estructura de

---

<sup>7</sup> LOEPN Artículo n.º 5, en consonancia con el Artículo 118 de la Constitución Provincial.

seis años, organizando la modalidad en un ciclo básico de dos años y un ciclo superior de cuatro años.

En relación con el régimen académico, resulta de importancia destacar en esta provincia el hecho de que el Diseño Curricular de la Modalidad Técnica<sup>8</sup> está en proceso de construcción a partir de la propuesta de una “nueva escuela secundaria”. No obstante esto, debemos señalar que hasta tanto este proceso no esté concluido<sup>9</sup>, y al no haberse transitado en la provincia ninguna de las reformas planteadas en la Argentina desde 1993, las escuelas secundarias se regirán por los planes de estudios del momento de su creación, o con las modificaciones locales que hubieran sufrido (Fernández, Miñana y De Vega, 2020). En este sentido, sostenemos que hay un retraso o “demora” a nivel provincial sobre los acuerdos federales asumidos, y por ello se reconoce la necesidad de conformar y culminar la mesa curricular para resolver un vacío histórico del nivel secundario provincial.

Las prácticas profesionalizantes están reguladas en Neuquén mediante la Resolución Provincial (CPE) n.º 1.862, sancionada a fines de 2018, cuyo alcance excede la educación técnica y abarca escuelas comunes y técnicas<sup>10</sup>, públicas y privadas. Esta norma establece su denominación como “prácticas profesionalizantes pedagógicas” (PPP), y su objetivo es fomentar prácticas complementarias para que

---

<sup>8</sup> Existe también, sin carácter de norma legal, un documento importante para identificar los ejes del debate en torno a la regulación curricular de la educación técnica en la provincia de Neuquén, “Un histórico desafío: la construcción de la Nueva Escuela Secundaria - 2015 Desafíos actuales para la educación técnica” que aporta el valor de condensar los debates vigentes.

<sup>9</sup> El proceso de construcción curricular provincial ha generado un primer documento curricular que implica el diseño curricular para los tres primeros años (ciclo básico común) de la escuela secundaria a partir de la Res. CPE n.º 1.463/18. A fines de agosto de 2019, se aprobó el diseño curricular para el ciclo orientado a partir de la Res. n.º 1.044, la Res. n.º 1.045 para el ciclo orientado de la modalidad técnico-profesional y la Res. n.º 1.046 para el ciclo orientado a la modalidad de jóvenes y adultos.

<sup>10</sup> Al momento de realizar la entrevista al director de educación técnica, estaba en elaboración una norma específica para las escuelas técnicas.

enriquezcan la propuesta curricular y contribuyan a la elección profesional futura, ejercitando la teoría y práctica en actividades realizadas en contextos reales o simulados del mundo del trabajo<sup>11</sup>. El CPE queda definido como un agente mediador activo, responsable de planificar, organizar, desarrollar y coordinar la implementación de las PPP, así como de suscribir los respectivos convenios con las entidades o empresas involucradas. El régimen académico resultante de las normas locales está signado por la no obligatoriedad y por su ubicación horaria a contraturno; se desarrolla en el segundo cuatrimestre y constituye prácticas no rentadas, sin relación alguna con el ente o la empresa. Además, debe formularse un proyecto de prácticas profesionalizantes que esté incluido en el proyecto educativo institucional.

Si bien las PPP han sido reguladas muy recientemente en esta jurisdicción, todavía no han sido implementadas bajo el nuevo marco normativo hasta tanto se termine el proceso de construcción curricular. De acuerdo al testimonio del director de educación técnica del CPE, esta norma constituye una regulación parcial, una primera parte, donde solo se hace referencia a las pasantías, que no son obligatorias: está en elaboración la segunda parte, que incluirá otros formatos, específicos para las escuelas técnicas. En este sentido, señala:

Hoy lo que regula es esta resolución; se hacen convenios con las empresas y todavía no la tenemos en cuenta, digamos, porque, como aún no tenemos el diseño curricular, no tenemos que certificar las 200 h. La vamos a tener que certificar una vez que se termine el diseño curricular (director de educación técnica, provincia de Neuquén).

La puesta en acto de la regulación de las PP se ve atravesada en la jurisdicción por fuertes tensiones, según explica el director de educación técnica:

---

<sup>11</sup> Dicha definición aparece originalmente en la Res. CFE n.° 47/08.

Nos cuesta mucho porque no tenemos muchas empresas acá. Ahora ha quedado a criterio de cada escuela, nos falta hacer convenios más macro. Con las empresas públicas, es “más fácil” porque pertenecen al área de gobierno, por ahí se puede hacer convenios con ellos. Las empresas petroleras tienen un estándar de calidad y seguridad que los obliga a certificar trabajo del que es muy difícil tener aprendices dentro de una empresa. Sí, hay empresas [petroleras] que estarían dispuestos a trabajar. Hay dificultades con el tema del seguro de los estudiantes, a partir de la nueva resolución que tiene que salir antes de fin de año que especifique todos estos casos. Otra dificultad es la cantidad de alumnos para certificar las 200 h; entonces necesito tener muchas empresas para integrar a los estudiantes, por eso necesitamos que se realicen PP dentro de la escuela, incorporar contenidos y que no sea solo salir a la empresa (director de educación técnica, provincia de Neuquén).

La responsabilidad de las escuelas en la creación y gestión de vínculos y convenios con organismos, entes o instituciones para realizar la práctica por fuera de la escuela, las exigencias legales en torno a la figura de aprendices en empresas, la existencia de vacantes y la obligación de certificar un monto de horas de práctica que emanan de las normativas nacionales parecieran producir contradicciones difíciles de resolver para otorgar oportunidades de PP en la jurisdicción. Esto da como resultante que, bajo esa denominación, se instrumenten los espacios de práctica ya vigentes hasta el momento, de los cuales el dispositivo más destacado es la pasantía<sup>12</sup>, pero también otros formatos tales como proyectos de servicio a la comunidad o emprendimientos escolares productivos, que permiten siempre, dependiendo de las posibilidades de cada institución y las intenciones e intereses que se quieren desarrollar, alcanzar a la totalidad de los estudiantes.

---

<sup>12</sup> Esta resolución es extensiva para toda la escuela secundaria común y técnica. Por ello, se plantean estas especificidades.

### 3.3. Río Negro: una institucionalidad regulada para acompañar la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes en las escuelas técnicas

La puesta en acto de la Ley de ETP en esta jurisdicción se produce en el marco del Reglamento de los Centros de Educación Técnica, Agropecuaria y Prestadoras de Servicios (Res. CPE 1.480/09)<sup>13</sup>. Esta norma establece, fundamentalmente, la estructura de cargos docentes en la modalidad, como así también las misiones y funciones de cada uno; pero también insta conceptualmente el proyecto educativo de la modalidad. Este reglamento se enmarca en la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro (LOEPRN) n.º 4.819 en el año 2012. Esta norma determina para la educación técnica una duración de seis años y una estructura curricular de dos ciclos: ciclo básico o primer ciclo de dos (2) años de duración y un ciclo superior o segundo ciclo de cuatro (4) años de duración.

Respecto al gobierno de la educación, la ETP en la provincia de Río Negro depende organizativamente de la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional (DETYFP)<sup>14</sup>, y la gestión de las PP depende de este organismo. La DETYFP regula, supervisa, coordina, propone formatos y vínculos y alienta la suscripción de convenios sin tener una injerencia directa.

---

<sup>13</sup> En la Res. CPE n.º 3.168/11, se modifica la denominación, y queda como "Reglamento de los centros de educación técnica industrial - técnica agropecuaria y técnica prestadora de servicios".

<sup>14</sup> Previo al año 2020, esta entidad tenía bajo su dirección la modalidad de jóvenes y adultos de la jurisdicción, pero en este año se creó la Dirección de Jóvenes y Adultos y se independizó de la educación técnica y formación profesional.

La LOEPRN<sup>15</sup> expresa lineamientos muy generales para la realización de prácticas (mayormente concebidas como pasantías), fruto de acuerdos multisectoriales que involucren en especial al sector socioproductivo, que respeten la condición del estudiante como tal y que requieran de una intervención docente en calidad de seguimiento. Se alude a este espacio de práctica como “prácticas educativas” sin hacer referencia a “prácticas profesionalizantes”, y se refiere solo al vínculo de la institución educativa con el sector socioproductivo, sin hacer mención de otros sectores tales como el científico-tecnológico y el comunitario.

Respecto al régimen académico, en esta jurisdicción, se produjo un intenso proceso de homologación de planes de estudio que culminó en 2019, y se promulgaron una serie de resoluciones que definen la carga horaria mínima de las PP: 216 horas reloj.

Recientemente, se promulgó un “Reglamento de prácticas profesionalizantes de instituciones de educación técnico-profesional de la provincia de Río Negro” (Res. n.º 6.202/19), que establece las funciones y misiones de cada uno de los responsables, crea una comisión institucional de gestión, ejecución y evaluación de las PP, promueve la articulación con otros sectores más allá del sistema productivo

---

15 “De la vinculación entre las instituciones educativas y el sector productivo”: Artículo 51.- Las autoridades educativas y las instituciones del sector socio productivo elaboran acuerdos que permitan la realización de prácticas educativas tanto en las sedes industriales o comerciales como en los establecimientos educativos, coordinando con los Municipios, INTA, INTI, autoridades de áreas ministeriales vinculadas a la producción, sindicatos, cámaras empresarias, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes, tecnologías e insumos adecuados para la formación de los estudiantes y profesores. En ningún caso los estudiantes sustituyen, compiten o toman el lugar de los trabajadores de la empresa. Artículo 52.- Cuando las prácticas educativas se realicen en la propia empresa, se garantiza la seguridad de los estudiantes a través de los mecanismos y los organismos correspondientes, en consonancia con la legislación vigente. El seguimiento y control de estas prácticas educativas está a cargo de los docentes, por tratarse de procesos que tienen eje en el aprendizaje y no en la producción a favor de los intereses económicos que pudieran haber a las empresas”.

y propicia otros formatos más allá de las pasantías. La articulación no es solo hacia afuera de la institución, sino también hacia adentro en los distintos espacios formativos, ya que son transversales a los distintos espacios curriculares y deben expresarse como plan institucional de PP en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). A nivel de gobernanza, en esta provincia hay un acompañamiento a demanda de las escuelas para la implementación de las PP, y una supervisión por medio de la rendición de informes formales e informales.

El reglamento marca una ruptura con lo que tradicionalmente sucedía en las instituciones de ETP: el fuerte protagonismo de las pasantías, la no obligatoriedad de las prácticas para la obtención del título y la preponderancia de vínculos con empresas privadas. Con relación a esto, la directora de educación técnica afirma:

Se busca que quede claro que las PP no son solamente pasantías, porque hoy por hoy las escuelas implementan pasantías, pero antes solo se abocaban a hacer pasantías [...]. Nosotros con el reglamento tratamos de que quede claro que las prácticas profesionalizantes no se limitan a las pasantías solamente, que pueden hacer otros tipos de proyectos, y si tiene relación con la comunidad, para nosotros mejor (directora provincial de educación técnica, provincia de Río Negro).

Al establecer variedad en los formatos y sectores de destino y dar flexibilidad para la gestión de las PP en el tiempo (habilitan su realización a lo largo de todo el ciclo lectivo o concentrado en un trimestre, dentro o fuera del horario escolar), abren la posibilidad de su masificación, aunque coexisten con prácticas meritocráticas tales como la existencia de un orden de mérito que da prioridad a los mejores promedios para la elección del destino de la PP.

#### **4. La puesta en acto de las prácticas profesionalizantes: tensiones en el ámbito de las escuelas técnicas**

En este apartado recuperamos las voces de los equipos directivos de las escuelas objeto del trabajo de campo, con el propósito de dar cuenta de las tensiones que –en el contexto de las instituciones educativas– generan la puesta en acto de las prácticas profesionalizantes.

##### **4.1. Escuela técnica cordobesa: aunando esfuerzos para garantizar un lugar de formación para el trabajo para todos los estudiantes**

Como ya se hizo referencia, la escuela técnica donde se realizó el trabajo de campo es de larga trayectoria en la ciudad de Córdoba. Una institución que –más allá de los vaivenes por los que ha transitado la ETP en las últimas décadas– pudo mantener una relación estrecha con el sistema productivo a través de conservar en el tiempo convenios con empresas de diferentes sectores.

A partir de la sanción de la Ley de ETP, se establecen nuevos criterios para la reorganización curricular y el diseño de propuestas de formación para el nivel en concordancia con los Campos de Formación estipulados para la modalidad. De esta manera, en la provincia de Córdoba, la pasantía en empresas se torna en el formato pedagógico por excelencia para la propuesta de formación de la práctica profesionalizante (Memo 005/2004).

En este contexto las prácticas profesionalizantes se operacionalizan a través de la creación de la figura de un “docente tutor” de pasantías y el cual muchas veces, junto con el equipo directivo, es el encargado de garantizar los espacios de formación a través de la generación de los convenios con empresas del medio. Es decir, que las instituciones educativas de modalidad de ETP de la provincia se han encontrado con la necesidad de “salir a buscar” convenios

con empresas para asegurar así los espacios de formación para sus estudiantes.

Esta situación produce diferentes efectos en lo que refiere a la puesta en acto de la práctica profesionalizante bajo el formato de pasantía en empresas. Se identifican, producto de ello, dos escenarios:

- a. Entre las mismas instituciones: la cantidad de convenios generados por cada escuela depende mucho de la trayectoria de la institución y de su reconocimiento en el medio socioproductivo; ello genera diferencias entre instituciones ligadas a aspectos situados y externos (Ball *et al.*, 2012). La ubicación de la escuela en un medio socioproductivo próximo y su reconocimiento social posibilitan u obstaculizan la formulación de convenios.
- b. Al interior de las mismas instituciones: producto de lo anterior, se genera la situación de que no todas las escuelas cuentan con plazas suficientes para que los estudiantes realicen sus pasantías en empresas, lo cual genera circuitos de formación diferenciados. Los aspectos profesionales y materiales de las instituciones ligados a la disponibilidad de infraestructura, equipamiento y recursos humanos (docentes con formación en la especialidad) producen un efecto directo sobre las posibilidades genuinas de formación de los alumnos y su significatividad (Ball *et al.*, 2012).

Para el director de la escuela técnica consultada, el escenario a) se da a causa de que hay empresas que poseen más experiencia y trayectoria en la generación de convenios que otras. Esto lleva a que algunas empresas también decidan hacer convenios con determinada escuela, para reducir así el número de plazas disponibles:

Nosotros no hemos tenido mayores problemas para conseguir convenios, porque hay empresas con las que trabajamos

desde hace más de 20 años. Y más allá de que no hay plazas para los 90 estudiantes en una empresa, los tenemos que repartir entre las 12 empresas con las que tenemos convenio y las cuales varían en tamaño y sector, pero igual tenemos la posibilidad de encontrar plazas para todos. Pero la realidad es que no todas las escuelas lo pueden hacer (director escolar, ciudad de Córdoba).

Respecto al punto b), y como ya se señalara en otro trabajo (Maturó, 2018b), se pudo identificar, en el trabajo de campo desarrollado en la escuela seleccionada, que al interior de ella se construyen circuitos que promueven trayectorias educativas desiguales al segregar a los estudiantes con menor promedio académico a realizar su práctica profesionalizante en la misma escuela o en empresas consideradas de menor jerarquía. En palabras del director escolar:

No es lo mismo hacer la práctica profesionalizante en una empresa multinacional que en la escuela. Eso genera diferencias respecto a los aprendizajes. En las empresas los alumnos se encuentran con un nivel de tecnología que en las escuelas no tenemos (director escolar, ciudad de Córdoba).

Asimismo, a pesar de las dificultades que presenta la puesta en acto de la práctica profesionalizante bajo el formato de pasantías en empresas en Córdoba, esta sigue siendo una instancia de aprendizaje de relevancia para la integración de los conocimientos que los estudiantes incorporan en la escuela técnica (Maturó, 2020, en prensa).

#### 4.2. Escuela técnica de Neuquén: práctica signada por la informalidad de la propuesta

Esta escuela cuenta con un proyecto de pasantías desde hace más de 10 años. Un aspecto que destacar es que no lo realiza la totalidad de los estudiantes, sino que el número de alumnos que puede acceder a las pasantías depende de las plazas que se consigan y los convenios con los entes y

empresas receptoras. No posee un cargo rentado específico para la implementación de PP.

Las PP que se desarrollan son principalmente en formato de pasantías. Los fundamentos de la decisión de implementar este formato refieren a fortalecer la formación práctica de los estudiantes, es decir, que puedan aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en la escuela en un entorno real de trabajo.

Las pasantías son coordinadas por dos profesores, uno desde el año 2005 y otro desde el 2011, quienes establecen los contactos con las empresas. En ambos casos, los docentes tienen vínculos con distintas empresas y talleres por actividades que realizan en el ámbito privado por fuera de la escuela, lo cual facilita luego la construcción del nexo entre la empresa y la escuela. Como se planteaba anteriormente, realizan esta actividad de manera gratuita.

Ahora estamos viendo si podemos generarle una especie de horas institucionales a la coordinadora, por el tema de que tiene que andar por todas las empresas, le demanda mucho tiempo, y hasta ahora lo está haciendo gratis. Pero va a llegar un momento que se va a cansar y va a decir “Tomá, hacete cargo vos” (director escolar, ciudad de Neuquén).

Las lógicas y objetivos distintos que rigen el mundo de la educación y el mundo del trabajo (Jacinto, 2016) generan algunos obstáculos para la implementación de las pasantías. Uno de estos inconvenientes que nos menciona el director de la escuela es el de conseguir vacantes para pasantes, consecuencia del nivel de formación que tienen los estudiantes y la percepción desvalorizada en las empresas.

El tema es que hoy las empresas le esquivan al problema de las pasantías. Porque el técnico es de medio pelo no más, [...] es como que lo ven como una pérdida. Entonces, yo desde la escuela lo veo como una ganancia, pero ellos desde la empresa lo ven como una pérdida, porque le están pagando

a alguien para que agarre experiencia (director escolar, ciudad de Neuquén).

Por otra parte, otra dificultad en la implementación reside en que la ley no contempla claramente quién debe pagar los gastos de movilidad de los estudiantes para que puedan asistir a las empresas, lo cual muchas veces se constituye en un impedimento para que los jóvenes puedan llegar a las plantas.

### 4.3. Escuela técnica de Río Negro: los efectos de la institucionalización de la práctica

En la escuela técnica de Río Negro analizada, la implementación de las PP es responsabilidad de un coordinador de PP, que posee un cargo de 30 horas cátedra para ello, rentado, al que se accede por concurso. Son espacios curriculares, obligatorios para todos los estudiantes, de manera tal que presentan un grado alto de institucionalización.

La implementación de las PP comenzó en el año 2014, cuando la primera cohorte de estudiantes llegó a 6.º año. Entre 2014 y 2018, estuvo a cargo de la figura de un coordinador de PP, que contaba con 15 horas institucionales para la realización de las funciones requeridas. En 2019, dado el avance de la normativa en esta jurisdicción, en todas las escuelas técnicas de la provincia se adjudicaron cargos para los coordinadores de PP de 30 horas cátedra (un cargo por institución), de manera tal que quien está a cargo de las pasantías accedió por concurso y obtiene una remuneración por su trabajo.

Respecto de las prácticas profesionalizantes, desde el equipo directivo se plantea que la única modalidad que implementan es la realización de pasantías, y la particularidad es que todos los estudiantes de 6.º año realizan pasantías en empresas privadas, lo cual es, desde la perspectiva del equipo directivo de la institución, un gran atractivo para quienes se inscriben en la escuela.

La directora de la institución destaca que los problemas edilicios y de equipamiento de los talleres habían llevado a implementar pasantías, pero planteaba que también es un espacio formativo para los estudiantes. Además, comentaba que con el paso del tiempo estas habían comenzado a ser sumamente valoradas y esperadas por los estudiantes de la escuela.

Veníamos arrastrando el problema edilicio, falta de espacios en todos los lugares, pero el taller era mayor el problema, entonces, siempre se pensó por esa cuestión en un formato de pasantías para descomprimir también lo que era este tema de la falta de espacios. Además, personalmente considero que es una de las experiencias más lindas para los chicos, más rica, esto de sacarlos afuera, estar ellos con su conocimiento y con su debilidad, ponerlos en situación de trabajadores con lo que ellos aprendieron y con lo que les falta. [...]. Como que se encuentra él ahí con la orientación del coordinador, la orientación de la escuela, pero solo, fuera. Entonces, bueno, desde ese punto de vista me parece que, para ellos, los desafía más, les exige más. [...]. Yo creo que la experiencia de la pasantía en esta escuela pesa mucho. Hay chicos que están esperando llegar a 6.º para hacer la pasantía (director escolar, ciudad de Cipolletti, Río Negro).

Si bien el formato de PP implementado entre 2014 y 2018 había sido el de pasantías, la directora de la escuela comentaba que querían ampliar los formatos a prácticas que vinculen a los estudiantes con la comunidad.

Nosotros no hemos llevado adelante otro tipo de formatos. Podría ser proyectos productivos, este año pensábamos, ya que estamos mejor de espacio, aprovechar a hacer otros formatos que no hemos hecho, como hacer proyectos productivos, asociados a alguna necesidad externa, pero dentro de la institución, con también la orientación del coordinador (director escolar, ciudad de Cipolletti, Río Negro).

Cabe destacar que, desde 2019, las PP son obligatorias para todos los estudiantes, y eso se ve reflejado en el título que obtienen los egresados. Entre otras consecuencias, esto implica que ningún estudiante puede negarse a participar en PP.

A partir de este año, cambia desde este punto de vista. Uno no va a poder negarse a no hacerlo, porque se acredita. [...]. Anteriormente no se acreditaba, fue este año. Es más, no se veía reflejado en el título, hasta el año pasado (director escolar, ciudad de Cipolletti, Río Negro).

## **5. Aspectos distintivos en la regulación de las prácticas profesionalizantes en las jurisdicciones analizadas**

A partir del análisis de los marcos normativos elaborados por cada provincia y de las traducciones que realizan los equipos directivos de escuelas técnicas seleccionadas para el trabajo de campo, hemos tratado de dar cuenta de las particularidades que adquiere la puesta en acto de la práctica profesionalizante en cada provincia (Córdoba, Neuquén y Río Negro), en cuanto dispositivo de formación propuesto por la ley de ETP para potenciar la articulación entre educación y mundo del trabajo, como así también como propuesta novedosa para superar la escisión teoría-práctica.

En esta línea, las tres jurisdicciones manifiestan posibilidades, limitaciones y desafíos interesantes: normas que van alcanzando distintos niveles de especificidad, nuevos roles que aparecen como fruto de una búsqueda de gobernar un espacio curricular atravesado por la hibridez, formatos que brindan diversas posibilidades y que manifiestan la creatividad de las jurisdicciones en su búsqueda de hacer posible la vinculación con el mundo del trabajo y la relación con la teoría y la práctica.

En términos de hallazgos, podemos decir, en el plano que refiere al análisis de los textos normativos que actualmente regulan las prácticas profesionalizantes en cada provincia, que se destacan cinco aspectos distintivos:

- a. Las diferentes denominaciones que reciben estos espacios de formación en cada provincia, “formación en ambiente de trabajo” (FAT) en Córdoba, “prácticas profesionalizantes pedagógicas” (PPP) en Neuquén y “prácticas educativas” (PE) en Río Negro, podrían estar indicando diferentes formas de concebir la relación teoría-práctica, sistema educativo y mundo del trabajo.
- b. La obligatoriedad que empieza a regir desde la normativa nacional se instala en los planes de estudio como un espacio curricular con identidad propia y que estaría apremiando a las escuelas a tender puentes con un mundo del trabajo heterogéneo y dispar.
- c. La variación de la carga horaria vigente en cada jurisdicción podría indicar distintas posibilidades de alojar este espacio curricular y abre preguntas acerca de la significatividad de estas diferencias en términos de igualdad de oportunidades.
- d. La apertura a diferentes formatos de prácticas profesionalizantes para brindar mayor riqueza en la articulación con el mundo del trabajo, pero también para garantizar su desarrollo dentro de las condiciones de materialidad que presenta cada jurisdicción, estaría marcada por la primacía histórica de las pasantías como espacio de acercamiento al mundo del trabajo.
- e. Existe una necesidad de la creación de la figura de tutor o coordinador que facilite el proceso de puesta en acto de estas propuestas y asuma el seguimiento pedagógico necesario para que las pasantías se constituyan en espacios significativos de formación.

Asimismo, del análisis de los casos parecieran desprenderse algunas diferencias en el proceso de traducción de las normativas nacionales y sus demandas en cada jurisdicción.

En Córdoba la temprana elaboración y puesta en acto de normativas que acompañen lo establecido por la Ley de ETP y la elaboración de los diseños curriculares para la modalidad habrían contribuido no solo a organizar rápidamente el sistema de ETP en la provincia, sino también a establecer la pasantía como espacio de formación por excelencia. Al crear la figura de tutor, se buscó garantizar la articulación con el mundo del trabajo.

En Neuquén, la apropiación de los textos políticos para atender a las necesidades de la provincia ha producido demoras en la construcción curricular que aún está en proceso. Estas demoras estarían produciendo efectos en la obligatoriedad de las prácticas que aún están lejos de ponerse en acto para todo el estudiantado y estarían produciendo una deuda<sup>16</sup> con aquellos que ejercen de hecho roles de acompañamiento de manera informal.

En Río Negro, la apuesta por una institucionalidad reglada que acompaña y complementa la homologación de los planes de estudio pareciera estar abriendo espacios novedosos en cuanto al manejo de tiempos, formatos y roles regulando la especificidad de la puesta en acto de las PP por falta de un régimen académico explícito.

## Consideraciones finales

El análisis de la regulación y puesta en acto de las prácticas profesionalizantes permitió poner en juego el estudio sobre las diversas formas en que las jurisdicciones intentan resolver los desafíos de su puesta en acto.

---

<sup>16</sup> En términos de reconocimiento salarial, de recursos materiales y de tiempo orientado a la concreción de las PP.

Hemos observado que la obligatoriedad de las prácticas, como espacio curricular, pareciera poner al descubierto las dificultades y desafíos que cada jurisdicción debe sortear de acuerdo a las materialidades que adquiere la puesta en acto de esta política para la ETP (Ball *et al.*, 2012). De hecho, las tres jurisdicciones han expresado algunas dificultades: desafíos en la gestión para los órganos de gobierno que median con las escuelas técnicas, desafíos al interior de las escuelas técnicas para vincularse con el sector productivo (generación de convenios, etc.), escasez de recursos económicos de las instituciones para la construcción de espacios de formación para la práctica como alternativas a la pasantía, etc. Asimismo, algunas de estas limitaciones son las que parecieran estar justificando que las prácticas profesionalizantes se realicen fuera del ámbito de la institución escolar, ya sea por la falta de espacio apropiado, por la escasez de recursos tecnológicos de última generación, o por otras razones.

Los casos de estudio también han manifestado posibilidades y desafíos: normas que van alcanzando distintos niveles de especificidad, nuevos roles que aparecen como fruto de la búsqueda por gobernar un espacio curricular atravesado por la hibridez, formatos que brindan diversas ecuaciones y manifiestan la creatividad de las jurisdicciones en la búsqueda de hacer posibles la vinculación con el mundo del trabajo y la relación teoría-práctica.

Retomando la hipótesis de trabajo, afirmamos que la existencia de diferencias temporales entre las jurisdicciones respecto a la elaboración de un marco normativo propio que acompañe la puesta en acto del espacio de las prácticas profesionalizantes, así como las configuraciones materiales disímiles en cada jurisdicción, estaría produciendo efectos desiguales en torno a las posibilidades de acceso a esta propuesta por parte de los alumnos de escuelas técnicas estatales en las tres jurisdicciones.

Las posibilidades de participar en estos espacios de formación por parte de todos los estudiantes en iguales

condiciones de acceso y bajo condiciones de igualdad de aprendizajes se ven amenazadas por las dificultades mencionadas más arriba. Como así también por aspectos externos, como el medio socioproductivo circundante y su capacidad para recibir determinado número de pasantes, o por las condiciones que establecen los convenios a desarrollar (pago de seguro, responsabilidad civil, traslado, etc.). Las posibilidades de las instituciones de ofrecer pasantías en organizaciones productivas como dispositivo de acercamiento al mundo del trabajo producen diferencias inter e intrainstitucionales. En este marco se valoriza de modo diferente al resto de los formatos, a la vez reconocida y distribuida de modo desigual entre los estudiantes que acceden a esta práctica, en donde, además, entran en juego aspectos meritocráticos que producen desigualdades de oportunidades en los aprendizajes.

Entendemos que las instituciones generan propuestas, más allá de las leyes que las regulan. En tal sentido, la puesta en acto de la política supone la traducción de los textos de la política en acciones y prácticas situadas (Ball, 2012), en las que se disputan sentidos sobre la escuela, su formación y su vínculo con el mundo del trabajo (Martínez, Garino y Fernández, 2020). En todos los casos, lo que se juega es la posibilidad de dar continuidad y relevancia a este espacio para que, más allá de las traducciones locales, la vinculación con el mundo del trabajo deje huellas y que estas signifiquen mayores oportunidades para la inclusión y la igualdad.

Cabe destacar que las voces de los directores de nivel y de escuelas técnicas se hacen eco de la apertura a nuevas posibilidades: de formatos, de tiempos, de organizaciones de destino. Pero también nos acercan instantáneas de escenarios signados por la escasez de oportunidades (plazas), la informalidad de las funciones docentes en torno a las prácticas profesionalizantes y la soledad de quienes encaran el desafío de vincular las escuelas con el mundo del trabajo. Escenarios que también parecieran mostrar cierto poder instituyente de las normas en la búsqueda de articular

prácticas pedagógicas con cierta organicidad y al detalle, como es el caso del Reglamento de Río Negro.

Por último, nos preguntamos si estos formatos son suficientes para superar la escisión teoría- práctica, y si quedará energía, luego de lograr establecer estos espacios como tales, para cuestionar las experiencias y obtener de ellas un valor pedagógico que aporte una diferencia sustancial en los aprendizajes de los estudiantes para su futura inserción en el mundo del trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina. En M. R. Almandoz (ed.). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* (pp. 233-274). iipe-unesco.
- Ball, S., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K. y Perryman, J. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bocchio, C. M. y Maturo, Y. (2017). Lógica de acción en el espacio de Formación en Ambiente de Trabajo: prácticas y sentidos en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba- Argentina. *Horizontes Sociológicos*, 9(5), 10-27.
- Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 229, 8 de septiembre de 2014.
- Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 15, 19 de septiembre de 2007.
- Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 261, 22 de mayo de 2006.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro. Resolución n.º 1.480, 3 de julio de 2009.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro. Resolución n.º 6.202, 12 de noviembre de 2019.
- Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Resolución n.º 1.862, 18 de diciembre de 2018.

- Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. Memo n.º 005, Córdoba, 2014.
- Fernández, N. (2019). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(1), 201-218.
- Fernández, N., Miñana, G. M. y De Vega, M. (2020). La configuración de las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: un análisis preliminar. *Revista del IICE*, (46), 83-98.
- Filmus, D. (2017). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre.
- Gallart, M. A. (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. *Cuaderno CENEP*, 198.
- Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Cinterfor/OIT.
- Gallart, M. A. (2004). *Reflexiones para la vinculación con empresas por parte de escuelas técnicas*. AEA, Programa de Vinculación Empresa-Escuela.
- Jacinto, C. (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Jacinto, C. (2018). *El secundario vale: saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Miño y Dávila.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías. *Propuesta Educativa*, 33, 85-93.
- Ley 26.058 de 2005. Ley de Educación Técnico-Profesional, 07 de septiembre de 2005.
- Ley 2.945 del 2014. Ley Orgánica de Educación Provincial del Neuquén, 23 de diciembre de 2014.
- Ley 4819 del 2012. Ley Orgánica de Educación Provincial de Río Negro, 1 de marzo de 2012.

- Ley 9.511 de 2008. Por la cual Córdoba adhiere a la Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 26.058, 08 de agosto de 2008.
- Ley 9.870 de 2010. Por la cual se regula la Educación Provincial de Córdoba, 15 de diciembre de 2010.
- Martínez, S., Garino, D. y Fernández, N. (2020). Escuela secundaria y formación para el trabajo en argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista on Line de Gestão e Política Educacional*, 24(1).
- Maturo, Y. (2017). El trabajo del director en la Educación Técnico-Profesional (ETP): entre la gestión y la rendición de cuentas. En A. Miranda y N. Lamfri (orgs.). *La escuela secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 173-194). Miño y Dávila.
- Maturo, Y. (2018a). *Del discurso a la práctica: La trayectoria de la política educativa para la educación técnico-profesional en Argentina y Brasil (2004-2015)*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba.
- Maturo, Y. (2018b). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis Educativa*, 22(1), 40-50.
- Maturo, Y. (2020). “La escuela técnica sirve”. La pasantía como espacio de construcción y validación de saberes en el espacio automotriz de la ciudad de Córdoba. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(31), 97-116.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Editorial Gedisa.
- Riquelme, G y Herger, N. (2009). Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica de la secundaria. *Novedades Educativas*, 225, 6-12.
- Riquelme, G. (2017) (coord.). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017*. INET.

- Riquelme, G., Herger, N. y Kodric, A. (2017). Deuda social con la educación y formación para el trabajo de jóvenes y adultos: accesibilidad, barreras y escenarios complejos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(1), 37-54.
- Vasilachis, I. (ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.



## VII. Relaciones con el saber que traman experiencias

### *Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén*

DELFINA GARINO,<sup>1</sup> GISELA MIÑANA<sup>2</sup> Y DIEGO SEBASTIÁN SAEZ<sup>3</sup>

#### Resumen

En este artículo se analizan las características de las prácticas profesionalizantes de escuelas técnicas, sus modos de implementación, y las formas de la relación con el saber que promueven en los estudiantes. Estas reflexiones se basan en un estudio de casos de dos escuelas técnicas, una de Neuquén y otra de Río Negro, y, en particular, se profundiza en las entrevistas a directivos de las escuelas, a coordinadores/as de PP y a los grupos focales con estudiantes. Se observa que las propuestas de PP, al articular con la comunidad y con el mundo del trabajo, operan como móvil de sentido para los/as estudiantes y promueven la introducción de variaciones en la relación epistémica con el saber. Asimismo, la dimensión identitaria de la relación con el saber, en estudiantes que están próximos a dejar de serlo, resulta de relevancia. Sin embargo, la fertilidad de estas experiencias de aprendizaje iniciáticas impulsoras se ve relativizada por los diferenciales rasgos de implementación de las PP en ambas jurisdicciones, que implican distintos grados de

---

1 IPEHCS-CONICET-UNCo/FACE-UNCo.

2 FACE-UNCo

3 FACE-UNCo.

institucionalidad y de legitimidad de las propuestas de formación (curricular/extracurricular; excepcional y selectiva/universal; cargo rentado/voluntario).

## Introducción

En una tornería de la ciudad de Neuquén, y durante casi tres meses, dos estudiantes de una escuela técnica realizan una pasantía, en el contexto de la propuesta de formación de las prácticas profesionalizantes (PP). Uno de ellos relata parte de lo que allí realiza con estas palabras:

En los Paralelos también estuvimos, ahí hice los premecanizados. Antes de mandarlo a los CNC [control numérico computarizado], viene el acero crudo, con cáscara adentro y afuera. Entonces, para que el CNC trabaje más rápido y no pierda tiempo si se rompe un inserto, o cosas así, se le hace el premecanizado en el torno paralelo. Se lo deja sin cáscara en el interior y exterior, y de ahí lo mandan al CNC para que trabaje más rápido (Neuquén, grupo focal estudiantes).

El otro despliega esta explicación sobre las tareas que desarrolla:

Cuando llego, hago revisión de las herramientas que voy a usar. Después de que las herramientas ya están revisadas, desarmo el elemento que se va a trabajar y hago una revisión de él. [...]. Después hago un mantenimiento previo al ensamble, que le pongo grasa a las herramientas que van a tener rozamiento. Después hago el armado para la entrega y a lo último hago un fichaje de lo que yo entregué. En el fichaje pongo lo que pesa la herramienta, el nombre de la herramienta (*packer*), la medida, a quién se la entrego. [...]. Eso por el lado práctico. Por el lado teórico, hago dos cosas nomás: practico planos, por ejemplo, de *packer*, de tapón. Los practico. Ellos me dan como un croquis de una pieza, yo le hago el croquis, me dan un boceto, por decirlo de una manera. O, directamente, mirando la herramienta, vos la vas

dibujando, dividiendo por partes, lo que mide cada parte. A mano. Y después hago la corrección, si me equivoco (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Además de toda esta descripción técnica sobre las actividades en las que participaron en las PP, de manera explícita hacen hincapié en que allí estaban aprendiendo, prestando atención a las nuevas situaciones y siendo acompañados en ese proceso por los/as trabajadores/as de esa tornería:

Lo que nosotros hacemos es programación en CNC, control numérico computarizado. El torno y la fresa. Es bastante complejo, difícil, aprenderlo en poco tiempo, de una. Así que estamos aprendiendo, constantemente estamos anotando. Los chicos nos enseñan. Por ahí, tiene algún error, y ellos nos hacen identificarlo, a ver si somos capaces de encontrarlo. Eso está bueno, porque lo vas aprendiendo vos. Por ahí tenés que identificarlo vos, y si no tenemos idea, sale mal (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Es más, uno/a de ellos/as llega incluso a asignarle el máximo valor entre todas sus experiencias vitales: “[...] para mí es extrema valoración. Por sobre todas las experiencias que tuve en la escuela, es la más importante, de la mejor que tuve hasta ahora, tanto aquí como fuera de la institución” (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Esta descripción de aprendizajes y sentidos de la experiencia expresada por los/as estudiantes invita a indagar en algunos de los hilos de la trama que se construye en esos espacios de PP. ¿Cuáles son las propuestas de PP de las escuelas técnicas de Neuquén y Río Negro? ¿De qué modo se implementan? ¿Qué relaciones con otros/as entablan los/as estudiantes? En particular, ¿qué aprendizajes construyen los/as estudiantes en el contexto de las PP, en cuanto relaciones con el saber?

De la mano de la expansión de su cobertura, el sistema educativo argentino (especialmente el nivel secundario) ha sufrido fuertes transformaciones en las últimas décadas, y la

reflexión y discusión por sus funciones y sentidos son parte de los debates tanto en el ámbito público como en el campo de la investigación educativa, entre los que se encuentran la formación para el trabajo y la articulación con el mundo social y productivo.

En este sentido, en la normativa que lo regula, se visualiza una presencia importante de discursos que pregonan la necesidad de articular el mundo de la educación con el mundo del trabajo, como es el caso de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06, que postula dicha articulación entre sus objetivos, y de la Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 26.058/05, que propone la generación de organismos que sirvan de puente con el mundo productivo.

La relación entre educación y trabajo permite reflexionar sobre la función de la educación en general y de la escuela secundaria y la formación para el trabajo en particular, en cuanto último nivel que gran parte de la población cursa o finaliza, paralelamente o antes de insertarse en el mercado laboral. Entre las discusiones posibles, aparece la relación entre teoría y práctica, las vinculaciones que las instituciones educativas pueden entablar con el sistema productivo, que incluye a su vez discutir respecto de las funciones y objetivos de estas articulaciones, el modo en que estas se concretan y los saberes y aprendizajes que promueven.

La educación secundaria técnica es una modalidad de la educación secundaria y ha sido el espacio predilecto de la articulación entre educación y trabajo. A lo largo de su historia, ha sufrido cambios que acompañaron modificaciones más amplias del sistema educativo en general, a la vez que ha sido traccionada por demandas desde el mundo productivo. Aun así, el mundo de la educación y el mundo del trabajo se rigen por lógicas específicas, algunas veces complementarias y otras contradictorias entre sí (Jacinto, 2016). Además, la articulación entre ambos mundos es compleja y varía de un lugar a otro y de una época histórica a

otra, configurándose de maneras distintas a lo largo de la historia en Argentina (Martínez y Garino, 2013).

Un espacio privilegiado para la articulación de educación y trabajo son las prácticas profesionalizantes (PP), que, en el caso concreto de la normativa que rige las escuelas secundarias técnicas, son planteadas como parte fundamental dentro de la trayectoria formativa del/a estudiante (con 200 horas obligatorias mínimas), entendidas como síntesis de la articulación entre la teoría y la práctica a partir de experiencias formativas en situaciones reales de trabajo. Las PP pueden asumir diferentes formatos: microemprendimientos, proyectos productivos, articulación con demandas de la comunidad, pasantías, etcétera.

Además, estudios anteriores evidencian que los dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo pueden incrementar las oportunidades de inserción laboral e incidir en la subjetividad de sus participantes (Jacinto, 2010; Martínez, 2016; Garino, 2020). En efecto, las PP como dispositivo de enseñanza y aprendizaje posibilitan la incorporación de hábitos y saberes que solo se adquieren en un marco laboral (Gallart, 2006), pueden orientar a los/as jóvenes con relación a sus intereses y permitir el ingreso a un segmento del mercado de trabajo al que podría serle difícil ingresar (Jacinto y Dursi, 2010). Asimismo, analizar las PP permite hacer foco en la implementación de las novedades normativas y desentrañar cómo se entrelazan intereses y acuerdos en un espacio en donde se conjugan otras racionalidades aparte de la escolar (Martínez, Garino y Fernández, 2020).

Con este encuadre, este artículo busca analizar las formas de relación con el saber en las que se inscriben los/as estudiantes que participan en PP en escuelas técnicas de Neuquén y Río Negro. Las reflexiones aquí vertidas se basan en resultados de investigación del proyecto de investigación de la FACE-UNCo C127 “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”, y del

proyecto de investigación en red n.º 681 “Prácticas profesionalizantes en escuelas técnicas de Neuquén y Río Negro: modos de implementación y sentidos construidos por los actores involucrados”, financiado por el FONIETP-INET<sup>4</sup>. Además, contribuye al proyecto PUE IPEHCS-CONICET-UNCO “La (re) producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional”.

El artículo propone el siguiente recorrido de lectura: el abordaje teórico-metodológico, la implementación de las PP, la relación con el saber que promueven las PP y las consideraciones finales.

## 1. Abordaje teórico-metodológico

Las PP se constituyen en una forma de vinculación de la escuela secundaria con la comunidad y el mundo del trabajo. El desarrollo de estas prácticas supone la articulación de actores del mundo de la educación, del mundo del trabajo y de la sociedad civil (del sistema educativo, de las escuelas, del mundo empresarial, ONG, actores/as estatales y, por supuesto, los/as estudiantes). Dado que estos/as actores tienen objetivos de acción y se rigen por lógicas específicas, las relaciones interactorales que se establecen suelen estar atravesadas por tensiones consecuencia de los intereses particulares de cada actor/a que interviene (Jacinto, 2016).

En los últimos años, se ha ampliado la concepción de las PP, especialmente en lo que se refiere a las pasantías, consideradas como una de las formas que asume este dispositivo de formación para el trabajo (Jacinto, 2010): si históricamente las pasantías eran pensadas como el agregado práctico de la formación teórica, ahora son percibidas como estrategias para la enseñanza de teorías, técnicas

---

<sup>4</sup> En este proyecto participaron Silvia Martínez, Delfina Garino, Natalia Fernández, Gisela Miñana, Diego Saez, Micaela de Vega, María José Ganem y Francisco Suertegaray.

formales y habilidades de manera contextualizada, por lo cual conforman en un recurso educativo valioso (Dursi, 2016). En efecto,

[...] el pasaje por estos dispositivos puede dar un panorama acerca de las reglas del juego que imperan en el mundo del trabajo, mostrar la manera en que se desarrollan las relaciones interpersonales en ámbitos laborales, poner de manifiesto los conocimientos técnicos y saberes específicos requeridos para cierta tarea así como las actitudes socialmente valoradas en ámbitos de trabajo, finalmente, pueden operar como primeras experiencias de trabajo protegidas y/o como nexos con empleos formales (Jacinto y Dursi, 2010) (Garino, 2016, pp. 45-46).

A la vez, analizar las PP permite visualizar el valor de la experiencia entendida como oficio, en donde el oficio “consiste en producir objetos físicos y proporciona una visión interior de las técnicas de la experiencia capaces de modelar nuestro trato con los demás” (Sennett, 2009, p. 355), y pone de manifiesto que “la capacidad para trabajar bien es compartida por los humanos y se elabora en las capacidades para localizar, indagar y develar problemas” (Sennett, 2009, p. 350).

Desde esta perspectiva, las PP son conceptualizadas como dispositivos de formación para el trabajo que, en cuanto conjugan racionalidades del mundo educativo y del mundo productivo, son especialmente complejos (Gallart, 2006).

La idea de dispositivo de formación para el trabajo permite analizar las normativas que enmarcan las PP, los discursos y prácticas de los/as actores que intervienen y las relaciones entre ellos, la producción de subjetividades que habilitan, recuperando las prácticas discursivas y no discursivas que circulan (Garino, 2020; Martínez, 2020). La fortaleza de considerar las PP como dispositivos, entonces, reside en la posibilidad de visualizar la complejidad de las articulaciones entre los discursos, las normas, las distribuciones

temporales y espaciales, que dan forma a un modo de existencia en un tiempo y un espacio histórico determinados (Martínez, 2016).

Estos espacios formativos expresan los debates más amplios en torno a la definición de la formación de la escuela secundaria, la relación con el mundo del trabajo y la comunidad en general, a la vez que habilitan experiencias que promueven vivencias diversas en quienes participan a través de sus prácticas cotidianas.

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive. [...]. Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad (Contreras y Lara, 2013, pp. 24-25).

La subjetivación, entonces, se enmarca en la producción individual o colectiva de formas de habitar el mundo, una situación, un tiempo. Es la experiencia pensada como la práctica y las acciones con las que un sujeto se implica en el mundo, en el que se está activamente inmerso, lo que le permite pensar sobre esas acciones.

Sennett (2009) [...] ha explorado estas dimensiones activas y pasivas de la experiencia, exponiendo, por ejemplo, lo que hay en juego en el ensayo de aprendizaje, probando y cometiendo errores, pensando en ellos, permaneciendo en ellos hasta comprender qué falló. Todo un proceso que supone un aprendizaje sobre sí mismo: a la vez que un desarrollo personal en relación a los recursos prácticos para la actividad que se realiza, hay también un aprendizaje de sí con respecto a la frustración, la perseverancia, la aspiración a las cualidades del oficio, etc. (Contreras y Lara, 2013, pp. 26-27).

Se plantea, por lo tanto, vivir el encuentro educativo como una experiencia (Contreras y Lara, 2013; Martínez, 2020). Así, las relaciones educativas son siempre una

oportunidad de la experiencia de la alteridad, la posibilidad de descentrarse para permitir que el/a otro/a se manifieste. A su vez, la subjetividad y su sentido se dan en el marco de configuraciones subjetivas que no tienen determinaciones previas, ni son reflejo una de otra:

El sentido subjetivo es inseparable de la subjetividad como sistema, pues en cada momento de producción de sentido subjetivo ocurre una integración tensa, múltiple y contradictoria, entre las configuraciones subjetivas presentes del sujeto y en desarrollo en el curso de su acción, y la multiplicidad de efectos colaterales que, resultantes de esa acción, se asocian a nuevas producciones de sentido subjetivo. [...]. Los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas, son producciones que tienen lugar en el curso de la vida social y la cultura, pero que no están determinados ni por una ni por la otra, no son un reflejo de esos múltiples procesos, sino una nueva producción que los especifica en sus efectos para quienes los viven. (González Rey, 2010, pp. 251-252).

A partir de esto, en este artículo se analizan las PP en cuanto dispositivos promotores de experiencias a través de diferentes mediaciones de enseñanza, que promueven modos de existencia particulares. En esta interacción entre sujeto y estructura, la subjetividad y sus sentidos van construyéndose a lo largo de las experiencias de la vida (Martínez, 2016).

Claro está que estas vivencias no acontecen en el vacío, sino que suceden en la intersección entre los condicionantes objetivos, las mediaciones institucionales y las significaciones subjetivas (Dubet y Martuccelli, 1998). Entre esas mediaciones institucionales, este artículo se enfoca en la relación que proponen con los saberes escolares, saberes para el trabajo, saberes para la vida.

En cuanto a la relación con el saber, se retoma a Charlot (2008), quien plantea que toda relación con el saber es la relación de un sujeto con su mundo. El autor la analiza desde tres dimensiones: una relación epistémica, una relación

identitaria y una relación social. Por otra parte, en la relación epistémica con el saber (la forma de apropiación del mundo), plantea que se presenta bajo tres formas vinculadas a las figuras del aprender<sup>5</sup>:

- a. Una relación epistémica con los objetos-conocimientos. Refiere a conocimientos técnicos, disciplinares. Aprender es apropiarse de saberes, poder decir u objetivar ese aprendizaje a través del lenguaje.
- b. Una relación epistémica en la acción. Aprender es dominar una actividad o ser capaz de manejar un objeto de forma pertinente. Este aprender está dado en una situación.
- c. Una relación epistémica en relación con los otros/as (saber sociorrelacional). Se trata de dominar una relación (consigo mismo, la relación de sí con otros/as, la relación consigo mismo a través de la relación con otros/as). Aprender es dominar una relación en situación.

La relación identitaria con el saber está presente en toda relación epistémica, más allá de la figura del aprender en la que aparezca, ya que aprender tiene sentido en función de una historia del sujeto, sus antecedentes, su historia, sus expectativas, su idea de la vida, sus modos de relacionarse, etc. Esta dimensión identitaria de la relación con el saber está integrada por una dimensión relacional, que abarca tanto la relación consigo mismo, como la relación con los otros.

Toda relación con el saber es también relación consigo mismo: a través de “el aprender”, cualquiera que sea la figura bajo

---

<sup>5</sup> Charlot aclara que, si bien él habla de “relación con el saber”, porque es el modo en que ha pasado al vocabulario de la investigación, se trata, en realidad, de una forma más general de una “relación con el aprender” (Charlot, 2008, p. 151).

la cual se presente, está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí (Charlot 2008, p. 117).

En cuanto al encuadre metodológico, se propuso la realización de un estudio de casos seleccionando dos escuelas técnicas, una de la provincia de Neuquén y otra de la provincia de Río Negro. Por tratarse de un estudio de casos, la investigación no buscó extrapolar los resultados al universo, sino conocer en profundidad las dimensiones seleccionadas para comprender el fenómeno estudiado, referido al análisis de los modos en que las instituciones seleccionadas implementan las PP y las relaciones con el saber que promueven.

Si bien la indagación tuvo objetivos y técnicas de construcción de datos más amplios, este artículo se basa en las entrevistas semiestructuradas a equipos directivos de las escuelas (2), a coordinadores/as de PP (5), y en los grupos focales realizados con estudiantes (2), realizados entre marzo y junio de 2019.

A continuación, se analiza la implementación de las PP en las dos escuelas seleccionadas.

## **2. Las prácticas profesionalizantes en las escuelas técnicas de Neuquén y Río Negro**

### **2.1. La dimensión normativa: avance del encuadre legal en las jurisdicciones estudiadas**

Las provincias de Neuquén y Río Negro poseen normativas específicas y distintos grados de avances en la legislación vinculados con la escuela secundaria y las PP<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> El capítulo de Fernández, Ganem, Saez y Maturo que integra este volumen centra su análisis en la dimensión normativa de las PP en estas jurisdicciones.

En este sentido, la provincia de Neuquén cuenta con la Ley Orgánica de Educación Provincial n.º 2.945/14, que regula todo el sistema educativo, estableciendo intenciones pedagógicas, fines y objetivos similares a la Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06, como la educación integral con igualdad de oportunidades, la garantía de la inclusión educativa, el establecimiento del Estado como garante en el acceso, permanencia y egreso de los/as estudiantes, la integración de la comunidad educativa, entre otras cuestiones.

Respecto de normativas específicas sobre PP, en el momento de la realización de esta investigación, la provincia de Neuquén no contaba con reglamentaciones específicas para la implementación de PP en el nivel secundario<sup>7</sup>.

En Río Negro, en 2012 se sancionó la Ley Orgánica de Educación de la Provincia n.º 4.819, que expresa lineamientos generales para la realización de prácticas (mayormente concebidas como pasantías). Se alude a este espacio como “prácticas educativas” sin hacer referencia a las PP<sup>8</sup>.

Queda de manifiesto, entonces, la juventud de estos procesos de sanción de normativas que regulan los espacios de PP en ambas jurisdicciones, encuadradas y en consonancia con las reglamentaciones que se proponen a nivel nacional.

## 2.2. La dimensión institucional: caracterización de las escuelas técnicas y de la implementación de las PP

La primera institución, que está ubicada en la ciudad de Neuquén capital, es una escuela técnica pública (creada en

---

<sup>7</sup> En diciembre de 2019, se sancionó la resolución del CPE 1862 que aprueba el “*Régimen de Prácticas Profesionalizantes Pedagógicas*”, que reglamenta las PP en instituciones educativas técnicas, comunes, públicas o privadas.

<sup>8</sup> En noviembre de 2019, se sancionó la Resolución n.º 6.202/19 “*Reglamento de Prácticas Profesionalizantes de la ETP de Nivel Secundario de Río Negro*”, en la cual se caracterizan las PP y se establecen sus formatos, funciones, misiones y el marco evaluativo y las pautas de acreditación.

1943) que se encuentra en el centro de la localidad y que recibe alrededor de 1.300 estudiantes. Las especialidades que ofrece en los turnos mañana y tarde, sobre los que versa este artículo, son técnico mecánico, técnico mecánico electricista (Electromecánica) y maestro mayor de obras.

Esta escuela cuenta con un proyecto de pasantías como formato de PP desde hace más de diez años, que se realizan en el último año de la cursada (6.º año) y cuyo objetivo es la formación práctica a partir de la integración de saberes teóricos, a través de la concurrencia de los/as estudiantes a empresas o talleres dedicados a actividades de su especialidad. Por otra parte, en las instalaciones de esta escuela se lleva adelante un taller extracurricular que dura cuatro meses (16 encuentros semanales), funciona los sábados por la tarde y se orienta a la reparación de bicicletas judicializadas donadas por el municipio. Es coordinado por personas de una ONG, quienes capacitan en ciclomecánica a los/as estudiantes y docentes que participan voluntariamente. Al finalizar el taller, cada estudiante se queda con la bicicleta que reparó. En 2019 asistían 14 estudiantes de la institución.

Cabe señalar que tanto el proyecto de pasantías como el taller de reparación de bicicletas no forman parte de la currícula y no poseen cargos rentados específicos para su implementación. De todos modos, las pasantías sí son significadas por la institución como PP; no así el taller, que no cuenta con un reconocimiento formal, aunque en los hechos se constituya en un espacio de formación en el que los/as estudiantes de la escuela se vinculan con la comunidad, en una actividad con sentido y con requerimiento de saberes técnicos. En este sentido, se observa que la concepción de PP que prima en la institución está restringida a la implementación de pasantías como vínculo con el mundo laboral.

Otro aspecto que señalar refiere al hecho de que los cargos de coordinadores/as de las pasantías sean *ad honorem*. Esto genera que la implementación de las PP quede

librada a la voluntad de quienes quieran y puedan ejercerlos, lo cual afecta su desarrollo. Por ejemplo, esta situación tiene como efecto que la gestión de las PP en empresas se realice en horarios extraclase por parte de el/la coordinador/a, lo que perjudica la dedicación a la tarea y genera, en parte, que las vacantes para las pasantías sean limitadas y, por ende, no obligatorias para todos/as los/as estudiantes (en 2019 accedieron a pasantías 14 estudiantes de un total de 160 que cursaba 6.º año). Esto trae consigo un sistema de selección de cada pasante en función del rendimiento académico (no tener materias previas, tener buenas calificaciones y no tener inasistencias) y de evaluaciones que realizan los/as docentes de los comportamientos y actitudes de cada estudiante, así como también de requisitos específicos que imponen quienes reciben a los/as pasantes, muchas veces ligados al género (especialmente en empresas vinculadas a sectores productivos masculinizados) (Martínez *et al.*, 2020), criterios que confluyen en la definición de quiénes son los/as que están en mejores condiciones de ocupar los lugares disponibles.

En tal sentido, se hace visible que, en el contexto de una propuesta de pasantías no integrada al currículum, la pasantía pasa a ser, por un lado, una propuesta acotada, supeditada a la buena voluntad de algún/a profesor/a que intente conseguir el máximo de vacantes posibles, en lugar de constituirse en una propuesta universal para toda la población estudiantil del último año (Fernández, 2020). Y, por otro lado, como consecuencia de lo anterior, la pasantía se torna selectiva, y el criterio meritocrático viene a operar para solucionar el conflicto que se plantea entre la cantidad de interesados/as y la escasez de vacantes.

Michael Young [...] llamó a este fenómeno meritocracia, y definió el mérito como la suma “coeficiente intelectual + esfuerzo”. El concepto [...] presupone que la distribución y redistribución social debería operar a partir de los méritos de cada uno, en el marco de la igualdad de oportunidades

(Dubet, 2011). La ilusión meritocrática presupone que las posiciones de los individuos serían justas y legítimas por ser merecidas en función de sus aptitudes y su esfuerzo (Jacinto, 2019, p. 5).

Los/as pasantes de las PP de esta escuela manifiestan sentir cierta sensación de incomodidad, de rareza, entre sus compañeros/as, porque ellos/as ya no se sienten los/as mismos/as, con la vívida experiencia de la pasantía. Pareciera ser que, como efecto de este modelo de pasantía, ellos/as cargan en sus cuerpos una situación de privilegio que tienen que sobrellevar al volver a la escuela, y que perciben en la hostilidad de los comentarios de los/as compañeros/as que desestiman la pasantía como experiencia interesante que realizar, adoptando discursos que circulan y que plantean a las pasantías como espacios de explotación laboral: “A mí mis compañeros todo el tiempo me dicen que me explotan en el trabajo, y lo ven del lado de que te matan porque sos un pasante” (Neuquén, grupo focal estudiantes).

La voz de los/as estudiantes advierte también otro de los efectos posibles de esta situación: la pasantía resulta un tema esquivo por parte de los/as profesores/as, que de algún modo la niegan, al no habilitar que la pasantía tenga un lugar dentro de la institución escolar, a través de la palabra. En este sentido, consideramos que se debilita la potencia de aprendizaje de la pasantía, en cuanto no existe un tiempo de conversación y reflexión sobre la vivencia en el mundo del trabajo que permita reorganizar esa experiencia, tarea cognitiva crucial desde una perspectiva biográfica de los procesos de formación (Jacinto y Millenaar, 2012).

Estos rasgos arriba descriptos permiten afirmar que el dispositivo de PP implementado está signado por la informalidad, debido a su no integración al currículum y al carácter voluntario de los/as coordinadores/as a cargo, de acceso selectivo para los/as estudiantes, no universal, y ofrecido en un único formato. Así, en la escuela neuquina las PP se configuran como un modelo con bajo grado

de institucionalidad y con carácter de excepcionalidad en la propuesta formativa integral de la institución hacia sus estudiantes.

La segunda institución es una escuela técnica de la localidad de Cipolletti (Río Negro) que fue creada en el año 2009. Esta ofrece la especialidad de técnico mecánico y alberga a 400 estudiantes, aproximadamente. A partir de la homologación de los planes de estudio de escuelas técnicas realizada en la provincia, se crearon los cargos de coordinador/a de PP, de 30 horas cátedra, con una remuneración por su trabajo. Estos cargos se cubrieron por concurso en 2019<sup>9</sup> en todas las escuelas de la provincia.

Respecto de las PP en la escuela seleccionada, tienen como objetivo la integración de saberes teóricos y prácticos, como así también dar respuesta a problemas de infraestructura y equipamiento, socialización laboral, disciplina laboral, desarrollo del compromiso social. El formato de las PP ofrecido es la realización de pasantías, y la particularidad es que todos/as los/as estudiantes de 6.º año acceden a ellas en empresas privadas, lo cual es, desde la perspectiva del equipo directivo, un atractivo para quienes se inscriben en la escuela. Hasta 2018, para su implementación se dividía el grupo de estudiantes de 6.º año y, mientras que dos tercios del grupo cursaba los talleres, el tercio restante asistía a pasantías durante tres meses, y luego los grupos rotaban. El grupo que se encontraba haciendo pasantías asistía cuatro veces por semana a la empresa, tres horas por día.

Sin embargo, en el año 2019, el equipo directivo y el/a coordinador/a que ingresó por concurso evaluaron la ampliación de los formatos de PP, más allá del predominante modelo de pasantías, y comenzaron a diseñar PP que vincularan a los/as estudiantes con la comunidad, por la

---

<sup>9</sup> Entre 2014 y 2018, su implementación estuvo a cargo de la figura de un/a coordinador/a de PP, que contaba con 15 horas institucionales para la realización de las funciones requeridas.

fortaleza de formar desde una perspectiva más comprometida con lo social.

Merece ser señalada en esta escuela la importancia de la obligatoriedad de las PP, que elimina los filtros de la iniciativa de cada estudiante para participar de ellas y de la selección meritocrática, para así ofrecer a todos/as, sin distinción, un contenido que se ha definido como relevante.

En ese caso, el dispositivo de PP es una definición curricular y, por lo tanto, obligatoria e institucionalizada para todos/as los/as estudiantes. Es una propuesta en construcción, en la que hay variedad en el formato, y que habilita una instancia de elección por parte de los/as estudiantes, quienes pueden orientar sus PP según su expectativa de formación, ya que pueden elegir entre realizar una pasantía en un trabajo “tradicional” o una práctica en un proyecto sociocomunitario. En la escuela rionegrina, las PP se configuran como un modelo con alto grado de institucionalidad y con carácter de universalidad en la propuesta formativa integral de la institución hacia sus estudiantes.

Finalmente, podemos comparar y establecer algunas diferencias en la implementación de las PP en ambas instituciones, con la base en distintas dimensiones:

- a. En relación con *lo curricular*, mientras que en la escuela de Neuquén las PP son extracurriculares, en la de Río Negro son parte del currículo, situación que genera una serie de diferencias respecto del modo de implementación y desarrollo de las PP en ambas escuelas.
- b. Respecto de la *obligatoriedad*, en la escuela de Neuquén no son obligatorias; en cambio, en la escuela rionegrina lo son, lo cual a su vez se vincula directamente con la siguiente dimensión.
- c. En cuanto a la *cantidad de estudiantes que participan*, mientras que en la escuela de Neuquén solo un grupo reducido de estudiantes acceden a las pasantías, en la escuela de Río Negro todos/as los/as estudiantes de 6.º

- año realizan PP, por lo que en la primera institución las PP son selectivas y en la segunda son inclusivas.
- d. Respecto del *criterio de selección* de los/as estudiantes, en la institución de Neuquén manifestaban que son de tipo meritocráticos, mientras que en la de Río Negro no se establecen criterios de selección porque participan todos/as los/as estudiantes.
  - e. En relación con el *cargo de coordinador/a de las PP*, en la escuela neuquina no existe un cargo designado formalmente, sino que los/as coordinadores/as realizan las tareas implicadas *ad honorem* y en sus tiempos libres. Por otro lado, en la de Río Negro el/a coordinador/a posee un cargo de 30 horas cátedra rentado.
  - f. En cuanto al *formato de PP que implementan*, en ambas escuelas se desarrollan pasantías y proyectos comunitarios (aunque en la escuela de Neuquén desde el equipo directivo solo se reconocen como PP las pasantías, no así el proyecto comunitario que desarrollan informalmente). La valoración institucional de las PP varía según los formatos de implementación.
  - g. Como *objetivos de las PP*, en la institución neuquina se busca la aplicación y formación práctica de los/as estudiantes, mientras que en la rionegrina se orientan a dar respuesta a problemas de infraestructura y equipamiento, socialización laboral y formación práctica de los/as estudiantes, disciplina laboral, desarrollo del compromiso social, y evaluación institucional.
  - h. Finalmente, respecto del *grado de institucionalización de las PP en las escuelas*, las características de la implementación de las PP generan que en la institución educativa de Neuquén el grado sea bajo, mientras que en la de Río Negro sea alto.

### 3. La relación con el saber en el espacio curricular de las prácticas profesionalizantes

En este apartado se analizan los aprendizajes que promueven en los/as estudiantes las PP. Según plantea Charlot, “aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender” (Charlot, 2008, p. 109). ¿Qué aprenden los/as estudiantes de estas escuelas en sus espacios de PP? De manera general, ya en la bibliografía disponible sobre el tema, se conoce que las pasantías se constituyen en prácticas situadas por estar en espacios laborales reales, y los/as estudiantes perciben que la participación en ellas brinda herramientas para las trayectorias laborales futuras (Jacinto, 2010; Garino, 2020). En este caso, ¿cuáles son los aprendizajes específicos que identifican los/as estudiantes? ¿Cómo se dan? ¿Qué relación con el saber promueven? ¿Qué lectura sobre sus propios aprendizajes en la trayectoria escolar previa pueden hacer a partir de esta instancia en las PP?

De la escuela de Neuquén, dos estudiantes realizaban sus PP en pasantías en una empresa “automotriz” y tres en una empresa de “tornería”. De los/as estudiantes de la escuela de Río Negro, dos de ellos realizaban una pasantía en una empresa vinculada a químicos que utiliza la industria petrolera, haciendo actividades orientadas al mantenimiento de camiones, soldadura, etc. Las tareas asignadas a los/as pasantes en las empresas son formativas y en consonancia con el rubro de cada una, y se diferencian de ciertas pasantías que, no encuadradas adecuadamente, corren el riesgo de proponer a los/as estudiantes tareas de baja calificación y poco valor formativo, entre otros (Jacinto, 2006). Por ejemplo, los/as estudiantes que realizan sus PP en la empresa de tornería realizan tareas de programación en CNC (control numérico computarizado), limpieza de torno y fresadora, control de calidad, ajustes, premecanizados en

tornos paralelos, diseño –con el uso de AutoCAD–, administración de los papeles de calidad y hojas de proceso, ensamble de herramientas (*packer* y tapón), práctica de planos y fichaje de herramientas.

A través de las actividades propuestas en las PP, los/as estudiantes construyen distintas relaciones con el saber (Charlot, 2008), que se desarrollan a continuación.

### 3.1. Saberes técnicos. La relación con el saber: entre la posesión de saberes-objeto y el dominio de actividades

Para comenzar, se destaca el reconocimiento que hacen los/as estudiantes de la escuela neuquina al vocabulario técnico y al conocimiento de herramientas que les proveyó su experiencia escolar, previa a las PP. Ese lenguaje y ese conocimiento de ciertos rasgos del “mundo técnico” se constituyen en un primer puente del cual empezar a asirse para entramarse en el espacio de trabajo en el que desarrollan las PP. La familiaridad con algunos aspectos posibilita una sensación de pertenencia y fraternidad con otros/as, a la vez que aloja sus primeros “diálogos”, con formas compartidas de nombrar y circular saberes. Se puede identificar en el contexto escolar una relación epistémica con el saber que propició la apropiación de saberes-objeto, contenidos intelectuales objetivados en conceptos y enunciados. Compartir ese lenguaje con los/as trabajadores/as del espacio de PP y estar habilitados a partir de esos saberes-objeto a participar en esa comunidad específica, hace visible, a la vez, la dimensión relacional de toda relación con el saber (Charlot, 2008).

Sin embargo, al mismo tiempo que mencionan estos saberes que operan como anclajes, sostienen que hay otros conocimientos técnicos básicos que desconocen o conocen de manera parcial, y cuyo aprendizaje previo en la escuela daban por descontado quienes recibían a los/as estudiantes en el espacio de PP. Por ejemplo, el uso de ciertas

herramientas de medición, la lectura de planos y el manejo de la tecnología.

Y también relacionado con el taller de acá [*de la escuela*], que por ahí es escaso con lo que salís y allá lo dan por sabido, porque bueno... “quinto año, una pasantía”, dicen “Bueno, tiene que saber manejar un torno”, dentro de todo. Si bien te preguntan qué sabés, qué no sabés, hay cosas que las dan por sabidas y vos no las sabías y te querés matar (Neuquén, grupo focal estudiantes).

En conocimiento y saberes, por ejemplo, yo, en el lugar que estoy, en Calidad, lo que es herramientas y medición, hay que saber leer bien, lo que es el calibre, micrómetro, todas esas cosas. Y el manejo de la tecnología en los tornos, también. Poner bien una coordenada para que la máquina vaya al lugar correcto... Yo sabía usar más o menos el escalímetro, pero el micrómetro es más exacto y no lo sé usar. Ahora lo sé usar, lo aprendí a usar [*en la empresa*] (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Antes de empezar a desarmar, de una, te preguntan qué sabes hacer, qué herramientas conoces, si sabés cómo interpretar los planos, es fundamental el conocimiento de medición. Tenés que tenerlo leído en todos los idiomas (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Este dominio empobrecido de ciertos saberes es percibido por los/as estudiantes como limitante de las posibilidades de construir nuevos conocimientos, ya que no cuentan con cierta plataforma en la que poder enlazarlos. En el caso de las herramientas de medición, dicen que en la escuela les han enseñado a utilizar el calibre, pero no así el micrómetro, que es clave en el mundo laboral. Sucede algo similar con el caso de AutoCAD, que es eficaz para la elaboración de planos, de manejo excluyente en empresas del rubro, pero no enseñado a todos/as los/as estudiantes en la escuela, sino que se mantienen los contenidos de dibujo técnico con el uso del tablero, y la incorporación de la

herramienta informática depende de qué profesor/a esté a cargo del espacio curricular. En este sentido, si bien los/as estudiantes no reclaman la eliminación de la enseñanza de ese contenido tradicional de la escuela técnica, sí sostienen la necesidad de que los/as profesores/as se *aggiornen*, y contemplen los contenidos prioritarios necesarios para desenvolverse de mejor manera en futuros contextos laborales.

De todos modos, una vez en situación de PP, los/as estudiantes de la escuela de Neuquén identifican haber aprendido a usar con solvencia el micrómetro y el AutoCAD, y mejorado sus habilidades en la interpretación de planos.

Los/as estudiantes de la escuela de Río Negro específicamente señalan que la manera en que en general les enseñaban los contenidos en la escuela no ha sido un modo apropiado para generar en ellos/as herramientas para la resolución creativa de problemas de la práctica. Más bien, sostienen que las propuestas no implican un desafío cognitivo, ya que conocen la forma final de antemano.

La enseñanza en resolución de problemas, a cómo resolver problemas de distintas formas. Acá en los talleres de la escuela hacemos siempre las cosas de la forma que dice el profesor. Es como que te lo dan ya digerido y aprendés de memoria. Y en el momento, cuando a vos te vienen y te dicen “Vos tenés que hacer el engranaje” en el trabajo, tenés que resolverlo. Y muchas veces son cosas que vimos en el secundario, pero no les dimos bola en su momento (Río Negro, grupo focal estudiantes).

Al mismo tiempo, los/as estudiantes de esta institución diferencian el abordaje dividido de distintos contenidos según los talleres que ofrece la escuela, al modo integrado de saberes que exigen las situaciones de trabajo. “Acá capaz que en un día hacemos una rosca, un plano, y soldás. Como que las tareas en el taller [de la pasantía] nos llevan a hacer un montón de cosas” (Río Negro, grupo focal estudiantes).

En este sentido, se podría sintetizar que los comentarios de los/as jóvenes de la escuela de Neuquén referidos a la enseñanza valoran, por un lado, la relación con el saber auspiciado para que ellos/as puedan apropiarse de saberes-objeto, al mismo tiempo que plantean que la relación con el saber referida al dominio de actividades está desactualizada en relación con procedimientos y uso de herramientas del mundo laboral. Los/as estudiantes de la escuela de Río Negro elevan reclamos vinculados al modo de abordaje de los contenidos en la enseñanza dentro de la escuela, en cuanto estos aparecen como ya digeridos, a memorizar, y no se abordan en función de un problema a resolver, sino por disciplinas estancas que operan como fronteras (por ejemplo, poder recurrir a las herramientas y saberes propios de los talleres de ajustes, de carpintería, de oficina técnica, etc. en el contexto de una misma situación a resolver).

Se podría pensar que en las PP se aprende a dominar una actividad, a desarrollar la capacidad de utilizar una herramienta o un objeto de manera adecuada, es decir, en situación (y que puede estar asociada a ciertos saberes-objeto). Diseñar e interpretar planos en AutoCAD, realizar una medición con precisión con el micrómetro, realizar una rosca según un plano que implique a su vez una soldadura: en todas estas actividades, se observa una relación epistémica con el saber que implica al sujeto en una acción, quien se apropia del mundo a través de la inscripción del propio cuerpo para lograr el dominio de la actividad (Charlot, 2008). En el caso de la institución neuquina, no hay que desconocer que en algunos espacios curriculares también se promueve una relación con el saber orientada al aprendizaje del hacer propio de una actividad, como lo es el dibujo técnico en tablero, o la medición con el calibre. Pero, a la vez, es cierto que los/as estudiantes identifican y vivencian en las PP los desfases entre la formación ofrecida por la escuela en sus otros espacios curriculares y los requerimientos técnicos de los espacios laborales.

Lo arriba expuesto da cuenta de los desacoples existentes entre los saberes enseñados en la escuela y los saberes requeridos en el mundo del trabajo. Mitnik y Coria (2006: 184) se referían al “divorcio entre la formación y los métodos habituales de acción de las empresas”. Así, la escuela, a través del espacio de las PP, tiene un alto grado de exposición en relación con su propuesta escolar y su capacidad de formación de los/as estudiantes en los saberes técnicos específicos vinculados al título a otorgar. Los/as propios/as estudiantes pueden, de algún modo, evaluar su trayectoria educativa “midiéndola” en comparación con los requerimientos del trabajo. Paralelamente, la empresa receptora de pasantes también construye una mirada sobre la calidad formativa de la escuela, en función de los saberes y capacidad de desempeño de los/as pasantes.

### 3.2. Saberes relacionales. La relación con el saber: dominio de la relación con los/as otros/as y de la relación consigo mismo/a.

Los/as estudiantes de ambas instituciones educativas destacaban que los espacios de PP les habían ayudado a incorporar saberes relacionales.

#### 3.2.1. *Cumplir horarios*

Los/as estudiantes también mencionan aprendizajes vinculados al cumplimiento de los horarios y a la importancia de mostrar iniciativa para el trabajo. En este sentido, la pasantía estaría incidiendo en la construcción de ciertas aptitudes intrínsecas del individuo, como puede ser una disposición al trabajo y una valoración de la organización y el uso del tiempo, referidas al modo de ser trabajadores/as lo más productivos/as posible. Así lo planteaban los/as estudiantes:

[...] cumplir horarios, es distinto venir a la escuela que cumplir horario en un trabajo, para mí. Es como que tenés más responsabilidad (Neuquén, grupo focal estudiantes).

En mi caso los horarios son a rajatabla [...]. No es lo mismo que llegar cinco minutos tarde a la escuela [...] no te dificulta en nada el contenido [...] a llegar cinco minutos tarde al trabajo. Ya si sos trabajador hay incluso descuento de sueldo (Neuquén, grupo focal estudiantes).

### 3.2.2. *Prestar atención en las tareas*

Los/as estudiantes perciben que la exigencia de atención no es la misma en el ámbito laboral que en el escolar. Es otro umbral cognitivo el que tienen que activar para desarrollar las tareas asignadas de manera adecuada. No estar concentrado y tener un descuido puede implicar errores que no los/as afectan solo de manera individual, sino que repercuten en el colectivo de personas que trabajan y en el proceso total del que están participando. Este alto nivel de atención exigido tiene efectos en el cansancio que perciben en sus cuerpos.

### 3.2.3. *Ser responsable en las tareas*

El punto anterior está íntimamente asociado con el grado de responsabilidad que tienen en sus tareas. “Estar en un puesto laboral te lleva a otra responsabilidad. Aquí (en la escuela) estás dispuesto a equivocarte, venís a equivocarte. Allí vas más dispuesto a aprender y a hacer las cosas bien, entonces estás más atento” (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Si bien en la pasantía se ubican en el lugar del aprendiz, plantean que no pueden comportarse del mismo modo que si estuvieran en el contexto escolar. Resulta de mayor costo, en diversos sentidos, cometer un error en este ámbito, por lo que los/as estudiantes se implican con un compromiso mayor que en el ámbito escolar. En cierto modo, también

se puede asociar esta responsabilidad en la pasantía con la motivación que genera, entendida como un sentido de “obligación voluntaria” (Zacarés González, Ruiz y Llinares Insa, 2004, citado en Jacinto y Dursi, 2010).

#### 3.2.4. *Ser disciplinado/a o tener disciplina*

Los/as estudiantes manifiestan saber que los horarios del trabajo son para ser cumplidos, sin tardanzas ni excusas, que hay que asumir responsabilidad frente a las tareas asignadas, y focalizar toda su atención en ellas. Son aprendizajes vinculados al “saber ser”, que pueden asociarse con la disciplina laboral necesaria para internalizar los principios corporativos del orden capitalista (Figari, 2018).

Esos saberes, también denominados socio-laborales, implican ciertas actitudes que son producto de una elaboración particular que cada sujeto realiza activamente a partir de diversos factores tales como su situación familiar, las experiencias vividas en relación con el trabajo, los logros educativos, entre otras cosas (Gallart y Jacinto, 1997) (citado en Jacinto y Dursi, 2010).

Jacinto y Dursi (2010) plantean que, si bien ha habido cambios en las instituciones familia y escuela, la disciplina laboral sigue vigente con nuevos formatos. Por ese motivo, para muchos/as jóvenes la socialización laboral puede implicar familiarizarse con una institucionalidad diferente a la conocida. En el caso de algunos/as estudiantes de la escuela de Neuquén, pareciera ser que la cultura organizacional de esa escuela hubiera aportado en la construcción de saberes vinculados a esta disposición para el trabajo y a los modos de comportarse más pertinentes con la lógica del trabajo.

Disciplina [...] porque he tenido profesores que me enseñaron que tenés que prestarles atención a las verdaderas cosas y que se puede tener un tiempo para todo, el tiempo para aprender,

tiempo para ir a jugar, una cierta disciplina (Neuquén, grupo focal estudiantes).

### 3.2.5. *Relacionarse con otros/as*

Al mismo tiempo, los/as estudiantes también reconocen que la PP en su formato de pasantía les da la posibilidad de ampliar su mundo de relaciones y conocer ciertas especificidades de los vínculos enmarcados por un trabajo. Los/as estudiantes aprenden a sostener una relación similar a una relación laboral, con aquellos/as trabajadores/as con los/as que tienen que comunicarse o compartir espacio de trabajo en la pasantía. El contenido de la interacción está centrado en la resolución de problemas atinentes a la tarea o proceso que desarrollar, y sus modos están marcados por la relación jerárquica entre ellos/as. Es decir, los/as estudiantes vivencian el encuadre que da el trabajo a los vínculos que se sostienen con otros/as.

Lo de las relaciones no lo puse como vínculos porque no es lo mismo un vínculo que una relación de jefe y empleado. No es lo mismo que me relacione con mi supervisor de forma personal que de forma laboral. Cuando ya estás enfocado en el trabajo en sí, te concentrás plenamente en eso y la relación pasa de lo personal, de hablar qué hicieron en el día, a pasar a hablar exclusivamente de la herramienta (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Al mismo tiempo, como las tareas no se desarrollan de manera aislada, sino que competen a un grupo de personas, los alumnos/as dan cuenta de la necesidad de desarrollar buenas estrategias comunicativas para el logro de los objetivos de la tarea, y también para el ajuste de las propuestas a los recursos disponibles.

### 3.2.6. Construir una imagen de sí de forma reflexiva

Los/as estudiantes también dan cuenta de que, a partir de la participación en la pasantía, ellos/as mismos/as se ven de otro modo: reconocen habilidades o capacidades que desconocían que tenían, y la forma en que perciben que son vistos/as por otros/as los/as impregna de una confianza y una autoestima mayor que al inicio de la experiencia, por lo cual el aporte de la pasantía se constituye en un sostén emocional, en palabras de Dupuy y Almudever (1998) (citado en Jacinto y Dursi, 2010). Decían, por ejemplo:

Yo, antes de entrar a la pasantía, nunca pensé que iba a trabajar porque soy muy vago. No pensé que iba a poder adaptarme a un ritmo, que iba a respetar un horario, donde hay que estar realmente lúcido en el trabajo, porque acá [en la escuela], por ahí me pasa, que en Teoría me duermo. Yo en el trabajo si me duermo... “Que venga otra persona” (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Te ven realmente para un futuro, entonces eso te hace pensar: “Bueno, si me tuvieron en cuenta, si me vieron es por algo” (Neuquén, grupo focal estudiantes).

De cierta manera, ellos/as logran crear otra imagen de sí mismos/as y desmarcarse de la imagen negativa y estigmatizadora con la que muchas veces se identifica a la juventud (Marhuenda, Navas y Pinazo, 2004, citados en Jacinto y Dursi, 2010).

[...] el valor que uno le da a la empresa por dar esas oportunidades, porque no todas las empresas están dispuestas. Y más sabiendo que somos gente de nuestra edad, [...] porque por ahí las empresas buscan mucho y “Uy no, mirá, es un pibe, qué va a saber” (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Este conjunto de aprendizajes realizados por los/as estudiantes da cuenta de que, en el contexto de las PP, entran en un dispositivo relacional con otros/as, distinto

al dispositivo escolar, que les habilita a conocer las conductas y modos de comunicación más pertinentes para un espacio de trabajo y a dominar en consecuencia tanto la relación con los/as otros/as, como consigo mismos/as. Es decir, se puede plantear claramente que el espacio de las PP promueve una relación epistémica con el saber en la que aprenden a regular esa relación intersubjetiva en situación, y en la que también está en juego la construcción de sí, y su eco reflexivo, la imagen de sí (Charlot, 2008). En palabras de Charlot:

Aprender es volverse capaz de regular esta relación y encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí- y esto, en situación. También hemos llamado a este proceso epistémico distanciamiento-regulación. El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto (Charlot, 2008, p. 115).

### 3.3. Relaciones con otros/as para propiciar la relación con el saber: prácticas profesionalizantes como exploración acompañada

Es interesante prestar atención al modo en el que los/as estudiantes refieren que se han auspiciado las relaciones con el saber arriba descriptas: hay trabajadores/as de las empresas que tienen predisposición para enseñarles y que se han ocupado de explicarles, de ayudarlos/as, de orientarlos/as, etc. La pasantía convierte al lugar de trabajo en un espacio de aprendizaje, cercano al estilo del modelo medieval de aprendizaje:

Yo aprendí AutoCAD en la pasantía, un trabajador me enseñó. Me dijo: “¿Querés aprender?”. No lo sé manejar bien, pero ahí fueron tres semanas, todos los días continuos, dibujar una pieza e ir haciendo lo que él hacía (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Mientras él va desarmando, por ejemplo, un *packer* de 7 y medio, estoy desarmando una más chico de 5 y 3 4 5 y un

octavo y él me va ayudando con respecto a lo que presenta dificultad. Pero él no está encima de mí, él me explica lo que tengo que hacer, el proceso, todo (Neuquén, grupo focal estudiantes).

A nosotros nos sirve muchísimo la experiencia de los demás trabajadores. Hay gente que está desde que empezó la empresa, y, cuando nosotros vamos a hacer algo que aprendimos de una forma, a veces ellos vienen y nos dicen “Capaz que eso es más fácil hacerlo así”, y es verdad, porque, como ellos lo hacen todos los días, ya lo saben. Un día yo estaba pintando con un compresor, y yo lo hacía de una forma y él me dijo “Mirá, si lo hacés así es más fácil”, y es verdad (Río Negro, grupo focal estudiantes).

El alto valor formativo que entonces adquiere la pasantía deja sin efecto la histórica ruptura entre ámbito de formación (reproducción) y ámbito de trabajo (producción), al permitir que, cara a cara, quien sabe realizar una tarea pueda demostrarle a otro/a –el/la joven aprendiz– cómo hacerlo, y que este/a “aprenda haciendo” (Mitnik y Coria, 2006). A su vez, tal como expresan los/as estudiantes, sus acciones son evaluadas de manera inmediata por el/la trabajador/a que les está explicando, por lo que pueden ajustar su práctica rápidamente. Se hace aquí visible la dimensión relacional de toda relación con el saber (Charlot, 2008), es decir, una relación epistémica de apropiación del mundo (de actividades, de relaciones), propiciada por esos vínculos sostenidos con otros/as, otros/as que se convierten en mediadores/as necesarios/as de esos aprendizajes.

Así, la pasantía como dispositivo de acercamiento al mundo laboral se constituye en una oportunidad para realizar una exploración acompañada, un espacio de experimentación de prácticas de “aprendizaje situado” (Jacinto y Durasi, 2010). Es decir, los/as estudiantes participan en tareas laborales y cuentan con la posibilidad de aprender e integrar distintos saberes teóricos, tecnológicos y habilidades técnicas y sociales en un contexto real de trabajo, con otros/

as que ofrecen andamios progresivos. La PP se constituye en una situación de aprendizaje que trasciende el encuadre de las situaciones netamente escolares, pero a su vez la cuota de riesgos es menor a la que tendría si fuera un empleo real desligado de una institución educativa que la coordinara (Fernández, Miñana y De Vega, 2020). Como plantean Jacinto y Dursi (2010), desde una mirada micro individual, es posible percibir las incidencias subjetivas de las PP en estos/as estudiantes que experimentan las reglas del mundo del trabajo, reconocen los requerimientos y relaciones de esos espacios, se socializan laboralmente y se desarrollan personalmente, se “activan”, (re)conocen, proyectan, construyen saberes actitudinales variados, etc. En esto también radica la complejidad de las pasantías como dispositivo que conjuga la racionalidad educativa y la racionalidad productiva, sustancialmente diferentes (Gallart, 2006). Es este matiz de la experiencia de pasantía el que lo emparenta con la artesanía estudiada por Richard Sennett (2009), en la que existe un ensayo de aprendizaje en el que se pueden hacer distintos intentos, equivocarse, reflexionar sobre cómo funciona, y en ese marco aprender sobre los recursos prácticos de la actividad y, a la vez, profundizar en el aprendizaje de sí mismo/a.

#### 3.4. El sentido de la experiencia de las PP. La dimensión identitaria de la relación con el saber

En los relatos de los/as estudiantes, se perciben las huellas profundas que pueden llegar a dejar las PP como experiencias de aprendizajes. En particular, se desarrollaron arriba las formas de relación con el saber en las que se inscriben los/as estudiantes en esas PP, constituidas en espacios de aprendizaje, definidas por ciertas coordenadas de espacio, tiempo y actividad compartidas con otros. Allí se destacan las relaciones epistémicas con el saber, como dominio de actividades y como dominio de relaciones, y la dimensión relacional de toda relación con el saber.

¿Cuál es el sentido de estas experiencias en las voces de los/as estudiantes? Por ejemplo, en el caso de los/as estudiantes de la escuela de Río Negro, resaltan situaciones concretas en las que les hace un “clic” y logran comprender de manera cabal contenidos que de manera teórica/declarativa les fueron enseñados en la escuela.

El otro día vimos un tema que era “bombas” acá en la escuela, y en el momento te lo imaginás, pero la mitad de las cosas no sabés qué son. Y el otro día uno de los chicos del taller [de la PP] nos mostró una bomba por dentro y nos mostró el mantenimiento que se le hacía por dentro. Y ahí todas las cosas que te dijeron antes es como que las terminás de aprender. Y ahí ya no me las olvido más para toda la vida (Río Negro, grupo focal estudiantes).

Ahí terminamos de cerrar todas las cosas que aprendimos, y hasta que no lo aplicás es como que no sabés qué aprendiste. Y ahí sí, en el momento en que lo aplicamos, como que nos hacemos conscientes de lo que aprendimos, de qué es lo importante de lo que aprendimos. Y vemos quizás cosas que en su momento no les dimos bola y acá nos damos cuenta de que eran importantes (Río Negro, grupo focal estudiantes).

Pareciera percibirse un plus de comprensión o aprendizaje en relación con las construcciones hechas en contexto escolar. Charlot (2008) plantea que la relación con el saber es un proceso que se desarrolla en el tiempo y que implica actividades, y que, para que haya actividad, tiene que haber “movilización”. Esto es, hay móviles que ponen al sujeto en acción, que se compromete porque la situación tiene un sentido claro, y por tanto reúne fuerzas, pone recursos y hace uso de sí como recurso. Se trata de un sujeto de deseo y de acción, y pareciera ser que las PP tienen posibilidades de provocar en los/as estudiantes, de mover, algo del orden del deseo. “[...] poner en movimiento a un sujeto que le asigna valor. El deseo es el motor de la movilización, y por ende, de la actividad” (Charlot, 2008,

p. 134). Al consultarles cuál era su valoración de las PP, ellos/as responden:

Es una buena posibilidad de aprender. Y también por la inserción en el mundo laboral (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Están buenísimas porque aprendemos qué es el trabajo (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Y la introducción a lo laboral es lo que más destacaría, porque yo, que nunca había trabajado ni sabía lo que era un trabajo, solamente por lo de taller, pasé a conocer eso (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Así se relaciona lo que estás haciendo en la pasantía con un futuro trabajo, o sea, aprendiste a realizar un trabajo y es re importante porque te deja la experiencia (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Es que aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto y sus expectativas, sus búsquedas, sus deseos, su propia imagen, sus relaciones con otros/as, a lo que Charlot (2008) denomina la dimensión identitaria de toda relación con el saber. En este sentido, se puede pensar que, para los/as estudiantes que están culminando su trayectoria escolar en la escuela técnica y que están próximos a recibirse de técnicos en su especialidad, las PP condensan un cúmulo de significados y expectativas asociados a sus proyecciones futuras y se constituyen en un primer acercamiento al mundo laboral, signado por esa adrenalina particular que infunde toda experiencia iniciática. Entonces, a las relaciones con el saber analizadas en los apartados anteriores, destacamos ahora su dimensión identitaria que aporta para comprender el sentido que adquiere esta experiencia para los/as estudiantes. Pareciera distinguirse de otras situaciones, en las que la apropiación del saber es frágil o provisorio, ya que “no se acompaña de la instalación de una forma específica

de relación con el mundo y no tiene casi efecto de formación ni de “transferencia” (Charlot, 2008, p. 105).

En mi caso y en el de él, fue el primer trabajo. Yo tenía la presión, cierta presión de que era el primer trabajo, y después ya esa presión se va aliviando con el tiempo. Incluso ahora, ya llego y es otra la sensación. Era como que la primera vez que llegué no me tenía que equivocar ni nada (Neuquén, grupo focal estudiantes).

Participar en una PP coloca a los/as estudiantes en la posición de “pasante”, distinta a la posición de “estudiante”, y esta distinción identitaria, sumada a las demás condiciones particulares de la situación de las PP, colabora en la promoción de estas relaciones con el saber que se constituyen en experiencia. Es decir, las PP se constituyen en espacios de aprendizaje con capacidad de producir variaciones en la relación con el saber construido en contexto escolar. Se podría decir que la PP promueve un pasaje a otro territorio, que es ese tramo en el currículum que aventura a los/as estudiantes a un poco más que observar por la mirilla cómo es el mundo del trabajo: los/as aventura a pararse con los pies en el barro, para probar dar unos pasos, de la mano de unos/as otros/as, de la escuela y del trabajo, que están allí para acompañar.

## Conclusiones

Este artículo inició su itinerario reflexivo con la invitación a indagar en algunos de los hilos de la trama que se construye en las prácticas profesionalizantes, propuestas de formación en las que participan estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias técnicas, cuyos aprendizajes y sentidos de la experiencia resultan por demás interesantes. En particular, se pretendió analizar las formas de relación con el

saber en las que se inscriben los/as estudiantes que participan de PP en escuelas técnicas de Neuquén y Río Negro.

Desde la normativa y las investigaciones, las PP son enunciadas como espacio privilegiado para la articulación de educación y trabajo, y como parte fundamental dentro de la trayectoria formativa del/a estudiante (con 200 horas obligatorias mínimas), con la posibilidad de asumir diferentes formatos. Para las escuelas abordadas en este estudio, se visualiza, por un lado, que las PP son dispositivos de formación que se constituyen en un campo en movimiento: las PP están siendo repensadas desde las prácticas institucionales tanto como desde las normativas vigentes, que van siendo definidas, a la vez que van definiendo las prácticas en las escuelas. Por otro lado, también es posible observar cómo los diferenciales rasgos de implementación en ambas jurisdicciones permiten delinear un dispositivo de bajo grado de institucionalidad, en el caso de la escuela neuquina (espacio acotado, no integrado al currículum, signado por la informalidad, en cuanto traccionado a voluntad por docentes, de acceso selectivo, y con carácter de excepcionalidad en la formación de sus estudiantes), y otro dispositivo con alto grado de institucionalidad, en el caso de la escuela rionegrina (espacio curricular, coordinado por docentes rentados/as, obligatorio y universal para todos/as los/as estudiantes, con variedad de formatos).

Ahora bien, aun con estas diferencias, las PP forman parte de la propuesta de formación integral definida institucionalmente, y con la especificidad de introducir variaciones respecto del contexto de aprendizaje: se realiza en otros tiempos y espacios, posee encuadres normativos específicos, con otras personas, por fuera del tradicional marco escolar. En este sentido, son prácticas que suponen una interrupción de la cursada ordinaria de los/as estudiantes, para realizar, por un tiempo acotado y específico (que varía según el tipo de PP y según los acuerdos con otros/as actores), una práctica que puede ser desarrollada dentro de las escuelas o en sitios como empresas o talleres, en los que

intervienen actores/as sociales diferentes de los escolares cotidianos, e incluso, en algunos casos, se realiza sin los/as pares (compañeros/as).

La especificidad de las dinámicas propuestas en las PP, vinculada a una fuerte articulación con la comunidad y sus actores/as sociales, habilita la producción de variaciones en la relación con el saber tradicionalmente constituida en el contexto escolar, lo que permite a los/as estudiantes explorar otras aristas, con otra profundidad, a volverse sobre sí mismos/as y sobre su propia trayectoria escolar. En efecto, tal como se ha desarrollado, si bien en estas escuelas existen espacios que, por ejemplo, poseen una tendencia a la relación con el saber con fuerte orientación al dominio de una actividad (como el taller), en las PP la inscripción del propio cuerpo para apropiarse del mundo adquiere una magnitud que no es comparable con lo que ocurre en otros espacios tradicionales de enseñanza de la escuela técnica. Es posible pensar que, en esta experiencia, la motivación que les genera la participación en las PP a los/as estudiantes, especialmente el vínculo con la comunidad-afuera de la escuela, resulta clave y se constituye en el móvil que los/as motoriza y posibilita esa otra construcción de la relación con el saber.

A su vez, también puede pensarse que la dimensión identitaria de la relación con el saber de estos/as estudiantes de escuelas secundarias, próximos/as a dejar de serlo y convertirse en estudiantes de nivel superior o trabajadores/as, entre otras identidades posibles, es también la que tracciona para la construcción de estos aprendizajes otros. Ciertamente, los/as estudiantes significan las PP como espacios que los/as orientan para pensar y proyectar su tiempo futuro, tanto de continuidad educativa como de inserción laboral, que les aporta herramientas para el inminente ingreso al mundo laboral y los/as posiciona de manera distinta respecto de quienes no realizaron pasantías.

También se destaca la potencia que poseen las PP para que los/as estudiantes puedan construir otras perspectivas

sobre sus propias trayectorias de formación. Como se vio, a partir de las pasantías, los/as estudiantes reflexionaban sobre su propio recorrido y sobre las propuestas de las escuelas, resignificando y apropiándose de aprendizajes previos, así como identificando desacoples y vacancias en la formación, de manera tal que el espacio de formación para el trabajo *in situ* genera una especie de condensación de la trayectoria escolar y de los aprendizajes previos. Los/as estudiantes consideran las pasantías como potentes y como un plus, que les habilita el pensarse en un papel novedoso, el de trabajadores/as adultos/as y con la capacidad de serlo, en oposición con la imagen de la juventud que les devuelve el contexto social general. Incluso, no solo valoran la experiencia de pasantía como sumamente importante dentro del abanico de experiencias vividas auspiciadas por la escuela, sino que también para algunos/as se constituía en la de mayor impacto en su trayectoria vital.

Lo desarrollado hasta aquí permite afirmar que las PP, especialmente en su formato de pasantías, aparecen como experiencias de aprendizaje iniciáticas impulsoras:

- “Experiencias”, ya que lo vivido en el contexto de las PP posee una significación de alto impacto en términos subjetivos para quienes las realizan, así como habilita modos de mirar y situarse en el mundo novedosos (Contreras y Lara, 2013, pp. 24-25) o, como plantea Sennett, “un acontecimiento o relación que produce una impresión emocional interior” (Sennett, 2009, p. 354).
- “De aprendizaje”, dada la inscripción de los/as estudiantes en relaciones con el saber con fuertes sentidos para ellos/as, que abarcan las distintas figuras del aprender –saberes objeto, actividades, relaciones–.
- “Iniciáticas”, porque fue el primer ingreso al mundo del trabajo de todos/as los/as jóvenes que participaron en esta investigación. Las PP fueron el contexto en el cual los/as estudiantes dieron sus primeros pasos, y,

al ubicarlos/as como pasantes dentro de una institución distinta a la escolar, con demandas y requerimientos propios, funcionó como catalizadora de los miedos vinculados a la incertidumbre del mundo del trabajo que no conocían previamente.

- “Impulsoras”, ya que les habilita proyecciones postsecundaria más seguras, basadas en aprendizajes construidos en el mundo laboral. En este sentido, la transición a este sucede de manera acompañada y protegida por el dispositivo de pasantía y logra construir a futuro una barandilla subjetiva de la que asirse en sus sucesivas inserciones laborales.

Ahora bien, al mismo tiempo es posible plantear que las características de los dispositivos de PP y sus modos de implementación en ambas escuelas no son neutrales y que conllevan una serie de efectos, varios de los cuales fueron desarrollados en este artículo. Aquí interesa destacar que no resulta equivalente incluir esta instancia de formación para todos/as sus estudiantes que hacerlo solo para unos/as pocos/as, tanto a nivel institucional, como elemento que permite caracterizar la propuesta de enseñanza de una escuela, como a nivel subjetivo, de cada estudiante que participa en las PP. La riqueza de las experiencias, en términos de aprendizajes y de posibilidad de construcción de otras relaciones con el saber en los contextos distintos al escolar que proponen las PP, corre riesgos de ser erosionada y contrarrestada por la escasa legitimidad institucional, en el caso de la escuela neuquina, o bien se ve potenciada por un claro sostén institucional que las produce, aloja, promueve, como sucede en la escuela de Río Negro. Las voces de los/as estudiantes, en ambas escuelas, permiten afirmar que la legitimidad de sus aprendizajes, la validez y el valor de la experiencia se vinculan también con la legitimidad que la institución otorga a los espacios de las PP como espacios de formación.

Del análisis de la relación con el saber que promueven las PP, se desprende la fertilidad de estos espacios, en cuanto ofrecen a los/as estudiantes oportunidades de construcción, resignificación y apropiación de saberes, motivador y con sentido para los/as estudiantes. Por ello, se vuelve necesario arbitrar las condiciones para lograr grados más amplios de institucionalización y legitimidad de los espacios de PP en las escuelas técnicas: por ejemplo, generando espacios, avalados desde el currículum, de articulación con la comunidad en la que se propicie la enseñanza contextualizada (superando el formato único de la pasantía anclado en el mundo empresarial), siempre resguardando su dimensión educativa y ofreciendo los encuadres normativos y la disponibilidad de recursos humanos y materiales necesarios para que todos/as los/as estudiantes accedan a la realización de PP en el marco de sus trayectorias escolares.

## Referencias bibliográficas

- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Contreras J. y Lara, N. P. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dursi, C. (2016). Nuevos vínculos entre escuelas técnicas y el mundo productivo: experiencias en el sector de la construcción. *Dossier. ¿Qué hay de nuevo en la formación para el trabajo de jóvenes? Novedades Educativas*, 306, 15-18.
- Fernández, N. (2020). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(1), 201-218.

- Fernández, N., Miñana, G. M., y De Vega, M. (2020). La configuración de las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: un análisis preliminar. *Revista del IICE*, (46), 83-98.
- Figari, C. (2018). Formación de los trabajadores y disputa de saberes en grandes corporaciones del sector automotriz y siderúrgico: la pedagogía del management. *Trabajo y Sociedad*, (30), 99-124.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Cinterfor-OIT.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Topos, editorial del IPEHCS.
- Garino, D. (2016). Educación secundaria y formación para el trabajo en Argentina: ¿una articulación resuelta? Reflexiones a partir de una experiencia escolar en Neuquén. En Jacinto, C. (coord.). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Interrelaciones, alcances y tensiones* (pp. 40-58). Libros del IDES.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En Jacinto, C. (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes* (pp. 15-50). Teseo-IDES.
- Jacinto, C. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social. En Jacinto, C. (coord.). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Interrelaciones, alcances y tensiones* (pp. 3-24). Libros del IDES.

- Jacinto, C. (2019). *Revisitando elementos para la comprensión de las relaciones entre educación, trabajo y juventud* [clase 1]. Curso virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. En Jacinto, C. (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 331-368). Buenos Aires, Teseo-IDES.
- Martínez, S. (2016). Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, S. (2020). *Escuela secundaria con sentido. Trabajo y comunidad*. Topos, editorial del IPEHCS.
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. En Hernández, A. (dir.) y Martínez, S. (codir.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 47-70). PubliFadecs.
- Martínez, S., Garino, D. y Fernández, N. (2020). Escuela secundaria y formación para el trabajo en Argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista on Line de Gestão e Política Educacional*, 24(1), 841-864.
- Martínez, S., Martín, M. E., Garino, D., Giampaolletti, N. y Pol, A. (2020). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 451-472.
- Mitnik, F. y Coria, A. (2006). Una perspectiva histórica de la capacitación laboral. En Bologna, E. L., Corina, A., Descalzi, R. L., Fraire, V., Matta, A., Mitnik, F. y Torres, J. E. (2006). *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas: un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*. Centerfor/OIT.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.



## VIII. Escuela técnica y trabajo en Neuquén

### *Trayectorias profesionales de jóvenes egresados entre 2006 y 2018*

FRANCISCO SUERTEGARAY<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente artículo es una síntesis del trabajo de tesis realizado para la finalización de la Licenciatura en Sociología (FADECS-UNCo). Propone contribuir al campo de estudios que analizan los procesos de inserción y desarrollo profesional de jóvenes en la región neuquina, enmarcándose en los debates sociológicos sobre la estructura de oportunidades que el mundo del trabajo actual genera para los jóvenes, los aportes de la escuela secundaria (escuela técnica en este caso) en este proceso y las características particulares que pueden adoptar las trayectorias profesionales según cada sujeto y el contexto productivo en el cual habitan, comprendiendo que la inserción profesional es un proceso socialmente construido en el cual se encuentran implicados actores sociales e instituciones, lógicas sociales de acción y estrategias subjetivas, experiencias particulares sobre el mundo del trabajo y aportes educacionales.

---

<sup>1</sup> FACE-UNCo.

## Introducción<sup>2</sup>

Este estudio de trayectorias profesionales promueve el análisis y la comprensión de las particularidades del mundo del trabajo, buscando hacer visibles las oportunidades que los sujetos poseen en un determinado tiempo y lugar, para mostrar cuáles son las relaciones existentes entre cambios político-económico-sociales, las incidencias de las instituciones educativas en dichos recorridos y las transformaciones en las subjetividades durante el transcurso. Desde esta perspectiva, estudiar trayectorias implica abordar el análisis desde distintos niveles: en primer lugar, el nivel macroestructural que representa la coyuntura histórica, económica y política de una región determinada, Neuquén en este caso; en segundo lugar, un nivel meso institucional que da cuenta de la arquitectura institucional del espacio social que se traduce en relaciones específicas entre educación y trabajo; por último, a nivel individual implica dar cuenta de la reflexividad de los actores en función de denotar sus interpretaciones sobre el lugar que ocupan en un determinado entramado social, sus experiencias escolares y laborales y las estrategias que desarrollan durante el proceso de inserción profesional (Dubar, 2006; Jacinto, 2018; Garino, 2018).

Para esta investigación los interrogantes que me han servido de guía a lo largo del trabajo son los siguientes: ¿cuáles son los sentidos que los egresados le atribuyen a la formación técnica?; ¿cuáles fueron sus motivaciones?; ¿qué rol le atribuyen a la educación a la hora de buscar trabajo?; ¿cómo incidió la formación recibida en sus transiciones laborales?; ¿qué herramientas fueron útiles para transitar el mundo del trabajo y la continuidad de los estudios?; ¿qué dificultades enfrentaron a la hora de insertarse profesional-

---

<sup>2</sup> Estos análisis se enmarcan en el proyecto de investigación de la FACE-UNCO C127 “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”, dirigido por la Dra. Silvia Martínez y codirigido por la Dra. Delfina Garino.

mente?; ¿qué valoraciones poseen respecto a la formación técnica?; ¿en qué áreas laborales/actividades productivas creen que la credencial técnica es más valorada?; ¿qué conocimientos y experiencias adquiridas en la escuela técnica son reutilizadas en el trabajo?; ¿qué experiencias valoran?

## **1. Abordaje metodológico. Características del diseño de investigación**

Dado que en esta investigación me propuse estudiar las trayectorias profesionales juveniles con el objetivo de comprender los procesos de reflexividad y toma de decisiones de los jóvenes en función de su inserción profesional, para el trabajo opté por un enfoque cualitativo. Pretendí indagar acerca de los sentidos atribuidos a la educación y al trabajo por parte de los jóvenes, y cómo estos se expresan en la construcción social de su propia trayectoria. Es decir, de qué manera los sujetos despliegan sus estrategias de inserción profesional considerando la manera en que entienden e interpretan el contexto social en el que habitan, para comprender las interacciones y relaciones en las que están inmersos los sujetos, sus sentidos, sus percepciones y expectativas, el desarrollo de sus estrategias situadas en un contexto determinado. En este trabajo no se trata de generalizar, sino de describir y analizar cada uno de los recorridos biográficos de los sujetos con los que trabajamos (Roberti, 2019).

El abordaje de las trayectorias propuesto se encuadra dentro de lo que el enfoque cualitativo define como el “método biográfico”, considerado como una herramienta que permite analizar e interpretar los hechos de la vida de una persona para luego poder comprenderla como parte de un grupo y dentro de un contexto particular (Vasilachis, 2006), en este caso egresados de escuelas técnicas de Neuquén. Desde esta perspectiva el tiempo se constituye

como un factor central, sobre todo porque en la práctica lo que se busca es construir una relación entre el pasado, el presente y el futuro desde el relato de los entrevistados. Como Vasilachis nos demuestra:

Las ciencias sociales recurren a la historia de vida no solo interesadas por la información que esta pueda proporcionar acerca de un sujeto individual, sino que buscan expresar, a través del relato de una vida, problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de esta (Vasilachis, 2006, p. 177).

Coloqué el foco en un fragmento determinado de la vida de los individuos al entrevistar a egresados de escuelas técnicas de Neuquén con doce años de trayectoria posterior a la conclusión de sus estudios (durante el período del año 2006 hasta el 2018). Los jóvenes entrevistados fueron elegidos en función de características relevantes para la investigación; en este sentido, la proporción de egresados por orientación técnica responde a las características del mercado laboral del aglomerado Neuquén-Plottier. Según este criterio de selección de orientaciones de egresados, les di importancia a las formaciones técnicas vinculadas a las principales actividades productivas de la región. De esta forma, con base en el sector hidrocarburífero, insignia de la economía local, entrevisté a técnicos químicos y electromecánicos, y también a técnicos agrarios para contrastar la transformación del sector primario de la última década; por último, entrevisté a maestros mayores de obras por el tamaño del sector de la construcción en el mercado de trabajo, además receptor de muchos jóvenes, especialmente de sectores vulnerables (Garino, 2018). En total se realizaron diecinueve (19) entrevistas: cuatro (4) egresados de la orientación en química, cuatro (4) egresados de electromecánica, cuatro (4) egresados de la escuela agrotécnica y siete (7) egresados de maestro mayor de obras. También tuve en cuenta el género de los entrevistados, al considerarlo como una variable de influencia en las transiciones laborales de

los jóvenes; en este sentido, en cada una de las orientaciones se encuentran representados ambos géneros de la manera más equitativa posible.

Para el trabajo de análisis, reconstruí las trayectorias profesionales de los egresados de escuelas técnicas entrevistados en esta investigación, teniendo en cuenta lo que plantean autores como Gil Calvo (2009), Roberti (2017) y Garino (2018a), quienes consideran las trayectorias profesionales como el resultado último de las estrategias subjetivas adoptadas como hojas de ruta durante la juventud. El proceso de profesionalización se compone de una serie de decisiones subjetivas que fundan un camino particular por un determinado mundo del trabajo en un lapso de tiempo específico (Giddens, 1995; Gil Calvo, 2009; Jacinto, 2010, 2019; Roberti, 2017; Garino, 2019). De esta forma, en el análisis se recuperan los trayectos profesionales priorizados por agentes, o, en otras palabras, los trayectos que se correspondan con el desarrollo de una estrategia de inserción profesional decidida personalmente, por lo que se reconstruyen las trayectorias de inserción profesional que devienen de las estrategias primarias esbozadas por los sujetos. Digo “primarias” aludiendo al hecho de que algunas trayectorias han sido interrumpidas o modificadas en el lapso de tiempo analizado (desde su egreso en 2006 hasta los meses en los que se realizaron las entrevistas, en marzo, abril y mayo de 2018). De esta forma, lo que consideraré en este apartado son los trayectos de inserción profesional que partan de decisiones subjetivas en primera instancia luego del egreso de la escuela técnica.

Para la reconstrucción de las trayectorias laborales y educativas de los jóvenes, construí una tipología de los recorridos biográficos abordados con base en dimensiones de análisis relevantes. Estas dimensiones son, en primer lugar, los trayectos profesionales que se estructuran a partir de la priorización del trabajo o el estudio como medios de profesionalización, y, en segundo lugar, la relación de los trabajos o la carrera universitaria elegida con la formación

técnica, entendiendo que la relación tanto de los estudios como del trabajo con la formación técnica habilita a considerar la escuela técnica como una parte de dicho trayecto donde las incidencias pueden ser mayores o menores según cada sujeto. Para relevar esta información, consideré las incidencias de dicha formación en los trayectos desde los relatos de los jóvenes egresados que aluden a este interrogante.

## **2. Aportes teóricos para analizar la construcción social de trayectorias profesionales**

Pensar la trayectoria profesional de los jóvenes como una construcción social implica considerarla como un proceso en el que entran en juego relaciones, experiencias, el contexto social-político-económico y las subjetividades, donde algunos factores tienen más preponderancia que otros. En este sentido, la inserción profesional y el desarrollo del proceso de profesionalización implican tres factores: en primer lugar, la planificación personal para la construcción de un futuro adulto, identificado con ciertos objetivos de estatus y movilidad social (trayectos profesionales priorizados); en segundo lugar, una determinada arquitectura institucional que pueda proveer de herramientas a los agentes que integran un determinado mundo del trabajo; y, por último, un mundo del trabajo cuyas propiedades habiliten o no a los agentes a tomar de decisión en pos del objetivo personal deseado (Jacinto, 2010, 2013 y 2019; Giddens, 1995; Elías, 1999). En esta investigación, la inserción profesional no refiere a la obtención del primer trabajo, sino a la continuidad de los jóvenes trabajadores en la profesión considerando la posibilidad de ascenso o estancamiento en la estratificación ocupacional como esfera de análisis. El proceso de profesionalización implica la posibilidad de un crecimiento propedéutico para los jóvenes (Dubar, 2001). A

su vez, un trayecto profesional puede fundarse tanto en un trabajo específico que ofrezca opciones de movilidad hacia la ocupación deseada, como en el cursado de estudios que habiliten inserciones profesionales posteriores.

La categoría trayectoria implica trabajar con el concepto de “transiciones”, que da contenido y sentido a la trayectoria, al considerarlo como una parte constitutiva de esta. Con este concepto haré referencia a eventos particulares que, enmarcados en un momento específico de la vida de los sujetos, pueden causar cambios de estado, posición o situación. En otras palabras:

Las transiciones están contenidas en las trayectorias: mientras la primera representa el pasaje de un estado a otro (de la juventud a la adultez, del ciclo básico al superior, del desempleo a la actividad, etc.), la trayectoria se define como el conjunto de esos pasajes y estados; aquellas secuencias de transiciones y posiciones en un período determinado (Roberti, 2017, p. 309).

En este sentido, la trayectoria es el resultado de la estrategia personal adoptada como hoja de ruta para planificar la construcción del futuro adulto, identificado con ciertos objetivos de estatus y movilidad social (Gil Calvo, 2009). Las transiciones, por su parte, son las tácticas esgrimidas a corto y mediano plazo para tratar de alcanzar, a la luz de las oportunidades disponibles, los objetivos estratégicos previamente adoptados. Ahora bien, sea en un sentido u otro, ambos conceptos incluyen un cierto cálculo temporal, planteado a largo plazo para las trayectorias y a corto y mediano para las transiciones (Gil Calvo, 2009). Una trayectoria, entonces, se conforma a partir de la acumulación de transiciones que se suceden en función de un determinado objetivo, como sería el desarrollo de una carrera profesional en este caso. En algunos casos, puede constituirse por múltiples transiciones, como: pasajes de desocupación a ocupación, abandono de estudios, cambios de trabajo, emparejamiento, cambios de vivienda, etc. (Garino, 2018).

Comprender la complejidad que rodea el análisis de las trayectorias profesionales implica reconocer que los factores que pueden influenciar el recorrido de un joven pueden ser muchos y provenir de distintas esferas de análisis, como pueden ser: las condiciones socioestructurales, las condiciones institucionales, y las condiciones subjetivas y familiares. Menciono las condiciones subjetivas y familiares en forma conjunta porque se considera la presencia de la familia y su entorno social como componentes que intervienen a lo largo del proceso biográfico de los jóvenes (Casal, 2006). Existen muchos factores familiares que pueden influir en las transiciones de los jóvenes, como

el clima familiar, las rupturas emocionales o familiares, el cambio de relaciones entre hermanos al hacerse mayores, la variación de coyunturas económicas y del bienestar familiar, la posición de los padres en el control y la supervisión o los avances en autonomía relativa. Es decir, que el entorno familiar no es sólo una posición social de partida (el origen social), sino que tiene una presencia a lo largo del tramo biográfico (Casal, 2006, p. 15).

Esta postura implica, por lo tanto, considerar los factores estructurales entrelazados con la dimensión subjetiva evitando explicaciones deterministas, profundizando la mirada para entender que otros factores entran en juego, dando cuenta de la manera en que los sujetos se apropian de sus circunstancias, de cómo analizan y deciden cuál es la mejor estrategia para lograr lo que desean en el campo profesional. Evitar caer directamente en los determinismos responde de esta manera a la intención de hacer foco en la dimensión subjetiva del análisis desde una posición heurística, de pensar al sujeto como alguien dotado de capacidad analítica suficiente para decidir cuál es el mejor camino y de esta forma indagar en sus reflexiones (Giddens, 1995).

Entonces, si bien los factores estructurales condicionan los recorridos biográficos, la capacidad de agencia de los sujetos

tiene un papel fundamental en el curso que asumen los recorridos vitales, de forma tal que para el estudio de las trayectorias de inserción laboral de jóvenes se vuelve crucial analizar tanto la dimensión estructural como el plano subjetivo. En el primer caso se estudia la forma en que ciertos elementos favorecen o perjudican estos procesos, y en el segundo se analiza la manera en que cada joven se apropia de los recursos con que cuenta, delinea estrategias de acción y construye sentidos sobre sus prácticas (Garino, 2018, p. 56).

En este trabajo, retomo la perspectiva de la corriente académica encabezada por autores como Casal (2006), Garino (2018), Gil Calvo (2009), Jacinto (2019) y Miranda (2009), que reconocen la heterogeneidad de itinerarios laborales como el resultado del complejo juego dialéctico que existe entre condicionamientos estructurales y reflexividad subjetiva. Donde lo rico del trabajo sociológico, en este sentido, no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino las prácticas sociales, trayectorias profesionales en este caso, ordenadas en un espacio-tiempo determinado. Por “prácticas sociales”, aludo a acciones y comportamientos sociales recursivos a través de los cuales los actores sociales, más que darles nacimiento a los condicionantes estructurales, los producen, reproducen o transforman en continuo. “En sus actividades, y por ellas, los agentes reproducen las condiciones que hacen posibles esas actividades” (Giddens, 1995, p. 40). Esto sucede porque es la reflexividad humana la que interviene, sobre todo en el ordenamiento recursivo de sus prácticas sociales. Pero no una reflexividad producto de agentes totalmente “autoconscientes”, sino de una reflexividad que opera como la expresión del carácter registrado del fluir corriente de una vida social y sus características. La reflexividad siempre está presente, solo que según el escenario puede tomar connotaciones más positivas o negativas en función del camino deseado y la capacidad de recorrerlo. Los agentes hacen reconocimiento de las acciones situadas en situaciones particulares que a su vez constituyen el

medio social en el cual habitan. Es decir, existen mecanismos de interacción social que se desprenden del contexto, los sujetos leen y usan estas condiciones de la estructura social para guiar sus acciones. En esta situación, la misma estructura social se vuelve inteligible para sus habitantes, que, luego de esta lectura, buscan dar coherencia a sus decisiones. Este es justamente el juego dialéctico que existe entre estructura y sujeto, en el cual la estructura se convierte en un recurso o un constreñimiento para la acción situada al mismo tiempo que es producida, reproducida o transformada en las acciones de los sujetos.

De este modo, el accionar de los sujetos expresa poder en el sentido de poseer las aptitudes para poner en práctica las decisiones preferidas por ellos. Entendiendo, además, que el poder no es un recurso individual, sino que es el resultado de los medios a través de los cuales se ejerce poder; por lo tanto, los medios a través de los cuales se ejerce poder son recursos que un agente posee o no posee. Esta concepción de poder atada a las propiedades estructurales incluye la noción de constreñimientos estructurales de Anthony Giddens, como los rasgos de la estructura que obstruyen la capacidad de obrar de los sujetos. Si obrar implica la capacidad de decidir entre varias opciones, un constreñimiento es la ausencia o escasez de recursos de poder que habiliten tomar la decisión de preferencia, de forma que condicionan la opción deseada. En estos casos los actores se ven obligados a actuar intencionalmente, pero no de acuerdo a sus motivaciones (Giddens, 1995).

A modo de síntesis, para identificar un constreñimiento estructural, es preciso identificar las motivaciones e intenciones que despliega un actor en su accionar para de este modo destacar cuáles fueron los obstáculos a los que tuvo que enfrentarse. En estos casos, es necesario indagar en las intenciones personales de la acción, porque es desde la puesta a punto de esta intención en determinadas acciones o estrategias frente a un contexto específico desde lo cual podremos observar cuáles fueron las dificultades a

las que hubo de enfrentarse. En ciertos casos los constreñimientos estructurales condicionan las decisiones personales a punto tal de que el sujeto se encuentra obligado a tomar decisiones racionales contrarias a sus más profundas motivaciones.

Con el concepto de “mundo del trabajo”, voy a aludir a un entramado social constituido en un determinado espacio-tiempo cuya lógica de funcionamiento gira en torno a la producción de las condiciones sociales de existencia. Al retomar las palabras de Marx, quien demostró que, según cómo se desarrolle la actividad productiva –la actividad destinada a producir los bienes, técnicas, saberes, etc. socialmente necesarios para la reproducción de la sociedad–, se producirán determinadas condiciones sociales de existencia (Marx, 1983). Siguiendo esta línea de pensamiento, con el concepto de “mundo del trabajo” busco dar cuenta tanto de la actividad productiva que caracteriza una determinada región como del contexto social, económico, político e histórico de quienes las habitan como caras de una misma moneda. Con la noción de “mundo del trabajo”, aludo a la configuración de un entramado social que conecta a los individuos en la tarea de producir los bienes, técnicas, conocimientos, prácticas, arte, etc. que inciden en nuestras condiciones de existencia. En este trabajo denominaré “dimensión estructural”, aludiendo a las características que adopta el mundo del trabajo neuquino –espacio geográfico definido en este trabajo–, considerando sus características históricas, económicas y políticas.

La actividad productiva puede operar bajo distintas estructuras organizativas, que varían según épocas y lugares, por lo que cada región puede presentar un entramado social con características particulares. Por lo tanto, tampoco existe posibilidad de pensar el trabajo individual por fuera del contexto histórico-social-político-económico en el que se encuadra, ni mucho menos las relaciones sociales que en él se circunscriben. El trabajo se constituye así como una actividad esencialmente política, como la base

a partir de la cual producimos y reproducimos nuestras condiciones individuales de existencia, al mismo tiempo que producimos y reproducimos las condiciones sociales de existencia. Con esta perspectiva busco romper con la idea de la sociedad, y más específicamente de mundo del trabajo, como un conjunto de individuos que toman decisiones de forma aislada acerca de cuál es la mejor forma de insertarse al mercado laboral, propia de la lógica capitalista, para pensar a cada individuo como integrante de un entramado social determinado a partir del cual desarrolla sus estrategias personales al mismo tiempo que produce, reproduce o transforma dicho contexto. En este sentido, para poder reflexionar acerca de las formas en las que cada sujeto tiene oportunidad de incluirse en este entramado social particular, parto del supuesto de que el lugar que ocupa cada individuo en dicho entramado condicionará su trayectoria. Y las coordenadas de la posición de cada sujeto en este espacio social pueden ser identificadas a partir de las características de su entorno familiar.

Las características de la inserción profesional de los jóvenes en una determinada coyuntura histórica expresan, entonces, la configuración de actores, reglas y normas en cuanto a la formación, el empleo y las relaciones sociales de trabajo en función de su articulación con las instituciones específicas de cada sociedad (sistema educativo, sistema productivo, relaciones profesionales y políticas socioeconómicas).

Estas “coherencias sociales” resultan a la vez de tradiciones culturales y de historias específicas, de valores encarnados en reglas y sistemas de actores construidos por los modelos de acción. Desde esta perspectiva, la transición entre el sistema educativo y el mercado laboral está “construido socialmente” por convencionalismos y correspondencias característicos de un “espacio de calificación” estructurado, a escala nacional, por modelos comunes de los distintos actores (Dubar, 2001, p. 7).

Si bien es cierto que una coyuntura histórica determinada constituye el contexto de la emergencia de la inserción de los jóvenes como una problemática social, también es cierto que actores sociales y dispositivos de formación construyen el marco en el cual van a desarrollarse las interacciones específicas del ámbito considerado. A su vez, estos dispositivos se construyen históricamente en el arco de políticas públicas, que también son fruto de luchas de poder de distintos actores sociales. Es decir, dichas categorías emergen históricamente de las políticas públicas decididas por actores institucionales y prácticas sociales de los individuos implicados en un determinado momento. Por lo tanto, la construcción, históricamente situada, de los dispositivos y las conductas de inserción es entonces sin duda obra de actores sociales, en situación, dentro de una coyuntura determinada (Dubar, 2001).

Si bien puede existir una amplia gama de factores institucionales que afecten el recorrido biográfico de los sujetos, este trabajo concentra su mirada en la escuela secundaria técnica y la formación para el trabajo que en ella se impulsa, ya que “la formación para el trabajo impartida en el nivel secundario puede constituirse en un factor que favorezca la terminalidad educativa e incidir en las trayectorias laborales de los jóvenes, colaborando con la inclusión educativa y laboral juvenil” (Garino, 2018, p. 33).

En este sentido, cuando aluda a “educación”, referiré en este caso a la formación impartida por las escuelas técnicas de Neuquén en particular, que, como toda institución social, operan como mediadoras entre las estructuras sistémicas y los individuos, de manera que condicionan sus transiciones. Estas funcionan, por un lado, como dispositivos de control y socialización; por otro lado, operan como espacios de subjetivación, por lo que se convierten, de esta forma, en posibles proveedoras de recursos útiles para orientar las estrategias personales y la toma de decisiones frente a distintas circunstancias que el mundo del trabajo determina para cada sujeto (Jacinto, 2010).

Pensar la educación técnica y su propuesta formativa desde esta perspectiva permite comprender que las subjetividades y los saberes que en ella se promueven se constituyen en las condiciones que estos y el contexto habilitan (Machado y Roldán, 2018). A partir de esta idea, se define a la escuela como un dispositivo de formación que media en las transiciones juveniles al mundo del trabajo y en el que se imparten saberes y se conforman soportes organizadores de los tiempos, con dinámicas propias que inciden en los procesos de subjetivación (Jacinto, 2013). Es decir, se constituyen en una fuente de experiencias para los jóvenes que en un futuro pueden convertirse en recursos para orientar las estrategias y decisiones de cara al mundo laboral (Jacinto, 2010 y 2016).

Y sobre todo que abran la posibilidad de distintas perspectivas de futuro inscriptas en el presente, ofreciendo elementos para reconocer no solo sus caminos centrales sino también sus bordes, sus rutas paralelas, sus circunvalaciones, que abren multiplicidad de itinerarios posibles (Puiggrós, 2009, p. 16).

### **3. Contexto de las transiciones profesionales**

Para situar este trabajo de investigación, a continuación, describiré algunas de las características específicas de Neuquén, y luego realizaré un breve recorrido histórico de la formación técnica en este país para poder comprender cómo se ha constituido.

Una de las principales características de la provincia de Neuquén en la actualidad es su alineamiento al régimen de acumulación nacional sostenido por el denominado “Estado benefactor”, en el cual se insertó originariamente la provincia y que se sostiene hasta ahora. Modelo posible gracias a la consolidación de un modelo de producción principalmente extractivo y dependiente del Estado provincial,

caracterizado por una fuerte inversión en gasto social en distintas áreas: infraestructura, salud, educación, vivienda y comunicaciones (Equipo FACE, 2013).

En este sentido, en lo que refiere a la dimensión económica, es posible afirmar que las tres fuentes de crecimiento productivo de la provincia están constituidas por las actividades agroindustriales del complejo frutícola del Alto Valle, el aprovechamiento de recursos hidroeléctricos y la explotación hidrocarburífera y gasífera, si bien el producto bruto geográfico de la provincia demuestra que, a lo largo de las últimas décadas, las actividades extractivas se han expandido sobre otras actividades. Sobre todo en el sector primario, donde las actividades agrícolas han cedido mucho terreno a la explotación petrolera.

Este tipo de economía extractiva (gas y petróleo) produce la dependencia en la renta petrolera y la escasa innovación e imposibilidad de desarrollar actividades industriales en otras esferas productivas. Es decir, más del 60% de la riqueza generada corresponde a la explotación del petróleo y gas, lo que provoca una alta dependencia de la ganancia que genera este recurso no renovable lo que, a su vez, produce escasa diversificación en los puestos de trabajo (Equipo FACE, 2013, p. 130).

En este sentido, investigaciones indican que el modelo económico implementado en la provincia de Neuquén acarrea numerosos riesgos en la sustentabilidad futura de la economía regional (Bonifacio, 2011; Martínez, 2018). Al existir un reducido nivel de diversificación productiva y una fuerte concentración de la actividad en la explotación de recursos naturales no renovables que no constituyen eslabonamientos industriales en territorio neuquino, se vuelve necesario recuperar el dinamismo en la producción de bienes y servicios con el objetivo de alcanzar mayores grados de diversificación.

Las características de la composición del PBG según el Informe del Producto Bruto Geográfico Año 2015, elaborado por la Dirección Provincial de Estadística y Censos de

la Provincia del Neuquén, expresan estas circunstancias: en el sector primario, la rama productiva más relevante es la minería, que representa el 33,2 %, y un 99 % de ella corresponde al sector hidrocarburífero. Solo el 1,0 % del valor generado en el sector se vincula a la actividad agropecuaria, y dentro de esta rama el 52,0 % está ligado a la actividad agrícola. Dentro del sector secundario, el de mayor peso relativo es el industrial, y el cuarto en relevancia en el total del PBG. En el sector terciario, son los servicios empresariales e inmobiliarios y el comercio los más importantes en términos de generación de valor al interior del sector, ocupando en el total del PBG el segundo y tercer lugar (12,5 % y 10,0 %, respectivamente).

La distribución fue cambiando en los últimos años, y el sector primario es el que fue perdiendo cada vez más preeminencia. Como contrapartida, la participación de los servicios se ha incrementado, entre ellos los vinculados a la intermediación financiera, la actividad hotelera y gastronómica y los servicios sociales, comunitarios y personales, que, si bien en la distribución de los servicios cuentan con baja participación, fueron los que más crecieron en cuanto a generación de valor.

En lo que refiere al mercado de trabajo de Neuquén, pueden observarse ciertas características propias de un modelo económico que se constituye a partir de la centralización de una actividad productiva como lo es la matriz extractivista. En primer lugar, se desarrolla la explotación hidrocarburífera hasta el agotamiento de los recursos, lo cual absorbe una baja cantidad de mano de obra, genera una distribución inequitativa del ingreso y desarrolla escasas vinculaciones con otros sectores económicos (Garino, 2018).

Si se relaciona la actividad económica con la población económicamente activa, la rama más importante que concentra la población ocupada es el sector de servicios, con un 45 %, seguido del comercio y la construcción; en el último escalón, se encuentra la explotación

de minas y canteras, que roza el 6 %, sector que produce el mayor porcentaje de la riqueza provincial, pero que no cobra fuerza como generadora de empleo (Equipo FACE, 2013, p. 130). De esta forma, es posible afirmar que la masa laboral de la provincia neuquina se concentra en el sector de servicios, pero la riqueza económica se centraliza en la actividad primaria de la explotación de recursos no renovables.

Una característica del sector mundo del trabajo asociado al rubro técnico en relación con la escuela técnica es que es un sector productivo en el que las diferentes ocupaciones se encuentran masculinizadas. Es decir que “presenta persistentes discriminaciones a partir del género: se trata de situaciones en las que se reconoce un tratamiento diferencial a mujeres y varones en el mercado de trabajo, a pesar de que ambos sean de igual modo productivos” (Millenaar, 2018, p. 147). En este sentido, las diferencias entre los sexos han generado cierta construcción simbólica e interpretación sociohistórica, que han construido un sistema de relaciones de género en el que las mujeres se encuentran oprimidas y explotadas. Esta estructura desigual atraviesa todo el sistema social y funciona en articulación con otras desigualdades, de lo cual el mundo del trabajo asociado al rubro de la formación técnica es un ejemplo (Martínez, 2020).

Con respecto al contexto histórico de la educación en general y la educación técnica en Argentina, en la actualidad diversas investigaciones demuestran que el título del nivel medio ya no garantiza tener un empleo ni un buen empleo. Si se suma la persistente precariedad del mercado de trabajo, la pérdida de valor de la credencial educativa comienza a constituirse en un problema actual –como se plantea a lo largo de este trabajo– (Jacinto, 2018). Por otro lado, los jóvenes de todos los sectores sociales reconocen el actual valor de la credencial educativa, como la necesidad de estar capacitados para un mundo del trabajo cada vez más exigente y estrecho (Miranda, 2009).

A lo largo de la historia, se asistió a un fortalecimiento del nivel secundario marcado por la expansión de su obligatoriedad; sin embargo, continuaron registrándose altos niveles de deserción escolar incluso en etapas previas a la adquisición de competencias básicas de empleabilidad (Gallart, 2001 y 2006). En este sentido, la década de los noventa es uno de los momentos en los que se vivieron cambios profundos en el sistema educativo en general. La Ley Federal de Educación promulgada en 1993 extendió la obligatoriedad educativa primero hasta los 16 años, y luego, con la Ley Nacional de Educación n.º 26.206/06, se extendió hasta la finalización del nivel de educación secundaria (Equipo FACE, 2013). Estos cambios produjeron el ingreso de un nuevo sector social que por primera vez tuvo la posibilidad real de acceso a dicho nivel.

Por otra parte, a lo largo de la historia, la escuela secundaria fue diversificando sus funciones fluctuando entre la formación académica y la educación técnica. La primera hace referencia a la función propedéutica, entendida como la prioridad de la formación del ciudadano con el fin de realizar estudios superiores (Gallart, 2001). Por otro lado, la educación técnica se constituía como formadora para el mundo del trabajo –profesión u oficios– (Equipo FACE, 2013). Esto, acompañado del fomento de la formación para el trabajo –entendida de diferentes maneras a lo largo de su historia–, especialmente en la primera década del siglo XXI, a través de la sanción de la Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 25.058/05 (LETP) y de los Planes de Mejora financiados desde el INET, revalorizó las escuelas técnicas y la formación que en ellas se impulsa. En este sentido, resulta útil recuperar algunos hechos históricos que marcaron puntos nodales en cuanto a las transformaciones que se sucedieron en la educación media en general y la educación técnica en particular.

En lo que refiere a la formación para el trabajo específicamente, esta propuesta nació vinculada al desarrollo de las escuelas industriales, y promovió modalidades

que pudieran proveer de mandos medios a la incipiente industria (Jacinto, 2018). La formación orientada al ingreso directo al mundo del trabajo era tradicionalmente conceptualizada como una combinación de conocimientos generales y específicos, que permitiera la ocupación inmediata en alguno de los nichos laborales existentes o promovidos por la orientación de la economía, y de ahí en adelante actualizar las capacitaciones mediante la formación en el trabajo (Gallart, 2001).

Estas circunstancias también nos demuestran que, en lo que refiere a la cuestión de la “formación para el trabajo”, esta apareció como pertinente en cuanto saberes técnicos destinados a un sector específico de la población y a un determinado mercado laboral. En efecto, a lo largo de los años, fue esencialmente una vía de movilidad social para los hijos de obreros especializados que protagonizaron el proceso de sustitución de importaciones.

Durante el primer peronismo, se fortaleció la creación de opciones de vinculación de la enseñanza y el trabajo bajo modelos como las escuelas fábricas y las escuelas técnicas. En el período desarrollista, en la década del 60, se consolidó la educación secundaria como la responsable de la formación de recursos humanos, posibilitando el acceso de los sectores relacionados con el ámbito manufacturero de la producción. De esta manera, tanto para estos grupos como para las clases medias, esta educación se convirtió en una posibilidad de ascenso social, en una sociedad en la que la movilidad social ascendente era el eje de los proyectos vitales de la mayoría de las familias (Equipo FACE, 2013, p. 26).

Pero, por otro lado, en lo que refiere a la propuesta de la formación técnica, sus prácticas estaban ligadas a ocupaciones manuales, el currículo del ciclo superior estaba centrado en el estudio de materias teórico-técnicas, relacionadas con un proceso o rama industrial que varía según las especialidades.

El dualismo del sistema de ramas paralelas de la educación secundaria se basaba en el reconocimiento y aceptación de una determinada estratificación social, pero también en la probabilidad, para todos, de lograr un trabajo calificado y entrar en una trayectoria profesional calificante (Gallart, 2006, p. 14).

A pesar de esta visión respecto de la formación para el trabajo atada a la formación específica en oficios y trabajos manuales, su formación era más exigente que la propuesta de la educación secundaria general (Gallart, 2006).

Es posible afirmar que los sentidos atribuidos a las propuestas formativas a lo largo de la historia se encuentran en estrecha relación con la implementación de las macro-políticas que se van desarrollando en el país. La educación técnica no escapa a esta lógica:

La historia de la educación técnica en Argentina, se encuentra estrechamente vinculada a los procesos socio-económicos, especialmente al surgimiento de la industria nacional. Durante los periodos de crecimiento industrial, se alentó la demanda de enseñanza práctica desde distintos sectores. Sin embargo, desde mediados de la década de 1970 hasta 2002-2003 el país pasó por un proceso de desindustrialización caracterizado por el desmantelamiento del sector industrial, la privatización de empresas públicas, el desarrollo del sector financiero y el sector servicios, causando serias consecuencias en materia de desarrollo industrial y empleo. En este marco, la educación técnica fue desfinanciada y relegada (Sosa, 2016, p. 27).

A partir del siglo XXI, comenzó a promoverse una revitalización de la educación secundaria técnica al promulgarse varias leyes en materia educativa que fomentan el crecimiento de la educación técnico-profesional a nivel nacional. Entre las que cabe mencionar:

la Ley de Financiamiento Educativo, n.º 26.075/2005; la Ley de Educación Nacional, n.º 26.206/2006; y la Ley de Educación Técnico Profesional, n.º 26.058/2005. Estas leyes

dan un reconocimiento a la escuela técnica, que había sido marginada durante la década de los 90 (Martínez y Garino, 2013, p. 61).

En lo que refiere a la Ley Nacional de Educación n.º 26.206, se postula la obligatoriedad del nivel secundario completo. A su vez, dicha ley postula la necesidad de articular la educación con el trabajo. En lo referente a la Ley de Educación Técnico-Profesional, que regula las escuelas técnicas de nivel medio, la formación profesional y la enseñanza técnica no universitaria, en sus objetivos principales plantea “estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico-Profesional” (Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 26.058/2005, art. 6.º).

#### **4. Trayectorias profesionales de los egresados**

En función de las dimensiones planteadas en el apartado metodológico y los relatos de los egresados entrevistados, se conformaron dos tipos de trayectos:

1. jóvenes que priorizan trayectos de profesionalización en el mundo del trabajo; y
2. jóvenes que priorizan la continuidad de estudios universitarios como medios de profesionalización, ubicándose en el mundo educativo predominantemente. Este último grupo se encuentra configurado por jóvenes que optaron por trayectorias profesionales en los que los estudios universitarios se constituyen como un medio para alcanzar la ocupación deseada. Si bien este hecho caracteriza a todos los jóvenes que eligen este tipo de trayecto profesional, las circunstancias estructurales y las decisiones personales de cada joven provocan una subdivisión a su interior entre jóvenes que solamente estudian y jóvenes que estudian y trabajan.

#### 4.1. Reflexiones acerca de las características familiares y las trayectorias profesionales de los jóvenes egresados.

En lo que refiere a las características familiares y las trayectorias profesionales de los jóvenes entrevistados en este trabajo, una de las inferencias que puede realizarse refiere a la influencia de las familias en la elección del trayecto profesional. En este sentido, pueden observarse relaciones entre las profesiones de los responsables familiares y los trayectos profesionales priorizados por los jóvenes egresados entrevistados en este trabajo. En muchos de los casos, las profesiones de los padres y madres de cada joven se revelan como una fuente de experiencias acerca del trabajo que puede influenciar en las decisiones que realizan en el proceso de construcción de la profesión deseada de algunos de los egresados entrevistados. En el caso de las motivaciones de elección, esta circunstancia puede observarse en varios testimonios: algunos egresados expresan que las profesiones de sus padres influyeron en sus decisiones de estudiar en una escuela técnica. Desde la sociología relacional, es posible realizar una lectura que comprende a estas situaciones como expresiones del carácter social de cada individuo. Expresan cómo cada sujeto se constituye en su espacio social, donde cada experiencia, cada relación, cada aprendizaje influyen en los recorridos de los sujetos que construyen su vida en un constante juego dialéctico entre características personales y condiciones estructurales e institucionales (Giddens, 1995; Elías, 1999; Bourdieu, 1990).

En el caso de los trayectos profesionales que priorizaron los estudios como medio de profesionalización, el rol de la familia como recurso, sobre todo económico, para la conclusión de estudios universitarios en lapsos temporales más cortos marca diferencias en los trayectos, en comparación con quienes no contaron con el apoyo de sus familias. Como se observa en los casos aquí analizados, no solo habilitó recorridos académicos más breves, sino que también

posibilitó que estos jóvenes lograsen emanciparse de sus familias luego de egresar, a diferencia de la mayoría de los jóvenes que estudian y trabajan, que, al momento de las entrevistas, no habían logrado aún ni finalizar estudios académicos ni emanciparse de sus familias (Roberti, 2017). Como se mencionó en el marco teórico, las características familiares denotan las coordenadas de la posición de cada sujeto en el entramado social, y cada posición denota determinadas condiciones y condicionamientos –económicos en estos ejemplos– (Elías, 1999; Giddens, 1995; Bourdieu, 1993).

En estos casos, es preciso recuperar lo expuesto en el marco teórico de esta investigación acerca de la dimensión estructural y la posición que ocupa cada sujeto en el mundo del trabajo. En este sentido, el grupo familiar y sus condiciones socioeconómicas representan las condiciones estructurales primarias con las que convive cada agente. Cuando anteriormente en este trabajo he planteado que el lugar ocupado en el mundo del trabajo condicionará los recorridos posteriores, aludía a esta circunstancia. En efecto, las características socioeconómicas pueden ser asociadas a los niveles educativos de los responsables familiares, y las profesiones de los responsables familiares influyen en la inserción y desarrollo de carreras profesionales para los jóvenes (Giddens, 1995; Casal, 2006; Jacinto, 2010, 2013, 2018, 2019; Garino, 2018, 2019; Roberti, 2017).

Una observación que puede realizarse es que, en el caso de los jóvenes cuyas familias son monoparentales, todos trabajan luego de egresar, independientemente de si su trayecto profesional priorizado implica el trabajo o la continuidad en los estudios como estrategia de profesionalización. Esta situación refleja lo planteado en el marco teórico respecto de las influencias del nivel socioeconómico de las familias y el marco de oportunidades que determinada condición habilita para cada joven. Es decir, las coacciones económicas que condicionan a los agentes a tener

que trabajar incluso priorizando la continuidad en estudios terciarios (Elías, 1999).

En lo que refiere a la emancipación familiar, sintetizando: por parte de los jóvenes que optaron por trayectos profesionales en el mundo del trabajo, todos ellos expresan haber conformado su propio hogar, o, en otras palabras, haberse emancipado de su núcleo familiar luego de haber logrado insertarse laboralmente; en el caso de los jóvenes que priorizan continuar sus estudios y necesitan trabajar en el transcurso –salvo por un único caso aquí presentado–, la emancipación familiar aún no fue alcanzada, ni tampoco lo fue la conclusión de sus estudios; por último, en el caso de los jóvenes que contaron con el apoyo familiar para realizar estudios universitarios, estos lograron insertarse profesionalmente tras la conclusión de la formación terciaria y emanciparse del núcleo familiar luego de este paso.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los familiares y el nivel educativo alcanzado o aspirado por los jóvenes entrevistados en esta investigación, no se repite la ley de reproducción del capital cultural familiar (Bourdieu, 1990; Giddens, 1995). Como se lee en la reconstrucción de los trayectos de cada joven, pueden observarse ejemplos de jóvenes que deciden no continuar con estudios superiores con padres con estudios terciarios, jóvenes que concluyen estudios universitarios con padres con niveles educativos que no alcanzan el nivel terciario, y jóvenes cuyos padres poseen un nivel educativo de secundario incompleto, pero proyectan finalizar estudios universitarios. Con esta afirmación no niego la influencia del capital cultural de las familias en la construcción de trayectorias educativas como plantea Bourdieu (2000) en su teoría, pero sí indico que, en esta investigación, los casos aquí analizados no conciben con dicha perspectiva. Sí es posible observar cómo los jóvenes cuyas familias han sustentado las carreras universitarias han logrado concluir sus estudios en el lapso considerado en este trabajo; además, la mitad de estos jóvenes poseen padres con nivel educativo alcanzado de secundario

completo e incompleto. En este sentido, es posible afirmar que en los casos aquí analizados las condiciones estructurales asociadas a las condiciones económicas han influido más en los recorridos que las condiciones educativas de los padres (Elías, 1999). Sí se podría inferir que en estos casos las condiciones educativas de los padres se vinculan con sus propias condiciones socioeconómicas interpretando la existencia de una relación directa entre nivel educativo y división y distribución del trabajo.

Un criterio que puede generalizarse al interior del grupo de jóvenes que optó por continuar estudios universitarios es que la mayoría eligió continuar estudios universitarios en carreras relacionadas con la formación técnica e inclusive con la orientación específica elegida. En algunos casos la decisión ya estuvo tomada desde el momento en que se eligió la escuela técnica. Pero hay casos en los que la decisión de ir a esta escuela deviene de decisiones tomadas por los familiares responsables, en las que los jóvenes luego deciden enlazar esta formación con carreras universitarias que se le relacionen. En los recorridos en que esto sucede, se observan declaraciones acerca de las incidencias de la escuela técnica que facilitaron las trayectorias educativas de los jóvenes que priorizaron los estudios universitarios.

#### 4.2. Reflexiones acerca de las motivaciones, los constreñimientos estructurales, recursos e incidencias de la formación técnica en las trayectorias profesionales de los jóvenes egresados

En lo que refiere a las motivaciones para elegir la escuela técnica por parte de los jóvenes, un criterio que se repite en la mayoría de los casos responde a la concepción acerca de que la escuela técnica los provee de una base sólida y habilita una inserción laboral rápida. La conformación de este imaginario social puede comprenderse a partir de lo expuesto en el contexto de estudio respecto de la historia de la escuela técnica y sus relaciones con el mundo del

trabajo a lo largo de la historia en Argentina, que ha tendido a formar para la continuidad de estudios superiores, pero también para la inserción laboral directa a través de oficios (Camillioni, 2006; Equipo FACE, 2013; Gallart, 2001, 2006; Jacinto, 2018). Inclusive a lo largo de los años se constituyó como una vía de movilidad social para los hijos de obreros especializados que, en el caso de Argentina, protagonizaron el proceso de industrialización por sustitución de importaciones.

En este sentido, la idea de “inserción laboral rápida” puede ser comprendida si se consideran los conocimientos técnicos específicos como habilitadores para insertarse laboralmente con mayor facilidad luego del egreso en sectores productivos específicos relacionados con la formación recibida, a causa de que los jóvenes y sus padres consideran que las escuelas técnicas poseen una credencial educativa que garantiza la acreditación de saberes para el trabajo específicos que los egresados de escuelas secundarias generales no poseen, y que, por lo tanto, se encuentran en mejores condiciones para adquirir puestos de trabajo (Camillioni, 2006). Al juzgar por las inserciones profesionales de los egresados analizados en esta investigación, esta circunstancia se encuentra representada, considerando que se observan nueve casos de jóvenes que han transitado o que poseen trabajos relacionados con la formación técnica y seis jóvenes que trabajan en la docencia en áreas relacionadas a la formación (algunos luego de modificar su trayecto profesional priorizado en primera instancia).

Como se mencionó en el contexto de estudio, durante muchos años se convivió con la idea de una dualización en cuanto a las ofertas escolares: por un lado, la vía académica-humanista orientada a la formación superior y, por otro, la vía técnico-específica orientada a suplir una supuesta demanda de mandos medios para una industria. A la luz de los testimonios expuestos, podría inferirse que esta idea aún perdura y que en estos casos la cuestión de la “formación para el trabajo” aún continúa siendo asociada como

pertinente en cuanto saberes técnicos que favorecen inserciones profesionales inmediatas (Jacinto, 2018). Pero, a su vez, como también se expresa en el contexto de estudio, las mayores exigencias de estas escuelas atraen a muchos jóvenes que deciden estudiar en ella porque consideran que los prepara mejor para estudios universitarios posteriores. En las entrevistas esto también puede verse reflejado en las declaraciones que aluden a “una base más sólida” por parte de la escuela técnica en comparación con escuelas secundarias generales.

Otra característica de las trayectorias educativas de los jóvenes aquí investigados es que quienes estudian y trabajan en sectores no relacionados con la formación técnica expresan dificultades para combinar estudio y trabajo. En la reconstrucción de sus trayectorias, pueden observarse expresiones que aluden a la no disponibilidad de horarios por parte de las instituciones universitarias, sobre todo horarios que permitan estudiar y trabajar sin inconvenientes. Pero también pueden observarse expresiones que aluden a la necesidad de priorizar el trabajo cuando las circunstancias enfrentan ambas actividades en sus vidas cotidianas. En estos casos, los tres egresados que se encuentran en esta situación a lo largo de la trayectoria analizada han transitado mayoritariamente por el sector de servicios, cuyos horarios habituales de trabajo se interponen con los horarios generalmente estipulados para el cursado universitario.

En el caso de los jóvenes maestros mayores de obra que integran el grupo de jóvenes que estudian y trabajan en sectores productivos relacionados con su orientación técnica, esto no se expresa de la misma manera; tal vez, esto se vincule con que arquitectura, la carrera que los tres estudian, casualmente se dicta en horario nocturno. Circunstancia que favoreció a que estos egresados pudieran combinar trabajo y estudio, considerando que los horarios laborales generalmente se ubican en la mañana y la tarde. Pero, además, cabe destacar que dos de ellos lograron constituirse como

trabajadores autónomos (diseñadores o proyectistas), por lo que obtienen una capacidad mayor para coordinar sus obligaciones laborales sin sacrificar sus deseos de continuar con estudios universitarios, a diferencia de los jóvenes analizados en el párrafo anterior.

En lo que refiere a las transiciones laborales de los jóvenes aquí analizados, pueden realizarse algunas inferencias. En primer lugar, puede observarse cómo el sector productivo de servicios se constituye como un lugar común de transición para la mayoría de los jóvenes, salvo en el caso de los docentes que se proyectan a largo plazo en el sector educación –que también forma parte del sector servicios–. Esta circunstancia expresa lo desarrollado a lo largo del contexto de estudio acerca de las características del mundo del trabajo global y neuquino. En dicho capítulo se describe el mundo del trabajo actual con una prominencia del sector de servicios en la distribución de ocupaciones por sectores productivos (Antunes, 1999, 2005, 2017; Garino, 2018; Martínez, 2018; Neffa, 2017; Pérez, 2008; Salvia y Frydman, 2004). Neuquén es un ejemplo en este sentido, ya que, en comparación con otros sectores, servicios es el que mayor cantidad de mano de obra demanda, sobre todo juvenil. Una de las características de este sector es su alto grado de informalidad y precariedad laboral, con la excepción del sector de la educación, que ofrece una mayor estabilidad laboral. En relación con esta característica, en esta investigación pudieron observarse casos de jóvenes que, luego de transitar por situaciones de informalidad comunes a la mayor parte de este sector productivo de servicios –con excepción de la docencia–, optaron por incorporarse al trabajo docente en búsqueda de estabilidad laboral previamente no alcanzada. A su vez, cabe aclarar que, entre los entrevistados, en total, la mitad se insertaba en el sector de servicios (en docencia o en otras actividades), lo cual da cuenta de las características del mundo del trabajo neuquino con respecto a la proporción de dicho sector productivo en relación con los otros.

Otra de las características del mercado laboral neuquino que influyen en las trayectorias de algunos de los jóvenes que participaron en esta investigación es la que refiere al sector productivo de la construcción. Como se describe en el contexto de estudio, la actividad productiva de la construcción es el segundo sector con mayor nivel de ocupación de trabajadores después del sector de servicios (Garino, 2018; Martínez, 2018; Millenaar, 2018). En el caso de los jóvenes que se formaron como maestros mayores de obra, pueden observarse tres jóvenes que trabajan en el rubro e incluso combinan sus trabajos con estudios universitarios relacionados. A partir de las entrevistas a los jóvenes en este trabajo, es posible afirmar que la mayoría de los egresados de maestro mayor de obras transita o ha transitado por el rubro de la construcción. Es decir, cuatro de cinco entrevistados lograron insertarse profesional o laboralmente en el rubro relacionado a su formación, hecho que refleja el marco de oportunidades generado por un determinado mundo del trabajo (Elías, 1999; Giddens, 1995; Jacinto, 2010, 2013, 2018).

Uno de los constreñimientos que se visualiza con frecuencia en las trayectorias profesionales involucra específicamente a las egresadas investigadas ya que está relacionado con el género. Evidentemente, uno de los factores de mayor desigualdad en las experiencias juveniles tanto en el mundo del trabajo, como en la formación técnica es el género. En estos espacios, varones y mujeres no cuentan con las mismas oportunidades laborales, no se insertan del mismo modo al trabajo, no construyen sus carreras profesionales bajo las mismas condiciones y no alcanzan las mismas recompensas por sus esfuerzos educativos cuando deciden ejercer la formación técnica en el mundo del trabajo (Martínez, 2020). En este sentido, en el caso de los sectores productivos asociados al rubro técnico, perduran concepciones masculinizadas respecto de las ocupaciones y las tareas que le corresponden a cada persona. Esto demuestra la necesidad de continuar identificando y desnaturalizando

las desigualdades que se producen y reproducen en el mundo del trabajo y que se observan, en este caso, en un determinado rubro laboral relacionado al trabajo técnico, que reproduce una organización social que se diferencia a partir de roles de género socialmente esperables (Martínez, 2020; Millennar, 2018). En los trayectos investigados, esta situación es notoria: la mayoría de las mujeres entrevistadas se enfrentaron a constreñimientos estructurales asociados al género. En algunos casos, inclusive, estas jóvenes se vieron condicionadas a modificar sus trayectos profesionales priorizados por otros no elegidos en primera instancia.

En lo que refiere a las expresiones referidas a las incidencias de la formación técnica en sus trayectos profesionales, se observa que existen tanto testimonios que expresan que la escuela técnica fue de gran utilidad –por diversos motivos–, como testimonios que expresan que no fue de gran aporte. Una observación que puede realizarse al respecto es que, en los casos en que el trabajo o los estudios universitarios se relacionaban con la formación recibida en las escuelas técnicas, los jóvenes expresan que la formación fue un recurso que empoderó tanto su recorrido profesional como el académico. En sus testimonios pueden leerse las experiencias y aprendizajes que destacan la incidencia en sus trayectos, generalmente asociados a los saberes específicos de la formación técnica que caracteriza esta modalidad escolar. En cambio, en el caso de los jóvenes cuyos trabajos o estudios no se relacionaban con la formación técnica, estos expresan que la formación técnica no tuvo gran incidencia en sus transiciones laborales o educativas.

Estas circunstancias remiten a lo planteado a lo largo de esta investigación, respecto de que un trayecto profesional se construye a partir de una confluencia de factores subjetivos, institucionales y estructurales (Jacinto, 2010, 2013, 2018, 2019). Cada uno es relevante: en primer lugar, el factor subjetivo que implica la decisión de construir una profesión, en cuya elección final la familia de cada joven puede influir; en segundo lugar, el factor institucional, escuela

técnica con sus características particulares, que opera como un dispositivo que media entre las transiciones laborales y el mundo del trabajo; y, por último, las condiciones estructurales o las características que pueda adoptar el mundo del trabajo en función de la estructura de oportunidades que ofrezca a cada persona. En este sentido, cuando existe el deseo de construir una profesión relacionada con la formación recibida en la escuela técnica y se combina con oportunidades de desarrollo de trayectos profesionales en trabajo o estudio, las incidencias del dispositivo se expresan con mayor claridad.

En lo que refiere a las valoraciones de los jóvenes que se observan en el capítulo anterior, en el que se reconstruyen las trayectorias profesionales de estos, pueden observarse testimonios –inclusive de jóvenes que previamente declararon que la formación técnica no incidió en sus trayectos profesionales– que expresan que la modalidad de enseñanza de la escuela técnica posee un carácter práctico que fomenta una postura resolutiva ante las eventualidades de la vida, reconociendo que el aprendizaje y la aplicación de saberes específicos promueve conductas y actitudes más pragmáticas. Esta circunstancia habilita a preguntarse acerca del efecto de las experiencias prácticas en los procesos formativos de los jóvenes, considerando las expresiones acerca de las incidencias de la formación técnica en los trayectos de los chicos que han intentado y logrado relacionar tanto trabajo como estudio con la escuela técnica, en la que se destacan muchos de estos saberes específicos. Quizás las concepciones acerca de la escuela técnica respecto de la inserción laboral rápida que esta habilita se relacionan con esta idea. En este sentido, como se desarrolla en el contexto de estudio de esta investigación, estas concepciones pueden ser consideradas expresiones que aún continúan atadas al debate acerca de las diferencias entre la escuela técnica y la escuela secundaria general, donde se clasifica a la primera en relación con sus aportes de saberes específicos, que en primera instancia se asociaron a la

formación para el trabajo, y a la segunda se la clasifica como formadora para la continuidad de estudios (Gallart, 2001, 2006; Jacinto, 2018).

Esto habilita a pensar que los saberes específicos son considerados como una herramienta útil para los jóvenes que desean o necesitan trabajar luego de egresar del colegio secundario, y esto, a su vez, promueve esta idea de “inserción laboral rápida”. En esta circunstancia, la credencial técnica y lo que representa institucionalmente son considerados como un recurso relevante frente a determinados sectores del mundo del trabajo. Observando muchos de los casos aquí analizados, podemos decir que el carácter específico de la formación técnica sí logró mejorar las condiciones de inserción laboral –en determinados sectores– al garantizar la posesión de herramientas útiles para el trabajo, hecho que confirma tales percepciones.

A lo largo de esta investigación, definí la trayectoria profesional como una construcción social en la que influyen distintos factores: subjetivos, institucionales y estructurales. Pensar en la formación y el trabajo es reflexionar sobre cómo producimos nuestras condiciones sociales de existencia en la actualidad con vistas al futuro (Antunes, 2017; Elías, 1995; Giddens, 1995). Lo que implica pensar qué vínculos se establecen entre educación y trabajo sin omitir las lógicas y dinámicas que operan en cada uno de estos ámbitos sociales. Tanto las instituciones educativas como el mundo del trabajo conforman redes de interdependencia entre sus integrantes. Por lo tanto, es necesario que nos interroguemos acerca de qué es lo que los reúne, qué tipo de relaciones establecemos y qué roles ejercemos. Hablar del mundo del trabajo es preguntarse por el desarrollo de la relación dialéctica entre individuo, formación, trabajo y contexto socioeconómico desde una perspectiva política, comprendiendo que los aprendizajes forjados en la escuela se tornan significativos a partir del momento en que se articulan en la configuración personal de un horizonte de direccionalidad en un determinado espacio

social (Puiggrós, 2009). A la vez, esto implica la necesidad de construir políticas integrales que configuren entramados sociales con proyecciones comunes, democráticas, donde puedan inscribirse los trayectos de cada persona. Los proyectos subjetivos y sociales se constituyen a partir de deseos de futuro, y representan “un modo de lograr que la realidad, siempre inacabada, alcance su completud” (Puiggrós, 2009, p. 27).

## Conclusiones

A modo de conclusión, recupero los interrogantes planteados al inicio del trabajo investigativo con la intención de responderlos y sintetizar lo hasta aquí desarrollado. Fueron los siguientes: ¿cómo incidió la formación recibida en las transiciones laborales de los jóvenes?; ¿qué herramientas fueron útiles para transitar el mundo del trabajo y la continuidad de los estudios?; ¿qué conocimientos y experiencias adquiridas en la escuela técnica son reutilizadas en el trabajo?; ¿qué experiencias valoran?; ¿qué dificultades enfrentaron a la hora de insertarse profesionalmente?; ¿qué valoraciones poseen respecto a la formación técnica? Con respecto a estos interrogantes, desde los testimonios de los jóvenes egresados puede afirmarse que la formación técnica recibida incide en sus trayectorias. La mayoría de los que decidieron insertarse laboralmente en rubros relacionados con su formación lograron hacerlo, y además declaran haber recuperado muchos de los conocimientos teóricos y prácticos aprendidos. Inclusive, en lo que se refiere a los aprendizajes en contextos de aplicación, como las prácticas de taller, todos los jóvenes –incluidos los que no se insertaron laboralmente en rubros relacionados con la formación específica elegida– recuperan positivamente las experiencias prácticas, al considerarlas como espacios de aprendizajes que incentivan una postura pragmática frente

a las distintas problemáticas a las que puedan enfrentarse. Esto es interesante para recuperar el valor de los espacios de aprendizaje en los que se aplican los conocimientos adquiridos en situaciones específicas, incentivando actitudes resolutivas. La escuela técnica con el taller y las materias prácticas albergan muchos de estos espacios, que, en este caso, los jóvenes valoran y declaran como útiles en la construcción de sus trayectorias profesionales, independientemente de si se relacionaron –en este caso con declaraciones asertivas acerca de tal o cual experiencia específica– o no con el rubro laboral elegido.

Por otro lado, todos los jóvenes que optaron por continuar estudios universitarios relacionados con la formación técnica recibida también admiten haber sido favorecidos por ella. A modo de conclusión, me parece interesante recuperar esta característica de las escuelas técnicas de brindar experiencias, conocimientos y aprendizajes teóricos y prácticos. Quizás, en las reflexiones sobre la formación técnica y su articulación entre teoría y práctica, puedan engendrarse nuevas ideas para seguir pensando y debatiendo acerca de la educación en general en este siglo tan especial.

## Referencias bibliográficas

- Antunes, R. (2017). *A fábrica da educação: da especialização taylorista a flexibilidade toyotista*. Cortez.
- Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo*. Herramienta: Taller de Estudios Laborales.
- Bonifacio, J. L. (2011). Las transformaciones del Estado, la economía y la sociedad en la provincia de Neuquén. En *Protesta y organización. Los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén* (pp. 63-91). El Colectivo.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu

- (coord.). *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Busso, M. y Pérez, P. (2016). Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista. Miño y Dávila.
- Camillioni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, 2(3), 112-117.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, (79), 21-48.
- De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Revista Páginas de Educación*, IX(2).
- De Ibarrola, M. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la Educación Técnico-Profesional. Un debate necesario. *La Educ@ción. Revista Digital*, (144).
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, (7), 23-36.
- Eliás, N. (1999). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Equipo FACE (2013). Neuquén. Algunas características político-sociales, culturales y educativas. En A. Hernández (dir.) y S. Martínez (co-dir.), *Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo* (pp. 127-150). PubliFadecs.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Cinterfor-OIT.
- Gallart, M. A. (2001). *La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina*. Cepal.
- Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 98-119.
- Garino, D. (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes de la ciudad de Neuquén*.

Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Gil Calvo, E. (2009). Trayectorias y transiciones. ¿Qué rumbos? *Revista de Estudios de Juventud*, (87), 15-30.
- Jacinto, C. (2019). *Revisitando elementos para la comprensión de las relaciones entre educación, trabajo y juventud [clase 1]*. Curso Virtual “La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas”.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 40(2), 48-63.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Teseo/IDES.
- Longo, M. E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades. *Estudios del Trabajo*, (35), 73-95.
- Machado, L. y Roldán, S. (2018). Proyectos escolares en clave de dispositivos: inclusión de saberes y sujetos. En S. Martínez (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 225-254). PubliFadecs.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning.
- Martínez, S., Martín, M. E., Garino, D., Giampaolletti, N. y Pol, A. (2020a). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 451-472.

- Martínez, S. (2018). La provincia de Neuquén, historia, política, trabajo y educación. Escuela secundaria y jóvenes. En S. Martínez (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 189-224). PubliFadecs.
- Marx, K. (1983). *El capital. Tomo I*. Siglo XXI Editores, México.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Gedisa.
- Millenaar, V. (2018). Debates en torno a la función de la escuela secundaria en el contexto actual: tensiones con el mundo del trabajo. En S. Martínez (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 141-160). PubliFadecs.
- Miranda, A. (2009). Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. *Linhas Criticas*, 22(47), 130-149.
- Neffa, J., Oliveri, L. y Persia, J. (2010). Transformaciones del mercado de trabajo en la Argentina: (1974-2009). En J. Neffa, D. Panigo y P. Pérez (comps.). *Transformaciones del empleo en la Argentina. Estructura dinámica e instituciones* (pp. 19-52). CICCUS/CEIL-PIETTE.
- Nicole-Drancourt, C. (1994). Medir la inserción profesional. *Revue Française de Sociologie*, XXXV, 37- 68.
- Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo*. Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (dir.) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Galerna.
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335.
- Salvia, A. y Frydman, A. (2004). Modo de acumulación y relaciones de fuerza entre capital y trabajo en Argentina en los 90. Ponencia presentada en el II Congreso

Nacional de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

Sendón, M. A. (2013). Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta Educativa*, 40(22), 8-31.

Sosa, M. L. (2016). Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico. En C. Jacinto (comp.). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. E. I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (23-64). Gedisa.

Wright Mills, C. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

**Parte V. Trabajo  
y sociedad: formación  
laboral y formación  
ciudadana**



# IX. Los Centros de Formación Profesional como espacios de (re)construcción de los lazos sociales

IRENE BUCHTER, LUCÍA DI CAMILLO Y ANDREA PROPERZI<sup>1</sup>

## Resumen

En este trabajo reflexionamos sobre las prácticas educativas de tres Centros de Formación Profesional (CFP) de la región Confluencia de la provincia del Neuquén. Identificamos cómo el aspecto sociovincular es destacado y valorado por lxs estudiantes en sus experiencias educativas, y que además es clave para que se den los aprendizajes. Encuadrándonos en la perspectiva de la economía social (ES) y de las corrientes críticas feministas, encontramos que este aspecto, no asociado a la lógica del mercado laboral, contribuye a la continuidad del proceso formativo. Así, en estos CFP es posible encontrar dinamizadores de (re)vinculación social y (re)construcción de lazos sociales. Con este marco teórico, analizamos las características de las instituciones, sus proyectos institucionales, sus dispositivos de apoyo escolar, de formación y vinculación con el mundo del trabajo. Esto fue realizado en conjunto con las voces de lxs estudiantes de los CFP.

---

<sup>1</sup> Todas las autoras pertenecen a FACE-UNCo.

## Introducción

En el presente artículo, reflexionamos en torno a las prácticas de tres Centros de Formación Profesional (CFP) de la región de la Confluencia de la provincia del Neuquén. Retomamos una investigación realizada entre agosto y noviembre de 2017, enfocada en el abordaje de la perspectiva de género en las instituciones educativas vinculadas a la formación para el mundo del trabajo<sup>2</sup>, y encuadrada en el proyecto C127 de la FACE-UNCo “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”.

Trabajamos desde la perspectiva de la economía social (ES) y de las corrientes críticas feministas, poniéndolas en diálogo con las características de las instituciones, sus proyectos institucionales y sus diferentes dispositivos de apoyo escolar, de formación y vinculación con el mundo del trabajo.

Identificamos que, a pesar de las diferencias o similitudes entre los CFP, lxs estudiantes encuentran otros motivos para ingresar a la institución y continuar el proceso formativo, no asociados solamente a la lógica del mercado laboral. Nos preguntamos sobre qué otras lógicas operan entre lxs estudiantes de esos espacios para que se den los aprendizajes, y por qué el aspecto sociovincular es valorado por ellxs.

Así, a partir de las vivencias y sentidos de lxs estudiantes de estas instituciones, vislumbramos en estos espacios de *formación para el trabajo* experiencias para pensar a los CFP como posibles espacios dinamizadores de (re)vinculación social y (re)construcción de lazos sociales;

---

<sup>2</sup> Esta investigación, Proyecto NRU 161 Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional FONIETP: “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico profesional. Estudio de casos en la provincia de Neuquén”, fue financiada por el FONIETP-INET. Participaron Silvia Martínez, Delfina Garino, Noelia Giampaolletti, Lucia Di Camillo, Irene Buchter y Andrea Properzi.

consideramos, además, que tienen potenciales aportes al campo de la construcción de principios y prácticas transformadoras.

En la primera parte, presentamos algunas de las nociones conceptuales o teóricas en las que apoyamos nuestra lectura del campo, previamente comentando aspectos metodológicos del proyecto en términos generales. En una segunda instancia, caracterizamos las instituciones, sus dispositivos de apoyo y la vinculación con el mundo del trabajo que promueven, poniendo especial atención a lo que destacan los estudiantes, y haciéndolo dialogar con la conceptualización del marco teórico. Y finalizamos exponiendo algunas reflexiones.

## **1. Aspectos metodológicos**

Como mencionamos, este trabajo se encuadra en el proyecto C127 de la FACE-UNCO y en el proyecto FONIETP NRU 161. Entre agosto y noviembre de 2017, se realizó parte del trabajo de campo utilizando una metodología principalmente cualitativa. Se seleccionaron dos CFP que dictan cursos vinculados con el sector agropecuario (CFP A y CFP B) y uno con el hidrocarburiífero de orientación metalúrgica (CFP C). Se toman en total tres entrevistas a autoridades, cuatro entrevistas a docentes, 38 encuestas y cinco grupos focales con estudiantes. En los instrumentos utilizados, se abordan los diferentes ejes seleccionados para el trabajo de campo, tales como el proyecto institucional, las características de la población que asiste a las instituciones, los dispositivos de apoyo escolar, de formación y de vinculación con el mundo del trabajo, las expectativas de formación de los estudiantes, entre otros.

La selección de las orientaciones de los CFP se realiza así por tratarse de dos de las actividades de relevancia en la región: sector hidrocarburiífero y agropecuario. La primera

es la que mayor peso tiene en la economía provincial en términos de generación de valor. Es una actividad que se desarrolla intensivamente desde los años 70 de manera convencional y, en la última década, de manera no convencional en la formación Vaca Muerta. La segunda, si bien es un sector que está en retroceso y tiene reducida participación en la economía, es una actividad de importancia en la región en términos históricos y socioculturales, de la cual la más importante en el Alto Valle es la actividad frutícola.

## 2. Otras miradas sobre el concepto de “trabajo”

La formación profesional, tal como lo entiende el Instituto Nacional de Educación Técnica, es uno de los tres niveles de la educación técnico-profesional, “y sus objetivos son preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo a través de la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales de un campo ocupacional” (LNETP, Ley Nacional de Educación Técnico-Profesional n.º 26.058/2005)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Los siguientes artículos de la LNETP 26.058/2005 profundizan sobre esos aspectos: “Artículo 4.º — La Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría. Artículo 5.º — La Educación Técnico Profesional abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales. Artículo 6.º — La Ley de Educación Técnico Profesional tiene como propios los siguientes fines y objetivos: f) Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socioeconómico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo docente. g) Articular las instituciones y los programas de Educación Técnico Profesio-

Los CFP son instituciones educativas que ofrecen principalmente formaciones para el trabajo, en general de corto plazo; son dinámicas y con modelos de desarrollo institucional no escolarizados.

Esta significación, en términos normativos de la formación profesional, da cuenta de la preeminencia de las lógicas del mercado laboral y también de una instancia formativa como un medio posible para acceder a un oficio y un empleo; presupone una secuencia entre educación y mercado laboral, entre titulación y ocupación (Sousa Santos, 2019). Siguiendo con el autor, plantea además que las instituciones educativas<sup>4</sup> se han visto presionadas para “transformar el conocimiento en un bien privado o privatizable, es decir, transable en el mercado” (Sousa Santos, 2019, p. 175).

Como mencionamos, la LNETP 26.058/2005 hace hincapié en la articulación de saberes técnicos y habilidades para el mercado de trabajo y el desarrollo productivo regional. Podemos decir que el concepto subyacente en esta definición es una educación orientada principalmente al trabajo productivo en el sentido capitalista, que, a grandes rasgos, refiere a un trabajo separado del trabajo reproductivo y que se vende por un salario en un mercado laboral, cuyo objetivo es la acumulación de capital o búsqueda de ganancia. Al respecto, Machado Aráoz y Rossi dicen:

La producción deja de estar orientada (y regulada) por el imperativo de sustentar la vida y pasa a regirse por el automatismo de la incesante –y presuntamente ilimitada– búsqueda

---

nal con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo. h) Regular la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional. i) Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo sustentable. j) Crear conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales”. Disponible en [bit.ly/3m9EeK2](https://bit.ly/3m9EeK2).

4 Si bien Sousa Santos en este libro refiere específicamente a las universidades, dado el contexto neoliberal de los 90 que describe y analiza, se puede traspolar a las demás instituciones educativas. Se puede ampliar en Sousa Santos (2019).

de ganancias [...] es la disolución del mundo como mundo-de-la-vida y la correlativa implantación del mundo fetichizado de las mercancías (Machado Aráoz y Rossi, 2020, pp. 17-18).

Por otra parte, Federici (2016) señala además que distinguir entre trabajo productivo y trabajo reproductivo como dos esferas separadas de la vida social es una ficción instalada por el capitalismo, ya que ha sido una de las precondiciones para la acumulación del capital en pos de lograr aumentar la plusvalía. También plantea cómo el trabajo reproductivo se *femeniza* para sostener el mismo sentido:

La “feminidad” se ha constituido como una función-trabajo que oculta la producción de la fuerza de trabajo bajo la cobertura de un destino biológico [...] es un sistema donde la vida está subordinada a la producción de ganancia [...] y en transformar la vida en capacidad para trabajar (Federici, 2016, pp. 27-31).

Por ello, abordamos el concepto de “trabajo” desde la ES, entendiéndolo en su sentido más amplio/antropológico, donde la lógica del mercado no es la única posible. En la ES, el eje está puesto en el reconocimiento del trabajo para el cuidado y la sostenibilidad de la vida, está en relación con la reproducción de la vida en sentido amplio y no del capital (Coraggio, 2011), coincidiendo de este modo con las teorías económicas feministas del cuidado (Pérez Orozco, 2017). Las lógicas productivas y reproductivas se conjugan, y, como plantea Pérez Orozco, “la vida es el objetivo analítico y político primero y último” (Pérez Orozco, 2017, p. 103); y es a través del trabajo que es posible el cuidado de la vida:

El trabajo (resignificado) está en el centro del buen vivir porque es lo que pone sus condiciones de posibilidad y se hace cargo de la vulnerabilidad de la vida [...] porque en el marco del capitalismo heteropatriarcal el trabajo se entiende como algo distinto a la vida misma (Pérez Orozco, 2017, p. 286).

Así, propone una ética del cuidado con la vida en el centro y conceptualiza los cuidados de la siguiente manera:

[como un conjunto] de actividades que aseguran la vida humana y que adquieren sentido en el marco de las relaciones interpersonales [...]. Se trata de aquellas actividades desesarias<sup>5</sup> para sostener la vida, que se considera más adecuada para que se produzcan en círculos de intimidad, donde exista una relación interpersonal que favorezca la operación de la ética reaccionaria (Pérez Orozco, 2017, p. 104).

Según Coraggio (2011), los principios y valores asociados a la ES configuran modos de organización social basados en la economía para la vida y no para la reproducción del capital, siendo uno de los principios éticos el de la reproducción ampliada de la vida. En esa economía para el desarrollo de la vida, es necesario restablecer la unidad virtuosa entre producción y reproducción (Coraggio, 2005) donde cobra centralidad la unidad doméstica (UD) como forma de organización básica para mejorar las condiciones de calidad de vida, y cuya lógica reproductiva puede extenderse a otros niveles de organización, como lo explica Coraggio:

[...] la *unidad doméstica (UD)* es la forma elemental de organización micro socioeconómica propia del trabajo y su reproducción.

Las UD pueden generar extensiones de su lógica de reproducción particular mediante asociaciones, comunidades organizadas, redes formales o informales de diverso tipo, consolidando organizaciones socioeconómicas dirigidas a mejorar las condiciones de reproducción de la vida de sus miembros (Coraggio, 2009, p. 3).

---

<sup>5</sup> La autora hace una conjunción entre las palabras “deseo” y “necesidad”. Para ampliar ver Pérez Orozco (2017).

A su vez, las extensiones de las lógicas reproductivas de esta economía para la vida las podemos vincular a lo que Segato (2018) denomina “proyecto histórico de los vínculos” instando a la reciprocidad que produce comunidad:

De una forma esquemática es posible decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones diferentes de bienestar y felicidad: *el proyecto histórico de las cosas* y *el proyecto histórico de los vínculos*, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión y en última instancia incompatibles. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos que a su vez se transforman en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida (Segato, 2018, p. 16).

Así, desde la concepción del trabajo que pone la vida en el centro y no en la acumulación de capital, los aspectos sociovinculares son relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo plantea Vázquez Verdera:

Los vínculos, que los seres humanos nos vemos obligados a establecer con los demás y con el mundo, son imprescindibles para dar sentido a nuestra existencia. Para bien y para mal, en el aprendizaje no se pueden desligar los aspectos cognitivos de los afectivos. El proceso educativo no ha de limitarse a la implementación de una serie de acciones técnicas, sino que es un encuentro humano que se alimenta de narraciones y afectos positivos y negativos compartidos como elementos facilitadores u obstáculos para el aprendizaje del compromiso ético. El papel que juegan los vínculos afectivos interpersonales es prioritario para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje (Vázquez Verdera, 2010, pp. 192-193).

En este sentido, tomamos además el término “tecnologías de sociabilidad” de Segato (2018) como todas aquellas que apoyan y promueven la vincularidad sobre la base

de ponerle “límites a la cosificación de la vida” (Segato, 2018, p. 16).

Este marco conceptual nos permite considerar el aspecto vincular y de cuidados como imprescindibles para abordar las experiencias de los CFP, dado, además, que hay varios estudios que dan cuenta de que el pasaje por instituciones educativas, y más específicamente por dispositivos pedagógicos y de formación para el trabajo, deja marcas en las construcciones subjetivas de lxs estudiantes (Jacinto, 2010; Martínez, 2016; Garino, 2017). Por lo que, a su vez, en esas instituciones encontramos potenciales aportes al campo de la construcción de principios y prácticas transformadoras. Al decir de Hintze “[...] se pretende elucidar y enunciar condiciones sociales de potencial transformación [...] simultáneamente [se pretende] conocer lo ‘realmente existente’ y establecer las ‘condiciones posibles’” (Hintze, 2010, p. 21).

### **3. Las instituciones: lo vincular como potencia**

En este apartado presentamos las caracterizaciones de las instituciones en términos generales y, luego, los dispositivos de apoyo que rescatamos de las voces de lxs estudiantes como aspectos y dimensiones clave. En los tres centros, observamos que, a pesar de las diferencias o similitudes que podrían trazarse, hay un marco de contención y cuidado desde lo institucional.

#### **3.1. Caracterización de las instituciones**

El CFP A es una institución pública de gestión privada, conveniada con una fundación de raigambre católica. Se ubica en la meseta de la ciudad de Neuquén en una zona semi-rural y cercana al basural de la ciudad. El barrio donde se encuentra la institución no cuenta con los servicios básicos ni con la infraestructura suficiente –agua para riego,

por ejemplo– para las actividades productivas. Estas tierras adquieren en los últimos años valor inmobiliario vinculado a la expansión del parque industrial y al avance de la urbanización. La fundación inició su labor en ese sector de la ciudad por sugerencia del párroco vía el obispo Don Jaime de Nevaes, para acompañar a la población rural que allí se estaba asentado. En la actualidad sus ejes de trabajo institucional son la formación agropecuaria, la educación básica, más la perspectiva de género como eje transversal.

La formación que ofrece es diversa, y la duración de los cursos es variada, normalmente entre un cuatrimestre y un año, aunque hay algunos de dos años. Tiene una orientación agropecuaria y además brinda cursos de carpintería de banco, colorimetría, confección a medida-modista, pastelería, peluquería, cursos de ciclo básico (1.º, 2.º y 3.º), y el curso de “Educación para la salud desde la perspectiva de género”. Para la mayoría de los cursos orientados, el requerimiento básico es tener al menos la primaria completa, y, en los cursos de educación básica, se posibilita el acceso a estos.

En el año 2017, su matrícula total asciende a 338 estudiantes, de los cuales 284 son mujeres (84 %). En cuanto a la edad de los estudiantes, se encuentra en un rango amplio que va desde los 14 años (edad mínima para el ingreso) a más de 55 años, del cual prevalecen tres grupos etáreos con más de 40 estudiantes cada uno: de 25 a 29, de 35 a 39 y de 55 o más años.

Los estudiantes pertenecen a un sector socioeconómico bajo, y de niveles de escolarización bajos. Las situaciones laborales son mayoritariamente muy precarias (changas, autoproducción para subsistencia, recolección en el basural, entre otras).

El CFP B es una institución de gestión pública con orientación agropecuaria. Se encuentra en un entorno que se caracteriza por la mixtura entre zonas de chacras y nuevas urbanizaciones surgidas en los últimos años. Sus instalaciones se ubican en un predio de 27 hectáreas compartido

con otra institución educativa de nivel secundario, también con orientación agropecuaria.

El proyecto institucional focaliza en el sector agropecuario y tiene una orientación en el agregado de valor a la producción y hacia la formación de emprendedorxs. Cabe mencionar que el CFP es atravesado por la situación de crisis que está viviendo la actividad agropecuaria en la región. Situación que se agrava con la fuerte presencia del mercado inmobiliario y el avance de la urbanización, con la consecuente disminución de tierras destinadas a la producción.

Al momento del trabajo de campo, la institución cuenta con 33 cursos, incluidos los de manipulación de alimentos, emprendimiento y seguridad e higiene. Estos últimos se trabajan de manera transversal en los demás. La duración de los cursos es diversa, puede extenderse entre uno a doce meses. Además, se dictan seminarios o charlas de uno o dos días de duración.

La matrícula de ese momento alcanza lxs 1.389 inscriptxs, de los cuales 42,3 % son varones y el 57,7%, mujeres, y la distribución por edad es heterogénea. La mayoría son adultxs, en promedio mayores de 30 años, de sectores medios y pequeñxs productorxs agropecuarixs de Neuquén, Plottier, Senillosa, China Muerta y de Cipolletti (Río Negro). Cabe aclarar que no todxs lxs estudiantes asisten de manera simultánea a los cursos o no todos los cursos se dan en el mismo momento.

El CFP C es una institución pública de gestión privada conveniada con el Obispado de la provincia del Neuquén, creada por voluntad y visión de un cura salesiano. Se encuentra ubicado en el radio urbano en el sector este de la ciudad de Neuquén. El eje prioritario del proyecto institucional es la promoción y ascenso social de jóvenes de sectores vulnerables a través del aprendizaje de un oficio para la inserción en el mundo laboral. Ofrece cursos de tres años de duración en oficios como metalúrgica, tornería, carpintería, electricidad y mecánica del automotor.

En sus inicios fue una institución exclusivamente para varones; las mujeres comenzaron a ser admitidas a partir del año 2005. Sin embargo, en el 2017 la matrícula total ascendía a 178 estudiantes, de los cuales 169 eran varones (96 %).

La población que asiste al centro está principalmente constituida por jóvenes de sectores socioeconómicos vulnerables, en situaciones de violencia física y emocional, de áreas urbanas (Neuquén, Cipolletti y Plottier), de entre 18 y 25 años de edad, con secundario incompleto.

### 3.2. Institución y aspecto vincular

En cuanto a los vínculos que se establecen entre la institución y lxs estudiantes, como ya mencionamos, las tres ofrecen un marco de contención institucional para lxs estudiantes que asisten a sus cursos.

Tanto el CFP A como el C son instituciones vinculadas a la Iglesia católica y trabajan con sectores vulnerables de la población. Ambas instituciones comparten además el fin (o propósito) de la contención social y apelan a generar vínculos comunitarios y redes de relaciones sociales. La formación es una *excusa* que acompaña o posibilita esta tarea. Así, observamos cómo estos CFP ponen la vida en el centro, y cómo los aspectos sociovinculares son relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación profesional, tal como lo plantean lxs autores.

En el CFP A, de acuerdo a las entrevistas al equipo directivo y docentes, tienen diversas estrategias de apoyo a lxs estudiantes, permeables a sus intereses y necesidades. Entre ellas se pueden mencionar el seguimiento, acompañamiento y contención de lxs estudiantes, las adecuaciones curriculares, la diversificación de talleres de acuerdo a nuevas demandas y la sala de niñxs (de 0 a 5) para lxs hijxs de lxs estudiantes. Realizan asistencia y acompañamiento a víctimas de violencia y a mujeres que deciden interrumpir

embarazos en articulación con el centro de salud del barrio. Además, llevan adelante acciones para mejorar las condiciones de vida del sector, orientadas sobre todo a la niñez, adolescencias y mujeres, que generan, a su vez, la (re) vinculación con el centro.

Por su parte, en el CFP B mencionan algunas estrategias puntuales de apoyo escolar, como la adecuación curricular a las demandas de lxs estudiantes y el asesoramiento para que lxs estudiantes que cuenten con primario incompleto puedan finalizarlo. Además, organizan ferias de las que participan lxs emprendedores formados en los diferentes cursos, para la comercialización de lo producido, junto a otrxs emprendedores locales. Las ferias como apoyo escolar se convierten en un lugar privilegiado ya que aportan el plus del encuentro con otrxs y de armado de redes, en el sentido propuesto por Segato (2018) como tecnologías de sociabilidad.

En el CFP C, plantean que las estrategias de apoyo a las trayectorias educativas están orientadas fundamentalmente a la contención para que lxs estudiantes logren su permanencia a lo largo de los tres años de formación, tales como el seguimiento y acompañamiento de lxs estudiantes, los espacios de escucha y contención, la dirección de puertas abiertas, las adecuaciones curriculares y el fomento del trabajo tutoriado por pares.

Cabe destacar que el CFP A y el C cuentan con comedor.

En el CFP A, la vulnerabilidad de la población que asiste y sus condiciones de vida configuran o tallan los abordajes dentro de la institución. En este escenario, realizan acciones vinculadas sobre todo al trabajo con las mujeres en distintos tipos de violencias, a la división sexual del trabajo y al modelo patriarcal de distribución de roles y funciones, como así también a las problemáticas relacionadas con la falta de oportunidades de todo tipo que padece la población que asiste a esa institución. Estas actividades tienen como eje común el empoderamiento de mujeres excluidas. Así, podríamos pensar que el modelo de contención

que propone la institución promueve la emancipación o empoderamiento de sus asistentxs, apuntando a dotar de herramientas para cuestionar las relaciones de género establecidas.

De este modo, la descripción de las estrategias de apoyo en las instituciones evidencia la presencia de la dimensión de los cuidados y la importancia de la contención mencionada en el apartado teórico.

Al respecto, lxs estudiantes rescatan los aspectos relacionados a lo sociovincular en cuanto a la participación de los cursos (como espacio de socialización, de reconocimiento, de buen trato), por lo que en estas instituciones se logran fines tanto de formación como de espacio de vinculación y socialización.

El CFP B busca atender a una demanda de formación en oficios agropecuarios con cursos breves, sin promover aspectos vinculares de contención hacia lxs estudiantes de manera prioritaria o explícita para la institución. De todos modos, lxs estudiantes manifiestan la posibilidad del curso como espacio de integración social.

En el CFP C, dada la población con la que trabajan, lxs docentes y directivxs confirman que lxs estudiantes continúan sus estudios por la contención brindada a cada unx en su especificidad subjetiva. El eje está puesto en modelar las conductas de lxs estudiantes para integrarlx al mercado laboral como forma de ascenso social. Se logra una identidad “los chicos del XX” que es incluso reconocida y buscada por el mercado laboral por su actitud. Lxs estudiantes coinciden con lo planteado por las autoridades del centro, resaltando y valorando la contención brindada por la institución.

Los aspectos de contención son puestos en valor por lxs estudiantes en los tres centros. A continuación, los agrupamos en al menos tres ítems relevantes que encontramos a partir de sus voces:

1. La necesidad de redes sociales y generación de comunidad. “Soy chileno y me gusta también integrarme al grupo... que me costó mucho... Hace muchos años que llegué, pero igual me costó integrarme, y me sigue costando integrarme” (estudiante CFP B). “Está bueno el grupo que se armó. Siempre hay cosas buenas” (estudiante CFP C).
2. La posibilidad de encuentro(s) significativo(s) que brinda el solo hecho de asistir. “Me encanta estar en grupo. Es especial la gente que viene acá. Empezás a hacer amigos acá” (estudiante CFP B). “Como trabajo de lunes a viernes, tengo este sábado magnífico para mí. Lo puedo hacer relajadamente, la verdad que me siento muy bien haciéndolo. Aparte significa hacer nuevos compañeros. Significa hacer una vida social también” (estudiante CFP B).
3. La posibilidad de escucha y atención a las particularidades de cada unx por parte de la institución. “Aparte si tenemos problemas lo consultamos con ella [refiriéndose a una de las docentes], y nos atiende como que fuéramos más que profesor-alumno, con eso está todo bien” (estudiante CFP A). “El curso este para mí es bueno, porque es un cable a tierra por el tema de que son profesores... A ver, no es simplemente ‘el’ profesor o ‘la’ profesora. Ellos, conmigo lo hacen y creo que lo hacen con todos los alumnos, siempre están poniendo su parte en todo. Saben ver, saben escuchar, saben esperar, que eso no lo hace cualquiera” (estudiante CFP A). “Te ayudan, te apoyan, te aconsejan” (estudiante CFP C).

### 3.3. Relación con el mundo del trabajo

Las tres instituciones cuentan con dispositivos de formación y vinculación para el mundo del trabajo, pero diferenciadas por el tipo de relación con el trabajo que promueven. Entre ellos distinguimos la formación para el empleo, para

el emprendimiento o el cuentapropismo y para el autoconsumo.

En el CFP A, las prácticas de los talleres ocupan un lugar central en la formación para el trabajo. Involucran diversas estrategias como trabajos por encargo en carpintería, prácticas de agro fundamentalmente en los puestos de lxs vecinxs del sector (aulas satelitales), o prácticas del curso de “Educación para la salud con perspectiva de género” en jardines maternales, centros de desarrollo infantil y centros de salud.

Entre lxs estudiantes se distinguen dos grupos: por un lado, el integrado por lxs adultxs que asisten principalmente a cursos orientados al agro y, por el otro, lxs jóvenes que asisten a otros cursos que surgen de adecuaciones curriculares o diversificación de los talleres de acuerdo a las nuevas demandas del mercado laboral y de lxs intereses de lxs destinatarixs.

Con respecto a la vinculación con el mundo del trabajo, se encuentran algunas prácticas como la formación en gestión de microemprendimientos y acceso al financiamiento. Además, implementan estrategias para relacionar a lxs egresadxs a las actividades económicas del barrio de acuerdo al taller.

En cuanto a las expectativas de formación de lxs estudiantes en los cursos orientados al agro, ellxs manifiestan el interés de hacerlos para aprender a mejorar las técnicas de manejo de la producción, diversificar y agregar valor para el autoconsumo y comercializar el excedente, sin la intención de conseguir un empleo o puesto laboral fuera del ámbito doméstico o de la parcela.

En el CFP B, la formación práctica se realiza en los talleres y en las ferias donde participan lxs emprendedorxs formadxs en los diferentes cursos junto a otrxs emprendedorxs locales. Es conocida como “La Feria XX”, es productiva y agro turística. Además, articulan con el municipio de Plotier para el dictado de los cursos de manejo de alimentos y

elaboración de conservas, en el marco del registro municipal de productores y feriantes.

En cuanto a la vinculación con el mundo del trabajo, el eje de la propuesta educativa del CFP B se orienta al emprendimiento, a actividades que agregan valor a la producción agropecuaria, y a productors de baja escala, motivado por la caída en la actividad agropecuaria en la región anteriormente referenciada. Por lo que destacamos la participación en el espacio de feria que se propone a sus estudiantes y a otrxs emprendedorxs.

En este centro, si bien el eje de la propuesta educativa se orienta al emprendimiento, lxs estudiantes manifiestan que asisten porque tienen algún vínculo con el oficio, por *hobby* o para aprender a producir para el autoconsumo. No obstante, no descartan incorporar lo aprendido a sus actividades rentadas como una fuente de ingreso.

En el CFP C, durante los tres años de formación, las materias son teóricas (técnicas y humanísticas) y prácticas. En las prácticas realizan trabajos para la venta, por lo que la experiencia la hacen trabajando con clientes. Esto es considerado por la institución como práctica profesionalizante. Además, si se detecta alguna necesidad propia de lxs estudiantes, la producción del taller se destina a cubrir esa situación (autoproducción). Los talleres están equipados de manera tal que se garantiza que todxs lxs estudiantes desarrollen sus prácticas durante el trayecto educativo, lo que favorece así la formación en el oficio de manera integral y completa.

Otros espacios para desarrollar las prácticas son los talleres particulares de lxs mismxs docentes, quienes cuentan con mucha experiencia y trayectoria en su oficio, y la mayoría lo ejerce por cuenta propia.

En el CFP C, la conexión con el mundo del trabajo es constante y es el eje del centro, ya sea por la necesidad de trabajo de lxs estudiantes, o por la demanda de trabajos y de mano de obra de comercios y empresas relacionadas con el sector hidrocarburiífero. Además, lxs docentes emplean

a estudiantes en sus empresas o lxs recomiendan a otras. Los lazos entre lxs compañerxs y con lxs exdocentes son los futuros contactos para el ingreso a distintos trabajos.

Si bien lxs docentes y directivxs manifiestan que lxs estudiantes se acercan por un empleo en el petróleo como única salida laboral, estxs ven el cuentapropismo como un horizonte posible también.

Aquí observamos nuevamente cómo se tensionan las dos concepciones de trabajo, una orientada a la producción en el sentido capitalista –la planteada por la LNETP– y la otra más vinculada a la ES, y cómo en las voces de lxs estudiantes se evidencia que las lógicas (reproductiva y la productiva de la UD) no están separadas, tal como lo plantea Coraggio (2011).

Al considerar las expectativas de formación de lxs estudiantes en el CFP A y en el B, podemos plantear que los aprendizajes que allí adquieren se incorporan en la lógica misma de la reproducción: criar animales o aprender un oficio. Sería para complementar y mejorar las condiciones de la unidad doméstica, donde en la mayoría de los casos no son los únicos recursos ni estrategias en los que se sustentan sus ingresos. Incluso en el CFP B algunxs de los estudiantes manifiestan el interés en la formación como un *hobby*. En el CFP C, además prevalece la expectativa de conseguir un empleo. Al respecto identificamos las siguientes citas:

Yo, en el tema mío, no sale mucho el tema de vender, empecé este año más que nunca, siempre criaba para el gasto de la casa. Pero una vez que haya, para vender también (estudiante CFP A).

En realidad, para las dos cosas, porque acá en la meseta, teniendo animales, uno vive de los animales. No queda otra opción (estudiante CFP A).

[...] entonces es como que siento que de la formación docente y de la formación de la propia vida, aparte de otro trabajo que tengo, que es ser mamá y ser trabajadora del hogar, me

parece como muy importante. Quería venir a este espacio para conectar con la vida, yo lo sentí así (estudiante CFP B).

Los mismos profesores nos recomiendan [para el trabajo] (estudiante CFP C).

## Reflexiones finales

De todo lo expuesto precedentemente, observamos que en los tres centros hay un marco de contención y cuidados para lxs estudiantes que asisten a los cursos, diferenciados a partir de cómo se van configurando los sentidos que prevalecen en los dispositivos en cuanto al vínculo institucional y a la relación con el mundo del trabajo. Vemos también que la dimensión vincular aparece fuertemente referenciada, a veces a la par del interés por los saberes prácticos y de la formación técnica, y otras como primera consideración. Así, estas instituciones son también lugares donde se plasma la necesidad de vincularidad, de crear comunidad, lo que coincide con investigaciones previas del equipo (Martínez y Álvaro, 2013).

Fundamentalmente en el A y C, ponen el foco en las personas al pensar o generar estrategias para ayudar a sostener las trayectorias educativas, porque brindan las bases para que se produzcan los aprendizajes (contención, alimento, escucha, adecuación curricular, acompañamiento en situaciones de violencia, entre otras). Incluso en el B, donde el aspecto vincular no es algo visibilizado o explícito en las estrategias o abordajes institucionales, lxs estudiantes lo consideran clave.

En otras palabras, estas prácticas dejan huellas en la subjetividad de lxs estudiantes (Jacinto, 2010; Martínez, 2016; Garino, 2017; Vázquez Verdera, 2010) y pueden dar pistas para prácticas transformadoras.

Si bien los CFP en el marco de la LNETP 26.058/2005 se vinculan con una lógica instrumental y de saberes técnicos,

la población, tal como mostramos, no ve el trabajo disociado de la lógica de la UD y de los cuidados, y está percibiendo la necesidad de vincularidad. Esto nos lleva a interpelar y problematizar la formación profesional, asociada a la lógica de la productividad y racionalidad, pero que inherentemente está atravesada por la lógica de la UD y del cuidado, que es el aspecto que resaltan lxs estudiantes. Además, es basal para lograr contextos y medios de aprendizajes significativos que incidan en construir sentidos asociados al trabajo como reproductor de la vida, como lo plantean Coraggio (2005, 2009, 2011) y Pérez Orozco (2017). En este sentido, si bien la salida laboral tiene su peso e importancia a la hora de las elecciones de los cursos, no sería el factor determinante.

Así, retomando a lxs autores del marco teórico, vemos que los centros cumplen con una función *adicional* de contención y cuidados, como espacios de socialización y encuentro, de forma que generan vínculos comunitarios destacados por lxs estudiantes, pero no priorizados en la normativa citada.

De todos modos, debemos continuar pensando lo vincular y los cuidados sin idealizarlos (Pérez Orozco, 2017), ya que no necesariamente significan algo positivo, en los términos que lo plantea la ES y de cuidados. Son debates no acabados que hay que continuar profundizando en las experiencias educativas y desde ellas, problematizando y tematizando qué tipos de huellas dejan en las subjetividades de lxs estudiantes. Todo ello sin dejar de intentar restablecer la unidad virtuosa entre producción y reproducción en el sentido que plantea Coraggio (2005).

Si la resistencia la pensás como oposición, es un caso. Pero si la pensás como tejido, es otro. Y se teje con lo que hay. Y hay malo y hay bueno. Y lo malo se ha incorporado a lo bueno, y viceversa. Eso es así. Pero también es así que en algún lado debe estar escondido nuestro yo comunal, aquello que nos hace sentir parte de algo inmenso. Si pudiéramos hacer florecer eso, todo sería distinto. Y eso no florece con

palabras, quizá. Eso hay que hacerlo juntas (María Lugones, 2019, en Acuña, C., 2020).

## Referencias bibliográficas

- Acuña, C. (2020). Hasta siempre, maestra. *Lavaca*.
- Coraggio, J. L. (2-5 de agosto de 2005). *Sobre la sostenibilidad de los emprendimientos mercantiles de la economía social y solidaria*. Disertación presentada en el panel “Nuevas formas asociativas para la producción”, en el seminario “De la Universidad pública a la sociedad argentina”, Buenos Aires, Argentina.
- Coraggio, J. L. (2009). Economía del trabajo. En D. Cattani, J. L. Coraggio, J. L. Laville (coords.). *Diccionario de la otra economía*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Ediciones Abya-Yala.
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO, CEDALC.
- Federici, S. (2016). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Garino, D. (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Hintze, S. (2010). *La política es un arma cargada de futuro: la economía social y solidaria en Brasil y Venezuela*. CLACSO.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Teseo/IDES.
- Machado Aráoz, H. y Rossi, L. (2020). Repensar (la producción d-)el Pan, repensar (nuestra relación con) la

Tierra. Clave para una renovación (y radicalización) del pensamiento crítico y las energías revolucionarias. *Bajo el Volcán*, 1(2), 39-76.

- Martínez, S. y Álvaro, B. (2013). *Prácticas de trabajo y dispositivos de formación. Un caso de políticas públicas: el PRODA "Huertas Neuquinas"*. Consejo Federal de Inversiones.
- Martínez, S. (2016). *Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Orozco, A. (2017). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Vázquez Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación xxl*, 13(1), 177-197.

## X. Cambios en las escuelas secundarias técnicas

*El proceso de transferencia de las escuelas secundarias técnicas nacionales a provinciales a finales de los 80 y su incidencia en el perfil de los egresados de la EPET 8 en la ciudad de Neuquén*

ADRIANA SOLEDAD GÓMEZ Y GRACIELA MARIANA GRACIA<sup>1</sup>

### Resumen

Este capítulo se basa en una investigación realizada en el marco de un trayecto de formación en investigación realizado en 2018 (proyecto C127 FACE-UNCo). Dicho trayecto indagó acerca del contexto socioproductivo de la región neuquina durante los años de la transferencia de los poderes del Estado argentino desde finales de los 80, su descentralización a las provincias y el modo como este proceso influyó en el sistema educativo y el perfil de los egresados de las escuelas técnicas, teniendo en cuenta el análisis de las normativas nacionales y provinciales.

---

<sup>1</sup> Ambas autoras pertenecen a FAE-UNCo.

## Introducción

Este capítulo se enmarca como elaboración final del proceso de investigación que realizamos en el programa del trayecto de formación en investigación 2018 (C127) “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”. Tuvo como propósito visualizar las incidencias y resonancias del contexto productivo en Neuquén durante fines de la década del 80 sobre la educación y el perfil de lxs egresados, durante el contexto del traspaso de las instituciones educativas de nación a las provincias mediante el proceso de transferencia.

Las escuelas técnicas en Argentina desde sus mandatos fundacionales han tenido como una de sus funciones formar a lxs futurxs trabajadorxs como mano de obra especializada. Durante diferentes épocas de nuestro país y también en nuestra región, esta modalidad de educación ha experimentado modificaciones acordes al sistema educativo nacional y provincial con su diseño curricular vigente y su correspondiente política de gobierno, y ha estado más o menos vinculada con el contexto socioproductivo.

Para constatar esto, se realizaron entrevistas semiestructuradas a actorxs escolares clave involucradxs en el antes, el durante y el después de la transferencia, indagando en la formación de los modelos educativos y la modificatoria de las normativas nacionales y resoluciones provinciales, y analizando las recurrencias de los discursos en diferentes ejes: la estructura curricular, los roles y funciones educativas, el perfil de lxs egresadxs y sus relaciones con el contexto socioproductivo y los planes de estudios en relación con la formación técnica profesional, conocimiento de los organismos nacionales y provinciales que regulan la modalidad, entre otros.

Dado que los diseños curriculares son elaboraciones/producciones del contexto socioeducativo y productivo, definen el saber hacer de la práctica profesional especia-

lizada, lo cual se constituyó como un orientador de esta indagación.

## 1. Contexto socioeconómico y político en tiempos de transferencia

En la década de los 90, se produjeron en Argentina cambios profundos en las relaciones entre Estado y sociedad, proceso que se dio con características similares en otros países de América Latina, lo cual produjo un impacto macropolítico a partir de las nuevas políticas públicas y modificó la relación del Estado con los diversos actores sociales y sus configuraciones subjetivas (García Delgado, 1996).

En el sentido de García Delgado (1996), durante este tiempo se vivenció otro modelo de Estado, finalizando la etapa de industrialización por sustitución de importaciones y del Estado social, que se denominaba “matriz estado-céntrica”. En este proceso, diversas actividades públicas fueron atravesadas por la lógica neoliberal de mercado. Es por ello por lo que se llevó a cabo una decisiva y rápida transformación de la relación Estado-economía mediante una reforma de Estado que trajo por efecto la consolidación del nuevo modelo de acumulación y reproducción del capital.

En cuanto a las políticas de reforma de Estado, se focalizaron en la reestructuración de sus actividades productivas y funciones administrativas, con el objetivo de afirmar la supremacía del mercado por sobre el Estado para optimizar la asignación de recursos. Siguiendo a García Delgado (1996), se puede plantear que la idea de *eficacia* aparece como *leitmotiv* de esta reforma basada en privilegiar lo que es rentable: parece importante destacar la presencia de una serie de factores nuevos, vinculados a las tendencias estructurales de este

–nuevo– capitalismo basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información, en la globalización y en la desregulación de los servicios sociales.

Con respecto a las políticas públicas, se modificó su contenido y especificidad, entre las que podemos mencionar procesos como la privatización, en el sentido de que las empresas estatales pasaron a propiedad de capitales privados externos, o la desregulación como estrategia del libre mercado, que no requiere de restricciones y de esta manera favorece la competencia desigual entre los capitales foráneos sobre los locales. Para que ocurriera esta descentralización del Estado, fue necesaria una reforma administrativa que implicó la creación de ministerios como dependencias del desarrollo federal y provincial. El propósito principal que se perseguía era la reducción del gasto público para disminuir el destino de los fondos para los servicios esenciales de la población. En este contexto, se organizó territorialmente en la dimensión económica global a través de la regionalización integrándose en bloques con otros países para afrontar las leyes dominantes del mercado.

A los fines de nuestra investigación, nos focalizamos en el proceso de la descentralización que se concretó mediante la aplicación de *políticas de retiro* del Estado central, traspasando a la órbita de competencias hacia el Estado provincial y municipal en cuanto a los servicios de salud, educación, transporte y vivienda, entre otros. En este contexto, los gobiernos provinciales debieron aumentar su atención a la recaudación impositiva propia, y los acuerdos con el gobierno nacional sobre coparticipación les implicaron una reducción de los giros de los montos desde CABA hacia al interior del país.

### 1.1. La infraestructura y las funciones administrativas en educación

La reforma estatal eliminó los mecanismos distributivos de carácter espacial, de forma que permitió, en apariencia, mayores niveles de libertad y autonomía para los entes provinciales y municipales. Siguiendo a Tedesco (1992), podemos decir que la justificación acerca de los procesos de descentralización, autonomía en las escuelas, etc. se basó en la lógica de dar mayor poder a lxs actorxs locales en gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina.

Teniendo en cuenta este proceso y a la vez la mayor autonomía de los establecimientos escolares, se puede inferir que hubo una paulatina pérdida en el vínculo con la administración central en sus capacidades de fijar una serie de facultades, como objetivos, medir resultados y compensar diferencias, generando efectos en la capacidad de la autoridad de los sistemas educativos a nivel provincial como ente regulatorio.

A fines descriptivos para el análisis, proponemos la tabla 1, donde se muestra la periodización del contexto y cambios de paradigmas pedagógicos de las reformas en el sistema educativo argentino, teniendo en cuenta como referencia las leyes nacionales (Consejo Federal de Educación [CFE]) y resoluciones provinciales del Consejo Provincial de Educación de Neuquén (CPE), soporte legal ante la toma de decisiones en cuanto al diseño curricular dependiendo de los organismos intervinientes, como el Consejo Nacional de Educación y Trabajo (CONET) y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Tabla 1. Esquema de análisis. Línea del tiempo

Sistema educativo argentino Reforma				
Aspectos	Los 80	1993	2006	Actualidad
	Transferencia CFE			
Organismos intervinientes a nivel nacional	INET Y CONET.		INET.	INET y CONET.
Normativas CFE	Ley 24.049 sancionada en 1991 y ejecutada en 1992.		26.206/ 06.26.058/06.	
Res. Provinciales en cuanto a lo curricular	Res. 1.232/94 ENET a EPET.		Ley Orgánica de Educación Provincial (LOEP).	1464/ 18 Nueva Escuela.
Ejecuciones provinciales materializadas en planes de estudio	Res. 1.215/93. Res. 1.572/95. Res. 0238/95.			Construcción curricular.
Discurso prevaeciente de educación sobre el perfil del estudiante	Se focaliza en la formación para el trabajo.		Formación para el trabajo y la ciudadanía	Formación integral ejercicio pleno para la ciudadanía

Fuente: elaboración propia.

## 2. Aspectos metodológicos

Atendiendo al problema y los objetivos de esta investigación, orientada a analizar el sentido que le atribuyen egresados de la escuela seleccionada a su formación y a indagar respecto de si poseen conocimiento del contexto histórico/productivo económico de la época en la cual realizaron sus trayectorias escolares, como así también estudiantes actuales y docentes en ejercicio, se planteó un estudio comparativo y descriptivo a través del análisis de cuestionarios

autoadministrados como estrategia metodológica. El análisis de la información fue de índole descriptiva, que consiste en la interpretación de hechos y fenómenos, centrándose en la comprensión y descripción de lxs sujetos participantes.

Esta investigación tiene un primer eje de análisis en lo institucional, en el cual se comparó las normativas nacionales y provinciales que regulaban la modalidad y sus efectos sobre la EPET 8 específicamente. Y, por otro lado, un segundo eje centrado en la dimensión subjetiva, focalizando el análisis en quienes se realizó la muestra, por ejemplo: exestudiantes graduadxs como técnicxs profesionales y docentes históricxs y vigentes de tal institución.

Por otra parte, se seleccionaron dos actorxs sociales distintos (graduadxs y docentes) para comparar en busca de establecer regularidades entre los distintos casos, identificar diferencias entre ellxs y construir hipótesis que las expliquen.

El universo del estudio estuvo conformado por diez personas con una franja etaria entre 55 y 60 años, lxs cuales poseían la condición de haber transcurrido su trayectoria escolar durante la transferencia (antes y después). Su selección fue de forma aleatoria, y fueron contactadxs mediante informantes clave (técnica bola de nieve) con trayectoria dentro de la institución educativa.

Se relevó información mediante dos modelos de cuestionarios autoadministrados que se encontraban organizados con preguntas cerradas y abiertas, por lo que el diseño de dicho formulario era semiestructurado. Ambos modelos tenían un diseño genérico que se adecuó a los dos actorxs educativos implicadxs, correspondientes al período mencionado: docentes y graduadxs. Dichos instrumentos diseñados por las investigadoras fueron completados por lxs encuestadxs a través de correos electrónicos.

Ambos modelos tenían una estructura general de interrogantes vinculados a unidades de análisis, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2. Análisis comparativo de la muestra (graduados y docentes)**

Objetivos	Interrogantes	Caracterización de las respuestas
Ejes de preguntas en común entre ambas muestras (docentes y graduados)		
Objetivo	Pregunta/interrogante del cuestionario autoadministrado	Análisis de respuestas
Percepción del contexto socioproductivo	¿Tiene conocimiento de las actividades productivas prevalentes en la región?	Mirada parcializada en cuanto al registro del contexto socioproductivo y político imperante de esa época ya que hay desencuentros de las respuestas en ambas muestras (respuestas variadas).
Noción sobre efectos en cambios del rol del Estado y su incidencia en las escuelas técnicas	¿Conoce acerca del cambio educativo de la transferencia de nación a provincia en relación con las escuelas técnicas?	En graduados se presenta ausencia de percepción acerca del cambio educativo que acontecía en ese contexto. En docentes se conocía debido a las condiciones laborales que implicaba el contexto.
Presencia de proyectos de inserción laboral	¿Hubo prácticas o algún ámbito específico donde se orientaba la formación técnica?	Ambas muestras manifiestan la importancia de las pasantías laborales en empresas y se presenta percepción de continuidad laboral a largo plazo.
<b>Graduados</b>		
Existencia de vinculación entre formación técnica y desempeño laboral actual o continuación del trayecto pedagógico en estudios superiores	En caso de haber continuado estudios superiores (terciario y/o universitario) u oficios, responder: ¿la educación secundaria técnica le ha posibilitado la continuidad de sus estudios?	Se manifiesta en los discursos que la escuela técnica favoreció la inserción en el mercado laboral o continuidad a los estudios superiores o universitarios (respuestas con sentidos similares).

Factores que influyeron en la elección de la formación técnica	¿Qué motivos te llevaron a elegir la escuela técnica?	El 50 % respondió que la elección de transitar una escuela técnica estuvo condicionado a imaginarios familiares y sociales vinculados a la "rápida inserción laboral".
Docentes		
Percepción de cambio de la escuela antes y después de la transferencia	¿Tiene conocimientos acerca de que en 1992 hubo un cambio en relación con la enseñanza? ¿Cómo era la formación laboral?	Intencionalidad política educativa que se centraba en la modificación del plan de estudios, pero no se ajustaba a la demanda de infraestructura edilicia y administrativa que imperaba en dicho momento de la transferencia.
Participación en prácticas profesionalizantes	¿Fue participe o acompañante de prácticas profesionalizantes? (diseño y puesta en marcha de estas)	Se registra en los cuestionarios que el 70 % de lxs docentes participaron de dichas prácticas.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a otros datos que arrojaron los cuestionarios de manera singular, a través del relato episódico de dos participantes graduados durante la transferencia, se puede inferir la vinculación de la escuela técnica con el sector empresarial de la zona a partir de su perfil profesional técnico. Por otro lado, se destaca, en las aseveraciones de las motivaciones que tuvieron lxs graduadxs para continuar un trayecto escolar en una escuela técnica, el imaginario de las familias sobre la formación para el trabajo como garantía de una futura inserción laboral a través de las prácticas profesionalizantes.

### 3. Reflexiones finales

En los cuestionarios autoadministrados, se visualizan recurrencias en cuanto a la repetición de enunciados, como requerimientos a lxs estudiantes, el estatus de lxs docentes a nivel laboral o académico, la disciplina y la continuidad en estudios superiores terciarios y universitarios, que están vinculadas al perfil de lxs egresadxs durante la transferencia de nación a provincia.

Además, en dichos cuestionarios, se pueden visualizar tres ejes que circulan en relación con los imaginarios vinculados al perfil del egresadx:

- a. Enfoques dominantes en cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje: criterios de exigencias que se materializan en la explicitación de la carga horaria y asignaturas nodales en jornadas continuas. Prestigio de lxs docentes en cuanto a su formación académica o en sus propios trabajos.
- b. Contexto socioproductivo y político: se conjetura que la matriz productiva generó un aumento de la demanda del perfil de lxs egresadxs de las escuelas técnicas y en especial en la EPET 8, que tenía en sus planes de estudio las orientaciones de mecánica, electromecánica y maestro mayor de obra.
- c. Situación crítica social e inestabilidad económica de la época: ninguno de lxs participantes dimensionó los cambios acontecidos en la currícula ni registró los cambios económicos que sucedieron a raíz de la vinculación entre las políticas nacionales y provinciales que sucedieron.

## Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C. (1999). La Reforma Educativa en Argentina: avances y desafíos. *Propuesta Educativa*, 10(21), 80-88.
- Consejo Provincial de Educación del Neuquén (1995). Resolución n.º 0238.
- Consejo Provincial de Educación del Neuquén (1993). Resolución n.º 1.215.
- Consejo Provincial de Educación del Neuquén (1994). Resolución n.º 1.232.
- Consejo Provincial de Educación del Neuquén (1992). Resolución n.º 1.572.
- Espinola, V. (comp.) (1994). *La construcción de lo local en los sistemas educativos descentralizados. Los casos de Argentina, Chile, Brasil y Colombia*. CIDE.
- García Delgado, D. (1996). *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Editorial Norma.
- Hawes, G. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca.
- Kisilevsky, M. (2001). *Génesis y contexto de la descentralización en Argentina. Proyecto: alcance y resultados de la reforma educativa en Argentina, Chile y Uruguay*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ley 24.195 de 1993. Por la cual se sanciona la Ley Federal de Educación, 14 de abril de 1993.
- Ley 24.049 de 1992. Por la cual se transfieren los servicios educativos a las provincias, 06 de diciembre de 1991.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). *Descentralización y estrategias en educación. Caso Argentina*.
- Rodrigo, L. (2006). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 89-100.
- Senén González, S. y Kisilevsky M. (1993). De la Nación a las provincias, el tránsito hacia la descentralización educativa. *Revista Argentina de Educación*, 11(20).

- Tedesco, J. C. (1992). Nuevas estrategias de cambio en América Latina. *Proyecto Principal del Educación de América Latina y El Caribe: boletín*, (28), 7-24.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa en los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Temas Grupo Editorial.
- Tiramonti, G. y Suasnábar, C. (2000). La reforma educativa nacional. En búsqueda de una interpretación. *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 7(15).

## Sobre los/as autores/as

### Noemí Elena Bardelli

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UNAM). Doctoranda en Educación (UBA). Becaria Doctoral del conicet y miembro de Núcleo de Educación y Ciudadanía del IPEHCS. Integrante del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEF-FACE-UNCO). Prof. de educación superior universitaria y formación docente. Integrante de equipos de investigación en FACE-UNCO (Argentina) y UAM (España).

### Irene María Buchter

Lic. en Ciencia Política (USAL), diplomada en Desarrollo Local y Economía Social (FLACSO). Integrante del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO). Directora general de Desarrollo Territorial en la Secretaría de Planificación y Acción para el Desarrollo de la provincia del Neuquén.

### Alejandro Burgos

Lic. en Educación (UNGS). Mg. en Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (FFyL-UBA). Dr. en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Docente en institutos de formación docente y técnica en la Provincia de Buenos Aires.

### Lucia Florencia D'Angelo

Lic. en Sociología y Mg. en Política y Planificación Social (UNCUYO). Doctoranda en Ciencias Sociales (UNCUYO). Docente adjunta de "Técnicas cualitativas para la investigación social" de la Carrera de Sociología (FCPYS-UNCUYO). JTP de Metodología de la Investigación Social de la Carrera de Comunicación Social (FCPYS-UNCUYO).

### Micaela de Vega

Prof. en Ciencias de la Educación y Esp. en Asesoramiento Educativo (UNCO). Doctoranda en Educación (UBA). Docente e investigadora en la face-unco. Formadora de formadores en profesorado de educación primaria e inicial de Neuquén. Integrante del equipo de Proyecto C127 FACE-UNCO "Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles". Integrante del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO).

### Lucia Di Camillo

Lic. en Antropología (UNLP). Docente de las cátedras de Antropología Cultural de las carreras de Turismo, Psicología y Enfermería (UNCO). Integrante del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO). Integrante del equipo técnico de la Subsecretaría de Juventud de la prov. de Neuquén, donde asesora sobre inserción laboral de jóvenes. Docente de nivel secundario, donde articula proyectos emprendedores y pasantías de los estudiantes.

### Silvina Feeney

Mg. en Didáctica (UBA). Investigadora docente regular del Área de Educación de la Universidad Nacional de General

Sarmiento (UNGS) y docente de la cátedra de Didáctica I de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en temas de didáctica y currículum y docente de posgrados en distintas Universidades del país. Miembro de grupos académicos sobre estudios del currículum en Argentina y en América Latina.

### Natalia Noemí Fernández

Prof. en Ciencias de la Educación (UNCO). Mg. en Política y Gestión de la Educación (UNLU). Dra. en Educación (UNCO). Becaria posdoctoral del CONICET (IPEHCS-CONICET-UNCO). Docente del área de Investigación de la Realidad Educativa y de Problemas Fundamentales de la Educación (UNCO). Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCO). Integrante del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO).

### María José Ganem

Esp. en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), maestranda en Tecnología Educativa (UBA). Ha sido jefa de capacitación en empresas multinacionales. Tecnóloga educativa en empresa de servicios públicos. Ha integrado el equipo de investigación en Educación y Trabajo de la FACE-UNCO. Ha sido secretaria académica en Potenciar y docente en institutos de formación.

### Delfina Garino

Lic. en Sociología y Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Miembro del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCO); Codirectora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria y trabajo y del Grupo de Estudios sobre Trabajo,

Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO), y JTP del área de metodología de la investigación (FADECS-UNCO). Integrante de la Red de Investigaciones en Escuela Secundaria (RIES) y de la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes.

### Noelia Giampaolletti

Lic. en Sociología (UNCUYO). Doctoranda en Ciencias Sociales (UNCUYO). Becaria doctoral de CONICET (ITP-UNCUYO). Coordinadora del Programa de Género y Trabajo e integrante del PRESELAJ (Programa de Estudios sobre la Situación Educativa y Laboral de Adolescentes y Jóvenes) en el Instituto de Trabajo y Producción (ITP-UNCUYO).

### Nora Gluz

Dra. en Educación (UBA). Investigadora docente regular del Área de Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y profesora titular de la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Coordinadora del GT de CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación. Investigadora en temas de desigualdades sociales y políticas educativas. Investigadora formada del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la UBA. Docente de posgrados en UUNN.

### Adriana Soledad Gómez

Lic. en Psicología (UNCO). Auxiliar de Asesoría Pedagógica (EPET n.º 5) y docente en escuelas secundarias e institutos terciarios (IFD n.º 6 e Instituto SENECA). Trabaja en el área de Psicología Comunitaria en Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario Ni un Pibe Menos por la Droga.

### Graciela Mariana Gracia

Prof. y Lic. en Geografía (UNCO). Esp. en Políticas Públicas vinculada a los derechos de NNYA (UNCO). Diplomada en instituciones educativas (FLACSO). Directora de Nivel Medio de la provincia de Neuquén en el Consejo Provincial de Educación.

### Claudia Jacinto

Lic. en Sociología (UBA). Dra. en Estudios de América Latina-Sociología (Université Paris III). Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), con sede en el CIS-IDES. Coordinadora del Programa de Estudios Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) desde 2007. Excoordinadora de la Junta de Calificación y Promoción del CONICET. Miembro de la Academia Internacional de Educación. Docente de posgrado en la UBA y FLACSO.

### María Eugenia Martín

Dra. en Ciencias Políticas y Sociales. Profesora titular efectiva en Técnicas Cualitativas de Investigación Social, en Política y Programación Educativa en la Maestría en Planificación y Políticas Públicas y en Metodología de la Investigación en el Doctorado en Ciencias Sociales (UNCUYO). Investigadora del CONICET. Dirige el Instituto de Trabajo y Producción (ITP-IMD-UNCUYO) y el PRESELAJ (Programa de Estudios sobre la Situación Educativa y Laboral de Jóvenes y Adolescentes). Investiga sistemas de información y la gestión pública de las políticas de formación y empleo destinadas a jóvenes.

### Yanina Maturó

Dra. en Ciencias de la Educación (FFYH-UNC). Becaria Posdoctoral CONICET-IDH-UNC. Profesora Asistente,

cátedra de Política Educacional y Legislación Escolar (FFYH-UNC). Participa del Grupo de Investigación “Estudios sobre políticas educativas” (CIFYH-UNC). Analiza procesos de regulación de las políticas educativas en escuelas técnicas de gestión estatal, en Argentina y en otros países, desde enfoques cualitativos de investigación.

### Silvia Martínez

Lic. en Ciencias de la Educación, Esp. y Mg. en Didáctica y Dra. en Educación (UBA). Profesora adjunta regular de Didáctica General y Evaluación Educativa. Directora del Doctorado en Educación de la FACE-UNCO. Consejera directiva del IPEHCS-CONICET-UNCO. Es miembro del consejo directivo del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCO). Categoría 2 de investigación y directora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria y trabajo y del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO). Integrante de comités académicos, entre otros: Red de Investigaciones en Escuela Secundaria (RIES), coord. en la Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación (RELIEVA) y en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Cuenta con publicaciones sobre educación en nivel secundario y universidad, a la vez que en temas de tecnología, trabajo y educación.

### Verónica Millenaar

Lic. en Sociología (UBA), Mg. en Ciencias Sociales (UNGS) y Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora asistente en CONICET, con sede de trabajo en el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES/CONICET). Docente JTP en la carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).

### Gisela Miñana

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Diplomada en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Docente en la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCO). Investigadora en el Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ) de la misma facultad. Formadora de Formadores en Didáctica de la Lengua.

### Andrea Alejandra Properzi

Lic. en Servicio Social (UNCO). Posgraduada en Ec. Social y Solidaria y Desarrollo Local (UNGS). Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). Fue coordinadora de la Tec. Sup. en Economía Social y Desarrollo Local. Integrante del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO). Trabaja en el Programa de Desarrollo Agroalimentario de la Provincia del Neuquén.

### Eugenia Roberti

Lic. en Sociología, Mg. y Dra. en Ciencias Sociales (UNLP). Actualmente se desempeña como investigadora asistente del CONICET (ICSYA-UNA); también, como docente de grado y de posgrado en diversas universidades nacionales del país. Es miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-IDES-CIS).

### Lucrecia Rodrigo

Lic. en Cs. de la Educación (UBA). Dra. en Educación y Diploma de Estudios Avanzados en Sociología de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Docente e investigadora (UNPA y UNRN). Desempeña actividades de

investigación en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Investigadora del CONICET.

### Inés Rodríguez Moyano

Lic. en Sociología y Mg. en Investigación en Ciencias Sociales (UBA). Profesora adjunta de la materia Sociología de Educación en la Carrera de Sociología (FSOC-UBA). Docente de la Maestría en Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes. Investigadora formada del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) en temas de políticas públicas y escolarización.

### Diego Sebastián Saez

Estudiante de Profesorado de Educación Técnica. Integrante alumno del proyecto de investigación dirigido por Dra. Silvia Martínez (C-127) y del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO). Secretario pedagógico en Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro.

### Mariana Lucía Sosa

Lic. en Sociología (UBA). Mg. en Sociología Económica (IDAES-UNSAM). Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Becaria posdoctoral del CONICET y miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET), con sede en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS/IDES-CONICET).

### Francisco Suertegaray

Lic. en Sociología (UNCO). Investigador graduado de la FACE-UNCO en el proyecto C127 "Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles".

Integrante del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCO). Docente en escuelas de nivel secundario.





