

ESCUELAS SECUNDARIAS CON SENTIDO: trabajo y comunidad

SILVIA MARTÍNEZ



EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

TO
PO
S.  Editorial del IPEHCS

educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue



CIN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

COLECCIÓN
PROTOPOS

ESCUELAS SECUNDARIAS CON SENTIDO:
TRABAJO Y COMUNIDAD

Silvia Martínez

Martínez, Silvia Marcela

Escuelas secundarias con sentido: trabajo y comunidad / Silvia Marcela

Martínez. - 1a ed. - Neuquén: Topos, editorial del IPEHCS, 2020.

Libro digital, PDF - (Proto-Topos. Educación y Ciudadanía; 2)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47157-1-5

1. Escuelas Secundarias. 2. Jóvenes. I. Título.

CDD 370.151

Comité Editorial:

Esp. Borella, Carmen

Lic. Da Silva, Lucila

Dr. Delrio, Walter

Dra. Garino, Delfina

Dra. Kejner, Emilse

Dra. Salomone, Anabella

Lic. Steimbregger, Lautaro

Dirección de arte y diseño editorial:

Lic. Steimbregger, Lautaro

Esp. Borella, Carmen

Fotografías de tapa:

Brenda Vázquez M.

(Archivo original en blanco y negro)

Esta publicación cuenta con el apoyo de:

educu
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

CiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

Este libro cuenta con licencia:



El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue**, en su sesión ordinaria de fecha 26 de Mayo de 2020, avaló la publicación del libro “Escuelas secundarias con sentido: trabajo y comunidad”, de Silvia Martínez, presentado por el IPEHCS.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra

Director: Educo: Lic. Enzo Canale

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini

Disposición N° 021/20

AGRADECIMIENTOS

Entre legados y porvenires

Este libro está imbricado en las raíces de la vida. Por un lado, sostiene legados de familias y por otro rehabilita un recorrido errante en mi escolaridad que pasa por la escuela técnica, la carrera de ingeniería no terminada, el profesorado y los otros espacios de formación académica y docente.

Sostiene legados de trabajadores, de militantes, de desarraigados, de expropiados, de generaciones que luchan por ser incluidos en la escuela o en el mercado de trabajo o en un territorio; legados de familias, que sufrieron injusticias por origen social o por su origen cultural o religioso.

Y también recupera a mis abuelxs inmigrantes judíxs, mis otros abuelxs criollos “cabecitas negras”, mi padre y madre médicos con su militancia por la vida, y mi participación desde el compromiso estudiantil universitario. Todo ello es imprescindible como reconocimiento para su presentación.

Puedo entonces ahora seguir con los agradecimientos.

A mi directora de tesis Claudia Jacinto, por acompañar con solidez y generosidad este trabajo,

A mi co-directora de tesis Adriana Hernández compañera en proyectos académicos y políticos.

Pensar, estudiar, debatir no se hace sola. A quienes me acompañaron en ese proceso mi agradecimiento.

A lxs integrantes del equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional del Comahue, entusiastas, solidarixs, disfrutando de investigar juntxs.

Mi agradecimiento también a todas las personas entrevistadas que aportaron con sus relatos y me conmovieron con sus experiencias a lo largo del trabajo de campo.

A Luis Martínez, por ayudarme desde su espacio profesional y su erudición personal.

A mis amigas de tanta vida, algunas lejos Fernanda Juarros y Verónica Weber y otras muy cerca Neri, Susana, Claudia.

A mi amiga Mónica Echenique a quien hubiera amado seguir teniéndola cerca.

A mi amiga Nora Gluz, permanente apoyo en esta tesis.

A Vivi Pellegrini por su magia.

A mis hermanxs Liliana y Pablo, sobrinxs: Emilia, Ramiro Camilo y Joaquín.

A Fernando Dalmazzo, que sostiene desde el amor y su sabiduría mi deseo de hacer.

Dedico este libro:

A aquellos que como yo sueñan o soñaron con un mundo mejor a través del trabajo y la educación.

A mis viejxs.

A mi Bobe.

A mi hija Brenda, presente y futuro de un porvenir mejor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1.....	19
UN RECORRIDO POR LA ARGENTINA Y SU RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO ...	19
1.1 EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y TRABAJO A PRINCIPIOS DE SIGLO XX (1880-1930).....	20
1.2 PERONISMO Y EL “TRABAJADOR” (1943-1955).....	23
1.3 DESARROLLISMO Y ESCUELA PARA EL TRABAJO (1958-1990).....	28
1.4 LOS 90, LAS POLÍTICAS PARA LE “ASISTIDE”, EL FIN DE LA ESCUELA TÉCNICA.....	29
1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS HACIA LA REVALORIZACIÓN DE LA ESCUELA TÉCNICA (2000 EN ADELANTE)	32
1.5.1 Jóvenes, escuela secundaria y trabajo	35
1.5.2 Experiencias escolares y la producción de sentidos de la escuela	36
1.5.3 Escuela secundaria técnica, estudiantes y egresades	38
Egresades en el estudio de INET-SEGETP.....	40
CAPÍTULO 2	43
LAS CONDICIONES DE EMERGENCIA DE LAS EXPERIENCIAS BAJO	43
ESTUDIO: LA PROVINCIA DE NEUQUÉN	43
2.1 NEUQUÉN: CONFORMACIÓN POLÍTICA, ECONÓMICA, SOCIAL.....	43
2.1.1 El Estado en la conformación de la estructura económica y social	43
2.1.2 Las políticas neoliberales en la década de los 90.....	47
2.1.3 La crisis en los 2000	49
2.2 ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y ECONÓMICOS DE NEUQUÉN HOY. JÓVENES Y TRABAJO	51
2.3 EL SISTEMA EDUCATIVO NEUQUINO	57
Escuelas secundarias	58
CAPÍTULO 3	63
ENTRE LO TRADICIONAL Y LO ALTERNATIVO: LOS CASOS.....	63
SELECCIONADOS.....	63
3.1 LOS CASOS SELECCIONADOS.....	63
3.2 TRANQUERAS ADENTRO: ESCUELA 1	67
3.2.1 Origen en lo productivo y reeducaciones posteriores	68
3.2.2 Producir para enseñar	70
3.2.2.1 Una estructura articulada en el producir.....	71
3.2.2.2 Formación para la convivencia	72
3.2.2.3 Ingreso a la institución.....	75
3.2.3 Alternativas en la propuesta de enseñanza	75
3.2.3.1 Una propuesta curricular con énfasis práctico.....	76
3.2.3.2 Acompañar y elegir	85
3.2.4 Tensiones en la formación: trabajo vs estudios superiores	88
3.3 PUERTAS ABIERTAS: LA ESCUELA 2	92
3.3.1 Cambios sociales y reinención	93
3.3.2 Comprometida y en construcción permanente	95
3.3.2.1 La escuela como un entramado de proyectos	97
3.3.3 Dispositivos para la enseñanza: comunidad y la actitud crítica	110
3.3.3.1 Una propuesta curricular con énfasis crítico.....	111
3.3.3.2 La actitud crítica y el grupo	120
3.3.4 Tensión entre proyectos colectivos y voluntades individuales	123

3.4 DISPOSITIVOS DE EDUCACIÓN Y TRABAJO, ENTRE LO TRADICIONAL Y LO ALTERNATIVO EN LAS DOS ESCUELAS.....	
3.4.1 Discursos, contexto y escuela	129
3.4.2 Los proyectos	130
3.4.3 Juntas y amparades: la convivencia	134
CAPÍTULO 4.....	137
EXPERIENCIA ESCOLAR Y EGRESADES.....	137
4.1 EL TRABAJO Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR	137
4.1.1 El trabajo en la vida de los egresados	137
4.1.2 La búsqueda de trabajo, un trabajo.....	141
4.1.3 Tiempo, trabajo (familia) y estudio	143
4.1.4 Saberes de la escuela para el trabajo.....	144
En relación con los saberes técnicos y disciplinares (saber-objeto)	146
En relación con los saberes socio-relacionales	149
4.2 CONTINUAR LOS ESTUDIOS Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR.....	150
4.2.1 El estudio pos secundario en la vida de los egresados	150
4.2.2 Saberes de la escuela para seguir estudiando.....	152
4.2.3 La experiencia en el nivel terciario: entre lo que se enseñó y lo que faltó en la escuela secundaria.....	155
4.3 LA EXPERIENCIA ESCOLAR PROMOTORA DE SENTIDOS EN LOS EGRESADOS.....	158
4.3.1 Posiciones subjetivas y la experiencia escolar	159
Escuela 1	159
Escuela 2	160
4.3.2 La escuela desde el espacio, la convivencia, los docentes y la comunidad	163
Escuela 1	163
Escuela 2	165
4.4 INFLUENCIA SUBJETIVA EN LOS EGRESADOS DE LA ESCUELA Y DE LOS DISPOSITIVOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO	171
4.4.1.a Escuela 1	171
4.4.1.b Escuela 2	175
La comunidad afuera de la escuela	177
4.4.2.a Escuela 1	177
Extensión y pasantías	177
4.4.2.b Escuela 2	181
4.5 EXPERIENCIAS DE TRABAJO, AYUDAR A OTROS Y UNA MIRADA SOBRE SÍ MISMO.....	182
4.5.1. El trabajo en grupo y la cooperación	183
4.5.2. El proyecto y la autorregulación, una mirada sobre sí mismo a partir de la tarea.....	181
CAPÍTULO 5.....	187
ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS CON SENTIDO.	187
TENSIONES Y POSIBILIDADES	187
5.1 EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA	187
Origen y devenir: entre lo tradicional y alternativo y viceversa	189
5.1.1 ¿Qué enseña la escuela? ¿Qué produce?	190
Los dispositivos de formación para el trabajo	191
Trabajar, cooperar y la construcción de sí mismo	192

5.1.2 Experiencias productivas y subjetivación “artesana”. Entre lo social y lo individual.....	192
5.2 UNA RELACIÓN SIN COSTURAS: EDUCACIÓN Y TRABAJO.....	194
Estudiar, trabajar.....	197
5.3 TENSIONES Y POSIBILIDADES, ENTRE TULIPANES Y CORDEROS.....	198
5.3.1 “El contexto se hace texto”	198
5.3.2 Discursos y experiencia	200
5.3.3 Alternativa: reinventarse	201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
Listado de siglas	214
Índice de cuadros.....	215

Declaración de principios

En este trabajo, hemos usado lenguaje inclusivo y no binario porque adherimos a la concepción de que la palabra construye realidades. Desde luego que sabemos que este uso no está aceptado por la Real Academia Española y no está extendido masivamente, pero también entendemos que los cambios lingüísticos toman mucho tiempo. Desde nuestra necesidad de colaborar con la erradicación del lenguaje excluyente, asumimos esta modalidad aun a riesgo de que a muchos les resulte extraña y disonante y de que se produzcan en el texto vacilaciones, variaciones y omisiones, porque el hábito aún no está fijado tampoco en nosotras mismas. Estamos convencidas de que este cambio se va a ir asentando y corrigiendo en el sistema de nuestra lengua, pero no quisimos eludir nuestra contribución, aun imperfecta.

INTRODUCCIÓN

“Entre rojos tulipanes
exhala
el cordero blanco
entre blancos tulipanes”
Hugo Mujica¹

“La gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce”
Richard Sennett²

Los cambios que se produjeron, tanto en el mundo del trabajo como en el de la educación, especialmente desde fines de los años ochenta y principios de los noventa, han generado profundas modificaciones en las redes sociales, en el rol de los Estados nacionales y en las relaciones que entre mercado y educación se venían sosteniendo. La reflexión sobre la relación educación - trabajo se profundizó a partir de las medidas económicas de corte neoliberal de los 90, que alteraron el mercado de trabajo porque adquirieron inusitada presencia el desempleo, la informalidad, la precarización laboral y la subocupación horaria, productos de políticas de flexibilización laboral y del desentendimiento del Estado de las actividades de protección social, propias de los Estados benefactores.

Este contexto afectó a la mayoría de la población trabajadora, con especial impacto sobre la población joven. Efectivamente, según Weller (2007), mientras que la tasa de desempleo juvenil, en América Latina, alcanzó el 15,9% entre 2003 y 2004, la de adultos fue de un 6,6%. Esto tuvo significativas consecuencias en la transición entre educación y trabajo (Gallart, 2000; Jacinto, 2009) y produjo una nueva temporalidad para estos grupos etarios: el pasaje del mundo de la educación al mundo del trabajo dejó de reducirse a un momento acotado y de realizarse linealmente, para prolongarse en el tiempo, marcado por numerosos quiebres y rupturas (Miranda, 2007).

Frente a esta evidencia, las políticas públicas de la última década, enmarcadas en los denominados “gobiernos de nuevo signo”³, han asumido a les jóvenes como parte de la agenda de cuestiones, con énfasis en

¹ Mujica H. (2005) *Poesía completa 1983-2004*. Buenos Aires: Seix Barral, p.29

² Sennett, R (2009/12) *El artesano*. Barcelona: Anagrama. p.19

³ “Utilizamos esta denominación para hacer referencia al acceso al gobierno de coaliciones y frentes de signo progresistas en América Latina durante la última década. Si bien se trata de un mapa heterogéneo tanto al nivel de las propuestas y prácticas políticas e ideológicas como de las trayectorias histórico-políticas, son gobiernos que se caracterizan por un discurso anti neoliberal, de revalorización del Estado como un actor clave para el desarrollo y la consolidación democrática y la participación ciudadana” (Gluz y Rodríguez, 2013, p.7)

inclusión escolar y en la articulación entre educación y trabajo. Estos cambios dieron lugar a un debate profundo sobre el aporte de la educación, a los procesos de inclusión, en general, y al mundo del trabajo para los jóvenes, en particular. En este estudio, nos abocamos especialmente a esta relación en la escuela secundaria técnica, como parte de la formación secundaria obligatoria. Diferentes autores enfatizan la idea de la no correspondencia entre la lógica de la estructura social económica y la lógica del sistema educativo, argumentando que no puede esperarse relaciones lineales entre ambas (De Ibarrola M., 2004). A la vez, investigaciones recientes muestran cómo los jóvenes de bajos recursos ya no perciben el título secundario como una garantía para la obtención de empleos de calidad –estables y protegidos– (Jacinto, 2006).

Estos debates tienen lugar en el marco de una escuela secundaria obligatoria que se ha masificado y ha logrado la inclusión de sectores sociales antes excluidos del nivel. A este cambio morfológico de su población, se suman las transformaciones en su estructura y sus propuestas curriculares.

Si analizamos la relación histórica entre escuela secundaria y trabajo, y su desarrollo en dos vías, escuela secundaria general y la técnica, encontramos que la primera nació orientada a los miembros de la élite política y económica, tanto como antesala para el cursado de estudios superiores (Tenti Fanfani, 2009) como para la formación de personal para cargos administrativos en el Estado (Tiramonti, 2011). Desde un principio, la propuesta formativa sostuvo un currículum enciclopedista y humanista, cuyo objetivo era principalmente la “formación general”, marginando –de las propuestas pedagógicas– saberes como la formación para el trabajo (Southwell, 2011). En cambio, la segunda –escuela técnica– ha tenido diferentes etapas a lo largo de su historia. En lo que se refiere a la escuela secundaria general, a pesar del carácter claramente selectivo desde sus orígenes (Tiramonti, 2011), a mediados del siglo XX se inició la apertura del nivel a sectores sociales antes excluidos, proceso que derivó en la estipulación, por ley, de su obligatoriedad, en el año 2006 (Ziegler, 2011). Esta masificación apareció como una situación compleja, atravesada por múltiples tensiones: la fragmentación del sistema educativo en circuitos de calidad diferentes de acuerdo a los sectores sociales de la población que reciben las escuelas, las diferentes funciones que la escuela secundaria podría proponer, entre éstas, la formación para el trabajo.

La relación entre escuela y trabajo fue cambiando en diferentes momentos históricos. En este estudio, nos ubicamos en relación con los jóvenes de la escuela secundaria técnica. Analizamos, específicamente, los dispositivos de formación para el trabajo en el último año de estudios de escuelas secundarias técnicas de la provincia de Neuquén y las experiencias escolares que promueven. Focalizamos en la modalidad técnica porque es la que

tradicionalmente fue considerada formación específica para el trabajo y también fue una de las más afectadas por los procesos de reforma educativa de los últimos veinticinco años. Mientras que en los '90 desapareció como modalidad en la Ley Federal de Educación Nº 24195/93, con la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058, del 2005, se constituyó en prioridad en la agenda educativa nacional.

En este sentido, y al ser pocos los estudios sobre la escuela técnica, creemos que investigar estos temas conforma un aporte necesario para su reconfiguración, en especial en un contexto de obligatoriedad del nivel secundario, de revalorización de la modalidad y de redefinición de sus funciones históricas. Sumado a lo anterior, es relevante indagar en la experiencia de los egresados ya que vivimos procesos de transformación de las relaciones entre los jóvenes y el trabajo, a los que hacíamos referencia anteriormente.

Basamos esta investigación en un estudio de casos en dos escuelas secundarias técnicas del interior de la provincia de Neuquén. Son dos instituciones educativas con propuestas pedagógicas no tradicionales (alternativas), es decir, son experiencias únicas, en las que se producen variaciones en los proyectos educativos en tanto éstos se construyen en respuesta a contextos particulares. En este caso, se trata de escuelas que reciben población, mayoritariamente, en condiciones sociales desfavorecidas que, en muchos casos, es la primera generación de titulados de nivel secundario en sus familias. Recogimos y analizamos datos de fuentes primarias y secundarias, producidas por la aplicación de instrumentos cualitativos que combinan diversas técnicas de investigación social: observación a clases, encuestas (a estudiantes del 6to año - 2013), entrevistas semi-estructuradas a distintos actores de la escuela: docentes, directivos y asesores pedagógicos; relevamiento de proyectos y documentos y entrevistas a egresados (a 1 año de haber dejado la escuela -2014). Simultáneamente, contextualizadas estas propuestas educativas en el marco político y social en el que se desarrollan, realizamos un relevamiento y análisis de datos del sistema educativo secundario de la provincia, y relevamos información socio-económica de los jóvenes y sus trabajos de los últimos años.

En tanto el abordaje es cualitativo, no pretendemos construir generalizaciones sino definir, a partir de las recurrencias, categorías analíticas relevantes para pensar la escuela secundaria técnica y sus dispositivos de formación para el trabajo.

Partimos de una perspectiva teórica en la que asumimos a los dispositivos⁴ de formación como objeto de investigación en tanto permiten analizar los

⁴ El dispositivo es “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 ele-

modos de articulación compleja que se establecen entre los discursos, las normas, las distribuciones temporales y espaciales –entre otras-, que dan forma a un modo de existencia en un tiempo y un espacio histórico determinados. Más específicamente, tomamos aquellos dispositivos que sostienen propuestas pedagógicas que, explícitamente, implementan una formación para la producción en el mundo del trabajo. Cabe aclarar que distinguimos 'trabajo' de 'empleo': este último incluye una remuneración; en cambio, aceptamos el trabajo como una condición humana desde una perspectiva social, antropológica y filosófica⁵. Es decir, tenemos en cuenta el trabajo en tanto producción, creador de bienes y servicios en una sociedad, considerado como la actividad humana dirigida a la satisfacción de las necesidades, que posee una dimensión productiva (en el sentido de transformación de la naturaleza y del objeto en general) y una dimensión formativa (en la medida en que toda acción revierte sobre el sujeto que la realiza, transformándolo). Sennett (2009) piensa el trabajo como artesanía, que “designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más” (p.20), en el que la relación mente y cuerpo son inseparables. Nos interesa comprender, entonces, tanto la configuración de estos dispositivos como el tipo de experiencias educativas que promueven desde la perspectiva de los egresados. 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 sociedad en general, a la vez que formulan diferentes experiencias que originan 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 Pérez, 2013, pp.24-25)

mentos heterogéneos”. De esta manera plantea el autor que el “dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante”. (Foucault 1985, p. 1). En este caso, otorgamos al dispositivo el significado de construir un conjunto de actividades pedagógicas que se integran y combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje. (Camillioni, 2014)

⁵ Sennett en *El Artesano* (2009) plantea, desde una concepción pragmática, la relación entre mente y cuerpo, argumentando que lo que somos surge de lo que nuestro cuerpo puede hacer. Continúa así argumentando sobre el impacto de esta característica en las relaciones sociales. A la vez, propone el valor de la experiencia entendida como oficio, en la que el oficio “consiste en producir objetos físicos proporciona una visión interior de las técnicas de la experiencia capaces de modelar nuestro trato con los demás” (p.355) y en la que “la capacidad para trabajar bien es compartida por los humanos, esta aparecería en el juego y se “elabora en las capacidades para localizar, indagar y develar problemas” (p.350).

Dado que estas vivencias no acontecen en el vacío, proponemos comprenderlas en la intersección entre los condicionantes objetivos, las mediaciones institucionales y las significaciones subjetivas (Dubet y Martuccelli, 1998). Entre esas mediaciones institucionales, focalizamos en la relación que proponen entre los saberes escolares y los saberes para el trabajo, saberes para la vida.

Esta publicación se organizará en cuatro grandes partes.

En la primera de ellas (Introducción y Capítulo 1), presentamos una breve introducción a los debates actuales sobre la relación educación y trabajo. A la vez, buscamos reconstruir el contexto histórico de esta relación en tanto discurso político y los debates que se hayan suscitado sobre ella en la Argentina; así como rescatar antecedentes, investigaciones sobre las escuelas secundarias y técnicas y sus propuestas educativas, que ahondaron sobre la experiencia escolar y las relaciones que ésta promueve

En la segunda parte (Capítulo 2), nos abocamos al contexto de producción de saberes en este campo de estudio, a la vez que describimos el contexto particular de los casos seleccionados. Ubicamos el contexto particular de las escuelas secundarias técnicas en el marco de la nación y la provincia y los casos seleccionados.

En la tercera parte, describimos aspectos metodológicos y nos centramos en la reconstrucción y el análisis de las dos instituciones educativas seleccionadas (Escuela 1 y Escuela 2: Capítulo 3): su origen y devenir, así como sus características diferenciadoras en tanto propuestas no tradicionales de educación secundaria, tanto en los dispositivos de formación para el trabajo que proponen como en sus dinámicas institucionales, proyectos y propuestas de formación en general. Ahondamos en los discursos sobre la escuela y sus características, que circulan en ellas, sus tensiones y proyecciones, junto con los dispositivos de educación y trabajo del último año. Desarrollamos, también, una primera conclusión a la luz de las dos instituciones y sus propuestas educativas, que permiten comparar y encontrar algunas diferencias y similitudes.

En la cuarta parte, en el Capítulo 4, analizamos las incidencias subjetivas que se plantean en los egresados de cada escuela. Destacamos la experiencia escolar vivida en las concepciones de trabajo que sustentan y los aprendizajes que refieren luego del tránsito por la institución. Y por último, en el Capítulo 5, a modo de conclusiones finales, abordamos los casos en el contexto general y enmarcamos los hallazgos en los debates sobre la escuela secundaria técnica, sus funciones y tensiones actuales.

CAPÍTULO 1

UN RECORRIDO POR LA ARGENTINA Y SU RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO⁶

Nos abocamos, en este capítulo, a ubicar algunos de los discursos que, en diferentes épocas, en Argentina, enlazaron la educación y el trabajo, especialmente mirando a los jóvenes. Entendemos el discurso como un conjunto de hechos, enunciados y acciones que se entrecruzan y articulan en una tensión permanente e inestable, compuesto por enunciados contradictorios entre sí, que se recrea y actualiza constantemente. El discurso no es un andamiaje que se organiza de manera deductiva, sino que prima la dispersión (Foucault, 2005). Todo discurso pone de manifiesto y despliega un campo de luchas de poder, tanto al interior de su propia formación discursiva como con otras a las que se enfrenta (Foucault, 1996). Enmarcamos este estudio en los debates históricos sobre educación y trabajo, y nos preguntamos: ¿cuáles son las alternativas que sugieren algunas escuelas secundarias ante esta situación de cambio social y económico, especialmente con los jóvenes? Para ello, rastreando en la historia, inquirimos cómo ha sido la articulación entre educación y trabajo en distintos momentos históricos en la Argentina.

Nuestro argumento central es que, en diferentes épocas, se concertaron discursos cuyas propuestas y sentidos configuraron modos de articular la educación y el trabajo de manera específica. Asumimos, entonces, que el presente se construye y se ha construido en el marco de un proceso histórico de luchas, de cambios en el Estado, en sus sujetos y en otras instituciones. Retomamos, de manera genealógica, momentos históricos en los que esta articulación adquirió particularidades específicas para, finalmente, abordarla en el momento actual. Recuperamos, en primer lugar, el período 1880-1930, época en que la sociedad civil tuvo un fuerte impacto en las propuestas de formación para el trabajo. Luego, abordamos las políticas del período 1943-1955, en el que el protagonismo del Estado fue fundamental al generar y regular políticas de formación práctica. En tercer lugar, señalamos las políticas desarrollistas (1958-1990), para luego situarnos en los “90” y, por último, en nuestro tiempo, sus debates y conflictos.

⁶ Aspectos de este capítulo tienen una primera versión en un artículo realizado en conjunto con Delfina Garino en Martínez-Garino (2013)

1.1 Educación, ciudadanía y trabajo a principios de siglo XX (1880-1930)

La consolidación del Estado nacional argentino estuvo acompañada por discusiones en torno al papel que desempeñaría la educación en este proceso y qué se debía enseñar en el sistema educativo formal. Se delinearon diversos proyectos de educación profesional, pero la lucha de intereses resultó en la demarcación de la educación formal, bajo una concepción enciclopedista con preponderancia de materias humanísticas (Tiramonti, 2011), en tanto que la instrucción para el trabajo quedó relegada a un segundo plano en los programas oficiales. El eje de la educación secundaria era la socialización dentro de la estructura de poder dominante, así como la formación de personas aptas para el desempeño de papeles en la política, que pretendía consolidar una élite directiva de la sociedad (Southwell, 2011). Para Tedesco (1993), la educación tuvo un rol principal en la constitución del habitante nativo como ciudadano, y la postergación de la formación práctica se debió, en parte, a la falta de actividades industriales. En efecto, en el periodo que se desarrolló entre 1880 y 1920, si bien la población total del país se triplicó, la proporción de trabajadores que se desempeñaba en el sector industrial se mantuvo alrededor del 20%.

Este enfoque de la educación se reflejó en el aumento de la importancia del nivel secundario (principalmente del bachillerato), cuya matrícula se incrementó hacia fines del siglo XIX. Esta expansión acompañó el desarrollo de sectores medios con aspiraciones de participación en el ámbito público, caracterizado por ser un sistema oligárquico en el que los cargos se reservaban para unos pocos. La tensión entre los sectores medios y la élite, así como la crisis económica de 1890, operaron como marco para el surgimiento de discursos que marcaban la necesidad de impulsar la educación técnica y profesional (Tedesco, 1993). En este contexto, se crearon las primeras escuelas comerciales e industriales, cuyas matrículas se fueron incrementando: se pasó de 153 inscriptes en 1890 a 673 en 1900.

A pesar de esta diversificación en la educación formal de la época, la formación práctica oficial fue escasa en comparación con la humanística. Sin embargo, paralelamente, desde la sociedad civil se desplegó una gran cantidad de proyectos orientados a la formación para el trabajo y a la vida productiva. En efecto, diversos grupos de la sociedad civil impulsaron centros que fueron antecedentes de la enseñanza práctica: los emprendimientos de la Congregación Salesiana, del Centro de Estudios Libres, iniciativas privadas de comunidades de inmigrantes, de la Unión Industrial Argentina, de la Sociedad Rural Argentina, de la Sociedad Científica Argentina, de la Sociedad de Educación Industrial, entre otros (Barrancos, 1988).

Desde diversas agrupaciones sindicales, también se incentivaba la capacitación práctica. Los pioneros en brindar una formación laboral sistemática fueron la Unión Obrera Israelita, que creó en 1904 una Escuela de Artes y Oficios; la de la Sociedad de los Dependientes del Comercio; la de la Sociedad que nucleaba a los Maquinistas Navales; la Sociedad Cosmopolita (de albañiles); etc. Muchas veces, en los cursos se impartían, además de competencias técnicas, el desarrollo de actitudes de “perfeccionamiento moral”, mientras se desalentaban conductas “desviadas” (Barrancos, 1988).⁷

Por otra parte, grupos feministas impulsaban la formación para mujeres. En el Congreso Femenino Internacional de 1910, se propuso que la enseñanza humanista impartida en la escuela primaria fuera complementada con contenidos prácticos.

Los contenidos a enseñar eran definidos por cada una de las instituciones, había una gran cantidad de propuestas distintas: entre otros, se dictaban cursos de Agronomía, vitivinicultura, artes y oficios, Mecánica y Ciencias del Petróleo. se daban clases de trabajos manuales, Historia Moral, Historia Natural, Sociología y Derecho, Arte, Dibujo, Geografía, Física y Química. Además, algunos formaban en el idioma local, lo que demuestra las intenciones asimilacionistas hacia los extranjeros. También se enseñaba Taquigrafía, Contabilidad, Teneduría de Libros, cocina, confección e higiene. Sintetizando, esta época se destaca por un entrecruzamiento de discursos sobre el trabajo y la ciudadanía que conforma un panorama diverso y fecundo en cuanto a propuestas y experiencias, como vimos. Mientras que la formación oficial se consolidó principalmente como humanista, la instrucción práctica fue impulsada y sostenida desde diversos actores de la sociedad civil, caracterizados por su heterogeneidad y descentralización respecto de la sociedad política, posibilitando la generación y circulación de diversos saberes. La capacitación práctica salió del taller, expandiéndose a través de propuestas auspiciadas, directa o indirectamente, por distintas agrupaciones de la sociedad civil, lo que manifestó e imprimió una mirada ideológica sectorial singular.

“Hacia fines de la década del 1930, la enseñanza técnico-industrial argentina contaba con tres tipos de establecimientos principales:

- a) La escuela industrial⁸, cuyo origen data de fines del siglo pasado, continúa una modalidad más de la enseñanza media corriente. En este

⁷ Otras instituciones fueron: la congregación salesiana, el Centro de Estudios Libres, la Sociedad de Educación Industrial, la Escuela Profesional Guido y Spano, la Escuela Técnica del Hogar. Entre las organizaciones de trabajadores figuraban la Escuela de Artes y Oficios de la Unión Obrera Israelita, la Sociedad de Dependientes de Comercio, la Sociedad Cosmopolita y la Sociedad Luz.

⁸ “Los egresados se graduaban como técnicos nacionales y podían seguir estudios universitarios de Ingeniería.

Desde su iniciación, la educación técnico industrial tuvo dos objetivos manifiestos: uno, era desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban “fábricas

sentido, compartía con el resto de las modalidades del mismo nivel la función de formar candidatas para la Universidad, en especial para las distintas ramas de la Ingeniería.

- b) Las escuelas de artes y oficios⁹, que comenzaron a crearse desde principios de siglo y que sólo exigían el 4to grado de escuela primaria aprobado para ingresar. Dichos establecimientos se habían difundido en zonas no industriales del país y tendían más bien a formar artesanos en ciertos oficios que se suponían de importancia para actividades en centros urbanos de escasa magnitud (herrería, carpintería).
- c) Las escuelas de oficios, creadas a partir de 1934, que exigían, para el ingreso, la escuela primaria completa. Dichos establecimientos tenían un propósito más ajustado a los requerimientos del desarrollo industrial, razón por la cual fueron creados en centros urbanos-industriales y con especialidades que cubrían mejor el espectro de la actividad productiva (electricidad, construcciones, herrería, carpintería).” (Tedesco, 1977, pp.18-19)

Con respecto a la escuela secundaria en general, el siglo XX ostentó un importante crecimiento en cantidad de estudiantes en la educación secundaria. A fines de siglo, se planteó el acceso a la mayoría y se graduó entre la mitad y los dos tercios de la población en edad teórica para finalizar este tramo.

En relación con las propuestas curriculares, se mantuvieron los postulados académicos fundamentales fijados por la Ley Garro de 1912, esto hasta 1993. Si bien la Escuela Comercial y la Industrial tuvieron modificaciones, mantuvieron características semejantes a las originales. La Escuela Normal cambió en la década de 1960 ya que se derivó la formación de maestros a la educación terciaria. “En ese largo período que cubre casi todo el siglo XX, el paralelismo de las ramas de la educación secundaria y su relativa inmovilidad curricular resistió varios intentos de reforma” (Gallart, 2006, p.17).

En 1941, la implementación del Ciclo Básico Común de los tres primeros años se señala como sustantivo, ya que permitió que se pudiera cambiar de rama en la mitad de la escuela secundaria. “El resto de los cambios fueron modificaciones al interior de las diferentes modalidades, pues los intentos de reforma general fracasaron. Recién a fin de siglo se intentó implementar una reforma integral, cuya suerte será analizada más adelante” (Gallart, 2006, p.18).

de empleo público”, hacia carreras más útiles. La segunda, muy unida a la primera, era promover mandos medios para la naciente industria que se consideraba sería una actividad principal en el futuro del país” (Gallart, 2006, p.16)

⁹“... en 1935 las Escuelas de Artes y Oficios tenían 4.574 alumnos y las Escuelas Industriales doblaban esa cifra (Gallart, 1983; Gallart, 2003)” (Gallart, 2006, p.17)

1.2 Peronismo y el “Trabajador” (1943-1955)

Esta época es reconocida como "proceso de industrialización por sustitución de importaciones". A partir de 1943 -especialmente en el primer tramo del gobierno “peronista”¹⁰-, se delineó una política activa del Estado: se promovieron dispositivos pedagógicos distintos, que articularon propuestas notorias de formación para el trabajo, tanto en cobertura como en sus marcos regulatorios nacionales. Fue un tiempo en el que el ser trabajador ocupaba un espacio importante en los discursos que circulaban.

El plan global de políticas fue expresado en dos planes quinquenales que organizaron el sistema y trazaron sentidos, saberes y perspectivas que se impulsaban desde el ámbito público. Con respecto a la educación, en el primer Plan Quinquenal se enunciaba: “estar y ser son por tanto las dos finalidades de la educación hábilmente conjugadas a fin de evitar un materialismo o un idealismo excesivo en ella (...) pues sólo una educación igual para todes puede originar una auténtica democracia” (Plan Quinquenal 1947-1951, p.118). La preocupación acerca de que la educación estuviera articulada con los intereses sociales de la producción y el trabajo -y no solo referida a saberes teóricos- fue claramente declarada desde este documento organizador.

Desde 1943, comenzaron a marcarse potentes líneas políticas desde el Estado en cuanto a la educación y el trabajo. En ese momento, la Secretaría de Trabajo y Previsión estaba a cargo del Coronel Juan D. Perón. Una de las acciones más significativas fue la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)¹¹, por medio del decreto 14.530/44 del 3 de junio de 1944, que reglaba la creación de establecimientos educativos orientados a la formación para el trabajo e incursionaba en temas tales como seguridad y condiciones generales de trabajo, que le competía a la protección del menor que trabajaba. De esta manera, en esta idea de trabajo, se fueron construyendo sentidos que incluían el resguardo del trabajador, especialmente de les jóvenes.

“A partir de 1944, la educación será considerada como un derecho social vinculado al trabajo y, por lo tanto, el sujeto pedagógico lo

¹⁰ El peronismo surgió posteriormente al golpe de Estado de 1943 (encabezado por el General Pedro Pablo Ramírez), apoyado por diversos grupos de las Fuerzas Armadas que se oponían a la participación argentina en la Segunda Guerra Mundial, entre los que se encontraba el por entonces Coronel Juan Domingo Perón. El 24 febrero de 1946, Juan D. Perón ganó las elecciones presidenciales de la Argentina con el 56% de los votos.

¹¹ Esta comisión estaba integrada por 7 miembros: dos representantes de la Secretaría de Trabajo, dos de la Secretaría de Industria y Comercio, uno del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, uno de organizaciones patronales y otro de organizaciones obreras.

constituirá todo ciudadano. En este sentido, el sistema de educación técnica y de capacitación laboral propuesta por el Estado nacional perseguía claramente dos objetivos: la promoción social de sectores populares que se incorporaban a esta alternativa educacional y a la vez que la revalorización de la enseñanza técnico-profesional frente al enciclopedismo de la escuela media. Tras este objetivo se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP¹²) en 1944. En adelante, tendría a cargo el circuito de educación técnica y mediante ella, el Estado, se convertía en promotor y responsable de la capacitación obrera diferenciada por ciclos: Ciclo Básico o Primer Ciclo: cuya duración era de tres años; comprendía las escuelas fábrica, de aprendizaje, medio turno, y de capacitación obrera. Ciclo Técnico o Segundo Ciclo: con duración de cuatro años; atendía a la formación de técnicos dirigentes de establecimientos industriales. Ciclo Universitario: como culminación del sistema con duración de seis años.” (Balduzzi, 1988, pp.192-193)

Se fue delineando un perfil de los sujetos a los que iba destinada la enseñanza del trabajo: eran aprendices, jóvenes obreros provenientes de familias de escasos recursos, a los que la Secretaría de Trabajo y Previsión designaba como la "totalidad de la juventud obrera". El peronismo resignificó el concepto de educación: lo sustituyó por el de educación popular, dado que, según Dussel y Pineau (1995), “el emisor y el receptor son lo mismo, ya que el primero se identifica con el pueblo organizado con acceso al aparato de Estado, representado en la figura del Líder, y el segundo con las masas obreras o descamisadas” (p. 126). En este mismo sentido, José, S. (1988) sostiene: “La ecuación es: procedencia obrera + capacitación técnica para la industria moderna + formación cultural política = nueva clase social dirigente nacional” (p. 133-134). Además, a través del decreto 14538-3 de junio de 1944, se constituyó la Dirección de Aprendizaje y Trabajo de los Menores, en el marco de la Secretaría de Trabajo y Previsión, que organizaba el aprendizaje industrial y reglamentaba el trabajo de los jóvenes. Desde los sentidos que se fueron proponiendo en estas legislaciones, encontramos una gran cantidad de referencias a los beneficios del trabajo para la moral de la “ciudadanía”, a la vez que se expresaba claramente la

¹² “El circuito creado por la CNAOP fue el espacio en el que privilegiadamente se construyeron nuevos sentidos pedagógicos, cuando se establecieron diferentes tipos de cursos: De aprendizaje para aprendices de 14 a 16 años que trabajen 4 hrs. Complementarios: para menores de 16 a 18 años que trabajen 8 hrs. y para obreros adultos. Pre-aprendizaje: orientación hacia el trabajo para niños a partir de 4º grado de la escuela primaria. Escuelas-fábricas: con un régimen mixto de enseñanza y producción. Colonias escuelas para menores inadaptados, deficientes, huérfanos o abandonados”. (Sobrevila; 1995, p.279 en Pecora, 2013)

tendencia a mejorar las condiciones materiales de los trabajadores en tanto que asalariados.

Los principios que sostenía el primero de los planes quinquenales (1947-1951) fueron propuestos desde la perspectiva de democratización de la enseñanza mediante la igualdad de oportunidades de acceso. De esta manera, contemplaba la necesidad de implementar otros elementos de promoción de estudio como mecanismos de compensación para aquellos que no tuvieran los medios necesarios para acceder a los beneficios de la escolaridad. Esto tiene su continuidad en el II Plan Quinquenal (1952-1955), la esencia de la doctrina justicialista. La enseñanza se estructuró en ciclos especiales, a fin de posibilitar una acción educativa integral, en respuesta a las necesidades del desarrollo del país. De esta manera, “la propuesta no radica en transmitir igualdad inalcanzable en la práctica, una equiparación irrealizable, un ‘delantal blanco’ que, habiendo sido históricamente útil, representa la uniformidad y, bajo su apariencia, sólo sirve para ocultar a la conciencia, las desigualdades efectivamente existentes.” (José, 1988; p.138) Queda así consagrada la función social del sujeto que aprende, para servirse a sí mismo y a su comunidad.

Lo que podemos destacar en este período es una formación discursiva que expresaba la necesidad de una formación profesional en el nivel secundario y de preparación de obreros oficiales para todas las especialidades, impulsada claramente desde las políticas públicas. En la legislación, se proponía al Estado como garante de la educación y del trabajo de los menores. Según se establece en el artículo 1º: “...corresponde al Estado la vigilancia, contralor y dirección del trabajo y aprendizaje de los menores de 14 a 18 años de edad” (Decreto 14.538/44, Art. 1º).

Durante el período 1946-1955, coexistieron dos circuitos dentro del subsistema de educación técnica: la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional) y la DGET (Dirección General de Educación Técnica) que, si bien habían nacido de manera diferenciada, terminaron asimilándose. En este cambio de la estructura educativa, la CNAOP tuvo un papel muy importante en la articulación de los estudios con el trabajo y en la formación de operarios medios con estudios terminales de corta duración. Su misión social buscaba “el mejoramiento moral y material de la clase trabajadora”. Había organizado su acción educativa en dos ciclos de tres años cada uno y se ingresaba con la escolaridad primaria completa¹³. Desplegaba su quehacer en escuelas-fábrica¹⁴, donde los alumnos recibían

¹³ La edad máxima para el ingreso era de 18 años cumplidos.

¹⁴La Experiencia de las Escuelas-Fábricas en la Argentina. Una modalidad para la formación obrera. La Escuela-Fábrica contaba con los elementos necesarios para realizar el trabajo de taller y con espacios para los estudios más teóricos. El ciclo básico con una duración de tres años, comprendía los cursos de aprendizaje, medio turno y capacitación.

todo lo necesario para el desarrollo de su formación en forma gratuita - uniformes, libros, instrumentales, herramientas y útiles-. Gozaban de una pequeña beca por mes y almorzaban dentro de la institución. Les estudiantes cursaban disciplinas básicas, tecnológicas y de cultura general - el énfasis estaba puesto tanto en el “saber hacer” como en el “hacer”-. En el segundo ciclo, realizaban el perfeccionamiento técnico y egresaban con el título de Técnico de Fábrica en la especialidad correspondiente. Por otra parte, la DGET tenía como función regentear y organizar las escuelas técnicas preexistentes -de artes y oficios, profesionales, industriales, agronómicas, entre otras-, para el “desarrollo de la nación”. Sin embargo, la CNAOP tuvo un incremento mayor de la matrícula en escuelas orientadas al mundo del trabajo que las dependientes de la DGET: el “crecimiento de la matrícula de la enseñanza técnica durante el período -alrededor de 53.000 alumnos- corresponde a la CNAOP el 56%” (Wiñar, 1970, p. 25).

Wiñar formula que ambos circuitos, como organizaciones académicas, fueron muy similares, lo que se veía en la superposición de cursos y en la existencia de los mismos tipos de carrera, entre otros aspectos. En las escuelas técnicas, había mayor énfasis en las materias de cultura general; en “las escuelas fábrica y de aprendizaje”, otorgaban mayor importancia a la práctica.

“La diferencia se ubica en el énfasis puesto en la formación general y profesional. Por el tipo de formación y por la concentración de la matrícula en el primer ciclo de aprendizaje, la CNAOP fue predominantemente, un sistema de formación de operarios, en tanto las escuelas industriales formaban preponderantemente técnicos¹⁵”. (Wiñar, 1970, p. 28)

Para Wiñar (1970), la CNAOP fue una parte fundamental de la política de enseñanza técnica por medio de la cual el peronismo buscó la estimulación de la movilidad social de sectores urbanos. Afirma que el perfeccionamiento en un oficio permitía al trabajador realizar emprendimientos y no alquilar su fuerza de trabajo a bajo costo. Estos circuitos paralelos al tradicional permitieron fijar vías diferentes de ascenso social. Sin embargo, algunos investigadores exponen que, desde una mirada económica, no existió una articulación con las necesidades del mundo del trabajo. En esta línea

Como condición de ingreso, se exigía escolaridad primaria, que podía suplirse excepcionalmente por examen de equivalencia. La edad no podía ser inferior a 13 años y no mayor de 18. (Pécora, 2013, p.33)

¹⁵ El lanzamiento masivo del sistema de escuelas técnico-industriales (2° Ciclo) fue aprobado por el Congreso por medio de la ley 13.229 en 1948. En su parte primera, establecía la duración de los estudios del segundo nivel de la CNAOP, y en su parte segunda, ordenaba la creación de la Universidad Obrera Nacional, dependiente de este organismo. El primer ciclo de la CNAOP otorgaba un título intermedio de “experto” y en esos tres primeros años era donde más fuertemente se concentraba su población escolar (Wiñar, 1970).

argumentativa, Tedesco (1980) postula que, tanto en este período como en otros, no existió una correspondencia entre el desarrollo industrial y la educación. Manifiesta una escasa complejidad tecnológica de la industria local, por lo que no habría sido necesaria la especialización técnica de los trabajadores. Además, dice que, entre los egresados de las escuelas técnicas, eran muy pocos los que ingresaban a la industria local, más bien eran empleados en organismos del Estado. Desde otra perspectiva, Wiñar (1970) detalla que la CNAOP no respondía ni a los empresarios ni a los obreros, sino que esta política fue gestada por la tecnocracia educacional.

Sin embargo, en este período se promovió un incremento notable de la cantidad de escuelas de nivel secundario de modalidad técnica y de las relacionadas con el mundo del trabajo -Comercial y Magisterio/Normal-, junto con una ampliación de la cobertura de escuela secundaria general. Se produjo, entonces, una modificación significativa de la estructura, así como del énfasis en las modalidades relacionadas con el trabajo, lo cual puede ser apreciado en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Enseñanza media. Matrícula por modalidad, 1930-1955 (% sobre totales)

Año	Bachillerato	Normal	Comercial	Industrial
1930	36,2	27,3	10,1	7,3
1935	39	23,2	10,5	8,7,
1940	30,1	29,5	12,2	10,6
1945	30,8	25	13,8	13,3
1950	23,4	19,7	16,1	21,4
1955	23,4	20,6	17,6	18,3

Fuente: Departamento de Estadística Educativa. En: Tedesco, 1980, p. 120.

Sintetizando, hasta 1950, se focalizaba en la articulación entre formación y trabajo, instruyendo operarios medios con estudios terminales de corta duración e incluyendo a la escuela secundaria en la formación de técnicos, maestros y administrativos. A la vez, con el impulso de la formación técnica y con el objetivo de ampliar la formación al nivel terciario, se creó la Universidad Obrera¹⁶ (funcionó regularmente a partir del 1953), que tenía como objetivo principal formar profesionales de origen obrero como ingenieros de fábrica. Por este motivo, para el ingreso se debía acreditar la condición de trabajador/a y provenir del circuito de las escuelas de la CNAOP (Gallart, 2006, Buchbinder, P, 2005/10). Por otro lado, la

¹⁶Luego del golpe del 55 fue intervenida, en el 56 cambió su nombre a Universidad Tecnológica Nacional y en 1959 fue incorporada como una institución más del sistema universitario oficial.

particularidad del proceso residía en que algunas de estas políticas se realizaban bajo la órbita del Ministerio de Trabajo, por fuera del Ministerio de Educación. Más tarde, comenzó a diluirse esta articulación y se fue acoplando al sistema tradicional de educación técnica. Finalmente, en 1955, la CNAOP quedó bajo la dirección del Ministerio de Educación y, en 1959, se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET¹⁷) como organismo autárquico, mediante la ley Nº 15.240.

Con respecto a los discursos que circulaban en la época en torno a la articulación entre educación y trabajo, fue una etapa signada por una diversidad de propuestas desde el Estado, que se gestaron y sostuvieron –a veces contradictoriamente y no sin tensiones– desde distintos organismos públicos, todo esto acompañado por una idea de sujeto trabajador como organizador de los sentidos de la época.

1.3 Desarrollismo y escuela para el trabajo (1958-1990)

Recuperamos unos años en el país en los que se instalaron líneas de políticas públicas sustentadas en ideas de desarrollo mediante la planificación. Estas nuevas políticas se propusieron desde el apoyo a la modernización a través del capital extranjero. Fue un tiempo corto de conflictos entre sectores de la industria nacional y la extranjera, sindicatos (trabajadores) y Estado. “La gran afluencia de capitales extranjeros, aunque perjudicó a algunas empresas nacionales al crearles una competencia interna mucho más modernizada y financiada, produjo un incremento de la producción y una expansión en general, que generó una sensación de prosperidad.” (Di Tella, 1998, p. 301)

Esta época estuvo marcada por la creencia en la posibilidad y necesidad de un ajuste entre sistema educativo y sistema productivo a través de la planificación del Estado. Las corrientes del capital humano y/o del recurso humano compartían una posición optimista sobre la relación educación y empleo. En este contexto, el gobierno desarrollista de Arturo Frondizi (1958-61) resolvió unificar las escuelas técnicas en un modelo propio y único, que apoyara el esfuerzo industrializador. Se creó un ente autónomo, dentro de la estructura del Ministerio de Educación, pero con autarquía y financiamiento propio proveniente de un impuesto a la nómina del empleo industrial. Su órgano central, el Consejo Nacional de Educación Técnica, estaba compuesto por una representación tripartita de los empresarios, los sindicatos y el Estado. Su presidente, nombrado por el gobierno, tenía jerarquía propia y autonomía; solía ser un ingeniero de prestigio en el ambiente industrial. Se

¹⁷ El CONET se regía por un presidente especializado en enseñanza técnica y siete miembros, de los cuales tres debían ser (3) docentes-técnicos, tres (3) representantes de las instituciones que agrupaban a la actividad empresarial y uno (1) en representación de la central obrera reconocida.

formó, a partir de ello, un espacio para una funcionaria con dedicación específica a la educación técnica.

En 1965, las antiguas Escuelas Industriales, las de la CNAOP y las pocas restantes Escuelas de Artes y Oficios se convirtieron en las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET), que tenían un plan común dividido en distintas especialidades. Contaban con un ciclo básico común de tres años, que también incluía horas de taller en contra turno. En esta época, se crearon nuevas especialidades que se sumaron a las ya numerosas existentes de Mecánica, Electricidad, Construcción y Química (ésta algo menor en número), que respetaban el ciclo básico, y cuyos currículos, en general, respondían al modelo de la escuela industrial tradicional. La vigencia de este modelo siguió hasta el fin del siglo XX, y sólo fue incorporando nuevas especialidades y adecuaciones tecnológicas (Gallart, 1987). Las escuelas agropecuarias se agregaron recién en 1967 a la órbita del Ministerio de Cultura y Educación, ya que en sus orígenes pertenecían al Ministerio de Agricultura de la Nación (Bocchicchio, Plencovich, Costantini, 2004/7).

Con respecto al crecimiento cuantitativo, en los años ochenta, las escuelas técnicas tenían 367.000 alumnos, aproximadamente la quinta parte de aquellos matriculados en educación media.

Ya en los 70, la creencia desarrollista cambió paulatinamente y -a partir de la sobreinversión en educación, la desocupación de los educandos, la devaluación de credenciales y, por lo tanto, un crecimiento desmedido del nivel superior- se pusieron en cuestión estos supuestos de planificación desde el Estado y la articulación con el empleo (Gallart, 1987). Gallart señala:

“El período entre la implementación de las ENET y la crisis del modelo industrializador, crisis que se manifestó en la decadencia del empleo industrial a fines de la década del setenta y durante el resto del siglo, señala el momento de madurez de la educación técnica argentina, y la expansión de su modelo a otros países de América Latina.” (2006, p.20)

Sintetizando, en este corto período, a partir de un supuesto de planificación desde el Estado y de sostener la necesidad de una relación estrecha entre economía y educación, se implementaron las ENET y se expandieron las escuelas técnicas. Como ya expusimos, la creencia desarrollista fue cayendo lentamente.

1.4 Los 90, las políticas para la “asistida”, el fin de la escuela técnica

Otro momento que señalamos como importante para analizar la articulación entre educación y trabajo fue la “década de los 90”, una época enmarcada en

medidas económicas que produjeron variaciones en el mercado laboral: en diciembre de 1989, se aprobaron la Ley de Emergencia Económica y la Ley de Reforma del Estado, y en 1991, se puso en marcha el Plan de Convertibilidad. Las dos primeras medidas buscaban la implementación de las reformas estructurales que proponía el Consenso de Washington y sustentaban la reestructuración productiva por medio de los programas de apertura comercial, privatizaciones y desregulación, mientras que el Plan pretendía estabilizar el régimen macroeconómico (Castellani, 2002).

El modelo macroeconómico impulsado en este decenio perjudicó especialmente a la industria nacional, ya que la apertura comercial y la sobrevaluación de la moneda local encarecieron los productos de fabricación nacional, dificultando la competencia con bienes importados. En contraposición, el sector servicios fue el más favorecido (Campos, González y Scavini, 2010). En esta década, el comportamiento de diversos índices mostraba la precarización del mercado de trabajo, signado por la desocupación, la informalidad y la subocupación horaria (Beccaria, Groisman y Maurizio, 2009).

Específicamente en el ámbito educativo, se promulgó la Ley Federal de Educación Nº 24195/93 y, a la vez, se transfirió la administración del nivel secundario a las provincias. Algunos analistas consideran que las características del proceso de descentralización –falta de gradualidad y previsión– acompañaron la producción de otros quiebres estructurales, como la privatización y la flexibilidad laboral (Riquelme, 2004).

En el comienzo de los noventa, la educación técnica provincial y nacional registraba algo más de 400.000 alumnos. En 1991, las escuelas secundarias nacionales fueron transferidas a las jurisdicciones, involucrando aproximadamente a 200.000 alumnos (Gallart, 2006). Estas escuelas dependientes del CONET tenían a la mayoría de sus estudiantes (60%) en cuatro especialidades –Electromecánica, Construcción, Mecánica y Administración de Empresas– sobre un total de treinta. Las especialidades nuevas de Electrónica e Informática mostraban un importante crecimiento.

A partir de la promulgación de la ley, se estableció la obligatoriedad hasta “el noveno grado (EGB3¹⁸) y la reorganización del siguiente nivel por medio del Polimodal. Este ciclo, que constituía la terminalidad de la escuela secundaria, prescribió cinco modalidades posibles: Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales, Producción de Bienes y Servicios, y Comunicación, Arte y Diseño. De esta manera, quedaron articuladas las propuestas de formación del nivel secundario general, con el modelo económico vigente, claramente orientado al sector servicios. A la vez, esta educación polimodal, según documentos del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo Federal de Cultura y Educación, se con-

¹⁸ EGB: Educación General Básica

certó con los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP) -Acuerdo marco del C.F.C.E.-, que son les encargades de la formación técnica¹⁹.

“La Ley dejaba mucha libertad a las provincias para adaptar las normas generales, y la implementación del polimodal (...) Los gobiernos de las jurisdicciones provinciales tuvieron que hacerse cargo de tres problemas a la vez: la gestión de un importante número de escuelas que antes no dependían de ellas, un gran incremento de la matrícula como consecuencia de la mayor cobertura de la educación general básica, y un cambio curricular y organizacional para el que no estaban preparadas y que enfrentaba serias dificultades con la legislación laboral existente y los sindicatos docentes.” (Gallart 2006, p.23)

Es decir, la implementación tanto del Polimodal como de los TTP ha sido sumamente controvertida y diversa, y hasta la actualidad quedó instalado un sistema heterogéneo con diferentes modalidades, según los grados de ejecución que tuvo en cada jurisdicción, producto de las relaciones con el gobierno nacional y las posibilidades económicas que tenían para implementar los cambios estructurales, entre otros (Riquelme, 2004).

Uno de los conflictos manifiestos de esta época fue determinar el lugar de las escuelas técnicas en el sistema, su financiamiento y legislación. Por medio del decreto 606/95, se disolvió el CONET y se crearon el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y el Consejo Nacional de Educación y Trabajo (CoNET). Sin embargo, este Consejo Nacional, incluido en el INET, tuvo poca relevancia:

“Al nuevo Consejo Nacional de Educación y Trabajo, que tuvo escasa actuación y poco intercambio en los escenarios políticos y técnicos, se le asignó la vinculación de la educación con el mundo del trabajo. (...) En este contexto, decrece la matrícula de las escuelas industriales, que de un 21,8% en 1985 pasa a un 19,3% en 1994, lo que significa una disminución de -1,3%.” (Riquelme, 2004, p.90)

Por otra parte, se desarrolló una multiplicidad de programas de formación para el trabajo, impulsados –organizativa y financieramente- desde el Estado y, al mismo tiempo, se aumentaron y diversificaron significativamente las instituciones y la oferta de cursos desde la sociedad civil y el sector privado. Se produjo, entonces, una “fragmentación institucional”, que desarticuló los distintos niveles del Estado y dispersó los recursos. Todo esto dio origen a

¹⁹ En lo referente a las escuelas técnicas, por resolución 55/96, el Consejo Federal de Cultura y Educación, definió que la formación de técnicos del nivel secundario se concretaría a partir de los TTP. Estos TTP se proponían como ofertas opcionales para los que hubieran cursado polimodal o lo estuvieran cursando.

una superposición de propuestas que, muchas veces, atendían a un mismo sector, mientras que otras poblaciones quedaban marginadas (Herger, 2008). En este contexto, las medidas impulsadas fueron de tipo “compensatorias”, orientadas a la atención de los excluidos, que pasaron a ser “asistidos”. Los programas partían de un diagnóstico inicial de baja empleabilidad de los jóvenes como consecuencia del escaso capital humano que tenían. De esta manera, “se omitían tanto las desigualdades estructurales en el acceso a las oportunidades, como la segmentación de los mercados de trabajo, en tanto obstáculos a la inserción de los jóvenes en empleos decentes”. (Jacinto, 2010, p. 126).

La mayoría de los cursos adoptaron una lógica de mercado. El Estado financiaba empresas y ONGs para impartir capacitaciones orientadas al mercado de trabajo formal, pero también hubo cursos *ad hoc* en los que el Estado subsidiaba empresas, ONGs, iglesias, fundaciones, etc., para la formación destinada al sector informal, al cuentapropismo y a los emprendimientos. Sin embargo, ninguno de los programas de la época estableció puentes con la educación formal ni con la oferta regular de formación profesional (Jacinto, 2010).

En síntesis, esta época se caracterizó por reformas estructurales que tuvieron su correlato en una modificación de la articulación educación-trabajo, a partir de la implementación heterogénea del Polimodal y el intento de subsumir las escuelas técnicas a los TTP. Además, se contó con una batería de programas impulsados desde distintos ministerios y llevados adelante por diversos tipos de instituciones. Uno de los discursos que circuló fue el que apuntaba a la baja empleabilidad de los jóvenes y los ubicaba como responsables de la situación de precariedad y marginalidad que atravesaban, sin considerar las inequidades estructurales y la escasez de puestos de trabajo de calidad disponibles. La nueva concepción de sujeto que circuló en esta década fue la de “asistido”, subsidiaria de las transformaciones de un mercado de trabajo orientado al sector servicios.

1.5 Políticas públicas hacia la revalorización de la escuela técnica (2000 en adelante)

En diciembre de 2001, estallaron las contradicciones del neoliberalismo imperante en las últimas décadas. Con esta crisis, se abrió paso a una fuerte recesión a nivel nacional, desequilibrio estructural en el balance de divisas y un alto endeudamiento externo. Se produjo el “*default*” y, posteriormente, la salida de la convertibilidad a través de la “devaluación” (Svampa, 2008).

A principios de 2003, la expectativa de una recomposición política desde abajo fue dejando lugar a la demanda creciente de “normalidad”, y fue ganando terreno una retórica anti neoliberal (Svampa, 2008). En esta época, se asistió a cierta recuperación de los indicadores del mercado de trabajo:

“El desempleo ha disminuido a cifras de un dígito, su nivel más bajo desde la década de los noventa” (Pérez, 2010, p. 77). En este contexto, desde las políticas públicas, se propusieron marcar directrices por medio de leyes y programas que se diferenciaban de la década anterior. Efectivamente, se sostuvo que el crecimiento de esos años había sido acompañado por la coordinación de políticas y de objetivos al interior del gobierno, destacándose la implementación de “políticas no ortodoxas en lo económico y la articulación de las esferas económicas, laborales y sociales tendiendo a un desarrollo basado en el crecimiento con inclusión social a través del empleo y una mayor equidad” (Novick, 2010, p. 216).

En este marco, Riquelme y Herger (2009) reivindican la promulgación de varias leyes en materia educativa: la Ley de Financiamiento Educativo, Nº 26075/2005; la Ley de Educación Nacional, Nº 26206/2006 y la Ley de Educación Técnico Profesional, Nº 26058/2005. Estas leyes otorgaron a la escuela técnica el reconocimiento que le habían negado durante la década de los '90.

La Ley Nacional de Educación Nº 26.206 –entendida como aglutinadora de diversos sentidos e intereses- postula la obligatoriedad del nivel secundario completo. Se produjo un aumento del acceso a la escolarización:

“En el año 2010, los datos evidencian un importante impacto en términos de acceso a la escolarización, ya que más del 80% de los jóvenes de 17 años están en el sistema educativo, empezando a decrecer a los 18 años. Al año 91, entre los de 15 y 17 años, la tasa de escolarización alcanzaba sólo el 62,6% (DINIECE, 2003)” (Gluz, 2012, p. 127).

Entre sus objetivos, dicha Ley postula la necesidad de articular la educación con el trabajo. En el artículo 30, sobre las funciones de la escuela secundaria dice: “g) Vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los estudiantes” (Ley Nacional de Educación 26.206/2006, art. 30°).

En lo referente a la Ley de Educación Técnico Profesional, que regula las escuelas técnicas de nivel secundario y la enseñanza técnica no universitaria, en sus objetivos principales asienta “estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional” (Ley de Educación Técnico Profesional 26058/2005, art. 6°). Recuperamos algunos aspectos reguladores y propositivos de esta ley, que marcan una tendencia a favorecer la inclusión de sectores de bajos recursos, a partir de financiamientos, programas, proyectos, entre otras acciones, así como también la generación de organismos que sirvan de puente con el mundo productivo: "El Ministerio de

Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje” (Ley de Educación Técnico Profesional 26058/2005, art. 40°).

A la vez, esta ley esboza la generación de un organismo específico que articule la formación con el mundo laboral y crea el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP), sobre la base del CoNET, como órgano asesor del Ministerio de Educación Nacional:

“Las funciones del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción son: a) Gestionar la colaboración y conciliar los intereses de los sectores productivos y actores sociales en materia de educación técnico profesional. b) Promover la vinculación de la educación técnico profesional con el mundo laboral a través de las entidades que cada miembro representa, así como la creación de consejos provinciales de educación, trabajo y producción.” (Ley de Educación Técnico Profesional 26058/2005, art. 47°)

También la LETP erige la Comisión Federal de Educación Técnica Profesional -retomando los Encuentros Federales de Educación-Trabajo antes establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)-, integrada por los representantes de cada jurisdicción, designados por las máximas autoridades jurisdiccionales respectivas. Formalmente, esta comisión fue conformada en noviembre del 2005 y está integrada por los equipos de las veinticuatro jurisdicciones del país. Se ocupa de la planificación, el seguimiento y la evaluación de los programas federales y jurisdiccionales y de la elaboración de los documentos para el Consejo Federal de Educación, que pauta la implementación de la Ley de Educación Técnico-profesional.

Durante estos años, se instituyó una gran cantidad de políticas para las escuelas técnicas:

“Se destacan las relativas a la definición del proceso de homologación de títulos y certificados de educación técnico-profesional, los marcos de referencia relativos a las diferentes trayectorias formativas y los lineamientos institucionales y curriculares para la Educación Secundaria Técnica, la Educación Superior Técnica y Tecnológica y la Formación Profesional. Así como el desarrollo de Programas Federales: Programa de Mejora Continua de la Calidad de las Instituciones de ETP; Becas Estímulo para la culminación de carrera para los estudiantes del segundo ciclo de las escuelas secundarias técnicas; series televisivas sobre Tecnología y Educación emitidas por el Canal Encuentro;

producción y edición de textos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de Biología, Física, Matemática, Química y aplicaciones emergentes; refacción integral de edificios de establecimientos de Educación Técnico-profesional, Formación Docente Inicial para la Educación Técnico-profesional; seguimiento de egresados de la Educación Secundaria Técnica; una computadora para cada alumno.” (Almandoz y otros, 2010, p. 247)

De esta manera, a través de las políticas impulsadas desde el INET y de las legislaciones propuestas, comenzó una revalorización de las escuelas técnicas y la formación profesional, que se reflejó en programas específicos de equipamiento, financiamiento y mejora.

Sintetizando, entendemos que se produjo un potenciamiento del nivel secundario marcado por la expansión de su obligatoriedad hasta 5° año y una revalorización de las escuelas técnicas. Además, se impulsaron programas cuyos destinatarios son los jóvenes, enfocados en la terminalidad educativa y en la asistencia para la obtención de empleos. Sin embargo, a pesar de estos intentos, lograr una fuerte articulación entre educación y trabajo, especialmente en lo referido a jóvenes, sigue siendo un desafío para las políticas públicas:

“...del discurso político y los marcos legales a la acción hay una gran distancia, que colocan a la educación y formación para el trabajo en una encrucijada crítica que puede implicar transformaciones positivas, negativas o regresivas y riesgosas con respecto a los problemas iniciales.” (Riquelme y Herger, 2009, p. 2)

La atención de las demandas sociales por educación y formación para el trabajo requieren de procesos de planificación y programación de políticas y asignación de recursos, que no están claramente formulados.

1.5.1 Jóvenes, escuela secundaria y trabajo

Algunas investigaciones que trabajan la relación entre educación y trabajo toman la perspectiva de los jóvenes en el escenario actual, con el incremento de los años de escolarización y la reducción del mercado de trabajo, y señalan la aparición de una crisis de sentido de la escuela secundaria. En este contexto, ubicamos la relación entre formación para el trabajo y educación secundaria. Jacinto recupera el planteo de Tedesco, que señala:

“... (estamos asistiendo) a un agotamiento de los modelos para orientar el sentido de la acción educativa, que puede ser examinado como crisis de hegemonía ante este nuevo capitalismo globalizado. La adhesión a

una sociedad justa, que se construya sobre la base de la solidaridad y la responsabilidad ciudadana, asociada a nuevos desafíos cognitivos y emocionales, es el punto de partida para repensar también la formación para el trabajo en la escuela secundaria.” (Jacinto, 2013, p.51)

Molina Derteano (2013), por ejemplo, muestra cómo una vez que les jóvenes han salido de la escuela, “las tendencias reproductoras inciden más fuertemente que las credenciales educativas, tanto como el capital educativo del hogar en la inserción laboral de los jóvenes” (Jacinto y Chitarroni, 2009, Jacinto, 2010).

El título de nivel secundario ya no garantiza la promoción a un buen empleo, ni siquiera el acceso a uno. La expansión de la escuela secundaria, el debilitamiento de las instituciones educativas y de su incidencia en la socialización de las nuevas generaciones, junto con la persistente precariedad del mercado laboral, constituyen hoy elementos sociales claves para entender la pérdida de valor de esa credencial (Jacinto y Millenaar, 2013, Filmus y otros, 2001). Esta ruptura entre nivel educativo e inserción laboral (Jacinto, 2013) fue uno de los aspectos que favorecieron la crisis de sentido de la educación secundaria y que, a la vez, ayudó a que les jóvenes perdieran motivaciones para concurrir a la escuela. Simultáneamente, los sentidos respecto del trabajo están muy relacionados con las diferentes situaciones de les jóvenes frente a la desigualdad económica, social, política y geográfica. Además, nuevas formas de ser joven se exponen en la sociedad actual. De esta manera, la escuela secundaria se ve interpelada por el modo como las “grandes transformaciones socio-culturales trajeron aparejados la eclosión de las culturas juveniles y cambios notables en las formas de ‘ser joven’, lo cual puso en cuestión los pactos explícitos e implícitos vinculados a la condición de ‘estudiante’” (Van Zanten, 2008).

1.5.2 Experiencias escolares y la producción de sentidos de la escuela

Recobramos, específicamente, investigaciones que estudian las transformaciones que se ensayaron en la escuela secundaria desde propuestas no convencionales. Nos abocamos a aquellas que buscaron comprender la escolaridad desde la perspectiva de los sujetos, desde su experiencia escolar, y los sentidos que se construyen en esos ámbitos en momentos de cambios sociales profundos.

“En este campo, atravesado por el problema del agenciamiento y por temas clásicos de la sociología del conocimiento, emerge la pregunta por la capacidad de los sujetos de forjarse futuros en el marco de las constricciones estructurales, por la manera en que sus acciones configuran las instituciones, por la capacidad de la escuela por forjar experiencias

de valía social. En conjunto estos estudios suponen el reconocimiento de un numeroso espectro de mediaciones entre lo estructural y lo subjetivo que abre un conjunto de preguntas en torno de la acción pedagógica efectiva y posible de la escuela.” (Pinkasz, 2015, p.9)

Investigaciones recientes muestran que, en la actualidad, tanto el carácter reproductor de la escuela como el transformador de la educación pueden ser resultados de la acción educativa. Sostienen que los grandes cambios sociales a escala global (referidos a la crisis del empleo, de las instituciones - familia, escuela, etc., entre otros), ocasionaron que ya no fuera suficiente pensar las trayectorias educativas y las de vida desde los sectores sociales de origen, sino que también hay que considerar los procesos de fragmentación que diversificaron los circuitos y las trayectorias educativas y sociales de los niños y jóvenes al interior de los diferentes sectores sociales (Tiramonti, 2004). Se advierte la desigualdad estructural con la que vienen los jóvenes y se esboza, en algunos casos, la desigualdad dinámica, producto de la heterogeneidad de situaciones de los sujetos. Fitoussi y Rosanvallon (2003) señalan desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. En ese repertorio, mencionan –entre otras- las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales y las desigualdades de los sistemas locales de educación, salud, que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales, las necesidades y posibilidades que tendrán (Hernández, A., 2007). En el marco de estos debates, se abre una mirada sobre las propuestas educativas que promueven cambios en los formatos tradicionales y sus posibilidades de dar respuestas a los cambios de época y a la diversidad de sectores sociales que intervienen.

“(Una gran cantidad de investigaciones)...abrieron interrogantes sustantivos respecto de los límites del formato escolar tradicional para posibilitar la incorporación de nuevos sectores sociales y marcaron también las potencialidades en materia de innovación de contenidos y formas de enseñar y aprender de otros espacios no tradicionales (léase talleres extra escolares y actividades no curriculares) ya existentes en las instituciones.” (Grupo Viernes. FLACSO, 2008)

Se acepta la necesidad de incluir a todos los jóvenes en la escuela secundaria y que, para esto, se requiere diversificar formatos, propuestas, contenidos y estrategias didácticas que permitan, a estas nuevas generaciones y sectores, encontrar sentidos inéditos a la experiencia escolar. Dentro de esta diversificación, suele considerarse la introducción de saberes del mundo del

trabajo en la implementación de proyectos pedagógicos. En efecto, existe mucha evidencia de investigación acerca de

“...la mayor motivación e interés que generan en los jóvenes: los procesos de aprendizaje que parten de saberes prácticos para desde allí plantear saberes teóricos, o lo que se conoce como el valor pedagógico de la formación orientada y del aprendizaje situado”. (Jacinto, 2013)

Investigaciones como las realizadas en Escuelas de Reingreso, escuelas en el marco de movimientos sociales (Grupo Viernes, 2010; Gluz, N., 2013) constataron las variaciones en las formas tradicionales de escolarización y el tipo de experiencias escolares que suscitan. En este sentido, nuestra investigación, además de reflejar aspectos propios de estas escuelas técnicas, se pone en diálogo con las investigaciones sobre alternativas escolares en el nivel secundario y su potencial de transformación hacia el resto del sistema.

1.5.3 Escuela secundaria técnica, estudiantes y egresados

La relación entre escuela secundaria y trabajo se planteó históricamente de manera compleja y cambiante. El devenir de la escuela secundaria mostró que, a partir de la expansión del nivel, se incluyó la creación de nuevas modalidades.

“Sin embargo -tal como demuestran los estudios de Gallart, M. (1984^a y 2006)-, las nuevas modalidades tuvieron una escasa incidencia frente a la valoración del título de ‘bachiller’ para los sectores dominantes y para la clase media en ascenso en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX.” (Southwell, M. 2011, p. 49)

A lo largo de la historia, diversos intentos de implementación de modalidades más vinculadas al trabajo dieron cuenta de las resistencias que presentó el sistema para salir del formato tradicional. Podríamos decir que se consolidó un doble proceso: por un lado, la persistencia de un formato y, a la vez, un incremento de la diferenciación institucional.

Las investigaciones sobre las escuelas técnicas y el trabajo muestran cambios sustantivos en este nivel desde sus orígenes. En principio, tuvieron “una vocación que buscaba integrar un nivel alto de contenidos técnicos y científico - tecnológicos con una formación laboral que permitiera a sus egresados ingresar al mercado de trabajo al terminar la educación secundaria” (Gallart M., 2006, p. 7). Sin embargo, a lo largo de su historia, a partir de cambios en la educación y en el sistema productivo, se manifestó un doble propósito: por un lado, la formación para el trabajo y, por otro, la formación para continuar estudios superiores. A la vez, las reformas educativas

nacionales de los últimos 30 años certifican diferencias sustantivas para la escuela técnica en cuanto a formación general y/o formación para el trabajo, así como a su lugar en la educación obligatoria. En la primera, la de los 90, las escuelas fueron descentralizadas a la jurisdicción provincial; el correlato fue la desaparición del CONET²⁰ y se cambió la educación media a tres años de educación polimodal con diversas modalidades que coexistían en el mismo establecimiento. En el caso de la formación profesional, se crean Trayectos Técnico-Profesionales (TTP), que se debían cursar en contra turno y se proponían como optativos para les alumnes del Polimodal (Gallart, 2006). Esto implicó un cambio en la duración de la formación técnica, ya que se instauró la Educación General Básica de tres años: séptimo grado, 1er año y 2do año de la secundaria y un Polimodal de tres, lo que restó un año a la formación técnica. A la vez, se cambiaron los contenidos a enseñar, los que, con la autonomía provincial, las propuestas de articulación entre TTP y el Polimodal tomaron características diversas, según la jurisdicción. Por ejemplo, la provincia de Neuquén no realizó ninguno de los cambios establecidos en la Ley. Investigaciones de Gallart mostraron que, a diez años de esa reforma:

“El resultado es un calidoscopio de programas a lo largo del país que hace muy difícil evaluar qué sabe y qué no sabe un técnico egresado. Si a eso se agrega un segundo nivel de “traducción” de la reforma realizado en cada institución con la aprobación al menos tácita de los supervisores, se puede visualizar la dificultad en construir un modelo único de la educación técnica industrial en la Argentina”. (Gallart, 2006, p.54)

Lo que puede encontrarse, según estas investigaciones, son diferentes tipos de instituciones que podríamos ubicar entre dos extremos: por un lado, escuelas que se mantuvieron como una escuela técnica tradicional, tanto en sus plantas funcionales como en sus planes de estudios; y en el otro extremo, escuelas que han implementado Polimodal y TTP, que han producido cambios, pero “muchas veces ocultando, bajo las nuevas nomenclaturas, realidades bastante semejantes a las escuelas técnicas tradicionales modernizadas” (Gallart, 2006, p.54). Podríamos decir, entonces, que persistieron el modelo tradicional de escuela técnica pese a los cambios estructurales tan profundos trazados en esta reforma.

Ya en el año 2005, se promulgó la Ley de Educación Técnico Profesional 26058/2005 y luego la Ley Nacional de Educación, que incluye la formación técnica secundaria dentro de la formación obligatoria. Se proclamó un regre-

²⁰ El CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) creado en el gobierno de Frondizi (Ley Nº 15240/59), de este dependían todas las escuelas técnicas del país. Estaba compuesto por una representación tripartita de los empresarios, los sindicatos y el Estado. Estaba dentro del Ministerio de Educación con autarquía y financiamiento propio.

so a los años anteriores, junto con un contexto nacional de cambios productivos, que también conllevaron la apertura de diversas especialidades.

En estos últimos años, escasas investigaciones se han abocado al estudio de estos nuevos cambios. Una de ellas, realizada por el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), se planteó como un Censo Nacional del Último Año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP) y un seguimiento de egresados con corte longitudinal²¹.

En el 2009, se relevaron 1.150 escuelas (de la provincia de Neuquén, 21 escuelas), en las distintas especialidades. La orientación Mecánica (Electromecánica) concentraba un tercio de la población. “La orientación Agropecuaria constituye una de las excepciones, ya que concentra la mitad de los alumnos censados en los establecimientos más pequeños” (INET-SEGETP²²).

Con respecto al futuro que vislumbraron los estudiantes del último año, en un 90%, a nivel nacional, se proponía seguir estudiando, y la elección de la escuela técnica iba en línea con la posibilidad de ser preparado para seguir el nivel superior. Solo un 11,2% tomó el tránsito por la escuela como un camino para obtener un trabajo. En cuanto a la carrera universitaria que elegirían:

“Los alumnos que respondieron que seguirán una carrera técnica representan al 45% de los egresados (casi la mitad de los alumnos) mientras que los que piensan estudiar una carrera no técnica representan al 33% (un tercio del total de alumnos censados). Por último, cabe destacar que un grupo importante de ellos, alrededor del 18% no sabía qué carrera estudiar al momento de ser censado.” (Serie AyA ETP. Elección de estudios y expectativas juveniles, INET-SEGETP, 2011, p.24)

Egresados en el estudio de INET-SEGETP

A un año y medio de haber terminado el 6to año, se encontró que el 28,6% adeudaba materias, y el 71,4% ya había completado el ciclo secundario. De este estudio se desprende que la tenencia de un título secundario facilita la combinación de estudio y trabajo. Ahora bien, si el título ha sido obtenido en una escuela técnica, la probabilidad de estar en dicha situación de estudio y trabajo es sensiblemente mayor. La continuación de estudios al terminar la secundaria fue mayor entre los jóvenes de escuela técnica que entre los

²¹ CENUAETP 2009 (Censo Nacional de Último Año 2009), ENIE 2011 (Encuesta Nacional de Inserción de Egresados)

²² SEGETP: Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario (INET-Ministerio de Educación)

jóvenes con secundario completo en general (13 puntos porcentuales por encima).

Los datos de la ENTE²³ 2013 muestran que, a cuatro años de haber terminado la escuela secundaria, 7 de cada 10 egresados se encontraban estudiando alguna carrera relacionada con la modalidad técnica. Es decir, sólo 3 de cada 10 egresados eligieron algún estudio no técnico al terminar la secundaria.

Con respecto al trabajo, un porcentaje modesto de los egresados de ETP ocupados estaba empleado en tareas afines a la formación recibida en su secundario técnico, aun cuando la ETP desplegaba un esfuerzo principal para articular la educación con el trabajo: apenas uno de cada cuatro. Los varones consiguen emplearse en trabajos afines en mayor medida que las mujeres.

Este estudio nos permite contar con un panorama nacional para reflexionar en torno a la propuesta de la escuela secundaria técnica en relación con la formación para la continuidad de estudios superiores y para la inserción en el mundo del trabajo.

²³ ENTE 2013 (Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados)

CAPÍTULO 2

LAS CONDICIONES DE EMERGENCIA DE LAS EXPERIENCIAS BAJO ESTUDIO: LA PROVINCIA DE NEUQUÉN

En este capítulo, describimos la singularidad de la provincia de Neuquén, en la que se desarrollaron estas experiencias educativas, a lo largo de su historia, a través de algunos de los datos que consideramos relevantes. Adoptamos una perspectiva genealógica para escudriñar la Historia desde la actual coyuntura, sin agotar todas las posibilidades. Asumimos que “la genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un ‘mapa’, no de los antepasados, sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy” (Varela, 1997, en Dussel y Caruso, 1999, p. 27). También analizamos las características de la población y el sistema productivo de esta provincia con enclave petrolero y con fuerte impronta del Estado, una de cuyas herramientas más valiosa y trascendente ha sido el sistema educativo. Analizamos las instituciones escolares como dispositivos del Estado, que se han construido en el marco de luchas y de cambios. Posteriormente mostramos, en cifras, el sistema educativo en general y, especialmente, la educación secundaria (común y técnica) para poder desmadejar los hilos que fueron dando particularidad al sistema educativo, las escuelas y su devenir.

2.1 Neuquén: conformación política, económica, social

2.1.1 El Estado en la conformación de la estructura económica y social ^{24 25}

En el Territorio Nacional neuquino, durante el período 1884-1955, la trama social se fue configurando de acuerdo a la presencia que marcaron la ocupación militar, la necesidad de organización político-administrativa, la extensión del ferrocarril junto con las obras de irrigación y, fundamentalmente, el inicio de la explotación de petróleo. Esta impronta estatal sobre la sociedad cristalizó en una economía especializada en actividades extractivas. Esta dinámica posibilitó el desarrollo de una burguesía comercial local que prosperó al amparo de la actividad estatal (Bonifacio, 2009).

Desde 1918, con el descubrimiento de petróleo en Plaza Huincul, la región creció económica y administrativamente gracias al impulso del Estado nacional, incluso con nuevos poblados que surgieron en torno a la actividad

²⁴ Una primera versión de este apartado se encuentra en Martínez y Álvaro (2013)

²⁵ La Provincia del Neuquén se halla ubicada en el noroeste de la Región Patagónica de la República Argentina. Limita al norte con la provincia de Mendoza; al este y al sur con la provincia de Río Negro, y al oeste con la República de Chile. Ocupa una extensión de 94.078 km².

petrolera. Sin embargo, la relación que estableció el Estado nacional con los recursos petrolíferos de este territorio hizo que se dilatara el momento de su provincialización. Esta situación permaneció sin cambios hasta 1955, año en que el presidente Perón la declaró provincia, buscando ampliar el mercado interno del país. Para cuando esto sucede, el perfil económico hidrocarburi-fero ya estaba consolidado. (Bonifacio, 2009).

Con respecto a su población, pese a que en la primera etapa de la época finisecular hubo una fuerte presencia chilena y aborígen, el mercado de trabajo estuvo caracterizado por una dinámica demanda de mano de obra, que no llegaba a ser cubierta por la población local, lo cual dio lugar a un significativo aporte inmigratorio, que se extendió hasta la década del 30²⁶ (Bandieri, 2005). Se fue construyendo así una sociedad peculiar, caracterizada como “sociedad de frontera”, con sectores dominantes representados por una burguesía mercantil, cuyo desarrollo económico fue consolidándose a partir de su vinculación con el Estado y su rol de intermediaria comercial con otros sectores sociales: chacareros, estancieros, crianceros y peones rurales del interior (Masés y otros, 1998). La idea de sociedad de frontera remite no solo a los límites con Chile, sino también a “una frontera interna la cual delimita -en términos culturales, sociales y económicos- cuáles son las áreas que han sido relegadas y/o privilegiadas en el proceso de integración de la nación” (Masés y otros, 1998, p 20).

Este tiempo entrañó una identidad en construcción, producto de corrientes migratorias internas y externas que dieron lugar a un intenso diálogo cultural, a la vez que conflictivo. Era una sociedad sin límites sociales claros -en la que la movilidad fue uno de los rasgos de este período- y, culturalmente, un espacio sin tradiciones (Masés y otros, 1998). Esta cultura de fronteras fue, quizás, la que fue aglutinando o concentrando las cuestiones comunes y resultó fundamental en la construcción de la identidad política provincial.

Ante la crisis del 30, y luego con la Segunda Guerra Mundial, cayeron las exportaciones de materias primas en el país y, con ello, las importaciones de manufacturas.

“Se formula entonces un modelo de sustitución de importaciones, que da lugar a la traslación de ingresos del sector agrícola al industrial (especialmente de las ramas alimenticia y textil). Esto produce una especial activación de la actividad extractiva en la región”. (Ganem, 2009, p.1)

En el plano local, la conformación del espacio de participación política en elecciones presidenciales abrió el camino a la provincialización del territorio, marcando así el fin de esta era.

²⁶ Población en Neuquén por nacionalidad: 1931 (72,2 argentinos y 27,8% extranjerés) (Masés y otros, 1998, p.19)

En junio de 1955, fue promulgada la ley por la cual el Territorio Nacional del Neuquén pasaba a ser provincia y, en noviembre de 1957, fue sancionada la Constitución provincial. Las bases del sistema educativo provincial ya aparecían en esta Constitución, promulgando la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación hasta el ciclo básico, incluida la secundaria.²⁷

Este período (1955-1990) estuvo signado por la aparición de un fuerte liderazgo político representado por el MPN (Movimiento Popular Neuquino), que captó en los polos obreros el voto peronista y asumió un discurso en pro del federalismo económico y político, construyendo una narrativa de identidad provincial unida a ideas de progreso, bienestar, federalismo y desarrollo. A grandes rasgos, se previó implementar una acción estatal planificadora, orientada a impulsar aquellas “áreas subdesarrolladas” con una potencialidad económica y social “no aprovechada” hasta el momento. En este contexto, durante las décadas siguientes (sesenta y setenta) la producción petrolera se erigió en la clave de la política económica del gobierno (Yentel, 2006).

Con una coyuntura política delineada a nivel nacional por el gobierno desarrollista de Arturo Frondizi (1958-1962), que consideró la producción petrolera como factor clave para el crecimiento, se reforzó la concepción de que las localidades “periféricas” no eran objeto de políticas directas, sino que solo serían alcanzadas por efecto del éxito de las localidades centrales (Noya y Fernández, 2004, p. 7).

En 1964, con el triunfo electoral de Felipe Sapag, comenzó el proceso de formación de una burocracia estatal integrada por políticos, técnicos y administradores, que controlaron el aparato del Estado por más de cuatro décadas. De esta manera, fue concluyendo un proceso de conformación de la sociedad neuquina. (Bonifacio; 2009)

El directo protagonismo del Estado, que se constituyó, así, como Estado interventor, se enmarcó en las décadas del sesenta y del ochenta. Convivieron un Estado nacional que ejerció un férreo control en las empresas públicas que explotaban petróleo, gas y producían electricidad y un Estado provincial que formuló y priorizó la inversión en proyectos de infraestructura social básica. En este período, el Estado promovió y consolidó una amplia red de integración, mediante políticas asistenciales que satisfacían la constante necesidad de trabajo y la cobertura de infraestructura de alta rentabilidad social: salud, educación, vivienda y acción social. (Bonifacio, 2009).

El sesgo que fue adquiriendo la estructura productiva neuquina atrajo, en los años sesenta, una corriente inmigratoria a ritmo sostenido, que dio inicio a un período de creciente expansión demográfica y trajo consigo un notable

²⁷ Recién en 1943 nació el nivel secundario en el territorio nacional, con la creación de la Escuela Técnica de Artes y Oficios de la nación, con anexo comercial, mixto y profesional de mujeres. En 1947, se transformó en Escuela Nacional de Comercio y, en 1951, incorporó el anexo de la Escuela Normal. En este mismo año, se creó la segunda Escuela Normal en Zapala y en 1952, se crearon la Escuela de Capacitación Obrera en Cutral-Co y una Escuela Nacional de Comercio en Plaza Huincul (Racedo, 2000, citado en Equipo FACE -2013-).

proceso de diversificación social y modernización, que transformó la fisonomía cotidiana de la provincia. Los migrantes procedían de los sectores medios profesionales de los grandes centros urbanos nacionales y de la clase trabajadora de distintos puntos de las provincias, así como de familias chilenas que buscaban escapar de la miseria y la dictadura (Palermo, 1988, en Bonifacio, 2009).

La década del setenta fue el momento previo al despegue económico y social de la provincia, impulsado tanto por la industrialización de la fruticultura como por la construcción de grandes obras hidroeléctricas y el incremento de la explotación gasífera y petrolífera, y se caracterizó por un mayor ingreso de regalías de estos últimos rubros.

Ya entrados los ochenta, y con el retorno al régimen democrático en el país, a nivel local se mantuvo la continuidad del gobierno del MPN, en un marco de intensa actividad legislativa de todo orden.

En relación con el sistema educativo, a comienzos de la década de 1960, la provincia tenía dificultades. Por un lado, problemas con la infraestructura, con el presupuesto y conflictos con el Estado nacional, del que dependía la mayoría de las escuelas²⁸; por el otro, las grandes distancias a las instituciones educativas para los estudiantes, que provocaban ausencias. En ese año, Neuquén tenía el cuarto lugar en analfabetismo: 19%. Donde tenía mayor presencia el Estado provincial era en las instituciones educativas con una orientación práctica (Blanco y otros, 1998). Ya en esta década, con el auge de las ideas desarrollistas, los discursos sobre la educación fueron articulados a partir de considerarla una inversión para el cambio social. En 1961, se creó el Instituto Provincial del Profesorado Secundario y, en 1964, sobre la base de éste, se creó la Universidad Provincial.

“Hacia 1968 persistían aún carencias significativas sobre todo en el ámbito de la enseñanza secundaria. Esta última se orientaba a la atención de las ramas clásicas del ciclo: cursos de escuelas normales, comerciales y liceos” (Blanco y otros, 1998, p. 76). Este nivel solo tenía escuelas en las zonas más pobladas de la provincia: Confluencia y Zapala.

En 1976, comenzaron a transferirse las escuelas nacionales a la órbita provincial. Respecto a la matrícula, ya en 1980, tanto de primaria como de secundaria, se había duplicado en relación con la década anterior; sin embargo, se conservó un índice alto de analfabetismo en las zonas rurales. En 1978, se lanzó el programa EMER²⁹, que intentó atender esta situación deficitaria de los espacios rurales. Este programa fue el que también dio el inicio del programa EMETA³⁰, del cual una de las escuelas de la muestra es heredera.

²⁸ En el año 1963, había 153 establecimientos educativos en la provincia, de los cuales 141 eran nacionales (Ministerio de Educación de la Nación, censo escolar de 1970). (Blanco y otros, 1998)

²⁹ EMER: Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural

³⁰ EMETA: Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria

2.1.2 Las políticas neoliberales en la década de los 90

La década de 1990 estuvo marcada por las rupturas con el orden precedente y el inicio de una etapa de corte neoliberal. Junto con la crisis del Estado interventor, la implementación de políticas neoliberales a nivel nacional y la fisura en circuitos productivos tradicionales, como es el caso de la ganadería menor, dieron como resultado un escenario cualitativamente distinto. Tras años de manejo estatal de la explotación hidrocarburífera, en 1991 se concretó la privatización de dicho recurso y el Estado provincial comenzó a percibir, en materia de ingreso público, una pequeña porción de las regalías abonadas por las empresas privadas (Bonifacio, 2011). En el plano local, esta década estuvo signada por la escisión del partido gobernante –el Movimiento Popular Neuquino (MPN)–, que no solo se tradujo en lo legislativo, sino que también se trasladó a toda la sociedad. El MPN, que desde 1961 gobierna ininterrumpidamente la provincia, en esta década vio suceder la alternancia en la gobernación de las dos figuras fuertes de la política provincial: en 1991, Jorge Sobisch asumió como gobernador, impugnando el tradicional liderazgo de Felipe Sapag. Su gestión se caracterizó por la fuerte puesta en cuestión del anterior “modelo neuquino” de Estado planificador, destacado por sus aportes en materia de salud, educación y vivienda y como proveedor de fuentes de trabajo, y por el inicio de una serie de medidas acordes con las que se venían llevando adelante a nivel nacional.

Este período, designado como “fase del Estado neoliberal”, planteó una lógica de intervención en la que emergió la privatización de las empresas estatales. No se modificó la base de sustentación productiva anterior, fundada en la extracción de hidrocarburos, pero desapareció la presencia de un Estado nacional que transfería recursos financieros para la inversión de actividades productivas. Se fue conformando, así, una sociedad polarizada, caracterizada por un creciente proceso de desintegración con altos niveles de conflictividad social. En este nuevo contexto, la casi totalidad del valor agregado procedente de la rama “extracción de petróleo y gas” no se plasmó en inversiones dentro del territorio provincial, lo que se puso rápidamente en evidencia en la mayoría de los sectores de la sociedad. “En 1991 se concretiza el proceso de privatizaciones que modifica la forma de intervención del Estado y las relaciones entre las empresas, ahora privatizadas, con la economía y la sociedad en su conjunto” (Bonifacio, 2009, p. 72).

Con las riendas de la economía privatizada y el aumento del desempleo (16,5% para el año 1995), el lugar del Estado se transformó. Esto fue mucho más notorio para el caso de los municipios pequeños y “periféricos”, los que, bajo la órbita de Estado provincial, quedaron con muy poco margen de ma-

niobra. En este panorama, aquellas localidades que no tenían un perfil productivo propio y sostenido sintieron con mayor fuerza su exclusión.

“En este escenario el Estado provincial pretendió salvar estas contradicciones desplegando un conjunto de prácticas políticas que legitimasen un modelo de acumulación excluyente y sin perspectivas de sustentabilidad a largo plazo.

(...) para contener el proceso de desocupación y exclusión social que genera esta forma de producción, ha tenido que adoptar una política social destinada a encubrir la expoliación que significa mantener una estructura productiva de estas características.” (Bonifacio, 2009, p. 76)

Muchos de los recursos nacionales y provinciales que, a través de diversos programas, se destinaban a los sectores de menores recursos, eran enviados a los municipios, desde donde se distribuían según criterios establecidos.

Respecto del crecimiento económico de la provincia, para el período 1993-2000 y en relación con el PBI nacional, el PBG (Producto Bruto Geográfico) no sufrió recesiones fuertes como las que presentó el primero a partir del año 1998. En valores porcentuales, contra un fluctuante 17,1% de crecimiento del PBI nacional, el PBG neuquino asciende a un 44,3% (Bonifacio, 2011).

En 1991, los asalariados públicos representaban un 28%, en 2001, arroja un 34%. Por su parte, los asalariados privados, pasan del 71,5% del total de la población ocupada en 1992 al 63% en 2001 (Bonifacio, 2011). Este paradójico aumento del porcentaje de asalariados públicos respondía a otro factor también característico de la provincia por estas décadas: los “planes de empleo”.

“En un escenario donde la desocupación se convirtió en una dura realidad para casi un cuarto de la población, el Estado debió suministrar en forma masiva ‘planes de empleo’, lo cual explica una buena parte del incremento del empleo estatal, ya que ‘los beneficiarios’ de estos planes pasaron a ser contabilizados como asalariados públicos.” (Bonifacio, 2011, p. 67)

Ante esta situación, diferentes sectores de la sociedad estaban en desacuerdo con la corriente privatizadora que se planteó en la provincia y el retiro del Estado. Comenzaron, entonces, las puebladas que, desde Cutral-Co y Plaza Huincul, instalaron una nueva estrategia de lucha y resistencia: los piquetes. Los sindicatos que agrupan a les empleades estatales fueron actores en la escena pública, con constantes paros y movilizaciones (Rivas, 2003).

En el plano de la educación, la década de los 90, en el país, desde sus configuraciones discursivas (Foucault, 1985, 2005), puso el acento en “la descen-

tralización como eje del ejercicio democrático y participativo y donde conceptos tales como 'gestión', 'proyecto', 'innovación', 'reflexión', 'autonomía', 'nueva escuela', 'cambio', 'participación/democracia', 'autogestión', se afianzaron como el nuevo paisaje discursivo" (Grinberg, 2009, p.82). La provincia de Neuquén abordó esta década con la transferencia de los establecimientos de nivel secundario y superior no universitarios, la firma del Pacto Federal Educativo y las primeras acciones en torno a la instrumentación de la reforma educativa (Rivas, 2003).

A nivel nacional, se llevó adelante el proceso de implementación más vigoroso de aquellas acciones involucradas en la aplicación de la Ley Federal de Educación; sin embargo, en la provincia de Neuquén, se planteó un rechazo casi unánime de la comunidad docente a esta ley, con un enérgico liderazgo del gremio ATEN (Asociación de los Trabajadores de Educación de Neuquén). A la vez, se realizó el mayor ajuste salarial de la década en la provincia en diciembre de 1995: a través de 10 decretos impusieron la reducción del *plus* por zona desfavorable para toda la administración pública provincial, junto con otras acciones (cobertura de licencias, congelamiento de la antigüedad docente, reducción de montos para docentes según categorías de escuelas en las que trabaja, etc.). El conflicto entre la oposición política y el gobierno se agravó, en especial con el gremio de los docentes, ATEN, que llegó a paralizar el avance de la transformación educativa nacional y cualquier otra acción que pudiera ser percibida por los docentes como una violación a sus derechos laborales (Rivas, 2003; Blanco 2004). Este conflicto se hizo permanente.

En 1992, el número de establecimientos educativos oficiales y privados disminuyó, en tanto los cargos docentes y el número de alumnos matriculados³¹ se incrementaron. Tal es así que, en el periodo 1992-1996, los centros de enseñanza oficiales pasaron de 797 a 660 (Blanco y otros 1998). Igualmente, el rol de la educación pública siguió siendo muy significativo en esta etapa en la provincia: tenía el 91,8% de los estudiantes bajo su órbita. La enseñanza privada era muy pequeña e incipiente en estos años.

2.1.3 La crisis en los 2000

Diciembre de 2001 marcó, en la historia argentina, el hito fundamental de una realidad en la que se condensaron y estallaron las contradicciones del neoliberalismo de las últimas décadas. Esta crisis dio paso a una fuerte recesión a nivel nacional, que afectó gravemente el balance de divisas, se produjo un alto endeudamiento externo y la fuga masiva de capitales. Argentina se declaró en default y el consiguiente colapso de la convertibilidad, en el

³¹ Los cargos docentes en el sector público se incrementaron de 13.580 a 15.465 y la matrícula inicial en la educación pública pasó de 122.397 alumnos a 138.200. (Blanco y otros, 1998)

marco de una profunda crisis financiera, terminó dejando al país en situación de agonía.

Cabe recordar que este período estuvo atravesado por demandas contradictorias y en tensión que, por un lado, apelaban a los lazos de solidaridad y movilización popular frente a la incapacidad estatal; y por el otro, constituían un imperioso llamado al orden y a la recomposición de la institucionalidad frente a la amenaza de disolución social, obligados a negociar con un sistema político en profunda crisis de representatividad. Este escenario de aguas divididas, que conmovió hasta los cimientos la legitimidad del régimen político, abrió un formidable e inédito proceso de participación popular, mientras el Estado pugnaba por la recuperación de su rol monopólico de la gestión social.

A principios de 2003, la necesidad de una recomposición política desde el llano fue dejando lugar a una creciente expectativa de “normalidad”, que ganó terreno en el mensaje social del presidente Néstor Kirchner, con un proyecto permeable a los reclamos del movimiento popular, cuya retórica antineoliberal se amparaba en la emergencia de un nuevo polo latinoamericano (Svampa, 2008).

En ese momento, la población de Neuquén era de 474.155 habitantes, el 1.3% de la población total del país, que ascendía a 36.260.130 habitantes (una densidad de 5 habitantes por km²), de acuerdo a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, publicados por el INDEC³².

En la provincia de Neuquén, volvió a ganar el Gobernador Sobisch³³, representante del proyecto neoliberal en el MPN. Asumió con medidas tales como el despido de personal contratado en el Consejo de Educación, la puesta en marcha de un proyecto de autogestión educativa, la disposición de realizar las jornadas en horario extraescolar, entre otras cuestiones que contribuyeron a tensar las relaciones en el sistema educativo. De este modo, el gobierno decidió suspender la aplicación de la Ley Federal de Educación y producir cambios en la cúpula del CPE³⁴.

En educación, en términos generales, el plan de gestión se propuso objetivos de mediano y corto plazo, ninguno de los cuales incluía puntos de la Ley Federal de Educación. Esta última gestión terminó con la muerte trágica de un maestro³⁵, producto de la represión policial ante un corte de ruta, en el marco de una protesta de los trabajadores de la educación (ATEN).

³² INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

³³ Jorge Sobich es tres veces gobernador de la provincia, con un período intermedio -del 95 al 99- en el que es Felipe Sapag. Períodos de Jorge Sobisch como representante del MPN: de 1991 a 1995, de 1999 a 2003 y de 2003 a 2007.

Luego, Jorge Sapag, también del partido provincial, por dos períodos consecutivos: de 2007 a 2011 y de 2011 a 2015.

³⁴ Consejo Provincial de Educación

³⁵ Carlos Fuentealba es asesinado el 3 abril 2007, esto trae una crisis al gobierno provincial de impacto nacional.

En el año 2006, se sancionó la Reforma Constitucional de la provincia, en la que, entre otras cosas, se extendía la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel secundario completo. A la vez, ese mismo año, se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), con la que se volvió a modificar la estructura del sistema en general, retornando a la estructura anterior. Pero se extendieron los años de obligatoriedad, que abarcaban desde el último año de la Educación Inicial (5 años) hasta el último año de la escuela secundaria (17 o 18 años), acumulando entre 13 y 14 años de escolaridad obligatoria, según la modalidad y las jurisdicciones. Para Neuquén, esto no significó ningún cambio ya que solo algunas escuelas habían adoptado la estructura de la Ley Federal de Educación (algunas privadas y un plan acotado en pocas escuelas del interior).

En lo que respecta a las escuelas secundarias, en el año 2006, la provincia contaba con un total de 114 escuelas, de las cuales 91 eran públicas y 23 privadas (20%). La matrícula del nivel secundario para este año fue de 46.076 estudiantes, de los cuales 41.130 eran del sector estatal (89%) y 4.946 del sector privado (11%).

En el 2014, se sancionó la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Neuquén 2945. En su primer artículo, enuncia: “La educación y el conocimiento son un derecho personal y social, y un bien público. Ambos son una obligación indelegable, imprescriptible e inalienable del Estado provincial”. A su vez, el Estado provincial es el responsable de fijar la política pública en las instituciones educativas, a través del Consejo Provincial de Educación (CPE). En su artículo 11, proclama que el Estado provincial reconoce, autoriza, supervisa y regula el funcionamiento de las instituciones educativas a través del CPE. En el próximo apartado, desarrollaremos algunas características del sistema educativo neuquino.

2.2 Aspectos sociodemográficos y económicos de Neuquén hoy. Jóvenes y trabajo

La provincia de Neuquén contaba con una población de 551.266 según el censo 2010, en diez años creció el 16,3%. Las escuelas de la muestra pertenecen a dos Departamentos muy diferentes: la Escuela 1 está en la zona de la Confluencia, el Departamento más numeroso en población de la provincia al censo de 2010, 362.673 habitantes; en cambio, la Escuela 2 pertenece al Departamento Huiliches, con solo 14.725 habitantes. Ambos Departamentos manifestaron un crecimiento inferior a la media provincial.

Cuadro 2: Provincia del Neuquén. Población total y variación intercensal absoluta y relativa por Departamento. Años 2001-2010

Departamento	Población		Variación absoluta	Variación relativa (%)
	2001	2010		
Total	474.155	551.266	77.111	16,3
Confluencia	314.793	362.673	47.880	15,2
Huiliches	12.700	14.725	2.025	15,9

Nota: la población total incluye a las personas que viven en situación de calle.

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.

"(Sin embargo) El crecimiento demográfico de Neuquén en los años 1970 a 2001 fue muy superior a la media nacional. La evolución del 2001 al 2010 también, pero con una notoria desaceleración, producto de la falta de atracción de trabajadores hacia Neuquén en ese período de crisis provincial." (Noya y Gerez, 2015)

Neuquén posee una población joven: el índice de envejecimiento³⁶, según el censo de 2010, en el país, era de 40,2%; en cambio, en Neuquén, fue de 24%.

En relación con el crecimiento productivo, la provincia tiene tres fuentes destacadas: las actividades agroindustriales del complejo frutícola Alto Valle, el aprovechamiento de recursos hidroeléctricos y la explotación petrolera y gasífera. Según Noya y Fernández (2004), el modelo de crecimiento económico de la provincia se puede caracterizar como exógeno de extracción y servicios, asimilables a un capitalismo de enclave³⁷. 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. Según Noya y Gerez (2010), este modelo económico provoca cierto riesgo a futuro con respecto a su sustentabilidad. En la misma línea de análisis, O. Preiss y G. Landriscini (2011) proponen que el modelo económico plantea riesgos en la sustentabilidad futura de la economía provincial, ya que los precios favorables de los hidrocarburos han permitido expandir el gasto público y privado, pero se cuenta con una "...reducida diversificación de la matriz productiva y la concentración en la explotación de recursos naturales no renovables que no

³⁶ Índice de envejecimiento= población de 65 años y más x100.

³⁷ Enclave ya que se plantea la extracción del recurso natural hasta el agotamiento, con consecuencias en la estructura del trabajo y en la distribución del ingreso (Noya y Fernández, 2004).

constituyen eslabonamientos industriales en territorio neuquino”. Si bien la situación en la Provincia ha cambiado en estas dos décadas, es innegable la importancia que la producción hidrocarburífera tuvo en el nacimiento y desarrollo del territorio, en especial en algunas localidades.

Con respecto a las categorías ocupacionales de la población y en la comparación de la población total con jóvenes de 18-24 años, el sector asalariado público constituía el 30,8% (había disminuido con respecto al 2001, que era el 36%) y el sector asalariado privado representaba el 47,9% (aumentó con respecto a 2001, que implicaba el 39%, con 59.745 personas.) En 2001, los trabajadores cuentapropistas representaban el 16,3% y en el 2010, baja al 14,3%, según datos del censo 2010.

Cuadro 3: Población ocupada. Provincia del Neuquén. Año 2001

Categoría ocupacional	Población ocupada de 14 años y más		Población ocupada de 18 a 24 años por edad simple según categoría ocupacional	
Total:	152.332		20.352	
Obrero/empleador sector público	56.021	36,7%	4.919	24%
Obrero/empleador sector privado	59.745	39,2 %	11.716	57,5%
Patrón	6.771	4,4 %	234	1,14%
Trabajador por cuenta propia	24.865	16%	2.293	11,2%
Trabajador familiar con sueldo	1.053	0,69%	329	1,6%
Trabajador familiar sin sueldo	3.877	2,5%	861	4,2%

Elaboración propia.

Fuente: Dirección Provincial de Estadística y Censos en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2001

Cuadro 4: Población ocupada. Provincia del Neuquén. Año 2010

Categoría ocupacional	Población ocupada de 14 años y más		Población ocupada de 18 a 24 años	
Total	252.845		34.993	
Obrero o empleado	195.760 77.898 público 117.862 privado	30,8% público 47,9 %pri- vado	28.563	81,6%
Patrón	12.362	4,9%	913	2,6%
Trabajador por cuenta propia	37.414	14%	4.244	12,1 %
Trabajador familiar	7.309	2,9%	1.273	3,6%

Elaboración propia. Fuente: Dirección Provincial de Estadística y Censos en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010

Según los datos proporcionados por la Dirección de Estadísticas y Censos³⁸, la población ocupada de más de 14 años era de 252.845, de los cuales 34.993 eran jóvenes entre 18 y 24 años, un 13,8% de la población ocupada. Esta población joven, en estos últimos años, oscilaba entre un 40% de ocupación y más de un 50% de inactividad, tal como lo muestra el diagrama que sigue. Como postulan Noya y Fernández (2004), son los jóvenes una de las categorías sociales más afectadas por la desocupación. La composición de la población provincial hacía prever que, año tras año, un número mayor de jóvenes iría incorporándose a la población activa, provocando – simultáneamente- que esos mismos jóvenes no logren encontrar trabajo a pesar de buscarlo.

En 2014, tasa de desocupación fue del 16%; el porcentaje de inactivos, un 54% de la población joven.

Cuadro 5: Jóvenes 18-24 años por condición de actividad 2014
Provincia de Neuquén

2014	
Ocupado	24.844
Desocupado	4.739
Inactivo	35.609

Elaboración propia.

Fuente: Dirección Provincial de Estadística y Censos en base a datos.
Encuesta anual de hogares urbanos

A la vez, esta provincia, cuya riqueza económica se centraliza en la actividad primaria de la explotación de recursos no renovables, concentraba la masa laboral en el sector “servicios”. De esta manera, tal como afirman Noya y Gerez (2010), la rama del sector primario era la que creaba menos fuente de trabajo, sólo el 5%, mientras que contribuía con el 62% de la riqueza de la provincia. Estas características que asumió el mercado laboral fueron una tendencia que se visualizó y se profundizó últimamente.

En la población mayor de 14 años, las ocupaciones estaban concentradas especialmente en gestión administrativa, jurídica, contable y financiera, con un 15,2%; le seguían construcción e infraestructura, con un 11,5%; limpieza doméstica y no doméstica, 10,4 % y educación, 9%. Las ocupaciones en la producción agrícola representaban el 1,6% y la producción ganadera, apícola-avícola, forestal y de caza, el 1,7%. Entre ambas constituían, aproximadamente, el 3%. Estos valores eran muy similares en lo que se refiere a las

³⁸ En base a datos del censo 2010 para la provincia de Neuquén.

ocupaciones de producción extractiva, que implicaban el 3%; en producción de energía, agua y gas, solo un 0,5%.

En la franja etaria de 18 a 24 años, la concentración mayor en áreas de ocupación se encontraba en la construcción, con un 17,2% y en la comercialización, con un 13,83%. Luego, con aproximadamente un 10 u 11%, se encontraban las ocupaciones de limpieza doméstica y no doméstica y gestión administrativa, jurídico, contable y financiero. Tal como lo muestra el cuadro 6, según la rama de actividad explotación de petróleo por año y nivel educativo, en el 2014 (Encuesta anual de hogares urbanos. Direc. Prov. de Estadística, Neuquén), las actividades en las que se concentraban estaban relacionadas con las de apoyo a la explotación de otras minas y canteras o extracción de petróleo crudo y gas natural, en las que el nivel de instrucción la mayoría era, como máximo, la secundaria incompleta. Por ejemplo, en el 2014, del 8,6% (2.501) de ocupados en esta rama, el 6% (1.495) tenía secundaria incompleta. Los que tenían la secundaria completa, en su mayoría estaban ocupados en extracción de petróleo crudo y gas natural.

Otro dato relevante, teniendo en cuenta que los egresados de estas escuelas están orientados a Electromecánica y al sector agropecuario, también encontramos un bajo número de ocupados jóvenes y, a la vez, la mayoría tenía, como máximo, la secundaria incompleta, tal como se ve en el cuadro 6, “Población de 18 a 24 años estimada según rama de actividad agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca por año y nivel educativo”. En 2014, los que estaban concentrados en “Agricultura, ganadería, caza y actividades de apoyo” eran un 4,9 % de la población joven ocupada, de los cuales el 3,9% tenía hasta secundaria incompleta (con primaria incompleta había 161; con primaria completa, 429; con secundaria incompleta, 538) y solo el 0,47 % (136), con secundaria completa. En las áreas de servicios, petróleo y agricultura, se encontraba el 35% (10.087) de los jóvenes ocupados, de los cuales 21,3% (6.158) alcanzaban, como máximo estudio, la secundaria incompleta. De todos estos, el 12,2 % (3.404) eran del área de servicios.

Es decir que, si bien en el imaginario de la sociedad neuquina hay una expectativa de trabajo en el petróleo (quizás, por referencia histórica y revitalizado por el descubrimiento de nuevas áreas de explotación, como Vaca Muerta), las estadísticas revelan, en general y en particular, que era una minoría la que se encontraba trabajando en esta área y muy pocos jóvenes. A la vez, donde aparecían trabajando era en actividades de baja calificación, ya que requieren solo primaria como escolaridad completa.

Cuadro 6: Población de 18 a 24 años estimada por rama de actividad (petróleo, servicios y agricultura) y nivel educativo alcanzado. Año 2014

Áreas /Nivel educativo	Petróleo	Servicios	Agricultura
Hasta Secundaria incompleta	6%	12,2 %	3,9%
Sec. completa o más	2,6%	10,2 %	0,47 %
Porcentaje total por área	8,6%	22,47%	4,4%

Elaboración propia en base a la Encuesta anual de hogares urbanos.
Dirección Provincial de Estadística. Neuquén

No solo la edad es importante en el ingreso al mercado de trabajo, sino que también la influencia del nivel de educación alcanzado es diferenciadora.

(Tal es así que se encuentra) “una situación más desfavorable para el grupo de jóvenes en relación al grupo de adultos y para el grupo de población que posee un menor nivel de instrucción. Esto significaría que si bien, tener el secundario finalizado no implica la inserción inmediata, sí es una herramienta más para cumplir con los requerimientos solicitados para los puestos de trabajo”. (Álvarez, Bercovich, Herrero y Lac Prugent, 2009)

Sin embargo, en función de los valores antes mencionados, si bien es una edad en la que aún se está estudiando, en el caso de secundaria aún incompleta o universidad o terciario en curso, los que se encontraban trabajando en las áreas petróleo, servicios y agro eran jóvenes sin secundario, en su mayoría.

Cuadro 7: Población de 18 a 24 años estimada por condición de actividad según año y nivel educativo. 2014. Provincia del Neuquén

Año	Nivel educativo	Condición de Actividad		
		Ocupado	Desocupado	Inactivo
2014	Primaria Incompleta (incluye educación especial)	346		1.135
	Primaria Completa	1.917	692	2.918
	Secundaria Incompleta	13.451	2.497	16.371
	Secundaria Completa	5.082	1.550	3.167
	Superior Universitaria Incompleta	2.984	-	11.721
	Superior Universitaria Completa	1.064	-	-
	Sin instrucción	-	-	297

De los 28.844 jóvenes ocupados, la mayoría (54,5%) alcanzaba, como máximo nivel, secundaria incompleta. Esto también planteó nuevas preguntas

sobre el lugar del título secundario como habilitador de puestos de trabajo. Tal como lo muestra el cuadro siguiente, en el 2014, era significativo que el 46% de la población de 18-24 años se encontrara estudiando. Un número menor, con secundaria completa, estaba inactivo (3.167).

Cuadro 8: Población de 18 a 24 años estimada por condición de actividad según condición de asistencia y nivel educativo alcanzado
Año 2014

Condición de asistencia	Nivel educativo alcanzado	Condición de actividad			
		Ocupado	Desocupado	Inactivo	Totales
Sí, asiste	Primaria (incluye educación especial)	0	0	961	
	Secundaria	2.652	1.099	13106	16.857
	Superior Universitaria	2.499	0	11075	13.574
	Ns./Nr.	0	0	0	
No asiste, pero asistió	Primaria Incompleta (incluye educación especial)	346	0	174	520
	Primaria Completa	1917	692	2918	5527
	Secundaria Incompleta	10.799	1398	3265	15.462
	Secundaria Completa	5.082	1.550	3167	9.799
	Superior Universitaria Incompleta	485	0	646	1.131
	Superior Universitaria Completa	1.064	0	0	1.064
	Sin instrucción	0	0	0	
	Ns./Nr.	0	0	0	
Nunca asistió	Sin instrucción	0	0	297	297
Totales		24.844	4.739	35.609	65.192

Fuente: Elaborado por la Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén, en base a los datos disponibles en INDEC.

www.indec.gov.ar.\Sociedad\Microdatos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos

2.3 El sistema educativo neuquino

La provincia, en el 2010, contaba con 759 establecimientos educativos, de los cuales el 12,78% pertenecía al sector privado y el 87,22%, al sector público (662 colegios). En ellos había 119 unidades educativas de Nivel Secundario Común (aquí se incluyen las escuelas técnicas, no las escuelas de adultos), de las cuales 93 eran del sector estatal y 26 del sector privado.

Como sistema de gobierno, existe el Consejo Provincial de Educación, que fue creado por ley provincial 242 del año 1961, como área de gobierno res-

ponsable de organizar, dirigir y administrar la educación de las escuelas de la provincia. Sin embargo, las funciones del CPE³⁹ -a partir de 1987, año en el que se creó “el Ministerio de Educación y Cultura, que tiene la facultad de fijar las políticas educativas de la provincia de Neuquén en todos los niveles y modalidades”- quedaron restringidas a “atender la ejecución” de la política educativa y el Consejo se transformó en un instrumento de aplicación de orden técnico y pedagógico (Barco, 2004, p. 309 en Roldán 2015). A lo largo de los años, fueron modificando Ministerio o Secretarías, pero se mantuvo la restricción de las competencias en la ejecución de las políticas educativas del CPE.

Escuelas secundarias

El nivel secundario, específicamente, está a cargo de la Dirección General de Nivel Secundario, del CPE, cuya Directora –en el año 2013- planteó la problemática de contar, en la provincia, con una cantidad de planes de estudios importante y que, al no tener un diseño curricular provincial, no resultó fácil la organización del sistema. Hay 119 unidades educativas de educación media, de las cuales 24 son escuelas técnicas (3 son Agropecuarias). Ni siquiera las escuelas de la misma modalidad compartían -necesariamente- el plan de estudios: existían diferencias en materias y cargas horarias. Incluso, a partir de la introducción de modificaciones a los planes de estudio más tradicionales, se crearon modalidades nuevas y numerosas orientaciones dentro de las tradicionales (Bachiller, Comercial y Técnica). Estas creaciones solían estar basadas en los más diversos criterios: de necesidad regional, temas de interés de los alumnos, etc.⁴⁰

Desde 2006 hasta el presente, se han dado numerosos intentos de reducir esta diversidad por parte de la gestión provincial, sin obtener grandes cambios. Últimamente, la reforma del nivel con base en los parámetros nacionales fue aprobada en 2014 y derogada en 2015. El gobierno nacional ha ido proponiendo acciones tendientes a instalar y desarrollar una modificación de la organización y las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias. Sin embargo, en la provincia de Neuquén, no se ha podido plasmar en políticas concretas. En el 2013, en una entrevista a los directores de Media, Técnica, Planeamiento, comentaron igualmente algunos de los planes que en el nivel se estaban desarrollando. Por un lado, casi todas las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia –81 públicas y 9 privadas- se encon-

³⁹ Este organismo nace como el encargado de organizar y administrar la enseñanza de todos los niveles (no el universitario). Está compuesto por un presidente y dos vocales, elegidos por el Poder Ejecutivo; dos vocales elegidos directamente por los docentes en actividad y un vocal en representación de los Consejos Escolares.

⁴⁰ Este es el caso de la nueva orientación (Tecnatura en Alimentos) de la escuela 2. Fue creada por el equipo directivo y docentes de la escuela con asesoramiento de un equipo de la Universidad Nacional del Comahue.

traban incluidas en los denominados “Planes de Mejora Institucional”⁴¹, que previó la Nación. Por otro lado, también en la provincia se encontraba el Plan Fines, que alcanzaba, en el 2013, a 2600 estudiantes. A principios de ese año había ya 4.500 inscriptes nuevos. En las dos modalidades se implementó la terminalidad de estudios, para la finalización de 4° y 5° año, y un bachillerato con modalidad modular para mayores de 21 años.

Escuelas secundarias en números: bachilleratos, comerciales y técnicas

Como tomamos de muestra las cohortes 2008-13, para poner en contexto, en las tablas que siguen, se recoge la matrícula de todas las escuelas de la provincia, con las diferentes modalidades.

En el cuadro 9, con las modalidades “Bachiller” y “Comercial”, cohortes 2009-2013, iniciaron el año 31.879 estudiantes y terminaron, en 5 años, 4.154. Esto refleja que, durante este período, el índice de retención fue del 41,11%, y que hubo un desgranamiento del 58,89%⁴².

Cuadro 9: Matrícula por año calendario según año de estudio. Modalidad común. Nivel Secundario. Carreras de 5 años (Bachiller y Comercial). Provincia de Neuquén. Cohorte 2009-2013

Año de estudio	Año calendario				
	2009	2010	2011	2012	2013
Total	31.879	32.812	33.646	33.948	33.633
1er año	10.104	10.062	10.142	10.235	10.114
2do año	7.682	7.733	8.083	8.078	8.161
3er año	5.219	6.007	6.225	6.382	6.149
4to año	4.821	4.885	5.022	4.969	5.055
5to año	4.053	4.125	4.174	4.284	4.154

Fuente: Relevamientos Anuales 2009-2013- DINIECE - Departamento de Estadística - Dirección de Planeamiento Educativo - Consejo Provincial de Educación

⁴¹ Según la Resol. 88/09, Cap. 4, “Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados.”

⁴² Tasa de desgranamiento: Es el cociente entre la cantidad de alumnos de la cohorte que no terminaron el último año de estudios y los alumnos que ingresaron con la cohorte.
Tasa de retención: Cociente entre la matrícula del último grado y la matrícula que ingresó con la cohorte.

En este sentido, las escuelas secundarias técnicas, que cuentan con un 30% aproximado de la matrícula de las escuelas secundarias comunes, tienen un índice de retención del 34,5% y de desgranamiento, del 65,50%.

Cuadro 10: Matrícula por año calendario según año de estudio. Modalidad común. Nivel Secundario. Carreras de 6 años (técnica y Agropecuaria). Provincia de Neuquén. Cohorte 2008-2013

Año de estudio	Año calendario					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	12.545	13.003	13.441	13.788	13.605	13.858
1er año	3.814	3.784	3.715	3.729	3.595	3.747
2do año	2.917	3.037	3.160	3.214	3.049	3.208
3er año	2.119	2.185	2.321	2.365	2.242	2.313
4to año	1.487	1.567	1.678	1.844	1.882	1.801
5to año	1.267	1.296	1.373	1.451	1.558	1473
6to año	941	1.134	1.194	1.185	1.279	1.316

Fuente: Relevamientos Anuales 2009-2013- DINIECE - Departamento de Estadística - Dirección de Planeamiento Educativo - Consejo Provincial de Educación

La articulación escuela secundaria y trabajo⁴³

Desde la constitución del sistema local, ha tenido mayor peso, en la agenda educativa neuquina, la problemática referida a la educación primaria, para garantizar la provisión del servicio. Esto produjo un gran impacto en la historia de la articulación entre educación y trabajo, que tradicionalmente se ha considerado ubicada al término de la educación primaria, ya sea en el nivel secundario o en sistemas posprimarios de formación profesional. El escenario de los '90, en todo el país, se alojó, por un lado, en la crisis orgánica del sistema educativo público y, por otro, en la crisis del mercado de trabajo tal como se lo conocía hasta entonces. Dicha crisis afectó a la sociedad en sus principales organizadores sociales y al lugar del trabajo y la identidad de los trabajadores, que habían recibido como herencia el modelo del viejo trabajador fordista. En el país, a partir de la Ley Federal de Educación, el nivel Polimodal pretendió articular educación con trabajo.

Para el caso de la educación técnica, si bien no son establecimientos significativos en cantidad, en comparación con otras modalidades, sí lo son en cuanto a matrícula, lo que nos permite especular acerca de la preferencia de la población: al seleccionar la modalidad para sus hijos, a muchos les intere-

⁴³ Este apartado se basa en artículo "Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo en la Provincia de Neuquén" de Martínez, Fernández, Ganem (2009). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 5 N°4. Rosario, Laborde.

san las más cercanas al mundo del trabajo. Un espacio curricular articulador en todas las modalidades de la escuela secundaria también fue el régimen de pasantías o prácticas no rentadas que estudiantes de los tres últimos años del secundario realizaban en organizaciones productivas, educativas, de salud o seguridad. Este era un espacio en el que, muchas veces, la concreción y calidad de las experiencias educativas quedaban libradas a la iniciativa de las instituciones y la buena voluntad de las organizaciones receptoras. Este panorama es un ejemplo, en líneas generales, de la situación explícita a partir de proyectos y normativas. Sin embargo, las escuelas promueven, enseñan, viven y actúan sus propuestas -complejas, no lineales, contradictorias a veces- sobre el lugar de la escuela y el mundo del trabajo. En los próximos apartados, delinearemos el contexto y la caracterización de las escuelas de la muestra de nuestro estudio.

CAPÍTULO 3

ENTRE LO TRADICIONAL Y LO ALTERNATIVO: LOS CASOS SELECCIONADOS

3.1 Los casos seleccionados

Tal como anticipamos en la introducción, esta investigación se sitúa en un paradigma de la indagación constructiva que, desde una metodología cualitativa, se propone interpretar los datos en su contexto e incluyendo diversos puntos de vista de quienes están implicados (Valles, 1997).

En el estudio, recogimos y analizamos datos de fuentes primarias y secundarias producidas por la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos que combinan diversas técnicas de investigación social. A la vez, hemos contextualizado estas propuestas educativas en el marco histórico, político y social en el que se desarrollan. Para ello, realizamos un relevamiento y análisis de datos de la población joven y de las escuelas de la provincia.

Adoptamos el estudio de casos desde la elección del objeto de estudio, en el sentido de un Estudio de Caso instrumental y colectivo según Strake (1994, en Marradi, Archenti y Piovani, 2010). De esta manera, reconocemos el valor heurístico del estudio de casos ya que sostenemos que es capaz de proveer soporte empírico, elementos conceptuales y núcleos de sentido para la comprensión de un fenómeno que los trasciende, como es la relación entre educación y trabajo específicamente en las escuelas secundarias técnicas. (Marradi, Archenti y Piovani, 2010)

Nos preguntamos cuáles son los discursos que circulan en la escuela secundaria técnica sobre la formación para el trabajo en este contexto actual, también nos interesa qué relación tienen estos discursos con la escuela técnica tradicional y la relación que ésta propone entre educación y trabajo. Nos interesa indagar en los dispositivos en los últimos años que enlazan con el trabajo, sus características, dinámicas de funcionamiento y modos de articulación con la sociedad/mundo del trabajo. A la vez, nos preocupan los procesos de subjetivación que se promueven a partir de la experiencia escolar en egresados a un año de haberse recibido.

Se analizaron los datos recogidos en dos escuelas técnicas no convencionales, que reciben jóvenes de los sectores más empobrecidos de la provincia de Neuquén.

Tomamos tres dimensiones de análisis:

- una dimensión institucional, en la que se focaliza a los discursos que circulan sobre la escuela y sus propuestas, en un contexto socio-histórico determinado;
- una dimensión didáctica, en la que se rescatan los dispositivos específicos en los que se plantean articulaciones con el mundo del trabajo y la formación de los estudiantes en el último año y
- una dimensión subjetiva, especialmente referida a la incidencia que la experiencia escolar plantea, por un lado, en el 6to año y, luego, una vez egresados, después de un año de haber transitado por ellos.

En la muestra, priorizamos las escuelas que tienen propuestas de enseñanza intencionales para el mundo del trabajo y que se relevan como casos “reputados”. A la vez, estas instituciones atienden a la población joven de sectores pobres de la provincia de Neuquén en dos espacios geográficos diferentes: uno en la zona de la confluencia (zona más poblada de la provincia) y otra en la zona cordillerana.

Los dos casos seleccionados son: una escuela agro-técnica enmarcada en la región frutícola de la provincia de Neuquén y una escuela técnica con una de sus orientaciones en Electromecánica en la zona cordillerana de los lagos.

Algunos de los criterios⁴⁴ que adoptamos se basan en la heterogeneidad de las escuelas en cuanto a: la modalidad técnica que proponen: una electromecánica otra agropecuaria; en la ubicación geográfica: una pertenece a la Confluencia (cercana a la capital, zona frutícola) y otra del interior de la provincia (zona turística). Otro criterio fue el de elegir escuelas que, en una “indagación previa preliminar”, se presentan como casos interesantes y novedosos en sus propuestas de articulación con el mundo del trabajo.

Desarrollamos el trabajo de campo en dos etapas: 2013 y 2014. A la vez, durante el 2013-2016, relevamos datos cuantitativos para la contextualización de los casos, tanto en lo referente a la situación de trabajo de la población joven egresada, como a datos del sistema educativo provincial y nacional.

⁴⁴ Tomamos la idea de selección de casos reputados (Goetz-Compte, 1988, p. 102). En éste hacemos la selección por recomendaciones de otros investigadores. Tomamos una escuela (escuela 2), que pertenece a la muestra de nuestra investigación 2006-2009, proyecto PAV 180, en el que los estudiantes plantean concepciones del mundo del trabajo muy diferentes a las otras escuelas de la muestra, sumado a una escuela con gran cantidad de propuestas para articular con el mundo del trabajo. La otra escuela (1) es creada con un proyecto innovador que presenta múltiples propuestas de articulación con el trabajo.

Cuadro 11: Trabajo de campo. Técnicas de recolección de datos utilizadas. Primera etapa

2013	Proyecto Institucional	Plan Curricular	Proyecto de articulación	Programa asgs.	Director/a entrevista	Asesor/a pedagógico/a Encuesta alumnos 6to	Docente del 6to año entrevista	Informantes claves entrevistas	Obs. de taller/pasantía/proyecto trabajo	Encuesta alumnos 6to
Esc. 1	1	1	1-video	3	1	1	4	Directores provinciales (1)	2	33
Esc. 2	1	1	9	6	1	2	4		3	23

1) Entrevista grupal 2013: Directora de Planeamiento, Directora Nivel Medio, Director de Esc. Técnica, Directora de Estadística y Jefa Departamento Evaluación.

Durante el año 2014, se realizó el seguimiento de egresados que habían sido encuestados en 2013.

Cuadro 12: Trabajo de campo. Técnicas de recolección de datos utilizadas.

Segunda etapa

Egresados	Escuela 1	Escuela 2
Entrevistas	14	10

Población de origen

Para organizar la población de origen de los estudiantes, propusimos partir de la escolaridad alcanzada por la madre, el padre o los tutores, empleos/trabajos/subsidios, tanto de la familia como del estudiante, y la permanencia en estos.

Cuadro 13: Caracterización de los sectores sociales de origen de los estudiantes/egresados⁴⁵

Características	Bajos	Medios		
		Medios/bajos	Medios	Medios/altos
Trabajo de principal sostén del hogar ⁴⁶	Con subsidio, desempleo, empleo prec. (ej: peón rural, empl. doméstica)	Empleos baja calif./oficios x cuenta propia (ej: mecánicos, herrero, policía, portero, etc.)	Estatales o trabajo indep. (ej: maestros, profesores, técnico de laboratorio)	Prof. o gerencial en empresas calif. o indep. (ej: Ing. Petrolera, dueño distribuidora)
Estudiante/egresado/a trabaja	Changas	Changas o trabajos precarios, flexibles (ej: niñera, trabajos temporarios)	Changas o trabajos prec. o ayuda a la flia (ej: mozo, jardinería)	Empleos fliares/calificados (ej: trabaja en empresa padre, tío)
Clima educativo familiar ⁴⁷	Primaria max.	Max sec.incomp	Sec. Completo / terciario incomp. o completo	Terciario/univ. mínimo incompleto

⁴⁵ Se organizó este cuadro con el fin de ubicar los sectores sociales de los estudiantes y egresados que concurren a estas escuelas. Se tomaron algunas referencias que indican diferencias entre los jóvenes e inciden tanto en sus posibilidades de finalizar sus procesos de escolarización y de acceder al cursado de estudios superiores, así como respecto de la calidad (en función de la protección y estabilidad) de los puestos de trabajos que obtienen.

⁴⁶ Trabajo principal del jefe de familia o responsable, es el de aquel que se plantea como el principal sostén del hogar. Para ello se tuvo en cuenta: 1- el tipo de calificación laboral tomando en consideración la posesión de credenciales educativas que estos requieren; 2- la calidad del trabajo: estable o inestable, formal o informal; y 3- el lugar ocupado en la organización del trabajo: jefe/dueño/dirección o empleado/obrero. Esta información fue relevada tanto en encuesta a estudiantes del 6to año como en la entrevista a egresados)

⁴⁷ Se define por el máximo nivel de instrucción alcanzado en el hogar (madre o padre).

3.2 Tranqueras adentro: escuela 1

Esta escuela se encuentra ubicada en una localidad del Departamento Confluencia⁴⁸ muy cercana a la capital provincial, cuyo crecimiento porcentual fue el más alto, con el 31%. En el 2001, tenía 25.186 habitantes. El Departamento Confluencia, en el año 2010, tenía una densidad poblacional de 49,3 Hab./km². Su crecimiento demográfico fue el que presenta la mayor cantidad de población. Aquí vivía el 65,8% del total de la población de la provincia: el 25,7% correspondía a la población comprendida entre los 0 – 14 años; el 67,4%, entre los 15 – 64 años y el 6,9%, a una población con 65 o más años. A partir de la década del '60, la provincia, especialmente este Departamento, experimentó un incremento explosivo de su población, producto de las migraciones internas y externas, originadas por la importante demanda de trabajo en organismos del Estado y en la industria agropecuaria, especialmente la fruticultura.

Características de la Escuela 1 y la cohorte estudiada

Esta Institución está alejada de la población urbana, en la zona de chacras. La población estudiada es el primer año en el 2008 y sexto año en el 2013. En el ingreso de esta promoción, se constituyeron cinco grupos con un total de 101⁴⁹ estudiantes (incluye repitentes, aproximadamente 78 nuevos inscriptos). En cuanto al egreso, en noviembre de 2014 (casi a un año de finalizada la cursada), 10 estudiantes de la división 6-A, producción animal, habían egresado, mientras que 12 estudiantes debían materias aún. En la división 6 B, producción vegetal, de 17 estudiantes, 8 habían egresado y 9 adeudaban materias.

Las familias de las que provenían estos jóvenes pertenecían a sectores medios bajos. De los 33 estudiantes encuestados en el 2013, 3 familias podrían enmarcarse en sectores bajos, padres: peón rural, empleadas domésticas, jubilados, serenos y con primaria como máximo grado escolar alcanzado. Veintidós (22) familias estaban en la franja de sectores medios bajos, los padres trabajaban como mecánico, en maestranza y herrería, empleados públicos, policía, mucama, gasista, ayudante de cocina, maestra, etc. De 33 estudiantes, 17 habían tenido o tenían en ese momento experiencias de trabajo, la mayoría informales: jardinería, parquización, negocios familiares, niñera, limpieza/mucama en temporadas turísticas, changas, mozo, en controles de algún organismo del Estado, temporarios (FUNBAPA), en comercios en ventas temporarias, etc.

⁴⁸ Esta población, según censo 2010, cuenta con 3032 jóvenes de entre 15-19 años y 2785 de entre 20 y 24, que son el 17,3% de la población en general.

⁴⁹ Los cinco grupos fueron la división 1 a: 22 estudiantes; la división 1 b, con 20 estudiantes; la división 1 c, con 22 estudiantes; la división 1 d, con 18 estudiantes y la división 1 e, con 19 estudiantes.

Esta Escuela, de modalidad agrotécnica, otorga el título de Técnico Agropecuario, con orientación Vegetal o Animal, con una duración de 6 años. La institución tiene un predio de 26 hectáreas, en las que se incluyen el edificio escolar, plantaciones de cerezos, manzanos, perales, un viñedo, la huerta, los corrales de los animales y los cajones para las abejas, además del sector de agroindustria en el que los alumnos aprenden a elaborar dulces, conservas, y vinos, entre otros productos. De esta manera, la escuela también es productora.

“Es una escuela que tiene las dimensiones adecuadas para desarrollar los aspectos Pedagógicos vinculados a la práctica. Y para eso se necesita espacio, la escuela tiene veintiséis hectáreas. Y además, hay un producto, un subproducto que se desprende del producto mismo que es el Técnico Agropecuario, que es la producción agrícola y pecuaria. Entonces es una escuela que produce manzanas, peras, duraznos, pollos. (...) Nosotros fabricamos...formamos técnicos, pero esto es necesario, que se genere y circule en un circuito productivo. Y de esto también somos responsables en la escuela. (...) ...se produce, se comercializa y con el producto de esa comercialización se solventa el mismo ciclo productivo del año que viene. O sea, se vende, ¿para qué? Para volver a invertir. Por eso te hablé de un circuito productivo. Con lo cual la comercialización también es parte del proceso. Y debe ser monitoreado.” (Entrevista Directora, 2013)

3.2.1 Origen en lo productivo y readecuaciones posteriores

El EMETA (programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria⁵⁰) nacional surgió como propuesta educativa integral, cuyo objetivo preveía la puesta en marcha de tres subprogramas: el desarrollo educativo e institucional, la infraestructura física y el equipamiento (Yentel, 2006). Dentro de los criterios que fundamentaron su creación, la ley establece: “[Este] conjunto de subprogramas [serán] desarrollados en forma coordinada, encaminados a lograr un mejor rendimiento del sistema educativo, así como una ampliación y mejoramiento de los servicios educacionales en el ámbito agropecuario” (Ley 1694, p.6).

Unos años después, aun con la profundización de las políticas neoliberales, se los definió –EMETA y EMER⁵¹– como programas totalmente innovadores,

⁵⁰ El programa EMETA tuvo un recorrido previo que encontró su origen en otros programas y experiencias en Neuquén. Esta propuesta educativa, que guardaba estrecha relación con el medio socioeconómico de los distintos distritos rurales, abordó los temas de la articulación sociedad- producción agropecuaria-escuelas primarias del interior.

Entre fines de 1983 y principios de 1984, el EMER empezó su proceso de desarticulación, lo que permitió que años después se implementara EMETA en Neuquén, como se detalla en la descripción cronológica a continuación.

⁵¹ EMER: Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural

que venían a implantar nuevas lógicas y nociones para el desarrollo de la articulación educación-trabajo, y la recreación del eje educación-trabajo-producción. “Estos eran proyectos cargados de utopías transformadoras” (Martínez Guarino, fundador de EMER-EMETA, entrevista mayo 2012).

Desde su concepción, la propuesta educativa esbozó no una articulación lineal de educación y trabajo, sino la posibilidad de educar en y desde un mundo real. El programa EMETA se implementó en Neuquén en 1987 con un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y se desarrolló a través de la creación de una escuela de enseñanza secundaria de orientación específica y de cinco puestos de educación no formal, los Puestos de Capacitación Agropecuaria (PCA) (Yentel, 2006). El programa EMETA se implementó con la conformación de escuelas productivas, unidades educativas formales y no formales que resignifican la relación entre educación y trabajo. Surgió por fuera del sistema educativo, planteándose medidas muy diferentes en cuanto a organización, ingreso de estudiantes (prioridad a quienes venían del sector agropecuario), plantel docente (cargos) y dinámica curricular (articulada con problemas reales).

En el año 1994, se interrumpió esta primera experiencia de la EMETA escuela secundaria (pero continuaron 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. Se modificaron los cargos docentes por horas cátedras, se cambiaron los criterios de ingreso de los estudiantes, se formuló un nuevo plan de estudio, entre otras (Yentel, N., 2012). Si bien en ese trabajo Yentel certifica un antes y un después en lo cotidiano de la escuela, se sigue nombrando como EMETA y muchas veces se plantea este origen como el que le da sentido a la actual escuela.

Al principio concurrían los hijos de los productores, pero, con la desaparición del productor en el valle, esto cambió: actualmente, la población que ingresa es heterogénea. Según la regente, “mayoritariamente tenemos chicos con problemas (...) de sus padres... de ingresos, de trabajo, problemas familiares”. La escuela tiene un comedor gratuito.

Tanto en su composición de personal, que incluye personal docente y personal vinculado a las tareas agropecuarias⁵², como en sus alumnos, la escuela se asume como una institución heterogénea y abierta al cambio permanente. La innovación y el cambio crean su propia cultura, sus continuidades, persistencias y tradiciones (Viñao, 2002, p.91), y en la que esta dinámica institucional constituye un discurso sobre la escuela impregnada de su origen.

⁵² En palabras de la asesora pedagógica: “Hay una heterogeneidad bastante interesante para trabajar. No solo de los alumnos, sino también de los docentes. Vos pensá que acá son 200 docentes y no docentes, gente de campo, tractoristas...”

“Es una escuela que tuvo la posibilidad de auto pensarse y auto construirse en un momento, y ese ideal fundacional, subyace todo el tiempo y se transforma en auto crítica cuando no se llega a ese ideal. Entonces, hay una exigencia y una cuestión de superación permanente. En esta reunión de la que salimos, estábamos trabajando la jornada, porque empezamos a trabajar, en relación de sentido.” (Entrevista Asesora Pedagógica, 2013)

3.2.2 Producir para enseñar

En 1996, la EMETA secundaria pasó a la órbita provincial y cambió su nombre a EPEA⁵³. En el proyecto institucional, se enuncia:

“La Escuela Provincial de Educación Agrotécnica X se concibe como una institución emergente de una realidad política, económica y cultural cuya función es de la enseñar, es mediadora entre el alumno y el mundo de la cultura socialmente construida” (PEI). Entre sus funciones menciona: Transmitir y generar conocimientos de relevancia científica y social, Desarrollar actitudes que favorezcan la convivencia democrática, y la organización escolar, manejo de la lengua nacional, comprensión de las relaciones en el espacio vital, operaciones aritméticas, procedimientos de producción de la ciencia, reconocimiento del espacio de participación socio-político, desarrollo de competencias, contextuales y específicas, que permitan afrontar condiciones laborales desfavorables.”

También incluye desarrollar “capacidades para cambiar, comprometerse, cooperar, crear (...) solidaridad, revalorización del trabajo rural de la región y desarrollo del sentido de pertenencia, la actividad productiva” (PEI). Se programa colaborar para conseguir una sociedad más justa implementando una pedagogía para todos, que asuma e integre el comienzo diversificado, la diferenciación y la heterogeneidad, a la vez que ser creadora de ideas para el sector agropecuario con las demás instituciones en los planes, programas y proyectos de interés provincial y regional. Especialmente se espera que la institución esté dirigida a la comunidad rural y el sector agropecuario.

Para el equipo directivo y docentes entrevistados, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) es una guía “fabulosa”, “muy buena”, de la práctica, sin embargo, mencionan que, en las condiciones actuales, a veces, es muy trabajoso cumplirlo.

La escuela cuenta con proyectos institucionales que atraviesan algunas de las disciplinas o espacios curriculares establecidos, dándole direccionalidad o aunando propuestas. La mayoría de ellas se refieren a propuestas escola-

⁵³ EPEA Escuela Provincial de Educación Agrotécnica

res en otros ámbitos. A modo de ejemplo, enumeramos algunos de ellos, que se realizaron durante los años 2012-2013:

- Participaron en el Primer Encuentro de Exposición e Intercambio de Aves de Corral.
- Organizaron la Expo-Agropecuaria Rural en la que participan todos los sectores y personal de la institución.
- Todos los años se realiza la salida educativa a la zona de El Bolsón.
- Participaron en las actividades del cronograma oficial de Ferias de Ciencias y Tecnologías (instancias locales y provinciales).
- Durante 2012, participaron en Innova 2012 con los proyectos didácticos productivos de ese año.

Algunos de los proyectos especiales 2012-2013:

- “Formación de espectadores”. Este proyecto lo organiza el área de Lengua, para el ciclo superior (4, 5 y 6 año). Se incentiva el contacto de los estudiantes con discursos estéticos y artísticos más allá de los áulicos, lo que favorece el desarrollo de múltiples recursos.
- “Vida en la naturaleza” (área de Educación Física y Preceptoría), para sexto año orientaciones Animal y Vegetal.
- “Prevención del fracaso”. Depende de las Jefaturas de Área, se trabaja durante el año en las clases de apoyo permanentes y se intensifica durante los períodos previos a las mesas de examen.
- “Articulación con las escuelas primarias de la zona”.
- “Orientación vocacional”. Este proyecto depende de la Asesoría Pedagógica, es optativo para lo/as estudiantes.

3.2.2.1 Una estructura articulada en el producir

El plan curricular⁵⁴ se estructura en cuatro áreas: Disciplina, Producción Animal, Producción Vegetal y Espacios Institucionales y corresponde al plan para la carrera de Técnico Agropecuario con orientación en Producción Animal o Producción Vegetal (orientación que eligen en 5to año⁵⁵), del año 1996.

⁵⁴ Su plan curricular corresponde al Plan de estudios Nº 216 para el ciclo básico aerotécnico y plan de estudios 217 para el ciclo superior con especialidad técnico agropecuario con orientación producción animal o vegetal del año 1996. Durante los seis años la carga horaria de cada año oscila entre 52 a 56 horas.

En producción vegetal ya desde el primer año tienen formación básica agropecuaria, horticultura, parques y jardines. En segundo y tercero se incluye fruticultura. En cuarto año en esta orientación vegetal tienen economía, tecnología agropecuaria, fruticultura y viveros. En producción animal en primer año tienen granja y mantenimiento de chacra. Esta última dura hasta cuarto año, en segundo tienen “ovinos y caprinos”, en tercero “avicultura” y en cuarto año “producción de cerdos”.

⁵⁵ *Orientación vegetal*: En quinto año cursan Agroindustrias, Silvicultura, Vitivinicultura, Tecnología agropecuaria, Proyecto didáctico productivo vegetal. *Orientación animal*: En quinto año estudian Alimentación y reproducción de animales, Bovinos, Agroindustrias, Cunicultura, Apicultura, Proyecto didáctico productivo animal.

Los espacios disciplinares están presentes durante toda la formación.⁵⁶ En ambas orientaciones, en el sexto año, asisten a Seminarios, Proyecto Didáctico Productivo y Pasantía (en estos años tienen condición de opcional).

También en el diseño curricular se cuenta con espacios institucionales⁵⁷, desde los primeros años, con el objetivo de apoyar el trabajo y el estudio, trabajar la convivencia, promover actividades estudiantiles. Se organiza articuladamente para que les estudiantes conozcan diferentes tipos de producción y en 5to año elijan el proyecto que realizarán en grupos.

“Toda la producción animal. Empieza con granja, donde se ven todos los animales en primero. Se va...por eso digo que se va focalizando en las distintas especies. En vegetal, lo mismo. Empiezan con parcelas colectivas, hasta parcelas propias. Todo tipo de frutos. Frutos de carozo...en fin están desde primer año y tienen muchas. Parques y jardines, horticultura...si, las áreas. Hasta cuarto, en cuarto eligen un proyecto de una producción en particular. Finalizando cuarto. Por grupos de a tres. Tres personas. De tres a cinco. Depende del número de alumnos que haya en esos grupos, en esos cursos. Eligen uno. En ese quinto formulan, hacen toda la investigación. Porque se les pide...tiene pasos. Todo el método científico...todo para formular el proyecto productivo de esa producción, por grupos. Hasta...ehh, lo económico, si...la socioeconomía. En socio-economía ven todo lo económico, que tiene que ver con la inversión. Y eso se, en sexto año, con fondos de la escuela, acorde a la aprobación del proyecto de quinto, se lleva a cabo simplemente. Acá en la escuela. Entonces si hay que comprar...gallinas, si hay que comprar alambre...todo eso para armar el proyecto.” (Entrevista a Asesora Pedagógica 2013)

3.2.2.2 Formación para la convivencia

Cuentan con un Proyecto de convivencia, que tiene horas asignadas para el personal capacitado en el área de las Ciencias de la Educación. Trabajan con los alumnos de primero a tercer año y proponen mejorar la calidad de los vínculos, con lo que pretenden optimizar los aprendizajes. Articulan con las horas curriculares de convivencia, en las que se van tratando las problemáticas grupales durante todos los años.

⁵⁶ En quinto año se incluyen materias como: Forrajes y pasturas, Comercialización, Metodología, Formulación de proyectos, Problemáticas socioeconómicas mundiales. En sexto año, en el área disciplinas cursan: Taller de Lengua, Taller de Matemática, Socio-economía, Metodología de formulación de proyectos, Informática y Educación Física.

En Producción Vegetal ya desde el primer año tienen Formación Agropecuaria, Horticultura, Parques, Jardines, Fruticultura, Economía, Tecnología Agropecuaria, Fruticultura y Viveros. En Producción animal, desde los primeros años, algunas de estos espacios curriculares: Granja, Mantenimiento de chacra, Ovinos y caprinos, Avicultura, Producción de cerdos.

⁵⁷ Los indicaremos en el apartado siguiente.

“Está en el plan de estudio y está en el proyecto institucional. Y esto lo que se lleva a cabo...existe una persona que trabaja mancomunadamente con las asesoras pedagógicas, que es la profesora de convivencia. Entonces los problemas grupales se trabajan en el aula con la profesora. Si excede y hay un tema puntual que hay que tratar en asesoría, se trabaja en asesoría.” (Entrevista Directora)

“EL Cuerpo Consultivo. Es un órgano interno de la escuela encargado de tratar las transgresiones al Sistema de Convivencia y evaluar las sanciones pertinentes. También se ocupa de otros aspectos relacionados a la aplicación del Régimen de Asistencia” (PEI). Está integrado por dos alumnos del ciclo superior (elegidos por ellos), dos docentes, el Jefe de Preceptores, la Asesora Pedagógica y la Directora. Según la Directora, este ente consultivo tiene funciones diferenciadas de las de la Asesora Pedagógica y preceptores:

“Entonces, transgresiones las trabaja el sector como equipo”. (..). tratamos de que la asesoría no trabaje transgresiones, que la asesoría trabaje sobre cuestiones pedagógicas o cuestiones personales de los chicos que influyen sobre cuestiones pedagógicas. Y que la transgresión la trabaje en todo caso el jefe de preceptores (...)...el asesor tiene una postura hacia el alumno que no puede ser el que sanciona o que le grita...sino el que escucha. El asesor...escucha. El que pone los límites es el jefe de preceptores, el preceptor.” (Entrevista Directora 2013)

Implementan un proceso de consultas, investigaciones y propuestas de cambio que la Asesora Pedagógica expresa de esta manera:

“Cada vez que transgreden el sistema de convivencia, entran a un lugar que se llama Cuerpo Consultivo, que está integrado por la Directora, la Jefa de preceptores, dos alumnos de sexto, dos alumnos...dos profesores, elegidos por los profesores y la asesora pedagógica.” (Entrevista a Asesora Pedagógica, 2013)

La Asesora explicaba que los estudiantes que transgreden tienen diferentes avisos hasta que, “si esto es grave, entran al cuerpo consultivo”. En el Consejo, que tiene reuniones semanales, se llama a la reflexión al/la estudiante y se elaboran “Actas de Compromiso, en la que el alumno se compromete por escrito a modificar lo que hizo, o Acta de Corrección, que ya es un poco más grave. Vienen sus padres a hacer esta cata de corrección” (Entrevista a Asesora Pedagógica). A la vez, cuenta históricamente con un Centro de Estudiantes activo.

Proponen la convivencia como parte del trabajo de todes, una tarea pedagógica específica para la formación de sujetos autónomos, responsables y solidarios. Esto lo plasman en el proyecto institucional y en la propuesta curricular con espacios específicos para trabajar el grupo y la convivencia.

En lo referido a la institución en general, la mayoría detalló un clima de trabajo bueno, pero que a la vez era laborioso. Mencionaron cambios de los últimos años en las responsabilidades de los profesores y actores institucionales que han afectado la convivencia. La situación se produjo por el dinero que manejaba la escuela. Esto es destacable ya que la escuela proyectaba un funcionamiento con el manejo de recursos que desde el Consejo de Educación no se sostenía con normas y circuitos regulados. El modo de subsistir de la institución ha sido por la voluntad de algunas personas y con modos de funcionamiento acordados hacia adentro de la escuela.

“Creo que los vínculos se han ido desgastando. El año pasado fue clave esta cuestión de la sospecha sobre la honestidad de la gente que manejaba el dinero de los sectores. Eso fue... laceró muchísimo a mucha gente en cuanto al compromiso que tenía (...) Gente que le puso el hombro a la escuela hace años.” (Entrevista Asesora Pedagógica, 2013)

Esta situación da cuenta de las tensiones que se vivían por tratarse de una propuesta innovadora que no se articulaba en su totalidad con el sistema educativo en general. Las normativas escolares no permitían generar recursos propios y no tenía circuitos normados. Desde la institución se resolvió con “voluntades” que, al suscitarse un conflicto, quedaron por fuera de la Institución y con pérdidas importantes para el clima institucional.

Referido a la vida de los estudiantes, los docentes y los egresados acordaron que la escuela es un lugar de contención, un “segundo hogar”, un lugar que “contiene”. La Asesora lo decía así: “La escuela esta les da una sensación de pertenencia, un sentido de pertenencia. Es bastante interesante”.

Varios hicieron referencia a la permanencia de los estudiantes por fuera de sus horarios de clase.

“Una cosa que yo veo y que siento, es que los chicos que viene a esta escuela, (...) están buscando, más allá del hecho de tener que venir a la escuela, el hecho de vincularse. Y... imagínate que ellos pasan todo el día acá, es como su segunda casa, muchos lo sienten y lo viven así. Nosotros nos damos cuenta por ahí cuando los grupos ya no tienen clase, tendrían que ir a la casa...muchos chicos se quedan acá en la escuela. (...) Ellos consideran que este es su segundo hogar, o sea están, es el lugar de contención donde ellos tienen...o sea están con sus compañeros”. (Entrevista Prof. Extensión / Regente, 2013)

Una experiencia destacada por todos fue el viaje a El Bolsón, que se hace en cuarto año. Desde la institución está programado como un viaje de integración, para la convivencia, ya que en 5to año deben elegir la orientación y, de esta manera, se forman los grupos de 5to y 6to año.

“Todos esos proyectos, todas esas propuestas, van generando aprendizajes significativos. Y bueno, acá se labura mucho el tema de los valores... ¿no? ehh... desde el cuerpo consultivo, desde lo que es el plan de convivencia. Porque bueno... uno convive todo el día acá, estamos todo el día, y porque está esta cuestión. Acá hay que vincularse.” (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

3.2.2.3 Ingreso a la institución

La escuela tiene un sistema de ingreso pautado que incluye entrevistas, trabajos con los ingresantes, articulación con la escuela primaria de origen, etc. Según los dichos de los profesores, los estudiantes que seguían en la escuela eran aquellos a los que les gustaba la actividad agropecuaria. Se anotaron en los primeros años muchos estudiantes que no detentaban estos gustos. (Muchas veces son los padres los que eligen la institución porque prefieren que sus hijos permanezcan más tiempo -el horario es de 8 a 17 hs- lejos de las problemáticas sociales como adicciones, robos, etc.).

Desde la escuela se visualiza, a estas nuevas generaciones que ingresan, como deficitarias en cuanto a saberes generales, desinteresados por el conocimiento, a diferencia de generaciones anteriores. “Y por ejemplo la lecto-escritura. Llegan sin saber leer, sin comprensión de texto. Llegan así a primer año y entonces se hace todo un trabajo para poder acomodar” (Entrevista Asesora Pedagógica, 2013).

3.2.3 Alternativas en la propuesta de enseñanza

En capítulos anteriores, destacamos que las alternativas educativas que aparecieron a lo largo de la historia transformaron poco del formato escolar hegemónico y del currículum. Muchas veces, estas propuestas que avanzaron “en modificar el formato-o algunos rasgos- fueron vueltas atrás o debilitadas en sus pretensiones transformadoras, absorbidas en las gramáticas institucionales y en las construcciones sociales sobre lo legítimo, lo prestigioso o aquello considerado de calidad” (Southwell, M. 2011, p. 66).

Esta propuesta educativa marca algunas diferencias con el formato escolar hegemónico en nuestro país desde la primera década del siglo XX, que instituye un saber escolar separado por asignaturas o materias, un currículum generalista y enciclopédico, dispositivos de evaluación-examen, con una dimensión privada del sujeto, “el individuo como unidad de formación, el dis-

tanciamiento de la vida 'mundana' o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social (Dussel, 1997), la condición de preparatoria para lo que vendría después” (Southwell, 2011, p.47).

Es una escuela que produce con sus estudiantes. De esta manera, la dinámica de la producción, del espacio territorial de la escuela, del personal especial con el que cuenta para el mantenimiento de la chacra y de las máquinas, etc., es diferente a la de una escuela.

“Se produce, se comercializa y con el producto de esa comercialización se solventa el mismo ciclo productivo del año que viene. O sea, se vende, ¿para qué? Para volver a invertir. Por eso te hable de un circuito productivo. Con lo cual la comercialización también es parte del proceso. Y debe ser monitoreado.” (Entrevista a Directora, 2013)

Podemos señalar dos rasgos distintivos como articuladores de la propuesta curricular en general, y especialmente en el 6to año:

-1-Por un lado, la propuesta de enseñanza se nuclea en experiencias de trabajo / proyectos / acciones vinculadas al mundo real, que proponen situaciones de aprendizaje situadas en contexto con una articulación teoría-práctica sostenida. Las experiencias educativas están relacionadas con la producción y las problemáticas que atraviesa la sociedad y se concibe “aprender produciendo” como propuesta didáctica.

2-Por otro lado, se promueven experiencias de aprendizaje que vayan generando prácticas para que les estudiantes construyan su propia autonomía, responsabilidad y valores sociales. Los dispositivos de convivencia, dispositivos de articulación con el trabajo y la propia dinámica institucional se proponen acompañar y elegir (trabajo en grupo y convivencia)

3.2.3.1 Una propuesta curricular con énfasis práctico

La propuesta educativa se articula en distintos dispositivos de formación y proyectan condiciones de subjetivación especiales, experiencias de la cultura que permiten modos de existencia particulares.

De esta manera, “las subjetividades no son una determinación previa, ya hechas, sino un proceso en un dispositivo. Las mismas 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 aque-

llos procesos que operan en otro.” (Deleuze, G., 1988 citado en Paponi, 2006)

La tensión entre educación y trabajo fue uno de los puntos que mencionaron como ejes del debate en la escuela. Adoptaron la idea de la experiencia en el hacer como modo de aprender. La Asesora lo asentó como la tensión entre producción/trabajo y lo didáctico:

“Siempre está planteado desde ese lugar, pero se nos presentó estas dos cuestiones, estos dos paradigmas. A ver, uno es el del trabajo y el otro es el del aprendizaje, que esto es una escuela. ¿Qué queremos, una gran producción o que los chicos aprendan y que sea didáctico, lo más didáctico posible? (...) Seguimos debatiendo, no tenemos la respuesta, seguimos acomodando el lenguaje para que los chicos puedan hacer la experiencia, en el hacer..! Y esto está vinculado al trabajo desde el principio.” (Entrevista Asesora Pedagógica, 2014)

Las experiencias escolares coproducen el conocimiento y los conceptos se desarrollan en el trascurso de las actividades, enmarcados en un sistema de creencias de la cultura que la escuela propone (Camillioni, 2007) aprender a través de producir. Sus dispositivos van elaborando un entramado de sentidos y significados que, en relación con los estudiantes y sus posibilidades, permiten diferentes tipos de aprendizajes.

La propuesta curricular perfila que durante el 5to año realicen un diseño del proyecto que luego desarrollan en equipo durante el 6to año. Muchos destacaron este circuito como trascendente en el aprendizaje con sentido, ya que desarrollan la planificación, lo llevan a cabo y lo evalúan, a la vez que incentiva a que los estudiantes generen innovación en la propuesta.

“Y...nosotros acá tenemos todo lo que es la parte de formulación de proyectos, que no es, no se basa simplemente en armar el anteproyecto, escribirlo....sino que hay que llevarlo a cabo, hay que evaluarlo al proceso, hacerle un seguimiento, evaluar los resultados, llegar a un producto final...y bueno en todo ese proceso es como que uno incorpora un montón de herramientas y aprendizajes recontra significativos, que después el día de mañana te sirven para el laburo técnico...no?” (Entrevista Prof. de Extensión/Regente, 2013)

Esta situación se da en el marco de una actividad didáctica regulada y pausada, pero es una situación simulada ya que se realiza en la escuela, con algunas cuestiones resueltas, a diferencia de lo que sería un emprendimiento real. Sin embargo, la propuesta incluye llevar las ideas desarrolladas al sector rural o productivo interesado, acompañados por los docentes.

“Para esto se los acompaña desde la escuela, pero se espera que puedan dar a conocer a los destinatarios reales sus propuestas: parte de la materia Proyecto de sexto es salir, por ahí es una vez al año, pero salen y hacen una charla con los productores. Contándole que hicieron con el proyecto, como les fue y que inconvenientes tuvieron, y que fortalezas tuvieron en el proyecto. Y responden preguntas de los productores, las que pueden (...) Van acompañados del docente del proyecto.” (Entrevista Profesor Seminario de Producción Animal 6to y PDP -Proyecto Didáctico Productivo- animal 5to)

La propuesta curricular de toda la escuela incluye la articulación de saberes teóricos en los proyectos a desarrollar, con la intención de que cobren sentido en el hacer. Lo explican como una fuente de motivación al mostrar los conocimientos de la Química o la Geometría en contextos reales de aplicación. Las prácticas profesionalizantes y las pasantías también se sitúan como un lugar para aprender haciendo.

Dispositivos de formación para el trabajo y de articulación con el entorno/medio

- **Proyecto didáctico productivo**

Durante el quinto y el sexto año, los estudiantes realizan un plan de producción. Investigan, elaboran las previsiones y durante el sexto año lo ponen en práctica.

En quinto año, se articulan diferentes materias como Lengua, Metodología de proyectos, Proyecto didáctico productivo e inglés.

“Trabajamos juntos con el profesor de Metodología. Yo corrijo la parte técnica y él le da la parte metodológica, que es cómo se organiza la información (...) También interviene el área de lengua. Porque la parte escrita, a veces la corrige lengua. Incluso interviene la profesora de inglés”. (Entrevista Profesor Seminario de Producción Animal 6to y PDP animal 5to, 2013)

En la orientación Animal, en sexto año, el programa de Proyecto Didáctico Productivo se estructura en cuatro unidades: Planificación y ordenamiento, Perfil del proyecto, Prefactibilidad y Factibilidad, en las que se delinean los puntos a tener en cuenta, la historia, la relación personal con el proyecto, su análisis técnico, la viabilidad económica, etc. (Programa PDP 2013, 6 A). Esta propuesta se acompaña con Seminarios de Producción Animal, cuyos programas se estructuran en cuatro unidades: Bromatología y Zoonosis, Genética, Reproducción y Primeros auxilios (Programa SPA, 2013, 6^a). Desde la

mirada de un profesor, esta propuesta de formación es un aporte para el campo laboral posterior, ya que enseña estrategias para gestionar, planificar y mostrar esto en el campo laboral. Lo determina como autogestión.

“Esto de llevar un proyecto a cabo, y ser el responsable. Porque el proyecto es de ellos y la responsabilidad del proyecto es de ellos. O sea, ellos todos los días, que bueno esto seguramente lo has visto en estos días, todos los días tienen que ir a ordeñar, tiene que ir a alimentar, los responsables de cuidar los animales son ellos. Y eso aporta muchísimo para después, para el mundo laboral.”

A la vez, este modo de aprender, según estos docentes, les permite ser responsables y adquirir capacidades para elaborar proyectos en general, de vida en particular.

La propuesta forja diferentes desafíos, entre ellos, el trabajo en grupo, para lo que la escuela plantea un acompañamiento de los profesores responsables y de la Asesoría Pedagógica.

“Uno de las mayores dificultades son los acuerdos grupales a la hora del trabajo. (...) En esta etapa estamos trabajando mucho en esto de...lo que me toca a mí, que vos no hiciste. Lo que le toca al otro, y no lo hizo, y lo que hizo mal y no lo hizo como yo quiero que lo haga. (...) Esto lo hacen con el profesor... por eso digo, con el Prof. G nos vemos todos los días con distintos grupos. Porque a ver... ¿qué pasó?... Entonces restablecemos acuerdos, cambiamos situaciones, planillas de registro, tienen... está todo pautado...sí. Pero hay que sostenerlo... y lo tiene que sostener cada equipo, cada grupo con su producción... y de esto depende también los resultados de la producción... ¿no?” (Entrevista Asesora Pedagógica, 2013)

El proyecto que cada grupo diseña, elabora y pone en práctica se presenta también como un desafío productivo, esperando que puedan realizar alguna innovación con respecto a lo que se viene realizando.

En Orientación Vegetal, se va articulando la propuesta del proyecto con la materia Metodología. El profesor menciona la variedad de tiempos productivos y trabajo que implica la producción vegetal, que ocasiona que los proyectos sean de diversa duración. Cuando son muy cortos, se esbozan propuestas sobre la marcha para ampliar y avanzar en otras elaboraciones que permitan crear, innovar y aprender.

“Hay otra materia que ellos ven cómo van hacer las modificaciones y las presentaciones. Lo que vamos haciendo es ir articulando con esa asignatura... ehh... Metodología. Cómo van hacer ellos para incorporar esos

anexos... este... al proyecto original. Siempre buscamos que sea innovador, por ejemplo, los chicos de carozo habían hecho mermelada y demás... ‘Bueno, ¿por qué no hacen una mermelada reducida en calorías? (...) Y que eso puede servir como una herramienta para el día de mañana, para los chicos que están elaborando para vender.’ (Entrevista Profesor de Proyecto Didáctico Productivo Vegetal y Pasantía)

Desde el proyecto se pretende, también, que se exploren otras alternativas productivas para la zona, que amplíen las posibilidades actuales. Mencionan, por ejemplo, ver la alternativa a la pera y la manzana. “Y ver que ellos tengan la cabeza abierta a nuevas actividades, que es lo que precisamos en el valle” (Entrevista Profesor de Proyecto Didáctico Productivo Vegetal y Pasantía).

En el Seminario de Producción Animal (seminarios independientes), la materia se va disponiendo en función de los temas que a lo largo de la carrera no fueron abordados o necesitan profundizarse.

En cada uno de los seminarios investigan en libros, en internet, en los organismos oficiales, etc. Preparan informes y exponen.

“El seminario se trata de abordar temas que no pudieron ser profundizados durante los cinco años anteriores. Por lo tanto, la planificación de la materia va cambiando. Hay años que son bastantes irregulares.

Por ejemplo, yo este año voy a tener que dar una parte del seminario, que es el seminario de alimentación, porque los chicos el año pasado no tuvieron alimentación. (...) Yo doy un seminario de genética, doy este año un seminario de alimentación, hablo algo sobre primeros auxilios en animales y un seminario de zoonosis y enfermedades profesionales.” (Entrevista Profesor Seminario de Producción Animal 6to y PDP animal 5to, 2013)

Las dificultades de este circuito didáctico productivo se encuentran, según el encargado de Producción Vegetal, en la etapa de la venta. Al no estar la posibilidad de vender con el aval del Consejo de Educación, esto trae problemas que muchas veces hacen que se pierda lo producido.

“Este... eso hace que hoy tengamos esa dificultad. Por ahí lo que es elaborado tiene más tiempo de duración, y se puede vender más prolongado en el tiempo. Pero lo que es fresco, a veces se termina perdiendo. Y eso desmotiva a los chicos ¿no?

Bueno, cuando se producen 1000 kg de manzanas, y se terminan tirando 1000 kg, y cómo haces para que los chicos se motiven para seguir produciendo.” (Entrevista profesor de Proyecto didáctico productivo Vegetal y Pasantía)

- **Prácticas profesionalizantes: Extensión o Pasantías**

En la propuesta curricular está planificado sólo el espacio de Pasantía. Sin embargo, la escuela ha determinado, desde hace años, que ese espacio pueda ser para Pasantías o para Extensión Rural.

Con la nueva figura propuesta por Nación para la formación técnica de prácticas profesionalizantes, la escuela resuelve la formación y la relación con el medio. En palabras de la Directora, con el Proyecto de Extensión Rural que tienen “en sexto año, ¡y deciden... hacen toda una introducción hacia lo que es extensión, todos...! Pero después se dividen: los que hacen Pasantías (porque hay una asignatura que es Pasantías) y que hacen propiamente Extensión”.

“Nosotros lo que hicimos fue, como propuesta de Pasantía, que también esté Extensión. (...) es optativo...empezamos el año y los chicos tiene que elegir si van hacer Pasantías normales, que según, depende del año... como sea el revelamiento del profesor de Pasantías, es lo que van hacer... optan por Extensión Rural.” (Prof. G. Extensión 2013)

Proyecto de Extensión Rural

El proyecto de Extensión se propone, en sus orígenes, una relación de ida y vuelta con la comunidad: les estudiantes acceden a diferentes realidades y, a la vez, existe la posibilidad de generar cambios en las comunidades, que permitan mejoras en el sector agropecuario.

“Entonces, la idea era, escaparse de la cultura, de la manera de producir, para introducir cambios efectivos, que la comunidad realmente pueda aceptar. Que es diferente a capacitar. Si vos estás acostumbrado a vivir de una determinada manera, y yo te digo a partir de una capacitación que tenés que hacer esto... esta tan lejos de tus posibilidades, que no... no llega.” (Entrevista Directora 2013)

Este proyecto se lleva adelante en quinto y sexto año. Según la Directora, este proyecto ya tiene dos premios de la Fundación YPF.

El profesor de Extensión menciona la necesidad de conocer otras realidades en las que los saberes de la población son diferentes y poder así indagar otros contextos y en esas instancias hacer propuestas de trabajo.

“La idea de Extensión Rural, es que ellos puedan conocer la realidad productiva del lugar donde ellos están. Que se puedan vincular con esa realidad. Y que puedan generar alguna propuesta o algún cambio desde lo que ellos pueden observar o ver de esa realidad”

(...) (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

La propuesta de Extensión Rural dispone diferentes momentos de trabajo: en principio, se trabajan cuestiones teóricas de los procesos de intervención desde una mirada de técnico extensionista, en la que se promueve interpretar una realidad técnica en un contexto socio histórico. El proceso de intervención tiene una etapa de sensibilización, de diagnóstico, de propuesta y, si se puede, de trabajo conjunto.

“Vamos a algún lugar, hacemos el diagnostico, vemos si hay posibilidades (...) Pero la idea es siempre hacer un diagnóstico, en base a ese diagnóstico elaborar una propuesta de trabajo. Compartirla, hacerla participativa con la gente que va a estar involucrada...no. Todas las personas que van a estar involucrada en esa actividad. Y bueno buscar el consenso y los acuerdos y ponerlo en marcha”. (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

Durante 2013, un total de 22 estudiantes de las dos orientaciones hicieron Extensión Rural. Ese año, el trabajo se realizó en un barrio marginal de la ciudad de Neuquén, en donde les estudiantes, en una huerta comunitaria que sostiene el PRODA⁵⁸, realizaron invernaderos junto con las huerteras.

“Este año fuimos a Cuenca Quince. En Cuenca Quince hay un grupo de huerteras, señoras mayores que hacen huerta, en los baldíos de los barrios, a través de PRODA, que los proveen de semillas, de materiales. Este año surgió la propuesta de... estas mujeres querían tenían la necesidad de armar unos invernaderos. Pero bueno por cuestiones obvias, a ella les costaba un montón poder montar los invernaderos. Entonces desde el diagnostico, del trabajo con ellas, surgió la necesidad de los invernaderos. Y bueno surgió por parte nuestra, de los chicos de ir y armarle los invernaderos. y... bueno lo hicimos.” (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

Otra experiencia durante el 2013, desde Extensión Rural, se produjo debido a un emergente en la zona: un incendio de gran envergadura que llegó a cercanías de la escuela. A la vez, se realizaron visitas a zonas más alejadas, como China Muerta, en donde les estudiantes realizaron entrevistas para conocer otras realidades. Según el profesor, les estudiantes lograron involucrarse en estas problemáticas.

⁵⁸ PRODA: Programa de desarrollo agroalimentario dependiente del Ministerio de Desarrollo Territorial de la provincia de Neuquén

“S: ¿Y cómo responde a la propuesta de extensión, estos que eligen?”

Prof: Y para mí muy bien, hay que también entender que ellos son adolescentes, que por ahí eso siempre cuando salimos...ayer incluso tuvimos una salida. Fuimos a visitar un técnico que está trabajando acá en China Muerta. Bueno, ayer en realidad fuimos hacer dos cuestiones...fuimos a ver todo el daño que hubo por el incendio. En la zona de China Muerta, se quemaron muchas chacras. (...) Después fuimos a ver una experiencia de un técnico que está trabajando con un grupo de productores, de pollos parrilleros, que es una cooperativa. Conocieron a los productores, conocieron al técnico. Le preguntaron al técnico, como hacía para trabajar...como hacía las intervenciones, como se vinculaba con los productores. Después nosotros le pedimos a él que les de consejos, a los futuros técnicos que consejos le podía dar. (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

Pasantías

Las pasantías se encuentran dentro de la propuesta curricular. Se realizan los días miércoles durante todo el año. En un primer tramo, son pasantías internas, en la que los estudiantes circulan por los diferentes sectores productivos de la escuela y, luego, realizan pasantías externas en empresas o emprendimientos de la zona. Desde hace algún tiempo, los profesores comentan que es difícil encontrar lugares para los pasantes. Algunas lo fundamentan en la falta de producción agrícola en la zona, y otras, a problemas de responsabilidad de la empresa al recibir un estudiante.

“Pasantías tenemos programado hacer... pasantías internas, dentro de la escuela, o sea que ellos van pasando por los distintos sectores y van también viendo un poco las necesidades y viendo cómo se planifica el sector, cuáles son las labores que hay que hacer, ver prioridades, ver emergentes.

Y después de mitad de año para adelante lo que se busca es que ellos salgan a distintas instituciones. Cuesta, o sea cuesta conseguir por ejemplo en el ámbito privado...ehh, que tomen a los pasantes no” (Entrevista Profesor de Proyecto Didáctico Productivo Vegetal y Pasantía)

Ante estas dificultades, se realizan pasantías internas, en las que los estudiantes oficián de ayudantes en distintos sectores, con la limitación práctica que esto supone.

“Porque las pasantías estaban muy pensadas para las empresas agropecuarias, y acá en la zona no hay muchas empresas agropecuarias. Y

las empresas se limitan... (...) Y la empresa por ahí te acepta uno, no cuarenta...es muy difícil”. (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

La propuesta de pasantía se va ensamblando según las posibilidades que brinda el medio y las necesidades de las empresas. Se pretende que los estudiantes tomen contacto directo con otra realidad, sus tiempos, sus exigencias. A continuación, el profesor encargado comenta, como ejemplo, la pasantía que están realizando en una PYME.

“Ahora estamos yendo a Los Garcías, que es una Pyme que está en Plotier, que ellos tienen producción de fruta fina y elaboración de subproductos. Tenemos siempre una charla previa, planificamos, por ejemplo, que vamos hacer en el mes. Dentro del establecimiento...no. Y una vez que acordamos con la persona encargada del lugar, se lo transmitimos a los chicos. (...) Por ejemplo, este miércoles vamos hacer el tema de los injertos, el miércoles que viene vamos hacer el abonado. (...) Que por ahí nosotros en la escuela somos más permisivos, bueno no terminamos este miércoles, lo continuamos el miércoles siguiente. Pero ellos ya digamos tienen que tener una formación...orientarlos hacia lo que es una formación laboral. Donde hay objetivos que cumplir, metas... las empresas tienen, digamos, su dinámica, pero tienen sus cosas bien tabuladas. (Entrevista Profesor de Proyecto Didáctico Productivo orientación Vegetal y Pasantía)

Para este mismo año, se pretendía comenzar con una pasantía en un organismo del Estado. De esta manera, la experiencia no solo se concretaría en el ámbito privado sino también en instituciones públicas.

“Lo que hicimos este, estamos cerrando, también, un convenio con ciudad deportiva. Para que ellos participen de una pasantía, para mejorar todo lo que es la parquización de ciudad deportiva. (...) Donde ellos van a participar de un ente del estado, van a tener la realidad de lo que es trabajar en el Estado. (Entrevista Profesor de Proyecto Didáctico Productivo orientación Vegetal y Pasantía, 2013)

Los estudiantes del sexto año destacaron la pasantía como útil “para saber cómo es trabajar en el futuro” (Encuesta estudiante 9, Jessica); “sirve para poder reforzar los conocimientos prácticos. Además, se adquiere más conocimientos” (Encuesta estudiante 11, Belén); “para aprender a hacer más cosas y a cosas con animales” (Encuesta estudiante 23, Melina); “porque te especializa en el campo laboral cuando tengas un trabajo” (Encuesta estudiante 7, Jenifer); “también en pasantía te enseña a cómo sería trabajar en un lugar” (Encuesta estudiante 17, Pablo).

3.2.3.2 Acompañar y elegir

La propuesta de la escuela está pensada en función de permitir un recorrido en el que les estudiantes se vayan construyendo como personas autónomas, responsables y con valores de trabajo y de la sociedad. De esta manera, “la libertad por encargo” (entrevista Directora) está planteada como un soporte institucional que, a partir de las regulaciones de las tareas individuales-grupales y de la propia dinámica institucional, van gestando un sujeto cada vez más autorregulado (autónomo). Se caracterizó a la institución como brindadora de posibilidades para los estudiantes.

“...es una escuela abierta..! Vos salís...salís y no hay límites. Los límites son aprendidos, digamos. Los chicos ya saben que tienen que estar a tal horario en tal lugar. Trabajamos lo que se llama la libertad por encargo. Cosa que queremos imponer desde primer año, la terminan logrando cuando llegan a cuarto. Parece caótica la escuela, pero no es caótica.” (Entrevista directora 2013).

La institución instala el acompañamiento como estrategia de formación.

“Yo creo que el tema del acompañamiento se da, porque...a ver, hay instructores, hay esto de lo otro, hay adultos, que en otras escuelas no hay tantos adultos cerca de los chicos... ¿no? Digo... quienes circulamos por otras escuelas nos damos cuenta de las diferencias de tantos adultos cerca.” (Entrevista Asesora Pedagógica, 2013)

En referencia a los estudiantes y a diferentes momentos de la propuesta curricular, el personal directivo docente menciona el lugar de la elección como valioso a la hora de asumir responsabilidades: tanto en relación con haber elegido una escuela que les gusta, como con el proyecto que realizan, decidir si realizarán pasantías o extensión rural.

Al preguntarles a los estudiantes del sexto año, 2013, por qué vienen a esta escuela, la mayoría contestó porque le gusta la escuela, su propuesta.

“...porque me gusta, y por la carrera que quería seguir” (Encuesta 17, Evelyn); “...porque me gusta la carrera agraria” (Encuesta 18, Walter); “...porque me gusta trabajar con animales” (Encuesta 20, Gabriela); “...porque es la única que brinda una relación con la naturaleza” (Encuesta 22, José Manuel); “...porque me gustan los animales y el ambiente es lindo y muy diferente a las escuelas secundarias comunes (EPET-CPEM)” (Encuesta 33, Marianella).

En los decires de los diferentes actores institucionales, aparece la idea del elegir: ¿qué hacer?, ¿qué me gusta?, “lo que hago”; hasta se dice que las trasgresiones en los estudiantes en los primeros años están en relación con que no les gusta la escuela y de esa manera pueden irse. Es decir, el lugar de la elección personal es importante, a la vez que se propone el acompañamiento institucional desde diferentes dispositivos ya diseñados y la organización curricular organizada, también, en torno a elecciones personales. En relación con la elección entre Pasantías o Extensión Rural, el profesor menciona:

“Esto es importante, que esto es optativo, ellos elijen. Hubo una época en la que el proyecto era medio obligatorio, porque no había mucha propuesta de pasantía. Y era medio un sufrimiento, porque para poder encarar estas actividades, para poder hacerla naturalmente, con frescura, el chico tiene que estar de acuerdo. Es una elección”. (Entrevista Prof. Extensión/Regente)

Ante la pregunta sobre qué aprenden los estudiantes, la mayoría propone que hacer un proyecto, actuarlo, estar en contacto con la comunidad les permite construirse como personas con responsabilidad para asumir una tarea, para trabajo en grupo. En palabras del Prof. Extensión/Regente: “Y bueno, esta cuestión de la responsabilidad. Esto de decir, pucha yo tengo capacidades, puedo hacer cosas, puedo generar. De una idea puedo armar un proyecto, una propuesta a largo plazo, con objetivos, con metas”. Especialmente cuando alude a Extensión Rural, se refiere a aprendizajes vinculados a la vida en comunidad, respeto a la otredad, amplitud para los puntos de vista, etc.

“Y en extensión... lo principal, valores. Respeto sobre las personas, sobre lo diferente, respeto sobre el otro. El laburo en equipo.... que eso es lo que hay muy poco, esto de poder ser crítico, de observar desde otro lugar, desde otro punto de vista, no encerrarse en la idea lo que uno tiene. Entender que hay muchas verdades y muchas formas de entender la realidad, que no siempre es la que uno tiene... ¿no?” (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

En el proyecto institucional, proponen a una egresada capaz de adaptarse al medio y a los cambios ponderando estas capacidades y valores que antes se mencionaban. Los egresados deberán tener:

“...capacidad de: adaptación crítica; búsqueda inteligente de salidas laborales; resolución de problemas concretos; mediación y negociación;

comunicación eficaz; Inserción en equipos multidisciplinario; Actualización permanente; creatividad; desarrollar relaciones humanas basadas en el respeto al otro, el manejo de la distancia, la solidaridad social, el aporte de soluciones alternativas y oficio de mediador entre los profesionales universitarios en la especialidad y el productor.” (Proyecto Institucional EPEA)

Trabajo en grupo una dinámica institucional

En referencia al trabajo grupal de les estudiantes que la escuela promueve desde el inicio, en sus dichos, les profesores lo califican, también, como tenso: por un lado, necesario y por otro, complicado.

“El problema está después, cuando llegamos a sexto. Porque ahí comienza en trabajo el grupo. Hay problemas de grupo. Los amigos, ya no son tan amigos, porque uno falta y no viene a trabajar con el otro.” (Entrevista Profesor Seminario de Producción Animal 6to y PDP animal 5to)

La Asesora Pedagógica menciona que, en la dinámica institucional, les docentes y la Asesoría trabajan en conjunto para acompañar este proceso de trabajo en equipo. Proyectan un esquema de acuerdos, revisión y nuevos acuerdos. Un aspecto relevante es que la tarea es la que regula estas opciones ya que los animales y las plantas requieren de asistencia, tareas que tienen su propio tiempo y especificidad.

“Uno de las mayores dificultades son los acuerdos grupales a la hora del trabajo. (...) En esta etapa estamos trabajando mucho en esto de...lo que me toca a mí, que vos no hiciste. Lo que le toca al otro, y no lo hizo, y lo que hizo mal y no lo hizo como yo quiero que lo haga. (...) Esto lo hacen con el profesor... por eso digo, con el Prof. G nos vemos todos los días con distintos grupos. Porque, a ver... ¿qué pasó? Entonces, restablecemos acuerdos, cambiamos situaciones, planillas de registro, tienen... está todo pautado... sí. Pero hay que sostenerlo... y lo tiene que sostener cada equipo, cada grupo con su producción...y de esto depende también los resultados de la producción ¿no?” (Entrevista Asesora Pedagógica)

Refiriéndose a una práctica institucional de trabajo en grupo, el profesor de Extensión mencionó la salida institucional y la preparación que ella promueve. Esto deja ver que los proyectos van articulando modos de hacer y aprender en los que el equipo es importante y se actúa y ejerce para aprender a vivir y trabajar en grupo.

“Bueno es toda una cuestión de logística, cada miércoles cuando yo tengo que organizar el transporte, los seguros, la comida...porque bueno es una salida de campo, es una jornada de trabajo. (...) Cada vez que salimos, nos organizamos (...) Laburamos como equipo”. (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

A la vez, les docentes trabajan en equipo para acompañar los proyectos de los estudiantes. Un ejemplo de ello es, en 5to año, con la elaboración del Proyecto.

“Trabajamos juntos con el profesor de Metodología. Yo corrijo la parte técnica y él le da la parte metodológica, que es cómo se organiza la información. (...) También interviene el área de Lengua. Porque la parte escrita, a veces la corrige Lengua. Incluso interviene la profesora de inglés”. (Entrevista Profesor de Producción Animal)

3.2.4 Tensiones en la formación: trabajo vs estudios superiores

Esta relación de la escuela y el sector productivo es uno de los puntos que tensionan desde el origen, a lo que contribuyeron los cambios sociales y de la escuela misma. Se presentaron grandes interrogantes con respecto a los objetivos de la formación.

“... por ahí la característica que veo es que está muy orientada hacia la salida laboral, y los chicos llegan por ahí a sexto año con intenciones de seguir estudiando, que es lo bueno...no. Y por ahí le faltan las herramientas, no sé si desde lo pedagógico o desde el conocimiento, eh... para hacer ese enganche con la educación superior (...) fue un proyecto en su inicio creo orientado hacia eso, hacia darles una salida laboral. Y la realidad de hoy es que desde el ámbito agropecuario tienen poca inserción o sea no hay... hay mucha demanda de mano de obra, pero en realidad es cada vez menos... este... menos posibilidades que tienen ellos de insertarse laboralmente.” (Entrevista Profesor de Producción Vegetal)

Horizontes y posibilidades para los egresados

- **Trabajar**

En el Proyecto Institucional, el foco principal está puesto en las posibilidades de insertarse como Técnico Agropecuario generalista, que posea “conocimientos teórico prácticos tanto de las disciplinas referenciales, como de aquellas referidas al análisis, explicación y la intervención en procesos de desarrollo agropecuario”. Mencionaron especialmente la relación con el con-

texto y sus posibilidades de intervención, así como saberes de un técnico en tanto pueda investigar, diagnosticar y planificar “pequeñas producciones agropecuarias, o de sectores de producción más abarcativos”:

“...que sea crítico, que no se ajuste a recetas como verdades indiscutibles, que a través de la observación y el análisis de los fenómenos de los sistemas productivos, recree técnicas, mejore la calidad de vida de la comunidad y aumente la productividad con el uso de los recursos disponibles a los menores costos”.

También destacaron capacidades para administrar producciones, habilidades para insertarse en el sistema de producción ante cambios permanentes, entre otros. Se refirieron a capacidades como: “adaptación crítica, búsqueda inteligente de salidas laborales, resolución de problemas concretos, mediación y negociación, comunicación eficaz, inserción en equipos multidisciplinarios”, etc., así como desarrollar “relaciones humanas basadas en el respeto al otro, el manejo de la distancia, la solidaridad social, el aporte de soluciones alternativas”. Ubica a la función del técnico como “mediador entre los profesionales universitarios en la especialidad y el productor”

En los planteos que hicieron los miembros de la escuela, el panorama con respecto a la salida laboral tiene sus consideraciones; a su vez, se rescata la elección de muchos de seguir estudiando.

La profesora de Socioeconomía de 6to A y B dice que se imagina a “algunos estudiando. Lamentablemente los menos... ¿sí? Algunos siguen estudiando, otros trabajan”. Esta profesora, como la Asesora Pedagógica, refiere a una diversidad de posibilidades al egresar:

“Estudiar...van a estudiar las cosas más diversas. Tenés el que se va a perfeccionar en baile, en plástica, en inglés, en ingeniería civil... mi hijo estudió acá y se fue a derecho.

Y después bueno...que se yo, hay chicos que trabajan...algunos vuelven a dar clases. Hay chicos que están trabajando en chacras, con el tema de producción.

No es lo que me imagino, te estoy diciendo más o menos lo que está pasando. Otros que trabajan en una petrolera, otros que están en el Easy. Depende que paso después con la vida del chico”. (Entrevista Profesora de Socioeconomía 6to A y B)

Sin embargo, algunos miembros de la escuela destacan que las posibilidades del medio/contexto están restringidas en tanto opciones laborales para los egresados. Ante esta falta de opciones de trabajo en instituciones, la salida es la autogestión.

“Y... para los chicos de la escuela está complicado, o sea, si ellos quieren trabajar como Técnicos Agropecuarios... es como que el panorama no está muy claro.

Igualmente en esto, que es lo que yo siempre trabajo en Extensión con los chicos, es la cuestión de la autogestión del trabajo. Porque bueno, yo sé, que los chicos tienen otras herramientas recontra valiosas y que pueden trabajar tranquilamente en cualquier institución o de forma particular, lo pueden hacer. El tema es que ellos tienen que hacer el click y decir: bueno... me auto gestionó el laburo y lo encaro yo ... Porque si bien no hay instituciones que contraten Técnico y si contratan, contratan a uno...entre cien contratan uno...” (Entrevista Prof. Extensión/Regente)

Se propone el trabajo como búsqueda personal autogestiva y que, a la vez, les provea de una herramienta para insertarse laboralmente:

“Pero después el grupo que se dedica a trabajar, de ese grupo por ahí está el que va a trabajar de un cajero en un supermercado o el que se autogestiona el laburo, se pone a trabajar en una chacra de un amigo, o se asocia con alguien. O se presenta en alguna institución y empieza a trabajar como técnico o dar curso. Como que ellos van buscando.” (Entrevista Prof. Extensión/Regente)

Una de las profesoras mencionó que hay posibilidades laborales y que este cambio al ámbito laboral muchas veces cuesta en tanto responsabilidades. En este dicho, recuperamos las opciones de trabajo que encuentran:

“Posibilidades tienen. Porque de hecho hay muchos alumnos de la escuela agropecuaria que están trabajando en producción, en la provincia, en el INTA⁵⁹. Hay muchos alumnos que están trabajando, posibilidades existen.” (Entrevista Profesor Seminario de Producción Animal 6to y PDP animal 5to)

La mayoría de los estudiantes seguían o querían seguir estudiando; sin embargo, veían con dificultades la transición a la Universidad.

“Como te decía, por ahí el 80% de ellos están pensando en seguir una carrera de grado. Por ahí ver si se puede convocar al otro veinte...no. Lo que si veo, por ejemplo con los chicos del año pasado, es que tienen muchas dificultades en las ciencias duras...matemática, física...y eso hace, viste, que al perder el primer año, el primer cuatrimestre, hace

⁵⁹ INTA: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

que ellos busquen insertarse laboralmente, porque bueno...presión de la casa o necesidades propias, y por ahí hace a la deserción de alumno en el ciclo superior.” (Entrevista Profesor de Proyecto Didáctico Productivo Vegetal y Pasantía)

Muchos de los entrevistados que eran miembros de la escuela confirmaron que, de los egresados, algunos seguían estudiando carreras afines a lo agropecuario, pero había otros que no.

Y... un grupo va a seguir una carrera universitaria...seguramente. No sé si van a seguir vinculado a lo agropecuario. Van a seguir vinculado por ahí, más a las ciencias médicas. Por lo que he estado charlando con chicos, y las características de ellos. ...por ahí yo lo que veo en todas las promociones, eso, como que hay un grupo de los chicos que sigue una carrera vinculada, o siguen agronomía, o siguen veterinaria o ingeniería zootécnica o siguen alguna Tecnicatura en Bromatología... o algo así relacionada. (...) Y después el otro grupo, que se orienta por ahí más a carreras, más vinculadas a ciencias médicas, eso es algo que me llama la atención”. (Entrevista Prof. Extensión /Regente)

Este profesor imaginaba un futuro oscuro, y lo explicó desde la falta de compromiso hacia lo agropecuario que muestran los estudiantes, pero agregó que sucede en cualquier secundario.

Y... no lo ven muy claro al futuro ellos... algunos tienen, por ejemplo, algunas posibilidades de poder estudiar. Algunos hasta piensan seguir alguna carrera relacionado con lo agropecuario. Otros no. Es como los alumnos de cualquier secundario. Es más, yo tengo hijos en esta edad...y bueno...lo ven medio oscura la situación como para el futuro de ellos. Y acá, particularmente en esta escuela, a veces están poco comprometido con lo agropecuario. Con el estudio en general.” (Entrevista Profesor Seminario de Producción Animal 6to y PDP animal 5to)

Expresa que, en la región, las posibilidades de seguir carreras terciarias se han ampliado y con esto las oportunidades para los egresados.

“No... eso me llama la atención. (...) ...la realidad también, que hoy por hoy, montón de carreras, de posibilidad de estudiar. Que por ahí en nuestra época era mucho más limitado, la propuesta, no, acá cerca. Y también tiene que ver con esto, con la posibilidad de poder irse a estudiar a otro lugar, lejos de la familia, que uno se pueda... o sea que sea autosustentable. Yo veo que ahora los chicos tienen más posibilidades.”

(Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

Llama la atención o se menciona como especial las elecciones de carreras de los egresados, muchas relacionadas a la salud o a las ciencias sociales:

“Muchos quieren seguir Odontología, Kinesiología... el hecho de laburar con personas, la salud de las personas. Muchos que también han elegido Sociología, Comunicación Social. Pero bueno... están en este.... no se van a una Ingeniería... o sea, carreras así muy duras.... ¿no? Eso es lo que por ahí a mí me llama la atención.” (Entrevista Prof. Extensión/Regente 2013)

3.3 Puertas abiertas: la escuela 2

Esta escuela se encuentra ubicada en una localidad del Departamento de Huiliches, al sudoeste de la Provincia de Neuquén, en la zona lacustre, dentro del denominado Corredor de los Lagos, zona eminentemente turística, cuya actividad se ha incrementado en los últimos años, y ofrece, además, otros tipos de turismo: religioso, cultural, circuitos deportivos, lo que ha aumentado notablemente la necesidad de mano de obra especializada, esencialmente en el área de “servicios”. Sin embargo, su principal actividad económica está relacionada con el empleo público, si bien en los últimos diez años se han instalado algunas empresas de distintos rubros, aprovechando sus potenciales y la cercanía con Chile. Según el último censo (2010), vivían allí 12.621 personas⁶⁰. Posee un interesante contenido histórico: se fundó en base a un “fuerte” erigido durante la Campaña del Desierto y su población conservó tradiciones, costumbres paisanas e indígenas.

Características de la escuela 2 y la cohorte estudiada

Está en un barrio socio económico medio-bajo. El edificio se erige en un gran predio cercado con un tapial de baja altura. En la parte trasera del edificio central, atravesando el patio, existe un anexo donde funcionan los talleres. Posee dos modalidades: Electromecánica (desde 1987) y Ciencias de la Alimentación (desde 2005). Cuenta con equipamiento nuevo para ambas especialidades, la mayoría adquirido a través de planes del INET.

La cohorte en estudio, de las dos especialidades, ingresó en el año 2008, con un total de 170 estudiantes en el 1er. año, de los cuales 49 eran repitentes. En 6to. año de Electromecánica, a finales del 2013, había 31 estudiantes, de los cuales 25 se recibieron en noviembre del 2014 (sin deuda de materias).

⁶⁰ Es una población con 1297 jóvenes de 15-19 y 1114 de 20-24, es decir un 19% (Elaboración propia en base a Censo 2010)

En la especialidad de Alimentos, a fines del 2014, había siete recibidos y dos que debían materias.

La mayoría de estos estudiantes pertenecía a sectores medios y/o medios bajos: eran empleadas estatales (policía, maestres, profesores), empleadas de campos y/o con actividades como carpintero, electricista. De los 23 encuestados, 18 tuvieron o tenían experiencias de trabajo poco formales, como changas, cuidado de cabañas, trabajo en un locutorio, etc.

3.3.1 Cambios sociales y reinención

Los discursos que circulaban en esta escuela aludían a una escuela que se reinventa, que se construye. Retomando las ideas de Sennett (2009) sobre las formas de flexibilidad en el sistema de poder actual, destacamos uno de estos elementos que propone: la reinención discontinua de las instituciones. La exponemos aquí porque consideramos que las instituciones escolares están sometidas a una demanda social cambiante e inestable, debido a distintos factores: masividad del sistema, cambios en los sectores sociales que ingresan, cambios en el mercado de trabajo, etc. En este caso, nos enfocamos en lo que provocaron, en la dinámica institucional, estos cambios y continuidades, que fueron gestando una organización exigida por una dinámica social. Tensiones entre el sistema educativo provincial y las escuelas, cambios de normativas nacionales a lo largo de estos últimos 20 años, demandas sociales a las escuelas técnicas especialmente y a las escuelas secundarias en general eran parte de las situaciones en las que esta escuela estaba inscrita.

Aparecieron, entonces, adecuaciones curriculares a través de proyectos, articulaciones con el medio por medio de múltiples dispositivos, un modo de organización a partir de colectivos institucionales que fueron mostrando un entramado de acciones que imprimieron, a la escuela y a los sujetos que la habitan, un modo novedoso de actuar /ser directivo / asesor/ docente/ alumnas/os.

Les participantes de la institución sindicaron a la escuela con una importante historia de cambios y modificaciones, de acuerdo a las situaciones socio-históricas que se vivieron.

“Hemos pasado por muchas etapas diferentes. Desde cuando nosotros llegamos aquí en el '92, una escuela muy pequeña, muy autoritaria... a una escuela que se fue transformando, creciendo, que se fue haciendo mucho más abierta, mucho más democrática, con muchísimas discusiones...sí.”

En un principio, se planteó como una escuela para los sectores medios, para luego abrirse a otros sectores de la población. “En los primeros años de la

historia de esta escuela, era una escuela pensada para algunos. Tenía una imagen en el pueblo de escuela cara”. (Entrevista Director). Esto fue cambiando con el tiempo.

“Decidimos ampliar la escuela a otros grupos sociales y barriales de (...la ciudad). De hecho, acá... este es un colegio que está inserto en una comunidad muy humilde, donde esos chicos humildes del Barrio el Lanín no venían a esta escuela. Así que bueno, hace unos años generamos un proyecto muy grande en la escuela y una organización que atiende los chicos y logramos que los chicos vengan a este colegio.” (Entrevista Asesor Pedagógico)

El Director mencionó que, a partir de diferentes proyectos, han podido suministrar los materiales necesarios para la escuela a los estudiantes que no los podían comprar; se propusieron que las cuestiones económicas de las familias no fueran un impedimento.

“Nosotros hoy tenemos tableros, tenemos reglas, si vos recorrés la escuela...la verdad es que debe ser una de las escuelas más equipadas que hay. Por proyecto propio, por el INET y por lo que hemos hecho. Y sobre todo pensando que no sea una barrera económica la que impida que un chico o una chica elijan esta escuela. Hoy tenemos de todos los sectores sociales, que nos hace repensar la escuela también.”

Mencionaron que la formación que ofrecía la escuela en estos años fue cambiando. Por ejemplo: hacía diez años –al evaluar que no había posibilidades de trabajo para un técnico-, la escuela promovía que los egresados pudieran diseñar su propio emprendimiento. En ese momento, la escuela ofrecía los talleres para quienes montaban emprendimientos o cooperativas.

“Hace diez años atrás, los preparábamos para que generen sus propios proyectos. No hay laburo, a ver, ¿qué vas a generar vos para poder laburar? De hecho hubo un proyecto en su momento, donde los talleres estaban abierto a que...o sea, fuera del horario escolar, si los ex alumnos querían armar una cooperativa de trabajo, y como no tenían herramientas para trabajar, querían utilizar el taller para sus trabajos. Podían armar una cooperativa y utilizar esas herramientas. En ese momento se puso más énfasis en ‘...generás vos tu propio proyecto, porque no vas a conseguir nada de laburo’.” (Entrevista a docente de Recursos Humanos)

Desde la implementación de la Ley Nacional de Educación, que volvió a la vieja estructura educativa y propuso la obligatoriedad, tomó fuerza una perspectiva inclusiva, que hizo replantear y repensar la escuela.

“Para mí, digamos, la característica fundamental, o sea hoy en día, por lo menos sería que es inclusiva y es abierta. Eso sería, para mí, las dos características fundamentales. Para mí, lo bueno que tiene sería eso.”
(Entrevista a Profesor de Taller de Electromecánica)

En referencia a la Jornada Institucional, el Director mencionó parte del trabajo institucional que estaban desarrollando y las dificultades que aún se producían en la permanencia de los estudiantes (él lo mencionó como “rendimiento”) en la escuela. Si bien los aspectos referidos a materiales ya no eran un obstáculo para las familias que no podían comprarlo, seguía habiendo problemas para la permanencia.

“Justamente hoy trabajamos, empezamos la jornada con un video de xxxx, sobre esta cuestión sobre... desde el discurso podemos pensar una escuela para todos, pero seguimos teniendo una escuela para pocos. Es decir... todos vienen a la escuela, pero de ahí a que todos trasciendan a la escuela... es difícil. Entonces, bueno, tratamos desde lo económico, desde lo que tiene que aportar una familia, no lo tenga que hacer, de tener todo. Después se produce, todavía, lamentablemente, la fractura de la cuestión social dentro de lo que es el rendimiento social de los chicos.” (Entrevista Director)

3.3.2 Comprometida y en construcción permanente

Esta escuela pública que se inscribe en las normativas provinciales, que no ha presentado cambios curriculares ni organizativos desde su creación, presenta una gran cantidad de proyectos que la atraviesan, organizan y dinamizan, direccionan y establecen su funcionamiento.

Con la crisis institucional actual, se quebró el “programa institucional” y la carga de trabajo se desplazó hacia los colectivos de individuos, que elabora la red de responsabilidades del trabajo (Dubet, 2010). Funciona como una forma de gobierno institucional, al que los proyectos, el PEI, las reuniones y los consensos le imprimen una dinámica y una organización que le permiten a la escuela moverse en los cambios de época desde acuerdos grupales. La idea de participación se entiende como forma del funcionamiento institucional. Se expresa en el discurso que la escuela está integrada por personas diferentes que conforman un espacio heterogéneo, y los acuerdos se construyen desde las diferencias. Los significados, las normas, las distribuciones temporales y espaciales se articulan en una red en la que circulan los dis-

cursos como elementos del dispositivo (Foucault 1985), que van dando a la escuela un sentido singular.

“Yo tengo la posibilidad de trabajar en una escuela abierta y participativa, que es el eje central del proyecto educativo de la escuela. Con esa idea entre, con esa idea trabajábamos con los profes y con esa idea gestamos el proyecto educativo institucional de la escuela. Abierta y participativa.” (Entrevista Asesor Pedagógico)

La diversidad, la heterogeneidad, la posibilidad individual de sugerir propuestas de interés son “modos de movilizarse y construirse los actores en las pruebas institucionales” (Dubet, 2010). Estos nuevos modos aparecen como discurso identitario singular.

“Entonces, es una escuela muy heterogénea. Pensada para que sea heterogénea, y querida para que sea heterogénea; lo cual no era antes. Entonces esos son... y la heterogeneidad va de grupos sociales de referencia, de ritmos de aprendizaje, chicos, podríamos decir, descendientes de comunidades mapuches, mestizas, insertados acá. Pibes que vienen de otra localidad. Es un lugar muy, muy heterogéneo.” (Entrevista Asesor Pedagógico)

Esta dinámica institucional fue reivindicada por todos los entrevistados, para quienes la participación, la libertad, la apertura a nuevos modos de pensar y hacer eran aspectos de esta escuela que les identificaba:

“intenta ser una escuela de puertas abiertas”, “apertura a distintas formas de pensar, a distintas formas de sentir la escuela” a partir de “debatir y discutir mucha ideología”, “a la escucha de todos, de los chicos, de los grandes. Tratar de escucharnos, para acordar, consensuar”. “Y el debate también es otra de las características fuerte de la escuela”. (Entrevista Asesora Pedagógica)

Los discursos la describen como una escuela que mira permanentemente la realidad, que se cuestiona y que busca soluciones. Se trazan pruebas para generar soluciones, que a veces salen bien y otras no, pero su dinámica está sostenida por un grupo que “innova sobre la práctica”.

“...escuela traviesa. Es una escuela que hay una mirada, muchísimas miradas desde lo que tiene que ver con lo educativo. Pero es una escuela que cuenta con un lindo grupo importante, no todos, pero un grupo importante de vanguardia. Que está permanentemente pensando o in-

novando sobre la práctica y buscando alternativas para poder mejorarla.” (Entrevista a Director)

3.3.2.1 La escuela como un entramado de proyectos

Los planes de estudios (plan curricular⁶¹) pertenecían a los planes de escuelas técnicas del año 1990, según la especialidad. Sin embargo, la escuela se “reinventa” desde esta plataforma normativa y la cruza con proyectos diversos que van disponiendo una dinámica de cambios y adecuaciones curriculares consensuadas y acordes al contexto social de la región. En uno de los proyectos vigentes en ese momento, se concebía de esta manera el lugar de los proyectos en la institución:

“Hoy en nuestra Escuela estos trabajos son más que proyectos ya que están instalados como ejes transversales en nuestro diseño curricular tanto del ciclo básico como del ciclo superior. Esto significa que muchas asignaturas abordan desde sus contenidos específicos algún problema que se presente en la Comunidad y que necesite ser investigado, para luego aplicar los conocimientos que allí se generan y proponer alternativas de solución. El objetivo de estos trabajos es generar nuevos espacios pedagógicos capaces de aportar a la construcción de una Escuela Técnica diferente, totalmente compenetrada con la problemática socio-económico-cultural de nuestra región, generando estrategias que permitan un mayor contacto de nuestros chicos y chicas con la realidad a partir de su participación en la resolución de situaciones problemáticas que se presenten en su entorno.” (Proyecto “Aprender cuidando la escuela pública”)

El proyecto rector de todos es el Proyecto Institucional (PEI), que se propone como un plan de acciones orientadoras, que son revisadas continuamente.

“Nosotros nunca creímos que un PEI está terminado. Entonces nosotros decimos hacia la construcción del proyecto educativo institucional. Te-

⁶¹ Los planes curriculares de la carrera de Electromecánica son para el ciclo básico para el Ciclo Básico Técnico y el plan 98 de la “especialidad Electromecánica”.

Durante el ciclo básico la carga horaria semanal es en el primer año de 37 hs, y en el segundo y tercero de 45 hs. Durante el ciclo básico tienen Biología, lengua y literatura, dibujo, Educación Cívica, Geografía, Historia, Matemática, Educación Física, dibujo, educación cívica, inglés y física (a partir 2 do año); en los tres años tienen taller con una carga de 12 hs.

Durante el ciclo superior de la especialidad, tienen 12 materias en 4to año, 11 en 5to año y 13 en sexto año. Durante los tres años una carga horaria de 12 hs en taller.

En sexto año tienen: Equipos y aparatos para maniobra y transporte, instalaciones eléctricas, instalaciones industriales, laboratorio de ensayos industriales, mantenimiento y reparación de equipos, máquinas eléctricas y ensayos, organización industrial II, relaciones humanas, seguridad e higiene industrial, tecnología de fabricación, educación física, proyecto y taller.

nemos distintas partes en el PEI porque vamos incorporando todos los proyectos que vamos llevando adelante para ir hacia el ideal educativo de la escuela.” (Entrevista Director)

El PEI define a esta escuela como “abierta y participativa”, que a partir de diagnósticos y su marco de referencia teórico va estableciendo sus acuerdos institucionales. Estos acuerdos se presentan como facilitadores de las decisiones del equipo de conducción, para tratar y resolver conflictos desde decisiones grupales, a la vez que trabajar problemas de comunicación, que hacen que se hable el mismo lenguaje y se organice la escuela tras un objetivo común. Propone una evaluación del funcionamiento del colegio y la prevención de inconvenientes. Define a la institución desde una organización dinámica y no lineal, en la que se privilegia el trabajo en grupo, el respeto a la diversidad. Propone como funciones de la escuela –entre otras- las de:

“...organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad”, “provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el/la alumno/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela”, “para pensar críticamente y actuar democráticamente en la sociedad”, “comprender” el condicionamiento del contexto, “ayudar a respetar el delicado equilibrio entre intereses, necesidades individuales y las exigencias de la colectividad”.

Entre los problemas que enumera el PEI y sus acciones a seguir, se destaca la problemática didáctico-pedagógica:

a) ¿Cómo evaluar las prácticas educativas en la Escuela? Se fundamenta en la necesidad de contar con instrumentos de evaluación que permitan una revisión permanente de la práctica educativa en el colegio. Para ello, se dispusieron “auto evaluaciones individuales anuales para todos los integrantes del plantel docente y no docente de la Escuela”, la participación voluntaria en el Proyecto de Evaluación Institucional organizado por el INET, etc.

b) ¿Cómo enseñar y aprender más y mejor? Se desarrolla el problema del desgranamiento, la necesidad de acordar criterios de enseñanza y evaluación comunes, la necesidad de reformular las planificaciones de talleres.

Como acciones emprendidas, subraya los acuerdos pedagógicos en tanto

“...desarrollo de proyectos interdisciplinarios de investigación seleccionando contenidos y redactando consignas vinculadas a lo cercano y lo conocido por el/la alumno/a para favorecer la retención de contenidos de enseñanza. Lo cercano y lo conocido para el/la alumno/a: lo posible de ser manejado, sobre lo que se puede tener cierto dominio, sobre lo cual se puede desarrollar una opinión personal”.

Dispone la “promoción y aceptación de la diversidad entre los alumnos” desde la selección de consignas destinadas a favorecer operaciones lógicas complejas en aquellos alumnos que evidencian un ritmo de aprendizaje superior al de otros, mediante la utilización de fichas de trabajos. También, implanta realizar un “abordaje de contenidos en forma grupal e individual”.

Otra pauta general es la construcción de acuerdos pedagógicos a través de un Contrato Pedagógico que se realiza entre las diferentes asignaturas y los estudiantes.

Entre las problemáticas a atender y los posibles planes de acción, los aspectos materiales y de recursos se toman desde varios aspectos. Por un lado, retoma la pregunta: ¿Cómo dar clases en condiciones dignas de trabajo? En esto acentúa

“... la necesidad de contar con un mantenimiento edilicio periódico, que responda al crecimiento del colegio, (...) contar con más aulas y espacios para atender la demanda (...), contar con equipamiento actualizado que nos permita mejorar la calidad de las clases en teoría, taller y laboratorio (...) trabajar las condiciones de seguridad en la escuela.”

Menciona una cantidad de acciones⁶² emprendidas que van en este sentido.

Y la última problemática que se expone en el PEI, también referida a necesidades de recursos, es: ¿Cómo conseguir fondos para atender las necesidades del colegio?

Las acciones emprendidas se refieren a gestiones, a la creación de un “Fondo de investigación” para el desarrollo de los proyectos de vinculación Escuela - Comunidad, compuesto por aportes de los pobladores rurales, premios obtenidos por algunos de los proyectos, donaciones, etc.; y a la vez propone el fortalecimiento de la Cooperadora del Colegio.

Como mencionábamos, el PEI es el proyecto que organiza a la institución y al resto de los muchos proyectos con los que la escuela ha contado y cuenta. Tomaremos algunos de ellos, organizándolos desde las problemáticas que atienden y el énfasis que esbozan. Siempre estos proyectos están planteados para los estudiantes y su formación (curricular, subjetiva, ciudadana). Los clasificamos en “proyectos con énfasis en aspectos técnicos dirigidos a la comunidad o en la escuela”, “proyectos con énfasis en aspectos socioeconó-

⁶² Proyecto “Construcción de los talleres en el predio del colegio”, con la participación de toda la Comunidad Educativa; Proyecto INET 1997; 1998, 1999; Proyecto “Ampliación de los Talleres”, “Construcción de playón cubierto para actividades deportivas”. Compartido con la Escuela N° 187 y la Escuela Especial; “Transformación de la vivienda institucional en un laboratorio de alimentos para la nueva especialidad”, Proyecto “Ampliación del Laboratorio de Alimentos”, Plan de Mejoras INET 2006 (Equipamiento para los talleres y laboratorios del Ciclo superior de ambas especialidades, Ampliación del Laboratorio, etc.); Crédito fiscal 2006-INET-Financiado por las empresas PWC e YPF; Equipamiento Para el ciclo superior de la Especialidad Electromecánica y el desarrollo del Proyecto” Aprovechamiento de las Energías Renovables en el Dto. Huiliches”; Plan de Mejoras INET 2007; Plan de mejoras INET 2008/9; Crédito fiscal 2009-INET-Financiado YPF; Plan de mejoras INET 2010/2011/2012/2013.

mico de los estudiantes” y “proyectos con énfasis formativo de los estudiantes para la autonomía/conocimiento personal/ayuda para estudiar”.

En el siguiente cuadro, reorganizamos algunos de ellos para dar cuenta de su diversidad y de lo que abarcan. En este caso, tomamos proyectos que involucran a la escuela en general. Muchos de ellos llevan años de implementación, otros están con discontinuidades o problemas en el 2013 (año del trabajo de campo en la institución).

En el siguiente apartado nos detenemos en los proyectos del 6to. año de la especialidad Electromecánica.

Cuadro 14: Proyectos del 6to año especialidad Electromecánica. Escuela 2

Proyectos: Énfasis técnico

Proyectos	Descripción	Participan	Continuidad/ Problemática
<p>Mejorando el refrigerio en la escuela</p>	<p>(1) Que nuestros estudiantes de la especialidad Ciencias de la Alimentación puedan mejorar las condiciones de higiene y nutricionales del refrigerio, organizando, asesorando y controlando los procesos de elaboración y servicio del mismo.</p> <p>(2) Que nuestros estudiantes adquieran experiencia en situaciones reales relacionadas con el perfil profesional de un Técnico/a en Ciencias de la Alimentación.</p>	<p>6to año ciencias de la alimentación</p>	<p>"Mejorando el refrigerio", se implementó y con mucho éxito. El personal a cargo del mismo recibió capacitación desde los alumnos/as y profesores de la carrera de Alimentos y se progresó muchísimo, en este punto. De la misma manera se organizaron cronogramas de comidas que incluyen; cereales, pan, fruta, dulce de leche, mate cocido, arroz con leche. etc. (Consulta, Asesor pedagógico 2015)</p>
<p>Parque Temático Biotopo</p>	<p>Se plantea realizar un trabajo cooperativo entre estudiantes y docentes para realizar acciones de mejora del contexto. Se invita también a estudiantes y docentes de la especialidad Electromecánica. Uno de los objetivos es que en la experiencia real se pongan en juego saberes aprendidos en distintas disciplinas a la vez que prácticas de cooperación.</p> <p>Objetivos Especificos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Integrar a los vecinos al trabajo del grupo (Tachos verdes, talleres y charlas abiertas). •Fortalecer el vínculo del grupo y promover la horizontalidad entre docentes, alumnos y vecinos (Matera) •Concientizar en la práctica del reciclado orgánico 	<p>6to año Ciencias de la Alimentación 6to Electromecánica (invitados) Comunidad/ Vecinos</p>	<p>"Parque temático Biotopo", se implementó con muchísimo éxito y el año pasado fue literalmente incendiado y quemado por un ataque vandálico que todavía la justicia está investigando" (Consulta, Asesor pedagógico 2015)</p>

	<p>(compostaje y bioconstrucciones).</p> <ul style="list-style-type: none"> •Fomentar el auto-abastecimiento (producción de hierbas aromáticas y talleres de plantas medicinales, elaboración de jabones, cremas y pomadas) •Difundir el uso de energías limpias (Taller de fabricación de un Secadero y hornos solares) •Investigar para enseñar (experiencias en bioconstrucción, hidroponía, cultivo de hongos, etc.)” 		
<p>Proyectos en el PEI 2013</p>	<p>Proyecto de investigación: “La importancia de las comunicaciones en el área rural”. Diseño, construcción y montaje de radios comunitarias/escolares en las Escuelas Rurales.</p> <p>-Proyecto “Aguas”. Análisis de la calidad del agua consumida en Junín y el Área rural a partir del desarrollo de Materias del Ciclo Superior de la Especialidad Alimentos</p> <p>-Proyecto “AYUNTUN”. Juegos recreativos y tratamiento de la violencia en hogar destinado a dar contención a niños, adultos y ancianos en situación de riesgo</p> <p>Entre otros proyectos mencionados en el PEI</p>	<p>Se plantean en forma transversal, en general se organizan desde los talleres.</p>	<p>Están vigentes.</p>

**Proyectos del 6to. año con énfasis en lo formativo
(Electromecánica y /o Alimentos)**

Proyectos	Descripción	Participan	Continuidad/ Problemática
<p>Proyecto pedagógico institucional: “Construyendo autonomía”. Propuesta de asistencia por bloque horario para sexto año</p>	<p>Posibilita a los alumnos adecuar su concurrencia a la escuela y tiempos de estudio en función de variables extraescolares (otros estudios, actividades deportivas o laborales, etc.) ya que pueden decidir su concurrencia o no a un bloque horario que se le superponga con otra actividad en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El interés que le suscite ese bloque horario • La cantidad de faltas que tenga para ese bloque. • La necesidad de participar en esa clase de acuerdo a trabajos que deba realizar para esa materia” 	<p>6to. año de las dos especialidades</p>	<p>Está vigente.</p>

<p>“Todos cuidamos la Escuela Pública” “Aprender cuidando la escuela pública”</p>	<p>Plan de mantenimiento de las escuelas públicas, entendido este como un espacio pedagógico en un contexto real.</p> <p>Para llevar adelante esta tarea, las partes realizan un convenio con E.P.E.T N° 4 y CPE / Distrito IV, que dará recursos para las tareas. Cuenta con una comisión formada por 2 (dos) representantes del Equipo Directivo, 2 (dos) representantes de los docentes, 2 (dos) representantes de los padres/madres de los alumnos y dos representantes del Centro de Estudiantes. La función de esta es fiscalizar los gastos que se realizan en las tareas que se desarrollan en el proyecto</p>	<p>Participan “Sección electricidad de 4° año Electromecánica” y la asignatura “Mantenimiento y reparación de equipos de 6° año Electromecánica”.</p>	<p>“Todos cuidamos...” Dejó de implementarse hace unos 5 años. No lo exigen más las reglamentaciones del INET y de la Provincia”.(Consulta 2015 Asesor Pedagógico)</p>
---	--	---	--

Proyectos con énfasis en lo formativo

Proyectos	Descripción	Participan	Continuidad/ Problemática
<p>Tutorías para el Ciclo Básico</p>	<p>“La propuesta entonces de Tutorías para el Ciclo Básico de la EPET N 4 tendría tres ejes fundamentales de trabajo: el seguimiento y fortalecimiento del trabajo académico, con la consecuente orientación escolar;</p>	<p>Estudiantes del Ciclo Básico</p>	<p>"Tutorías..." Comenzaron a implementarse el año pasado. La UCP, se demoró 8 meses en pagarle a los tutores, dinero enviado desde Nación”. (Consulta 2015, asesor pedagógico)</p>

	<p>los vínculos grupales y la educación sexual integral, que abarca la prevención y el autocuidado”</p> <p>Los objetivos son diferentes en cada año. En el primer año, se plantea la integración a la escuela, al grupo, hasta reflexiones sobre su identidad, hábitos de estudio. En el segundo se plantea: “La relación con mi cuerpo”, “La Adolescencia” y “Conociendo mis formas de conocer”. Ya en 3er., año: “Igualdad de derechos para todos y todas”, “Desigualdad y violencia” y “Orientación escolar-vocacional”.</p> <p>Se trabaja en talleres.</p>		
Salud	<p>Se trabajan los temas: “Cambios físicos, psicológicos y socioculturales de la pubertad y adolescencia”, causas de morbilidad en esta etapa y su prevención: adicciones, enfermedades de transmisión sexual y SIDA, accidentes, automedicación, embarazo inoportuno en adolescente. Anticoncepción. Aborto.</p> <p>Problemas de relación: conflictos generacionales, violencia familiar, conflictos con los pares y con docentes.</p> <p>Se proponen talleres en horas de clase de Biología, Biología e Higiene en los primeros y segundos años. Y en el campamento de 3ero. y 4to.</p>	Estudiantes de 1ero. a 4to. año	<p>Proyecto Salud dejó de implementarse hace unos 5 o 6 años. La profesora responsable se jubiló y los nuevos docentes, por decisiones personales, no se sumaron a la iniciativa. (Consulta 2015 asesor pedagógico)</p>

	en el Campamento educativo en Nonthué.		
Los derechos Humanos. Vigencia y violación	<p>Se plantea que los alumnos comprendan la vigencia de los Derechos Humanos en su vida cotidiana, desarrollen la capacidad de analizar críticamente la realidad. A la vez, promover la convivencia democrática en el aula y en la escuela respetando las diferencias entre varones y mujeres en el marco de la igualdad de derechos.</p> <p>Fomentar hábitos democráticos: elegir y ser elegido; reclamar derechos y respetar los derechos de otros, cumplir y exigir el cumplimiento de obligaciones. Promover la valoración del intercambio plural de ideas en la elaboración de conocimientos, entre otros.</p>	Se trabajan como contenidos transversales en las asignaturas de Historia, Educación Cívica y Geografía	"Los DDHH..." sigue vigente este proyecto y con muy buenos resultados, en el desarrollo cotidiano de los TP de los profes del área de Ciencias Sociales. (Consulta 2015 asesor pedagógico)

Proyectos con énfasis en lo socioeconómico

Proyectos	Descripción	Participan	Continuidad/ Problemática
<p>Diversos proyectos: para la inclusión de los estudiantes que no pueden contar con los materiales para la escuela</p>	<p>La escuela técnica requiere de materiales, elementos que muchas veces son difíciles de ser costeados por familias con pocos recursos materiales. Esta escuela, desde hace años, a partir de diversos proyectos, consiguió tener estos materiales para los ingresantes cuya familia no puede proveérselos. El Director comenta que la postura de la escuela es favorecer la educación sin que sea un impedimento las posibilidades económicas de las familias.</p> <p>“Y así que bueno, se hicieron distintos proyectos para que el alumno dispusiese de todo, de hecho hoy quien viene, si no tiene tablero, la escuela se lo suministra. Si no tiene botines de seguridad, la escuela se los suministra. Los materiales que se necesitan para trabajar en el taller, la escuela se los suministra. .La idea es que nadie, que el tema económico sea una limitante. Entonces los chicos más carenciados vienen, sin ninguna dificultad, los chicos con recursos también vienen, no hay una...ehhh, no hay un choque en el pueblo tampoco. (...) se convive.” (Entrevista al profesor de Recursos Humanos, 2013)</p>	<p>Alumnos que no puedan comprar materiales</p>	<p>Vigente</p>

Estos proyectos muestran la impronta institucional, su dinámica y capacidad de generar alternativas pedagógicas. En este permanente cambio y auscultando las necesidades de la zona, la escuela también se propone la articulación con diferentes instituciones sociales.

Uno de los temas de la zona es la continuidad de estudios superiores, para esto estaban trabajando en proyectos con las Universidades de la provincia.

“Ahora estamos trabajando con la Universidad Tecnológica, sobre la posibilidad de incorporar dos tecnicaturas superiores en la escuela: una tecnicatura sobre energías renovables y otra en producción de alimentos. Estamos empezando, digamos, con lo que tiene que ver con un supuesto interés comunitario que eso pueda tener, con una matriculación previa.” (Entrevista Director)

Esta gestión estratégica sobre los futuros egresados también atendía a los posibles puestos de trabajo, como a los trabajos conjuntos con diferentes organizaciones, en los que se comparte la temática. Para ello, un ejemplo de las acciones que se realizaban eran las que mencionó el Director con la Universidad de la región, UNCo, y con una de las instituciones del Estado (INTA), entre otras.

3.3.2.2 Participación en la convivencia

Retomamos a Micheal de Certeau, quien redefine, en educación, la idea de dispositivo pedagógico, desde la apertura que ofrece para el contacto y la participación y su capacidad para conjugar distintas y variadas experiencias (Camillioni, 2014).

El PEI toma -como una de las problemáticas a trabajar- el tema de la convivencia, junto con las propuestas a seguir para resolver sus conflictos. Allí mismo se pregunta: ¿Cómo superar los conflictos en el colegio? Se consideró que los acuerdos alcanzados no eran suficientes para superar los problemas de disciplina, autoritarismo y permisivismo. En vías de resolver esto, se propuso fortalecer el Consejo Consultivo y Resolutivo, constituido por: Jefes/as de Área, Asesor/a Pedagógico/a, docentes, alumnos (representados por el Centro de Estudiantes), padres y madres (representados por un “Consejo de padres y madres”), todos con voz y voto. A la vez, se propuso realizar asambleas de toda la comunidad educativa, elaborar diagnósticos, preparar y po-

ner en marcha las normas de convivencia, articular con otros organismos del Estado para abordar la violencia familiar y aplicar las leyes 2302, 2212 y 2222 (que están en relación con la defensa de la niñez y adolescencia).

Diferentes integrantes de la escuela mencionaron la vida en la institución desde un lugar participativo y valioso, como una enseñanza para les estudiantes de la vida en sociedad desde posiciones comprometidas. Aseguraron que esta escuela tiene menos conflictos que otras y que mucho tiene que ver la matriz de participación que propone y el lugar para inscribir a la mayoría. Lo definieron como “aceptación de la diferencia”, “convivir las diferencias”.

“En las relaciones humanas, entre ellos, en la aceptación de los que son diferentes. Como que no veo tanto conflicto como en otras escuelas del pueblo, hay como más aceptación de la diversidad. Se vive como una manera más... si... no, una manera así, de aceptación de la diversidad cultural y de la diversidad de religiones, y de formas de pensar. Hay como un entrenamiento en convivir con las diferencias y aceptarlas. Que creo que eso está bueno, es un capital cultural que se llevan los chicos.” (Entrevista Asesora Pedagógica)

La pertenencia institucional es un aspecto que les estudiantes rescataron de la vida en la escuela.

“Los chicos eligen esta escuela porque se sienten cómodos, con esto que te digo. Encuentran un lugar del que se pueden apropiarse, donde pueden circular, donde pueden hacer. Donde pueden proponer y sentir que pueden disponer de la escuela. Es como eso...yo sienten que se sienten cómodos en la escuela.” (Entrevista al profesor de Relaciones Humanas)

A la vez, en una Jornada institucional en la que participan más de 50 docentes, se trabajó en forma participativa y cooperativa el tema de las dificultades para la inclusión en el Ciclo Básico. Se dio cuenta de este trabajo de debate, consensos y construcción de proyectos grupales.

“Se dividen en grupos donde van armando la propuesta de problemas y soluciones para el tema de los primeros años que luego exponen. En el marco de la Jornada se pasan videos: Comenzaron la jornada con un video de xxx que habla de la educación y cierran la jornada con un cor-

to, 'La vida de las mariposas'. Este último trata de un joven con falta de brazos y piernas que tiene experiencias en dos tipos de circo. En uno le proponen un trabajo desde la limitación de no tener esos miembros y en otro desde la posibilidad de tener un trabajo con lo que si puede hacer. Esta película pasa a ser una reflexión sobre las diferencias y las posibilidades en la enseñanza en la escuela." (Observación S.M. 8 de octubre de 2013-10-08)

En el marco de la misma Jornada, dos adolescentes del pueblo (no de la escuela, solo uno de ellos era ex alumno) participaron para invitar a la escuela a una Jornada sobre identidad mapuche, y pidieron que llevaran a les estudiantes. La observadora calificó como "sumamente conmovedor el discurso del estudiante, interpela a los profesores como formadores de identidad, y donde ellos también deben reconocer la de cada uno, para poder respetar la de otre se refieren a la identidad sexual, de pueblo, etc." (Observación S.M. 8 de octubre de 2013).

3.3.3 Dispositivos para la enseñanza: comunidad y la actitud crítica

Como mencionamos en capítulos anteriores, la escuela secundaria en la Argentina consolidó un formato que "modeló las sucesivas intervenciones de reforma y que logró posicionarse como la noción misma de escuela argentina hasta la actualidad" (Southwell, M. 2011, p.36), pero esta propuesta educativa marcó algunas diferencias con la forma escolar hegemónica, a la vez que se generaron tensiones internas en la conformación de estas nuevas formas. Denominamos a esta propuesta escolar como una propuesta de "enseñanza desde una perspectiva crítica". Para asumir una perspectiva crítica hay que ubicarse críticamente ante las concepciones de "sociedad", "escuela" y "enseñanza", y ser responsables de los cambios posibles. No implica abandonar posturas reflexivas, sino agregarle, a las preguntas sobre cómo lograr comprensión en los estudiantes y su participación, la idea de sociedad desigual y el compromiso de la educación por cambiarla (Contreras, 1997 a).

Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad, la que solo es posible mediante un acto de autorreflexión, y a partir de la libertad, que implica a su vez verdad y justicia. El currículum emancipador, producto de la ciencia crítica, tenderá a la libertad en una serie de niveles, sobre todo en el 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 entretienen las relaciones de poder. Dado que el mundo está simbólicamente construido, nos acercamos a él mediante categorías ya existentes. Esta perspectiva es la que orientó las propuestas curriculares en esta escuela, sus discursos se referían a sentidos emancipadores con fuerte compromiso social (Contreras, 1997b).

En primer lugar, profundizamos en dos aspectos para presentar la perspectiva crítica en la enseñanza: por un lado, la propuesta curricular y la enseñanza articuladas con la comunidad; y, en segundo lugar, la mirada sobre los egresados en tanto sujetos que realizaron el recorrido curricular, especialmente referido a sus aprendizajes. Es en estos aspectos que una escuela de puertas abiertas, que pone a la comunidad y la sociedad en vínculo estrecho con las propuestas de enseñanza, se va diferenciando de la idea de “el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida ‘mundana’ o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social (Dussel, 1997) del formato escolar tradicional” (Southwell, 2011, p. 47).

3.3.3.1 Una propuesta curricular con énfasis crítico

El currículum expresa -entre otras cosas- una manera de entender la organización de los contenidos y su estructuración y secuenciación. Asimismo, se vincula con la forma en que se organiza y justifica la planificación del contenido de enseñanza y con el hecho de que ésta refleje el criterio respecto a lo que tiene sentido que se enseñe y aprenda en la escuela. De esta forma, la enseñanza no sólo es lo que sucede en las aulas, sino que incluye el concepto que se abriga acerca de ella, así como en qué aspectos se pretende modificarla o mejorarla. Tomamos, en este trabajo, la idea de currículum desde su diseño y su desarrollo.

Encontramos, en la especialidad Electromecánica, por un lado, una propuesta curricular (Plan de Estudios de los años 90) y, a la vez, una importante cantidad de proyectos que atravesaban a estas asignaturas e iban promoviendo un desarrollo curricular que se asentaba en los problemas reales de la comunidad (a veces de la escuela misma). Ante la pregunta sobre qué aprendieron los estudiantes en este recorrido curricular, muchos menciona-

ron la posición subjetiva, que les permite desarrollar las experiencias escolares en tanto sujetos sociales comprometidos y críticos.

“Y... aprendieron, me parece que el conocimiento libera. Aprendieron que somos responsables de otros y otras, en la medida que más sabemos o más podemos, más tenemos que dar. O más tenemos que comprometernos a cambiar la realidad”. (Entrevista Asesora Pedagógica)

En este sentido, los propósitos señalados por algunos profesores en sus materias estaban vinculados a una mirada crítica sobre la sociedad y proponían una formación humana desde un lugar reflexivo de la ciudadanía y la constitución de los sujetos. También proyectaban la interculturalidad desde una mirada transversal, en las diferentes materias aportaban saberes para poder abordarla.

“...enfocado fundamentalmente al plano de la relación con el otro. Y después trabajamos un poco más específicamente el mundo del trabajo y sobre todo el mundo de la interculturalidad, sobre todo acá. (...) entonces tratar de entender esa interrelación con las comunidades, darles algunos elementos teóricos que le permitiesen abordar esa interrelación.” (Prof. de Relaciones Humanas)

Este docente afirmó que esta escuela es humanista. Mencionó que la formación a las/os estudiantes apuntaba a promover una actitud crítica.

“Ahora sí vamos a lo que es el contenido, qué es lo que intentamos darle a la materia. No tanto esa especificidad del rol, sino criterios más amplios de comprensión humana y de crítica, de una posición crítica frente a las relaciones humanas. (...) Es una reflexión desde quién soy yo y quién es el otro, qué cree que soy, cuando me está proponiendo lo que me está proponiendo. (Entrevista Prof. Recursos Humanos)

La escuela, en sus planteos sobre la enseñanza, propone que en las situaciones reales se encuentra un valor para aprender: en los proyectos, en las planificaciones de algunas asignaturas, también en los relatos de estudiantes, egresados, docentes y directivos. Ubicaron la relación teoría - práctica desde una dinámica de construcción a partir de problemáticas concretas.

En las asignaturas llamadas de “teoría” del ciclo superior, los profesores manifestaron que se daban en el marco de proyectos concretos (muchos mencionaremos en el punto siguiente) o que se trabajaban en los laboratorios. La situación real planteada como un conocimiento “situacional” suscitaba una relación entre el sujeto y el conocimiento, que promueve una correspondencia de interioridad con el conocimiento, según Edwards (1985), en la que éste cobra sentido para el que aprende. Se refirieron a los aprendizajes no solo sobre el “qué” sino también sobre el “cómo” y el “para qué”, al ser situaciones reales o problemas reales a resolver.

“Siempre el objetivo final es el aprendizaje, no solamente del contenido, sino del cómo se hace. Al hacerlo, en realidad, es como que se ven un montón de cosas que no se ven en el papel.” (Entrevista Profesor Taller Electromecánica)

El tiempo didáctico y el aprendizaje transcurrían acompañando al tiempo de producción, esto suponía que los estudiantes llevaban los ritmos que las materias y las posibilidades escolares planteaban, en una situación real de producción. De esta manera, los proyectos a veces se finalizaban a lo largo de dos años, y eran diferentes grupos de estudiantes los que participan de una parte del proceso de desarrollo productivo.

“Sí, lo que se respeta siempre es cuando el trabajo es de inserción a la comunidad, es el tiempo pedagógico. No se prioriza la entrega del trabajo por sobre el tiempo pedagógico. Se aclara a todo el mundo que la entrega del trabajo va a ser en función del tiempo pedagógico. Incluso si no se termina este año, lo terminarán los chicos que egresan el año que viene.”

La enseñanza articulada en la comunidad

La escuela y su estrecha relación con la comunidad era un aspecto muy destacado en los proyectos, en las entrevistas y en las miradas de los estudiantes y egresados. El Director se refirió a un eje articulador de la escuela, la comunidad: “siempre tratamos de vincular lo que hacen los chicos en el ciclo superior o básico con problemáticas comunitarias”. (Entrevista al Director).

Para esto, los múltiples proyectos y asignaturas tomaban, muchas veces, a la comunidad como destinataria de las propuestas.

La institución ofrece algunos dispositivos, desde hace años, que despliegan prácticas en las comunidades mapuches, en la ciudad y en instituciones públicas de la zona. Desde los cambios en las normativas nacionales⁶³, se reorganizaron las mismas prácticas bajo el nombre de Prácticas Profesionalizantes⁶⁴. A partir del marco de la normativa nacional, la escuela propuso dos tipos de prácticas para las dos especialidades: las comunitarias y las pasantías. En la especialidad Electromecánica, las primeras en ese año estaban contempladas en los proyectos de energía y el proyecto del INTI. Pretendían, de esta manera, una formación en relación con la responsabilidad comunitaria para las poblaciones más desfavorecidas y, a la vez, para aportar, a través de ellas, a la formación de tecnólogos.

“Esta manera de entender las prácticas profesionalizantes intenta ‘promover comportamientos que ayuden a potenciar que la tecnología esté al servicio de las comunidades más desfavorecidas; en primer lugar, influyendo en las actitudes de la ciudadanía en su sentido más amplio y, en segundo lugar, influyendo en la formación de futuros tecnólogos implicados en el desarrollo (Pérez, 2005)” (Proyecto Prácticas profesionalizantes P.P.)

Los objetivos que se trazaron con estas prácticas fueron varios: por un lado, concretar “un mayor acercamiento de la escuela con la comunidad en base a proyectos de desarrollo conjunto” en los que se abordaban problemáticas reales de la comunidad; por otro lado, “insertar a les egresades en el potencial productivo local y regional”, generándoles más oportunidades laborales desde la diversificación de sus conocimientos. A la vez, adherían a generar proyectos que disminuyeran la contaminación y que permitieran, a les pobladores, mayor autonomía y mejora de su calidad de vida.

⁶³ “Garantizar una formación general de fundamento y científico-tecnológica, una formación técnica específica propia de la profesión abordada, y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido.” (LETP, art.10, G)

⁶⁴ “Se entiende por prácticas profesionalizantes aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que les 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 tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo.” Res. CFE. 47/08

Todos los proyectos se diseñaron desde una perspectiva CTS (ciencia, tecnología y sociedad), que articularan con “distintas áreas de la Escuela a partir del desarrollo de actividades pedagógicas conjuntas”, que también complejizaran “los actuales contenidos de las asignaturas que participan en los proyectos en función de la problemática local y regional”. Destacaban la intención de fomentar valores tales como: “solidaridad, participación, interculturalidad y compromiso” y “fortalecer el trabajo en equipo para la solución de problemas complejos”. Esta propuesta estaba sostenida por un “modelo didáctico de 'Aprendizaje basado en problemas'”

Proyectos Comunitarios

- **Proyectos “Estructuras” y “Aprovechamiento de las Energías renovables en el Dpto. Huiliches”**

Estos dos proyectos tendían a propiciar la vinculación escuela-comunidad por medio de la prestación de servicios técnicos a los pobladores con menos recursos.

En el proyecto institucional, se propuso al segundo como proyecto de investigación, junto con el de “Diseño, construcción y montaje de microcentrales de generación eléctrica o transporte de agua para riego para pobladores del área rural del Departamento Huiliches”.

El primero, “Estructuras”, estaba destinado a alumnos del Ciclo Básico y se centraba en los aprendizajes del Taller. La escuela averiguaba, a través de la Municipalidad, el padrón de pobladores que no poseían instalaciones de agua, gas y/o luz por carecer de recursos. Las personas que lo deseaban, siempre respetando los tiempos de aprendizaje que proponía la escuela para la actividad, podían solicitar a la institución que realizara estas instalaciones, para lo cual sólo debían aportar los materiales necesarios. Así apareció, entre los objetivos de este proyecto, “generar actividades de vinculación directa entre la Escuela y la Comunidad a través del desarrollo de proyectos conjuntos”.

El proyecto Aprovechamiento de las Energías Renovables para el aprovisionamiento de agua y electricidad en áreas rurales del Departamento Huiliches fue desarrollado por los alumnos de la modalidad de Electromecánica y estaba destinado a pobladores rurales de bajos recursos. Al igual que en el anterior, los pobladores proveían los materiales necesarios y los alumnos –en

compañía de los profesores responsables- acampaban durante un tiempo en el lugar de residencia de los pobladores para estudiar las necesidades y las condiciones con las que contaban para realizar las instalaciones. Por ejemplo, dependiendo de si existía o no, en el lugar, un cauce de agua y de qué tipo era, se instalaba la turbina apropiada y los generadores eléctricos. Luego, la escuela mantenía este contacto con los pobladores, ya que los alumnos se encargaban, en los talleres, del mantenimiento de los equipos instalados.

“Nosotros trabajamos un proyecto importante, en el Ciclo Superior de Electromecánica, que era de energías renovables, que era un proyecto en el cual, desde la práctica, desde la práctica...ahora se llama práctica profesionalizante. En lo que trabajamos, frente a la problemática de falta de energía eléctrica a los pobladores del área rural. Nosotros diseñábamos y construíamos turbinas y aéreo-generadores y los instalábamos en las casas de los pobladores. Esto nos dio muchísimo resultado”. (Entrevista Director J.)

El Director también comentó que, ante el cambio de profesores a cargo, el proyecto disminuyó en sus dimensiones habituales, pero se estaba revirtiendo con la vuelta de uno de los promotores ese año. Comentó que, para los estudiantes, la participación en actividades comunitarias y de elaboración de propuestas concretas eran muy motivadoras.

“Esto daba resultados interesantísimos, los pibes y las pibas (...) era importante su aporte. Ellos podían lograr y ver que su conocimiento, aparte de servirle a ellos, les servía a otros. Que eso es lo que nosotros siempre hacemos hincapié. Ustedes están obteniendo una formación, y esa formación tiene, de alguna manera, que ver y tiene que tener hacia la sociedad. Una devolución hacia quienes permitieron que ustedes se formen, desde el que tiene todo el dinero, hasta el que no tiene nada.” (Entrevista Director)

Consideraban esta actividad como una devolución de los aportes de la sociedad a la educación.

Si bien estos proyectos eran abordados básicamente por los talleres, se sumaban temas de otras asignaturas: Ciencias Sociales, Máquinas Eléctricas, Dibujo, Laboratorio de Ensayos Industriales, Electrónica, etc.

- **Proyecto con INTI⁶⁵: “Construcción de dispositivos para ciudadanos/as con capacidades diferentes”**

En este proyecto se proponía: “Generar conciencia en nuestra comunidad educativa alrededor de la problemática que hoy se les presenta a los ciudadanos con capacidades diferentes para integrarse socialmente con la plena vigencia de todos sus derechos”, a la vez que, a través de estas actividades, les estudiantes den respuestas con sus conocimientos a problemáticas reales.

Esta actividad constituía una “Práctica Profesionalizante” para la comunidad, con la fabricación de “dispositivos especiales que permitan una mejor calidad de vida o de aprendizaje a estos ciudadanos/as”.

“Es un proyecto con el INTI y con la escuela especial. Bueno, el INTI puso una cierta cantidad de plata para comprar y con eso se compraron los motores y las baterías, nada más. Lo otro es todo a pulmón. La idea era mejorarle su capacidad de transporte a una nena de la escuela especial que ahora debe tener once o doce años y que tiene (..) la idea es, como la silla tiene motores, pueda andar distancia mediana.” (Entrevista al Prof. del Taller de Electromecánica).

- **Proyecto INTA: "Aserradero"**

Este proyecto colaboraba con una comunidad cercana en el armado de un aserradero, ayudando en la instalación eléctrica y en charlas sobre seguridad:

“Ahora estamos trabajando también en un proyecto con el INTA en Chiqui Lihuil, donde el INTA, junto con los pobladores de Chiqui Lihuil, está instalando un aserradero. Eso lo estamos haciendo con los chicos de quinto año o de sexto. Están instalando un aserradero de la comunidad, entonces, con los chicos de quinto año, fuimos a hacerle la instalación eléctrica y a dar charla sobre seguridad. Sobre todo con lo que es el manejo del aserradero.” (Entrevista Director J.)

⁶⁵ INTI: Instituto Nacional de Tecnología Industrial

Pasantías

En cuanto a las Pasantías, durante el año 2013 no pudieron hacerse. Según el profesor del Taller de Electromecánica, hasta el año anterior funcionaban.

“Este año no se pudo realizar a tiempo, porque cambió la reglamentación y el docente que estaba a cargo de eso estaba en otra función, así que no se pudo encargar”. (Estas) “se vinculaban con el sector privado, o sea, con el parque industrial, y también con algunas instituciones públicas. Con el hospital, concretamente.” (Entrevista Prof. Taller de Electromecánica)

Diversos actores institucionales revalorizaron la relación con las empresas, pero declararon, también, la conveniencia de tomar una distancia con sus requerimientos o necesidades para con los egresados de la escuela. Por un lado, aseveraban que estas pasantías tenían que estar centradas en la formación de sus estudiantes y que, a la vez, parte de la formación requerida por las empresas no le correspondía a la escuela. Revalorizaban, también, la posibilidad de que, a veces, las Pasantías permitieran conseguir una salida laboral para los egresados.

En el proyecto de Pasantías, se propone un esquema para relacionarse con la contraparte (empresa o sector público), en el que se fija una reunión con los encargados de la empresa (en las entrevistas aparece también el sector público como contraparte) y la elaboración del perfil que la empresa requiere. Se debe hacer la publicidad en carteles en la escuela para ofrecerlas, para que luego los estudiantes se presenten. Se selecciona según perfil, se firma convenio y se arma el seguimiento de la práctica del estudiante. Los entrevistados destacaron estas experiencias como interesantes, ya que los estudiantes aprenden en un contexto real.

“Pero era una experiencia muy interesante, por lo que ellos decían. A mí me tocó un año seguirlos, y realmente muy lindo. Porque es como que ellos ven, ahí en la realidad, para qué sirve. Porque si no es como estar siempre en la pecera y salir a nadar. Por lo menos, un mes o dos meses de pasantías vienen muy bien.” (Entrevista Prof. Taller de Electromecánica)

Menciona que, en pasantías anteriores, se trabajó en el hospital de la ciudad, en donde “un grupo (...) arregló una incubadora de neonatología. Y tuvieron que investigar y todo eso. No andaba bien, creo que era una cuestión de la temperatura o algo de eso que no regulaba”. También realizaron mantenimiento eléctrico y otras intervenciones muy valoradas por el hospital.

Refiriéndose al sector privado, a modo de ejemplo, mencionó un taller que arregla motosierras. En sus palabras: “Que también le pusieron bastantes pilas y salieron armando varios motores, arreglando motosierras, máquinas de cortar el césped, y ellos como que ven ahí en concreto, digamos”. (Entrevista Prof. Taller de Electromecánica)

Taller

La invención, reinversión de las propuestas históricas del CONET, de las escuelas técnicas que pautaban los desarrollos, o propuestas de aula, pasaron en esta escuela a tener una dinámica atravesada por el medio social, los gustos de los estudiantes, la posibilidad de investigar, revalorizando las posibilidades de desarrollo en la escuela. Proyectos de extracción de aceite de rosa mosqueta, por ejemplo, se planteó como una necesidad de la especialidad de Alimentos. A esto, el profesor se refiere en la articulación de materias que él tiene a cargo: Fabricación y Taller. Menciona el proyecto de una prensa de aceite de rosa mosqueta que estaba siendo realizado por un grupo de tres chicas.

“Te digo que tienen que buscar información de qué es lo que hay. Porque tampoco es ponerse a inventar la pólvora, para después avivarse que los chinos la hicieron hace, no sé...tres mil años. Primero ver qué es lo que hay y cómo se está haciendo. Después, cómo lo podemos hacer nosotros con lo que tenemos, que es una adaptación de la tecnología.

Entonces, digamos, hace unos cuatro meses que están peleando con la parte constructiva, que no es fácil. (Entrevista al Profesor de Taller, Teoría en Electrónica General y Tecnología de Fabricación)

Se resaltaron, también, los proyectos de adobe y de motores de aire caliente, ambos en función de la necesidad o posibilidad que presenta la zona, tanto

con la naturaleza geográfica del lugar como con la producción de la provincia:

“Otros están haciendo el tema del adobe. Pero no me interesa el adobe en el sentido...me interesa, por ejemplo, cuál es la mejor composición de adobe con las tierras que hay acá, en la zona. (...) Bueno, después, hay otros que están... los motores estos de aire caliente, están haciendo un par. Que son cosas no tan conocidas, pero son alternativas al petróleo...no, que pueden andar con varias fuentes de calor”. (Entrevista al Profesor de Taller, Teoría en Electrónica General y Tecnología de Fabricación)

3.3.3.2 La actitud crítica y el grupo

Un discurso que circulaba sobre los estudiantes se centraba en comprender o aceptar sus diferencias, alejado de una visión homogénea, a la vez que lo/as ubicaba en un ejercicio para tomar el lugar de la crítica, la posibilidad de la elección, la responsabilidad, la búsqueda de los gustos e intereses. Las propuestas curriculares a través de los proyectos trazan la formación de los estudiantes desde su conocimiento personal para la construcción de su autonomía. Ante un diagnóstico expresado en los proyectos (PEI), los discursos que circulaban proponían orientarse hacia el compromiso político crítico con una realidad social desigual de la escuela, aportar a la justicia social y educativa, saliendo de las contradicciones que se forjan en una escuela reproductora de una sociedad injusta. Ante la pregunta sobre la formación que la escuela ofrece, el profesor expresa:

“Y... a ver...yo creo que sirve para dos cosas. Primero para una actitud crítica. Fundamentalmente creo que una actitud crítica, para pensar por ellos mismos las cosas. Una cosa que siempre planteamos es, bueno...vos tenés que tener tu posición. Vos tenés que, ante cualquier cosa que se te presenta, tener tu análisis. No aceptar como verdad lo que el otro te está diciendo, sin más. Tenés que criticarlos, pero para criticarlos tenés que tener elementos que te permitan hacerlo. Y uno, si no tiene elementos, no puede criticar. No puede tomar una posición. Entonces, creo que les sirve para tener una posición política frente a estos aspectos”. (Entrevista a Profesor de Recursos Humanos)

A la vez, el trabajo se presentaba como un pilar de las múltiples experiencias generadas en la escuela, en las que se destacaba la posibilidad de elegir, se referían a la responsabilidad y al interés que debía suscitar la tarea, así como a aprender a trabajar en grupo.

En los programas de las materias como Máquinas eléctricas y ensayos y Taller de Electromecánica, se incluyen acuerdos de trabajo en el aula (o “contratos pedagógicos”), en los que se describen los compromisos, tanto de los docentes a cargo como de los estudiantes. Con respecto a los profesores, proyectan: “investigar, estudiar y capacitarse para el desarrollo de las clases”, “alentar a los alumnos y alumnas a aprender y desarrollar sus capacidades”, “aceptar propuestas alternativas que puedan surgir de los alumnos para el desarrollo de las clases...”, entre otras medidas. Para los estudiantes, muchas de ellas se refieren a pautas de trabajo como entrega de prácticos, tiempos, conductas admitidas y, a la vez, hay menciones como: “respetarse y escucharse”, “no discriminar”, “esforzarse por aprender”, etc. En las propuestas de los docentes sobre sus materias, aparecían reiteradas menciones a la importancia que se le da en la escuela a promover actitudes críticas, de responsabilidad y de compañerismo en los estudiantes.

“No... la instalación es una excusa, digamos, para mí tienen que aprender otras cosas. Tienen que aprender a resolver cuestiones que se le presenten en el momento y a trabajar en forma autónoma. Autónoma de alguien que dirija, pero al mismo tiempo en forma grupal, que resuelvan cuestiones y se manejen grupalmente. Por eso tampoco los grupos no son muy grandes, son grupos de cuatro, máximo. Porque me parece que ese número, tres o cuatro, hace que se puedan relacionar más entre ellos.” (Entrevista Profesor Máquinas eléctricas y ensayos e Instalaciones eléctricas)

- **Proyecto pedagógico institucional: construyendo autonomía. Propuesta de asistencia por bloque horario para sexto año**

En 2011 comenzó este proyecto, en el que se programó llevar adelante una acción que sacara a la escuela de la contradicción de que, por un lado, integraba y, por otro, segregaba a los estudiantes. El proyecto se refería a los acuerdos del PEI y sostenía como propuesta la que tenían los estudiantes del 6to año: “optar a qué materia y horario concurrir”, fundamentado en que

estas posibilidades favorecían la autonomía individual y el desarrollo de criterios propios de responsabilidad. A la vez, destacaban que este ejercicio de elegir y decidir propiciaba una relación anticipada con el régimen universitario de asistencia. La asistencia por materia no perjudica al estudiante como lo hace el sistema de faltas según la reglamentación vigente, en el que queda libre de todas las materias. Se considera que, así, “los alumnos/as ajustarán la concurrencia individual a cada asignatura según su interés y necesidad” (hay un mínimo de asistencias que debe cumplir cada estudiante por materia).

En este sentido, la singularidad de la formación de esta escuela técnica apareció en los discursos institucionales, como la marcada relevancia que tiene para ella la educación ciudadana: hubo un énfasis puesto allí, a la vez que en el aprestamiento para el trabajo. En esta perspectiva crítica de la enseñanza, se destacó la formación que propone la escuela a través de experiencias de participación, debates, etc., que son promotoras de sujetos críticos y comprometidos.

“Lo que sí, sí siento que el egresado de esta escuela termina con algunas diferencias respecto de los egresados de las otras secundarias. Fundamentalmente en reconocerse como ciudadano y en sujeto de derecho. Yo siento que no es un estudiante más, no es un trabajador más, sino que ‘soy un trabajador ciudadano, que participo, construyo. (...) Porque la escuela es mucho más participativa, o sea, el alumnado participa en las discusiones, hay asambleas donde todos participan y deciden.” (Entrevista al Profesor de Relaciones Humanas)

En relación con otras escuelas, el profesor dijo que se les veía como “quilombitos de la EPET” ya que eran “alumnos que no se callan: si ven algo que no les gusta, cuestionan. Entonces, a algunos les parece que no es algo bueno”. Desde este lugar, expuso que esta formación le permitió no solo ser “Técnico Electromecánico”, sino que, humanamente, le ayudó para “estar mejor”. (Entrevista al Profesor de Relaciones Humanas)

En lo que se refiere a qué es lo que aprenden los estudiantes en la escuela, hay una marcada tendencia de los profesores / asesores / directivos a afirmar que las experiencias que se proponían (articulación con la comunidad, el taller, elaboración práctica de respuestas a problemas concretos) permitían aprender a resolver problemas, tener responsabilidades para con las ta-

reas, esforzarse en el trabajo, trabajar con otros, elegir, emprender una vida, etc.

“Para mí lo que aprenden es...aprenden un poco de tecnología. Un poco de Mecánica, un poco de Electricidad. Aprenden que para lograr algo hay que esforzarse mucho. Aprenden que el presupuesto limitado es una forma de vida. Aprenden a no rendirse, hacer trabajo cooperativo. Yo creo que lo que aprenden es como una forma de pensamiento y de actuar, eso sería.” (Entrevista profesor de Taller de Electromecánica)

En las proyecciones para los estudiantes al salir de la escuela, un profesor se refirió al gusto por lo que uno hace y emprende. Mencionó que, en las poblaciones de estudiantes que tenían en la escuela técnica, era un porcentaje mínimo el que se dedicaba a cuestiones tecnológicas, que las poblaciones actualmente están llenas de artistas.

El profesor del Taller de Electromecánica mencionó las ganas, el gusto, y la responsabilidad como motores para poder enseñar y aprender en estos tiempos. En la enseñanza en el taller, expuso la necesidad de que los alumnos eligieran alguno de los proyectos que iban a realizar, como base primordial para aprender.

“Nosotros les damos una serie de ideas básicas, como para que ellos puedan elegir. Pero además pueden traer sus propias ideas. Que a veces eso es lo mejor, porque el entusiasmo que les puede generar a ellos traer su propia idea es mucho más grande que si uno les da la idea.” (Entrevista al Prof. del Taller de Electromecánica)

3.3.4 Tensión entre proyectos colectivos y voluntades individuales

Esta escuela dinámica, con una fuerte pertenencia institucional, también declara problemas y tensiones en cuanto a ser parte de un sistema educativo provincial, que implica la inclusión de docentes por listados. Esto trae, muchas veces, como consecuencia, que el personal docente o Maestros de Enseñanza Práctica (MEP) que ingresan no se impongan a sí mismos el compromiso necesario, según las quejas de algunos miembros de la institución. Aparecieron diferencias en cuanto a tiempos de trabajo, responsabilidades

ante las tareas y, por ende, la sobrecarga de quienes sienten un compromiso mayor.

“Y los que no cambian son muchas personas que, digamos, trabajan en la docencia, pero realmente no tienen la vocación, ni quieren tenerla. Entonces, el problema es que...es como un lastre para la institución. Porque cada uno que trabaja, tiene que hacer el trabajo de dos o tres.”
(Entrevista Prof. Taller de Electromecánica)

Los proyectos, que son los que especialmente motorizan la institución, parten de compromisos colectivos. A la vez, la estructura formal de la escuela se rige por normas provinciales, que son las que regulan las responsabilidades y los derechos del personal. Estos dos aspectos, que podríamos considerar estructurales y de voluntades, no siempre están articulados. Es más, muchas de las tensiones que vivenciaban algunos docentes / asesores / director se referían a no poder resolverlos. Proyectos como el de “salud”, el de “energías renovables” antes mencionados, pese a los buenos resultados obtenidos, dejaron de funcionar, sufrieron cambios o aparecieron problemas: el primero desapareció ante la jubilación de quien lo conducía y el otro presentó dificultades que, durante el 2013, se mencionaron como en camino a solucionarse ante la vuelta del docente histórico que sostenía esta propuesta.

También manifestaron el problema de 2013, cuando las pasantías exponían una dificultad que obstaculizó su implementación: la falta de una persona que tome “la posta”. A la vez, al pertenecer a un sistema educativo con sus reglas -un tema de estructura-, se es parte también de un sistema global capitalista y sus reglas, que no permiten, en palabras del profesor, algunos cambios. Aludía a un tema de debate en la Jornada, en el que se propuso que la escuela debía mostrar o hacer vivir una sociedad más justa, lo que en la sociedad no sucede.

“La escuela tendrías que poder, por ejemplo, decir...hacer lo que a vos te gusta. Entrar a un lugar donde te sientas bien, donde en la piel...sea distinto a lo que es afuera. O sea, que la escuela te pueda mostrar lo que es distinto de lo que ves vos todos los días afuera de la escuela (...) Vivimos en un mundo capitalista, que hay que saber para adónde va...”
(Entrevista a Prof. Máquinas Eléctricas e Instalaciones Eléctricas)

Estudiar o trabajar, una cuestión de oportunidades

El proyecto de la escuela se erige desde una perspectiva crítica: la inclusión de los egresados en el entramado social como ciudadanos activos y promotores de derecho social que sostengan una ética ciudadana. En el PEI, se propone aportar a la formación de “ciudadanos/as Técnicos/as autónomos/as capacitados/as:

“...insertarse en el mundo del trabajo y/o en estudios superiores con una sólida formación tecnológica, con creatividad, sentido crítico y con una exigencia permanente de auto superación, a la vez la intervención y la participación activa y responsable en la vida pública, promocionando, respetando y haciendo respetar los derechos y deberes de las personas, posicionándose como sujeto de derecho con una clara postura ética orientada al bien común. (..)” (PEI)

En estos aprendizajes, o la incidencia que la escuela pueda tener sobre sus estudiantes, se proyecta la posibilidad de defender sus derechos, de ser agentes en sus vidas. Desde el equipo docente y directivo, se sostenía que los egresados podían trabajar. Mencionaron un puesto que se había habilitado hacía poco y que no se podía cubrir porque los egresados ya estaban todos ocupados.

“Yo veo acá... ponele... acá (...) ... ¿no? La mayoría de los chicos que terminaron acá en la escuela están trabajando (...) No hay chicos que estén libres, así buscando trabajo. Entonces, bueno, eso me da la idea que los que están acá, están trabajando. Y sé que...lejos, los que se fueron, también están trabajando. Hay muchos que volvieron, fueron, estudiaron y volvieron, y también están trabajando. (Entrevista Profesor Máquinas Eléctricas)

También se referían a encarar emprendimientos como posibilidad a partir de un cambio en el contexto nacional.

“La cuestión que el egresado acá, hoy por hoy, podría llevar un emprendimiento. No solo de subsistencia, con vista a crecer también. Porque hay un acceso a la financiación que no había hace diez o

quince años atrás... (Entrevista Profesor Taller Electrónica General y Tecnología Fabricación)

En las proyecciones propuestas desde el equipo docente, aparecía el territorio como regulador de las posibilidades y/u oportunidades, y caracterizaban a este grupo desde la heterogeneidad de posibilidades.

El pibe cordillerano

En el discurso, se ubicaba a los estudiantes en su territorio, un pueblo de la cordillera, que les imprime un modo de vivir, de estar, que muchas veces no ayuda cuando les egresades migran para seguir estudios superiores. El asesor se refirió a las características de un “pibe cordillerano”:

“Hago hincapié en la característica social, cultural del pibe de la cordillera (...) El alumno, el pibe cordillerano, la piba cordillerana tienen otra forma de ver el mundo, la vida. Son mucho más tranquilos. Las ciudades grandes los asustan. Los deprime a veces. Les cuesta adaptarse. Y bueno, y así vienen acá, nos comentan de sus aciertos, desaciertos. Algunos vuelven. Se toman un año más y vuelven a ir. Pero bueno, yo los veo así. Utilizando un lenguaje común y cotidiano, remándola.” (Entrevista Asesor Pedagógico)

Al pertenecer a una comunidad en la que las opciones laborales y/o las posibilidades de seguir carreras de nivel superior son muy restringidas, estamos ante oportunidades reducidas. Se reconocía la dificultad económica de las familias para sostener a un estudiante en otra ciudad, y también el desarraigo, lo familiar y el territorio (tranquilidad, modos de vida) como serios desafíos para los que decidían irse. Muchos de ellos volvieron a buscar las oportunidades que les permitía el pueblo. El Director mencionó lo afectivo como una dificultad para establecerse en otro lado y seguir estudiando:

“Para los chicos del interior es sumamente difícil trasladarse a estudiar a la capital o a Neuquén, por una cuestión afectiva. Y la mayoría de los chicos que se vuelven, no se vuelven por una cuestión que tenga que

ver con su intelectualidad, sino por una cuestión afectiva. Que no se pueden vivir solos. No encuentran su lugar”. (Entrevista Director)

A la vez, se refirió a la Universidad como una institución pública y gratuita, pero que para estos chiques solo era gratuita, ya que no podían acceder por estar lejos de sus sedes.

“Que una cosa es la Universidad pública y otra cosa la Universidad gratuita. Que nosotros sentimos que es una Universidad gratuita, no es pública. Porque si fuera pública, muchos de los chicos del interior, que no pueden concurrir a la Universidad, este... lo podrían hacer. Por una cuestión netamente económica. (...) Hoy por hoy, un papá o una mamá que necesita, quiere que su hijo vaya a la Universidad, tiene un costo que más de la mitad de la gente de Junín no están en condiciones de admitirlo. Entonces, como ven en la escuela una posibilidad, una formación que apunte más a la cuestión laboral, por ahí también los motivan para que vengan a esta escuela”. (Entrevista Director)

Ante la pregunta sobre cómo veían a estos estudiantes una vez que egresaban, detallaban especialmente las desventajas que implicaba su lugar de residencia, pero a la vez los consideraban personas con posibilidades de dar pelea, de no resignarse, de superarse.

“¡Y después me los imagino, qué sé yo, peleándola! ¡A la mayoría me los imagino peleándola! “No son pibes que se vayan a resignar fácilmente. Creo que en eso trabajamos bastante, digamos. Si bien hay algunos que van a estudiar y se vuelven al año, vuelven a buscar otra posibilidad de poder hacerlo.” (Entrevista Director)

Con respecto a este grupo en particular, docentes / asesores / Director vislumbraban que muchos de los futuros egresados no seguirían una carrera técnica, ya que atestiguaban una diversidad de futuros recorridos. Al estar en una localidad del interior de la provincia, eran muy pocas las posibilidades de seguir carreras de nivel superior cercanas⁶⁶. Mencionaron, a la vez, que desde hace un tiempo había muchos artistas en las generaciones de

⁶⁶ Solo están los profesorados de enseñanza primaria en Junín y en San Martín otros profesorados, y la Universidad del Comahue con la carrera de Técnico Forestal, cada tanto aparecen carreras privadas o del Estado provincial a término en la zona cordillerana

egresades, lo que se diferenciaba de otras épocas. En el horizonte de perspectivas, el equipo docente les proyectaba hacia una gran cantidad de posibilidades, tanto artísticas como deportivas, de estudio, etc.

“Así que los veo en todos los lugares: médicos, guías de montaña, artistas, ingenieros, arquitectos, no hay una tendencia mayoritaria hacia un... (...) ...así que los visualizo en distintas ramas laborales, incluso distintas ramas artísticas.” (Entrevista Prof. Relaciones Humanas)

En las apreciaciones acerca del futuro de los estudiantes, aparecieron las diferencias sociales como posibilitadoras o no de seguir estudiando, también destacaron a un pequeño grupo con trayectorias escolares débiles, que no estarían en condiciones de terminar o seguir estudiando:

“Yo creo que la mayoría va a estar estudiando, va a seguir estudiando, creo. Algunos... ¿no?, me parece que hay cuatro o cinco pibes que no los veo con esa perspectiva, con ese interés por aprender o continuar estudiando. Me da la impresión de que van a buscar trabajo. Si es que se reciben, porque me parece que no van a terminar...lamentablemente... ¿no?” (Entrevista al profesor de Máquinas Eléctricas e Instalaciones Eléctricas)

Otros señalaron el trabajo que hacían algunos afuera de la escuela, pero que estaba articulado con las posibilidades que ésta permite: trabajos comunitarios, participación social e iniciativa de participación. Destacaron a un grupo especial, AJÍ, que tenía un gran trabajo social y participativo en la comunidad, a otro grupo con acceso a tecnologías y otro más, que tenía dificultades en sus recorridos escolares:

“¿Cuál es la diferencia?, ¿qué es lo que hacen? Y, por ejemplo, militan en un grupo. Acá en Junín existe un grupo que se llama AJI, que es un grupo juvenil que hacen distintas tareas. Y, por ejemplo, los chicos que son de ese grupo claramente tienen mucho empuje, es como que ellos mismos te van exigiendo. (Entrevista profesor Taller Electromecánica)

3.4 Dispositivos de educación y trabajo, entre lo tradicional y lo alternativo en las dos escuelas

“Entre rojos tulipanes
exhala
el cordero blanco
entre blancos tulipanes”
Hugo Mujica⁶⁷

3.4.1 Discursos, contexto y escuela

Las propuestas de estas dos escuelas manifiestan especificidades en los modos y sentidos con que se fueron reinventado (Sennett, 2009) -según los cambios del contexto social y productivo-, y mucho tiene que ver con los orígenes diferentes, las especialidades de cada una y los territorios en los que se encuentran. A modo de organización esquemática que no agota las posibilidades de pensar estas experiencias, pero que nos permite continuar con las opciones de análisis que venimos sosteniendo, presentamos este cuadro.

Cuadro 15: Dimensiones de análisis por escuela (1 y 2)

Dimensiones		Tranqueras adentro Escuela 1	Puertas abiertas Escuela 2
Contexto		Escuela en la zona de la Confluencia, en un pueblo pequeño pero cercano a la capital Zona frutícola	Escuela en la zona cordillerana, en un pueblo pequeño. Zona turística
Institucional	Origen	Proyecto por fuera del sistema educativo (alternativo) Privilegia la mirada sobre producción rural.	Escuela técnica tradicional (ENET)
	Contexto y cambios	Readecuaciones desde una lógica escolar	Reinvención con una lógica de articulación con el afuera de la escuela, a través de proyectos articuladores con la comunidad.

⁶⁷ Mujica, H. (2005) *Poesía completa 1983-2004*. Buenos Aires: Seix Barral, p.29

Dimensiones		Tranqueras adentro Escuela 1	Puertas abiertas Escuela 2
Institucional/didáctico	Dinámica	Los proyectos en la institución y al interior de las asignaturas, como estrategia de enseñanza.	Los proyectos organizadores de la propuesta de educación y trabajo por fuera del currículum formal
Didáctico	Currículum gral.	Propuesta curricular innovadora. Organizado a través de la articulación del PEI/proyectos en: 1. Teoría y práctica 2. Acompañamiento para la convivencia	Propuesta curricular tradicional. Se reorganiza a través de proyectos que atraviesan a éste. Se plantea a partir de: 1. Relación con la comunidad 2. Trabajo grupal
	Propuestas didácticas en los dispositivos E-T	Trabajo grupal	Trabajo grupal
		Teoría-práctica	Teoría -práctica
		Tiempo didáctico (tiempo productivo en función del didáctico)	Tiempo del proyecto real (tiempo didáctico en función del productivo)
	Proyectos didácticos	Proyectos grupales y a elección de cada uno/a en la escuela Trabajo cooperativo Trabajar/Producir en el marco de la escuela (PDP) Producir para la comunidad (Proyecto Ext..o Pasantía)	Proyectos grupales en la comunidad. (elección) Trabajo cooperativo Trabajar/Producir a partir de problemas reales en el Taller y otras
Alumnos		Escuela que contiene, ampara	Escuela para estar, participar

3.4.2 Los proyectos

La relación y la articulación entre el contexto social, sus cambios y los requerimientos a las escuelas, encuentran en los proyectos una dinámica

flexible, que les permite articularse y proyectarse. En la Escuela 1, se logró con una estructura institucional y curricular que se construyó con la idea de un Proyecto Educativo Institucional como guía de la práctica y que actualmente también cuenta con proyectos institucionales que atraviesan algunas de las disciplinas o espacios curriculares establecidos, dándole direccionalidad o aunando propuestas.

En cambio, en la Escuela 2, el plan curricular corresponde al plan tradicional de todas las escuelas técnicas de la especialidad Electromecánica, planes que claramente separan la teoría de la práctica, los espacios de taller de los espacios teóricos, etc. Igualmente, la escuela plantea cambios en las propuestas de enseñanza y articulación entre asignaturas, a partir de proyectos institucionales. Es un entramado de proyectos que tienen como objetivo

“...generar nuevos espacios pedagógicos capaces de aportar a la construcción de una Escuela Técnica diferente, totalmente compenetrada con la problemática socio-económico-cultural de nuestra región, generando estrategias que permitan un mayor contacto de nuestros chicos y chicas con la realidad a partir de su participación en la resolución de situaciones problemáticas que se presenten en su entorno.” (Proyecto “Aprender cuidando la escuela pública”)

Muchas de las políticas de los 90 trajeron de su mano la idea de proyectos institucionales desde una mirada tecnocrática, muchas veces de descentralización y toma de responsabilidad institucional ante una dinámica social compleja. Estas escuelas toman una parte de esta idea; pero, singularmente, su lógica de implementación y movimientos está lejos de una perspectiva técnica, se instaló como una herramienta para la deliberación y la construcción, que podríamos definir dentro de una racionalidad práctica.

Si retomamos el origen de la palabra 'proyecto' (del latín *projectus*), aparecen muchos de los aspectos implicados en ambas escuelas, ya que abarca: “concebir, discurrir, elaborar, forjar, dar forma, formar, hacer, idear, abrigar, tener, trazar, llevar a cabo, desarrollar, llevar a efecto, poner en ejecución, ejecutar, poner por obra, llevar a la práctica, poner en práctica, realizar, llevar a término, fracasar, frustrarse” (Moliner, 2007, p.2423).

Tal como lo expresan en ambas escuelas, un proyecto es una guía de la práctica, un soporte colectivo, construido a través de la participación colectiva que encuadra, regula y sostiene las dinámicas institucionales. Ofician de

organizadores institucionales, de herramientas para los consensos, las acciones y la convivencia. Arman una trama compleja de acción y voluntades colectivas e individuales, que producen escuela y que parecen mostrar una manera de incluir haciendo.

Los proyectos didácticos

En las propuestas de las escuelas, algunas recurrencias van delineando disposiciones y prácticas singulares a las propuestas de enseñanza pensadas desde la articulación de educación y trabajo en el último año de cursado (como el trabajo en los Talleres, el Proyecto Didáctico Productivo, el Proyecto de Extensión). Se disponen en dos ejes:

1- la relación entre teoría y práctica - el proyecto como organizador de la tarea,

2- el trabajo en grupo y la responsabilidad de la tarea a partir de lo que ésta implica.

Destacamos, en la Escuela 1 -Tranqueras adentro-, la existencia de un recorrido curricular innovador de los estudiantes en el que, desde el comienzo, se les propone un enlace de saberes teóricos y prácticos, y la posibilidad de producir y aprender de esto, desde espacios no tan segmentados. Los dispositivos se despliegan en experiencias de trabajo, proyectos y acciones vinculadas al mundo real, en el predio de la escuela o en la comunidad, en las que se promueven situaciones de aprendizaje ubicadas en contexto, con una articulación teoría-práctica sostenida. Las experiencias educativas están concertadas con la producción y se propone “aprender produciendo”.

A la vez, desde el inicio, se promueven experiencias de aprendizaje que vayan generando prácticas para que los estudiantes construyan su propia autonomía, responsabilidad y valores sociales. Los dispositivos de convivencia, dispositivos de articulación con el trabajo y la propia dinámica institucional acompañan y ayudan a elegir (trabajo en grupo y convivencia).

En la Escuela 2, de puertas abiertas, la comunidad y la sociedad están vinculadas por las propuestas de enseñanza, y se alejan de la individualidad, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social (Dussel, 1997) del formato escolar tradicional. La relación con la comunidad es el eje de los dispositivos de educación y trabajo y el trabajo grupal es el modo de resolverlo.

Ambas proponen alternativas a los formatos escolares tradicionales en tanto relación con el afuera, conectan con el contexto, aunque de diferente manera, a la vez que hay una tendencia a una menor clasificación del currículum (Bernstein, 1988) a partir del atravesamiento de los proyectos. También en ambas se pone el énfasis en los trabajos grupales, que generan concepciones de trabajo cooperativo para resolver problemas, promoviendo experiencias con acento en el hacer con otros, con un sentido de realidad productiva y social.

Las experiencias son acompañadas de diferente manera por los equipos docentes y los conocimientos planteados tienen un sentido para los estudiantes. Se trata de un conocimiento situacional, que se estructura en el interés de conocer una situación, 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". De esta manera, este conocimiento está centrado en la intersección entre el mundo y el sujeto para el cual el mundo es significativo (Edwards, 1985).

Los modos en los que se van resolviendo los problemas desde la técnica (saberes y haceres) podríamos anclarlos en el concepto de *téchne* (arte, en nuestro caso, trabajo) ya que está centrada en el que produce, con la idea de realizar lo mejor, y se orienta por medio de valores que habrán de concretarse en las actividades que desarrolla sobre la realidad (Jaeger, 1983).

Es así como el conocimiento se construye desde las experiencias, con el cuerpo, con el lenguaje, con los problemas que se presentan y, de este modo, se va erigiendo el oficio, que en el caso del artesano es producir objetos físicos. En el caso de los proyectos de la escuela, se presentan de la misma manera. Esta acción, según Sennet, 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).

3.4.3 Juntas y amparados: la convivencia

Ambas escuelas destacan propuestas para la convivencia. En la Escuela 1, cuentan con un proyecto de convivencia que se articula con las horas curriculares por plan de estudios durante todos los años. Se pregona el trabajo en equipo y se proponen instancias para la regulación de la convivencia con un Consejo Consultivo, que interviene cuando hay transgresiones a la norma estipulada. A la vez, cuentan, históricamente, con un centro de estudiantes activo. En el discurso institucional, se da cuenta de la centralidad de la convivencia como eje fundamental, a la vez que se la presenta como complicada y con tensiones en movimiento. La convivencia se declara como trabajo de todes y, a la vez, como una tarea pedagógica específica para la formación de sujetos autónomos, responsables y solidarios. Esto se plasma en el proyecto institucional y en la propuesta curricular, con espacios estipulados para trabajar el grupo y la convivencia. En lo referido a la institución en general, la mayoría de los miembros que entrevistamos reconocía que se establece un clima de trabajo bueno, pero que, a la vez, es laborioso. Recordaban cambios, en años anteriores, en las responsabilidades de los profesores y actores institucionales, que habían afectado la convivencia. Aparecieron, en algunas entrevistas, menciones a un conflicto producido el año anterior, que había deteriorado a la escuela⁶⁸. Entre los proyectos para la convivencia, se encontraba un viaje que era muy aludido por todes, que está implementado como un viaje de integración para la convivencia, ya que, luego, en 5to año, deben elegir la orientación y, así, se conforman los grupos de 5to y 6to año.

En cambio, miembros de la Escuela 2 destacaban los diferentes aspectos de la vida institucional en la importancia de la participación. Tanto en el PEI como en los relatos, se establece la convivencia como una de las problemáticas a trabajar para resolver sus conflictos. También se cuenta con un Consejo Consultivo y Resolutivo, se propone la posibilidad de realizar asambleas de toda la comunidad educativa, la elaboración de diagnósticos, la elaboración y puesta en marcha de las normas de convivencia, la articulación con otros organismos del Estado para el abordaje de la violencia familiar. Lo sit-

⁶⁸ “Lo que da cuenta esta situación es de las tensiones que se viven en la institución a partir de ser una propuesta innovadora que no se articula en su totalidad con el sistema educativo en general. Las normativas escolares no permiten generar recursos por parte de la escuela y no tiene circuitos normados. Esto desde la institución se resolvió con “voluntades” que, al plantearse un conflicto, quedaron por fuera de la Institución y con pérdidas importantes para el clima institucional.” Cap.5

úan como una enseñanza, para les estudiantes, de la vida en sociedad desde posiciones comprometidas. Proponen una matriz de participación en la que se pueda inscribir a la mayoría desde la “aceptación de la diferencia”, “convivir las diferencias”.

Podemos decir que, en los modos de funcionar de ambas escuelas, hay una preponderancia para la participación y el amparo institucional (ser alojades), como una forma para la convivencia en conjunto (alumnos, docentes, equipos institucionales).

CAPÍTULO 4

EXPERIENCIA ESCOLAR Y EGRESADES

En el capítulo anterior, desarrollamos las propuestas de las escuelas; en este, nos abocamos a las experiencias de ambas instituciones desde les egresades. Sostenemos tanto la experiencia y la actividad desde la idea de un sujeto que hace cosas con sentido, enmarcado en un contexto determinado y atravesado por prácticas, normas y costumbres.

Les egresades se refieren a la escuela y los aprendizajes que tuvieron durante su escolarización, y rescatan diferentes aspectos como valiosos. Tomamos sus relatos y los consideramos como un modo de organizar las influencias de sus experiencias escolares, no acabadas y tomadas desde las posiciones subjetivas de cada una. "La experiencia y la subjetividad son inseparables e implican la irrupción permanente de modos de situarse en el mundo desde la singularidad" (Contreras y Perez, 2013). De esta manera, adherimos a sostener que la escuela y sus dispositivos constituyen un entramado de sentidos y significados que, en relación con los sujetos y sus posibilidades, van permitiendo diferente tipo de aprendizajes.

En la entrevista, les preguntamos por los aprendizajes en la escuela, experiencias escolares que les marcaron, utilidades del saber que la escuela les enseñó y, a la vez, les pedimos referencias concretas a los proyectos de articulación entre educación y trabajo del último año.

También, en la primera parte, desarrollamos lo referido al trabajo y, en la segunda, lo correspondiente a seguir estudiando, tanto en su experiencia de vida como en relación con la experiencia de la escuela, especialmente los saberes en términos de aprendizajes. En la tercera parte, abordamos los aspectos que destacan les egresades de la experiencia escolar de esta escuela y, en la cuarta parte, especialmente la influencia de los dispositivos que articulan con el trabajo en el último año.

4.1 El trabajo y la experiencia escolar

4.1.1 El trabajo en la vida de les egresades

De les egresades entrevistadas de la **Escuela 1** (14), a un año de haber terminado el 6to año, siete (7) trabajaban o habían trabajado en empleos preca-

rios: cuidado de personas, jardinería, limpieza, albañilería, etc. Una de ellas tenía un trabajo en relación de dependencia en la cocina del aeropuerto y otro tuvo una experiencia en un supermercado importante del país. Ambos manifestaron que estos trabajos les insumían todo el tiempo, lo que les hacía difícil pensar en terminar las materias adeudadas o seguir estudiando. Y, por último, uno de ellos tenía un trabajo en una empresa petrolera. De la muestra de esta escuela, solo cuatro (4) no trabajaban: (3) tres estaban estudiando con relativo éxito en sus carreras. Por otro lado, cinco (5) buscaban y no encontraban trabajo, o accedían a trabajos precarios. En sus relatos, aparecía la búsqueda de trabajo como un trabajo más. En el siguiente cuadro, organizamos la situación de cada egresado durante el año posterior a su egreso de la escuela secundaria. Destacamos que algunos cursaban o cursaron propuestas de formación vinculadas al petróleo.

Cuadro 16: Trabajo y estudio en les egresades Escuela 1

Entrevistas egresades	Estudio		Trabajo			Flia.	
	Estudia	Estudia petróleo	Trabaja	Busca trabajo	Tipo trabajo	Flia	Flia agrop.
FLOR	Empezó Lic. Alimentos dejó x embarazo.	Inst. Privado	En su casa		Cuidado flia.	M	-
GABI	Quiere, pero no puede, quisiera Veterinaria, pero estudiara Magisterio		Sí	Sí, uno Mejor	Cuida flia	M B	Sí
MARIANA	Empezó Veterinaria (Choele Choel). Dejó			Sí		M	Sí
JOSE M.	Danza IUPA (Roca)		No			M	-
MELINA	No		Sí		Confitería	M B	Sí
JAVIER	Ingeniería Química (Córdoba)		No			M	
CELINA	Geología (NQN)			Sí		M	
GUILLERMO	No		Sí		Boca de pozo	M B	Flia.p areja
MARIANELLA	Odontología		No	No		M	-
ALAN	Quiere el año próximo Veterinaria	Inst privado, DEJÓ	Sí		Changas de poda, jardinería	M B	Sí
SANTIAGO	Estudió Agronomía y DEJÓ.		No	No		M	Sí
NESTOR	Estudia	Inst. Priv.	Sí hasta hace poco	Sí	Limpieza, jardinería	M B	-
DAIANA	Abogacía en General Roca			Sí	Changas con flia	B	Sí
FERNANDO	Cursos petróleo	Inst.priv.	Sí		Changas.	B	-

Referencias: M: medios, B: Bajos, MB: Medios Bajos, MA: Medios Altos

De les diez egresades de la Escuela 2, entrevistades a un año de haber terminado el 6to año, siete (7) estudiaban y solos tres durante habían tenido trabajos precarios como cuidado de personas, limpieza, etc. Uno de los diez tuvo un trabajo relacionado con el título de Técnico Electromecánico, en un empleo de mantenimiento de calderas en una zona turística de la provincia. Une de los egresades de esta muestra no trabajó ni estudia una carrera, lo considera un año sabático.

El grupo de egresades entrevistades en esta escuela, en su mayoría, está con expectativas de estudios terciarios, el lugar del trabajo solo aparece para ayudar o tener experiencias laborales, pero en una minoría.

Cuadro 17: Trabajo y estudio en les egresades escuela 2

Entrevistas egresades	Estudio		Trabajo			Familia
	Estudia	Estudia petróleo	Trabajo	Busca trabajo	Tipo trabajo	
RICARDO	No	no	trabajo	sí	mantenimiento calderas Caviahue	MB
RAYÉN	Estudió en Cipolletti UNCo y se volvió a Junín a seguir Magisterio	no	no	sí buscó		M
BELÉN	No	no	sí	sí	cuida chicos, tiene un bebe, hace pan	MB
LELIN	sí, Prof. Primaria en UNCo, va bien	no	sí		vende panes	M
MARIANO	si. UTN pacheco automotriz, va bien	no	no	no		M
IVAN	sí, Publicidad UADE. BsAs, va bien	no	no	sí		MA
LARA	Contador- U.N. La Plata, va bien	no	no	no		M
CLAUDIA	Seguridad e higiene, terciario privado en NQN, va bien	no	sí		limpieza	B
NATALIA	Ing. Petróleo UNCo	sí	no			B
ELLIION	año sabático	no	no	no		MB

Referencias: M: medios, B: Bajos, MB: Medios Bajos, MA: Medios Altos

4.1.2 La búsqueda de trabajo, un trabajo...

Algunes de les entrevistades de la escuela 2 que buscaban trabajo no habían terminado la escuela secundaria, adeudaban materias aún. En la entrevista, argumentaron que esta falta de un título secundario no les permitía conseguirlo. Sin embargo, los que se recibieron, tampoco lo encontraron, salvo uno (Guillermo), que por un contacto familiar pudo entrar a una petrolera. A la mayoría de les egresades les hubiese gustado que su trabajo estuviera relacionado con lo que estudiaron en la escuela agropecuaria, pero esta situación les llevó a ampliar las áreas de búsqueda a comercio, petróleo y otros. Pero sin título secundario, sin contactos o sin experiencia, ha sido imposible conseguirlo.

“Ahora no podés encontrar trabajo porque, primero que nada, nadie quiere contratarte. O sea, tenés que ser amigo de alguien para entrar a un lugar, si es así. (...) Después es que, para cualquier pelotudez, te piden experiencia. Y si no te dejan trabajar primero, no vas a conseguir experiencia. Por más que yo tenga experiencia trabajando en la escuela, no la puedo decir porque no es lo mismo.”
(Entrevista Celina)

En el caso de Daiana, que era estudiante de Abogacía y que se había recibido en 2013, sus relatos eran similares: no había trabajo y solo podían trabajar con familiares o en changas.

“Busqué trabajo en el verano y hace poquito mandé un CV⁶⁹ a Moño Azul, que andaban buscando así chicos con perfiles de Técnicos.

SM: ¿Y qué pasó?

En el verano no conseguí nada. Terminé trabajando con mi hermano (...) Mi hermano tenía un negocio y, bueno, atendía la... él con la novia y yo le cuidaba la nena.” (Entrevista Daiana)

La necesidad de trabajar y la falta de oportunidades para hacerlo ocupaban una de las preocupaciones principales en la vida de estos jóvenes.

“Un día de mi vida. Me levanto temprano, desayuno completo, vitamina en ayunas, fruta, leche, mate a media mañana. Completo. Me vengo a la parada de colectivo que es acá en la esquina y me voy al centro a repartir CV. Y así estando en distintas zonas para repartir CV. Y a la tarde - noche le cuido el bebé a mi mejor amiga, que ella está estudiando en el

⁶⁹ CV: Curriculum Vitae

29 a la noche. Está terminando. Es el último año de ella. Y se me termina mi día.

SM: ¿Y te paga algo por eso?

M: Sí, son 3 horas igual por día. Pero, hasta que consiga algo. (Entrevista Mariana)

En la vida de los jóvenes, el año posterior al que terminaron la secundaria o mientras la estaban terminando fue un momento de transición, se encontraban definiendo qué harían: estudiar o trabajar, a la vez que estaban en plena búsqueda de sus gustos y de conocer las posibilidades que brinda la zona. En ese marco, ante la falta de trabajo, algunos optaron por seguir estudiando con la expectativa de que esto les habilitara para conseguir un trabajo más adelante.

“Así que medio como tipo una crisis, ¿viste? Pero ahora va. Re enganché de vuelta porque salí a buscar trabajo, no encuentro trabajo porque... estoy buscando igual, pero igual está difícil. Así que otra vez volví a estudiar, aunque no me gusta, pero bueno. Para tener un título, qué sé yo.” (Entrevista Celina)

En la escuela 2, en el caso de Ricardo, ha tomado el sentido del trabajo y su búsqueda como horizonte en esos años, así acumularía experiencia y conseguiría recursos. Estaba viviendo en una zona petrolera, Rincón de los Sauces, y esperaba un empleo en esa área. Sin embargo, él vivía este trabajo como un compás de espera hasta poder hacer lo que le gusta: la música. Ya había realizado experiencias como técnico en Caviahue (pueblo turístico de la cordillera neuquina).

“Yo siempre lo dije y soy un... me declaro músico. Ahora estoy por la parte económica que es generar algo y después dedicarme a lo que me gusta.

SM: Te gusta la música.

R: Claro. O sea, siempre me gustó la música y ahora, bueno, quiero hacer el esfuerzo de... bueno, unos años trabajar en la petrolera y de ahí dedicarme de lleno a la música.” (Entrevista Ricardo)

En este caso, se encontraba en la zona petrolera buscando un puesto, decía que estaba por entrar, y que, a la vez, estaba descansando del trabajo que había tenido.

“Ahora estoy buscando trabajo. Estoy por entrar a una empresa y ahora quiero ver si comienzan una capacitación dentro de un par de semanas” (Entrevista Ricardo)

Algunes decidieron estudiar, ya sea para terminar la secundaria o iniciar una nueva carrera terciaria, al no conseguir trabajo.

“Sí, busqué allá, cuando estaba allá porque quería ayudar a mi familia, que no me den todo, porque era mucho lo que teníamos que pagar... y no conseguí. Y acá no, directamente quise ir a repartir currículum, pero me dijeron que no, que ellos me ayudaban. Que me dedique a estudiar en vez de estar trabajando porque te lleva mucho.” (Entrevista Rayén)

4.1.3 Tiempo, trabajo (familia) y estudio

En los decires de les egresades de la escuela 1, destacaban lo complicado que les resultaba trabajar y estudiar, ya que el tiempo que demandan los trabajos posibles para ellos no les permitían seguir estudiando, o por cantidad de horas o por horarios rotativos, etc.: “Y en realidad yo creo que el mercado lo que piden (...) te pide mucha disponibilidad horaria. Y eso no te da opción a estudiar o... o sea, o estudiás o trabajás.” (Entrevista José M). A la vez, argumentaban que había que tener más que un título secundario, es decir, debían seguir estudiando, para conseguir trabajo.

Una de las entrevistadas tenía un bebé, lo que le dificultaba aún más sus posibilidades: “Tenés el secundario completo, no sé qué. Sí, pero sí o sí, necesitás algún terciario. Sí o sí. Necesitás algún terciario. (Entrevista Flor).

Pese a que la mayoría destacó el gusto por las tareas agropecuarias y su expectativa de conseguir un trabajo en esta área, todes afirmaron que no hay posibilidades reales de concretarlo. La expectativa está, entonces, en ingresar a una empresa petrolera.

“Yo... me encantaría encontrar algo relacionado a lo que yo estudié porque me encanta, digamos, estar con animales en una chacra. Es complicado, digamos. Estamos en una zona donde es todo petróleo y en Neuquén ahora es todo para los petroleros”. (Entrevista Mariana)

En las propuestas de empleo para jóvenes, desde empresas privadas o el Estado, se les suele solicitar experiencia (no se reconoce la formación de la escuela Agropecuaria) o se les pide la realización de cursos. Ambas situaciones no les permiten acceder al trabajo buscado. Podría pensarse que las ofertas que se les hace trazan más un compás de espera que una salida laboral. Desde los relatos de los entrevistades, estas experiencias de búsqueda de trabajo y lo que encuentran se vivían con frustración y desconcierto.

“Cuando fui a la Municipalidad, una oficina, creo, que hay acá de trabajo por la ruta cerca del Wallmart, había una que es Desarrollo y no sé

qué cosa. Que supuestamente ibas a buscar trabajo, ¿viste?, te dejaban [en] una lista, que no sé. Yo me acuerdo que... Yo tengo hecho como 3 cursos hechos. Tengo uno de Bromatología. Y fui allá a ver si podía conseguir alguna cosa, ¿viste? Algo, lo que sea, ¿viste? Y me atendieron, me pusieron en un cubículo y bueno, me dice: “¿Qué trabajo estás buscando, de qué te gustaría trabajar?” No sé, le dije. Vine a pedir trabajo, no me voy a poner a elegir. Dame un trabajo. “Bueno, está bien”, me dice, “¿Qué cursos te gustaría hacer?” ¿Cómo?, le digo yo. ¿Qué curso? Te vine a buscar trabajo, no te voy a hacer un curso. ¿Vos te crees que voy a estar perdiendo el tiempo haciendo cursos?”-No, porque vos tenés estos cursos, podríamos reafirmar esto... "Y le digo: ¿Para qué querés que te reafirme? ¿Te voy a tener que pagar? (...) Y no te están garantizando trabajo. O te decían: “No sé, un curso para aprender a hacer currículum.” Y vos decís: ¿Qué le estás vendiendo a la gente? No sean tan mentirosos, hijos de puta.” (Entrevista Celina)

En la escuela 2, por ejemplo, Belén deseaba un trabajo en blanco, lo que no le ha sido posible, según ella, por no contar con el título de la escuela secundaria y por tener un hijo, condiciones que no son favorables para conseguirlo. En este mismo sentido, Lelín nos relató la búsqueda de un trabajo fijo y la incompatibilidad, en este caso, con los horarios que tenía en sus estudios universitarios.

“Lo de vender pan lo buscábamos. O sea, buscábamos eso, pero el tema es que los horarios, en la carrera... o sea, mi idea era encontrar un trabajo fijo, pero los horarios en la carrera no lo permiten porque son mañana y tarde. Algunos días a la mañana, algunos días a la tarde.” (Entrevista Lelín)

En el caso de Iván y Elli6n, dijeron haber intentado buscar, pero sin demasiada “intensidad”, y no han encontrado. “Sí, mandé un par de currículum este año, pero nada...” (Entrevista Iván)

4.1.4 Saberes de la escuela para el trabajo

En las escuelas 1 y 2, a partir de reconocer que la escuela especialmente les formó en lo relacionado a la actividad agropecuaria y del taller, respectivamente, les egresades destacaron los saberes técnicos y disciplinares, aprendidos durante la experiencia escolar. La mayoría de éstos fueron puestos en juego durante ese año, ya fuera de la escuela, algunos por tener familias con actividades afines y otras en las experiencias de trabajo que han tenido. Destacaron, también, haber aprendido valores y modos de comportamiento que iban en relación a un trabajo futuro. Las relaciones con

el saber que se proponen desde los dispositivos de formación en la escuela promueven una relación epistémica tanto con el saber-objeto (técnicas, saberes disciplinares) como con el dominio de una actividad, así como la relación con ellos mismos y los otros (Charlot, 2008). Siguiendo esta línea, los organizamos como saberes-objeto: los técnicos agropecuarios y los disciplinares, y saberes socio-relacionales: los que están en relación con ellos mismos y con los otros.

Cuadro 18: Esquema de la experiencia escolar y saberes en escuela 1 y 2 desde egresados

Experiencia escolar	Egresados escuela 1	Egresados escuela 2
Saberes-objeto	Saberes técnicos agropecuarios/Saberes técnicos-Taller (práctica) Relación teoría-práctica	
Saberes trabajo	Saberes agropecuarios Ser emprendedores	Saberes técnico, saberes prácticos, Saber trabajar
Saberes para seguir estudiando	Dificultades en el cambio de nivel	Falta hábito estudio Organización tiempo, resolución de problemas,
	Saberes disciplinares que les faltaron	
Saberes relacionales	Responsabilidad, esfuerzo, organizarse, trabajo en equipo, cooperación	Respeto, valores, compañerismo
Saberes en relación con ellos mismos	A tener un proyecto –ser alguien Elegir y sortear obstáculos	Formarme como persona/ valores Participar/relacionarme Vivir
	Placer por un proyecto/hacer/trabajar	

En relación con los saberes técnicos y disciplinares (saber-objeto)

En relación con los saberes técnicos agropecuarios, en la **Escuela 1**, la instrucción es valorada como el eje de la formación. Corresponde a temas de mantenimiento, de máquinas, de saberes relacionados con los animales, su cría, cuidado y producción, etc.

En el caso de Fernando, que hizo una experiencia laboral en un supermercado como encargado de un área, destaca que, de los saberes que puso en juego, algunos tuvieron que ver con la escuela y otros los aprendió en esa situación de trabajo. “En parte (aprendí) en la escuela por el tema de carnicería, y lo de verduras también. Y partes que me enseñaron ahí mismo, me dieron consejos, más que nada” (Entrevista Fernando).

Para el trabajo, cuando pertenecen a Familias con actividades agropecuarias, es donde más aparece la puesta en juego de los saberes técnico-agropecuarios de la escuela durante estos años. Ante la pregunta de si utilizaba los saberes de la escuela en su vida, responden:

“Sííí... Bueno, en el trabajo, más que nada en mantenimiento de chacras, todas esas cosas. Eh... en la producción del cerdo nosotros, con mi papa y mis hermanos, tenemos un terreno y tenemos, digamos, estamos produciendo de a poquito cerdos y tenemos animales. Cerditos, cerdas madres. (...) Ellos ponen como el trabajo manual y yo los ayudo con los papeles. (Entrevista Alan)

Destacaron también la idea de emprender, de ser productores o formarlos. Esto solo apareció como un reconocimiento a la formación recibida, muy pocos trabajaban en el sector agropecuario y, como dijimos, en general sus experiencias eran en relación con emprendimientos familiares. “Y la escuela, yo creo que en realidad la escuela nos formaba a nosotros para... como Técnicos para capacitar al productor” (Entrevista José M.).

A la vez, opinaban que la escuela les preparó para el trabajo, entendiéndolo como un valor social y digno:

“El tema del trabajo... que cualquier trabajo es un trabajo digno porque algunos dicen (...) Cualquier laburo, tanto de levantar basura y sacar yuyos, como decíamos en la escuela, hasta trabajar detrás de una oficina. Es un trabajo. Es trabajo.” (Entrevista Celina)

Cuando les preguntamos sobre cuáles fueron los saberes importantes que les transmitió la escuela, se ubicaron en el perfil de técnicos y desde allí remitieron a diferentes saberes.

“Tecnología, lo que es tecnología en la Mecánica Agropecuaria, que era mucho lo de Mecánica. Eso a mí me ayudó bastante. O sea, entender lo que son los motores, cómo trabajan. Eso fue una materia igual que economía, también, fue una de las materias.” (Entrevista Guillermo)

En los casos en los que han tenido experiencias de trabajo, aludieron concretamente a algunos saberes técnicos y/o disciplinares que pusieron en juego en sus experiencias laborales, tal es el caso de Guillermo, quien trabajaba en una empresa petrolera en pozo. Ante la pregunta de si utilizaba los saberes de la escuela, respondió:

“El tema del trabajo más que nada. Cómo se trabaja. El uso de las herramientas. Después, sí, algunas cosas. Ahora el tema que estoy trabajando en esta empresa, uso mucho lo que es físico. Es tema de las unidades, de conversión. El tema de sacar volúmenes, peso. Todo eso uso mucho, lo que es Física... (...)” (Entrevista Guillermo)

En la cita anterior, Guillermo enumeró sus aprendizajes en la escuela que utilizaba en su puesto de trabajo de ese momento, una empresa petrolera. Cuenta que aprendió en la materia “Economía” cuestiones que le permitieron desarrollar su negocio y llegar a comprarse una camioneta. A partir de buscar trabajo, aparecen requerimientos a la escuela, como Contabilidad, Computación, cómo buscar trabajo, etc.

“Y, no sé. Mucho más, por ejemplo, nosotros allá en (escuela) teníamos muy pocos Computación, lo que era Informática teníamos muy poco y lo que la gente pide acá es que trabaje mucho de computación y todo eso. Y allá mucho son dos horas y nada más. Y tendría que haber... creería que todos los días para que no salga con una buena base de computación.” (Entrevista -Gabi)

En la Escuela 2, valoraron la formación en saberes técnicos de taller, especialmente, a partir de las experiencias debido a la práctica, la posibilidad de hacer y de trabajar de técnico. También la asociaron a la posibilidad de integrarse a la sociedad, desarrollarse como persona y seguir formándose. Ante la pregunta “Para qué te forma la escuela”, dijeron:

“Para que salga y te relaciones nomás (...) una vez nos dijo una profe: ‘Ser técnico no es ser el obrero de una empresa’, o que te manden, sino que capaz que vos te salís fuera y te formás y podés ser algo más que un técnico. Y esa es la idea de todos: formarse e integrarse a la sociedad”. (Entrevista Natalia)

Esta formación en el taller se expresa a través de la relación entre la teoría y la práctica que propone la escuela, con la posibilidad de concretar proyectos y acciones. A la vez, en todos los relatos apareció la formación técnica articulada con una idea de formación más amplia, tal como lo venimos desarrollando, tanto como para seguir estudiando o para sentir que es una base para poder elegir.

“Y yo creo que me formo, por un lado, para poder elegir lo que quiera hacer porque sí, o sea, uno tiene la base y yo sé que con lo que yo aprendí y con las herramientas que me dio la escuela, más allá, por ejemplo, esto que no tiene nada que ver con lo yo aprendí, eh... yo sé que me sirvió y que estas bases te sirven para cualquier cosa que vos puedas hacer.” (Entrevista Lelín)

En esta línea, los trabajos concretos en el mundo real, el hacer, es privilegiado al pensar en qué forma la escuela:

“Un montón de cosas, el salir con tus compañeros a ver algunas de las empresas que había en (Pueblo) en el Parque Industrial. El salir al lago, todas las actividades que se organizaban en la escuela para uno, o sea, digamos, para la educación de nosotros. Nos llevaron a aprender a trabajar. Y, digamos, un montón de cosas... el compañerismo”. (Entrevista Claudia)

Solo uno de los egresados tuvo una experiencia de trabajo como técnico, quien, ante la pregunta: “¿Qué de lo que aprendió en la escuela cree que puso en juego en su año de trabajo?”, detalló: “La verdad es que todas para mí fueron importantes porque una es como complementaria de la otra. (...)... Para mí todas las materias fueron importantes porque... (...) usé herramientas” (Entrevista Ricardo). Y en relación con la escuela técnica, en comparación con las otras secundarias, declaró la ventaja, para el campo laboral, de contar con el título de Técnico.

“Sí, por ahí, sí hay una diferencia, porque no es lo mismo una escuela comercial y una técnica. Por ahí, para las escuelas técnicas, nos abren más puertas. Por ejemplo, una petrolera busca técnicos solamente. (...) Pero, por ejemplo, (...) de una empresa que me dijeron que capaz que me llaman para hacer una capacitación, solamente aceptaban técnicos, nomás.” (Entrevista Ricardo)

Algunas egresadas expusieron que estos saberes técnicos que aprendieron en la escuela los aplicaban en trabajos en la familia:

“Lo aplico con mi papá en mi casa, pero no en otro lado. En mi casa, en las cosas que hay que hacer en mi casa, instalaciones, soldaduras en la escalera, en cosas así lo ayudo (...) (Esto lo aprendió) en taller, en soldadura, en electricidad, en fluidos que tuvimos en 2°, que es lo del gas, agua y cloacas”. (Entrevista Rayén)

Específicamente en relación con saberes disciplinares, Belén mencionó todas las materias como parte de la formación:

“Y, todo, para la carrera, la orientación que yo seguí, ... todo lo que es Física o Matemática, pero en realidad todo porque todo te ayuda a poder entender las otras.” (Entrevista Belén)

En relación con los saberes socio-relacionales

Tanto en la Escuela 1 como en la Escuela 2, se destacan valoraciones de las experiencias vividas más allá de los saberes disciplinares y técnicos.

Por ejemplo, en la Escuela 1, ante las preguntas relativas a la formación de la escuela para el trabajo, aludieron, también, a saberes aprendidos a los que podemos llamar socio-relacionales, como, por ejemplo, los relacionados con la responsabilidad, el cumplimiento de horarios, el esfuerzo, los tipos de comportamiento, etc. Ante la pregunta: “¿Qué aprendiste en los proyectos de la escuela?”, indicaron actitudes que favorecen la posibilidad de trabajar:

“El esfuerzo. Porque te llevaba mucho esfuerzo y mucho tiempo realizar eso. Y vos, si te pones a pensar, un... no digo una empresa grande, pero una persona que se dedica a eso tiene que ponerle mucho esfuerzo y poner mucho tiempo de su parte para que salga, para que le salga bien las cosas. Los proyectos que está realizando, sería. (...) Yo creo que sí, el buen comportamiento en el trabajo que tenía lo... ser puntual, buen comportamiento, creo que eso lo aprendí de acá y lo aplicaba ahí en el trabajo ese.” (Entrevista Néstor)

Con respecto a los aprendizajes psicosociales para el trabajo que realizaron en la escuela, puntualizan especialmente la responsabilidad, que fue aprendida a lo largo de las propuestas de enseñanza y trabajo de su experiencia escolar.

“Y el objetivo es las responsabilidades. Me ha formado para trabajar, en una palabra, porque lo que más veo que yo hice en la escuela, más que aprender era a trabajar. (...) te enseñan más responsabilidad que en las otras escuelas, te diría yo. Por el tema de cuidar animales. Tener que ir

sí o sí. Hacerte cargo de algunas responsabilidades que no te dan en otras escuelas que son...”. (Entrevista Celina)

En este sentido, en la Escuela 2, retomamos lo referido a los saberes que hacen a la construcción de la persona a partir de la formación en la escuela, entre los que se destacan los valores en la formación:

“...y también no solamente por ahí en lo laboral como también como persona también te forma. La verdad es que hay ciertos valores que.... Por ejemplo: el respeto es un valor que... la verdad es que ahí, en la escuela, lo aprendí mucho.” (Entrevista Ricardo)

4.2 Continuar los estudios y la experiencia escolar

4.2.1 El estudio pos secundario en la vida de los egresados

En la Escuela 1, once de les entrevistades empezaron a estudiar al año siguiente a su egreso. Algunas, carreras universitarias como Ingeniería Química, Odontología, Geología, Ingeniería Agronómica, Abogacía y otros, carreras terciarias, la mayoría (cuatro de ellos) en petróleo, en institutos privados de la zona, y solo uno estudiaba Danza en el IUPA (Instituto Universitario de la Patagonia, en la ciudad de Roca, Prov. Río Negro). Cuatro de ellos, al momento de la entrevista, habían dejado, por problemas económicos, una por embarazó, y otros, por no estar yéndoles bien o no gustarles. (Ver cuadro 17).

En la Escuela 2, de les diez (10) egresados que fueron entrevistades luego de un año de haber terminado la escuela secundaria, cinco (5) se encontraban estudiando carreras de nivel superior universitarias y dos (2), carreras terciarias. Al vivir en un pueblo de la cordillera, en donde hay pocas ofertas de nivel terciario, seis (6) de ellos vivían en otras ciudades del país. Esto implicaba, según sus relatos, estar viviendo durante este año también un cambio, no solo por estudiar en otras instituciones sino también por la adaptación a la vida de las ciudades que deben experimentar. Iván vive en Buenos Aires.

“... pasa que también vivimos lejos... muy pronto, no es que anduve muy solo. A veces me sentía... creo que en una de las primeras clases de Marketing...y me sentí un toque como... atrás, me sentía como que acá la gente de la ciudad tenía otra visión de las cosas, como que tenía otro ritmo, yo me sentía, bueno, un poco relegado.” (Entrevista Iván)

Esto no siempre es posible de superar. En el caso de Rayén (escuela 2), hizo la experiencia en Cipolletti, en la Universidad del Comahue, con la carrera de Formación Docente, pero volvió al pueblo a estudiar la misma carrera en un Instituto Terciario de la provincia.

Egresades en el nivel superior

“¿Allá? Allá fue re raro, porque primero nunca me había ido de mi casa y... extrañaba un montón, queda re lejos. Igual, los fines de semana largos me venía. (...) Fue re difícil adaptarme, incluso no me llegué a adaptar porque vivía en una residencia, no vivía sola y había conflictos que no... no me gustaban.

SM: Y cuando empezaste a cursar acá ¿cómo te sentías?

Acá mucho mejor, porque primero que estaba en mi casa, con mi familia y después con muchas personas que conocía, muchas chicas de acá (...)” (Entrevista Rayén)

Este cambio de cuidados que implica estudiar en el nivel superior se suma al cambio del nivel educativo y su necesaria transición. Tal como lo consignamos, estos jóvenes manifestaron esta transición, este cambio de nivel, como un esfuerzo. Este proceso de socialización universitaria (Alain Coulon -1997) implica un tiempo en el que se atraviesan tres etapas: a) el tiempo del extrañamiento, que implica para el estudiante el ingreso a un universo institucional desconocido; b) el tiempo del aprendizaje, en el que se desarrollan procesos de adaptación progresiva a las nuevas reglas institucionales y, finalmente c) el tiempo de afiliación.

En este grupo de egresades entrevistadas, todas señalaron esta transición institucional marcando las diferencias que implica ser estudiante universitario o ser estudiante de la escuela secundaria; identificando los tiempos distintos que cada nivel insume y los saberes en juego durante este año para aprender y adaptarse a esta nueva situación. Lelín, que estudiaba Profesorado en Enseñanza Primaria en la Universidad del Comahue, describió esta primera etapa como de adaptación.

“Y, fue raro porque fueron muchas cosas, pero bueno, dentro de todo, o sea, primero me costó horas. Podemos decir que en el segundo cuatrimestre me pude adaptar más. O sea, en el primer cuatrimestre fue a full con la Facu. Como que también hay muchas cosas como que me sorprendieron y no las esperaba así. Me gustó la carrera. (...) Pero no, fue más que nada adaptarme, conocer gente, eso fue, como un proceso de transición. Como empezar todo de nuevo en un punto, ¿no? Bueno, conocer gente, conocer un lugar, hasta saber cuál es el mercadito que está abierto los domingos a la tarde hasta decir, bueno,

con quién me hago grupo de trabajo.” (Entrevista Lelín)

Lara, que estudiaba para Contadora en la Universidad Nacional de La Plata, ante la pregunta “¿Cómo fue al principio la Universidad?”, respondió: “Al principio no entendí nada”.

“Me di cuenta que tenía que estar súper atenta en todo. Que te tenés que manejar sola porque no te hacen las cosas. Vos te tenés que inscribir en la computadora. Tenés que guardar el mail que te mandan, tenés el numerito que con ese numerito vas y te inscribís porque es tu legajo y, es como que tenés que estar pendiente de todo, para mí. Y antes era como que más tranquilo, ibas y preguntabas a alguien. Y ahora es todo sola. Y me organicé bien (...) Más o menos, es como que después de las vacaciones del invierno me costó un poco más arrancar. Es como que, no sé, cuesta”. (Entrevista Lara)

4.2.2 Saberes de la escuela para seguir estudiando

Retomamos en este punto la caracterización que realiza Alain Coulon (1997) cuando plantea el proceso de socialización universitaria como un tiempo en el que se atraviesa por tres etapas: a) el tiempo del extrañamiento, que implica para el estudiante el ingreso a un universo institucional desconocido; b) el tiempo del aprendizaje, en el que se desarrollan procesos de adaptación progresiva a las nuevas reglas institucionales y, finalmente, c) el tiempo de la afiliación, que implica el dominio de las nuevas reglas. El pasaje por dichas etapas requiere que el estudiante realice un proceso de cambio a fin de incluirse y ser parte en el nuevo nivel y en la institución (Martínez, 2011).

Escuela 1

En los relatos de los estudiantes que pasaron durante ese año por el nivel terciario, aparecieron diferentes situaciones: algunos habían abandonado la carrera, otros se encontraron con dificultades y solo 3 parecían, en ese momento, sentirse afiliados a esas nuevas instituciones y nuevas condiciones de “estudiantar⁷⁰”.

Diana, estudiante de Abogacía, vivió esta etapa de extrañamiento en una institución nueva como “brusca”, especialmente al compararla con la escuela secundaria: ya no era reconocida en su singularidad de persona por los profesores. Vive en el albergue de la universidad con 5 compañeras más, a 50 km de su familia.

⁷⁰ Estudiantar: conjunto de actividades que desarrollan los estudiantes para apropiarse del contenido (Basabe y Cols, 2007).

“Y, bueno, fue una decisión muy grande cambiar así de secundaria acá a la Facultad. Fue como un cambio muy brusco que todavía no me acostumbro. (...) Y, medio raro porque vos venís de un lugar en que te conocen todos, por así decirlo. Estás todo el día en el colegio y entrar a un lugar donde no conocés a nadie, donde estás prácticamente solo. Porque estás solo. Los profesores no saben ni por casualidad tu nombre. Y que van, dan una clase y ya se van.” (Entrevista Daiana)

En el caso de Javier, quien estudiaba Ingeniería en Córdoba, su referencia a la primera etapa en la Universidad estuvo en función de los conocimientos y su rendimiento. Entabló en la entrevista un proceso de reflexión en el que fue analizando su posición ante el estudio en ese primer año.

“Al principio arranqué con todo, ¿viste?, mal, como que ya era ingeniero, ya me comía todo. El tema fue cómo me entraron a tomar parciales, el primer parcial lo aprobé, que fue un parcial de Química, lo aprobé, el parcial de Matemática fue como una cosa que fue “destrozante”, fue como si estábamos todos los alumnos arriba de la ruta y pasó un camión, ¿viste?, y no quedó nada, les dio con un caño a todos. (...) Botánica creo que la perdí de pavo, por no estudiar, creo yo que uno viene muy blandito del tema del secundario o que tenés muchas libertades, muchas cosas y bueno, creo que el primer año son muy pocos los que logran asentarse del todo (Entrevista Santiago)

Marianella también describió el lugar de los saberes y sus posibilidades de comprender:

“Al principio sentís que no sabés de qué están hablando, por lo general. Por suerte yo, siempre algo me sonaba, de que lo había visto afuera, o sea, o a campo, o que me lo había dicho algún profesor. Sobre todo en Biología y Química. Que de algún lado me sonaba. Pero sentarse a estudiar nos tenemos que sentar a estudiar todos. Creo que eso no importa qué escuela sea. (Entrevista Escuela 1 - Marianella)

Lo que manifestaron los egresados que estaban haciendo una experiencia en el nivel terciario fue también la diferencia que implica el espacio del aula universitaria, los tipos de prácticas con el espacio de la escuela, el lugar del aire libre, el poder hacer. Este cambio de cultura institucional de espacios y prácticas de enseñanza Celina lo vivió con muchas dificultades. Dudaba acerca de continuar la carrera de Geología, solo la sostenía porque tenía una gran pelea con sus padres y no había podido encontrar un trabajo aún. Esta falta de afiliación a la nueva institución y a la carrera también la vivía como una dificultad de la preparación de la escuela para seguir estudiando.

Además, las aulas de la Universidad, la falta de espacios apropiados eran dificultades importantes para sostenerse como estudiante. Se mostraba muy molesta con las propuestas de la Universidad de estar adentro y quieto.

“SM: ¿Es difícil sostener el primer año?

C: Sí, más viniendo de... o sea, yo creo que la escuela nuestra tiene muchos problemas para acá, para venir a la Facultad, me parece. Porque primero que nada no te enseña a que vos tenés que estar, no sé, o sea estés estudiando, pero una parte del día te tenés que levantar y tenés que ir a trabajar. Y acá no haces eso. Estás todo el día adentro. Y eso también te pone medio de los pelos. (..)Yo me acuerdo en la escuela estaba acostumbrada que sí o sí en una parte del día la vas a trabajar. Te vas a levantar y vas a salir afuera a trabajar. Y bue... ahora bienvenido sea porque estás todo el día adentro. Yo estoy estudiando Geología y la clase de Geología te las dan con un cañón, viendo las cosas que tranquilamente podés ir a ver en 'la barda', que está acá nomás.” (Entrevista Celina)

Escuela 2

Ante las preguntas en relación con qué les enseñó la escuela para seguir estudiando, rescataron aspectos vinculados a la organización del tiempo, a la resolución de problemas, a los modos de estudiar. Una de las entrevistadas, ante la pregunta: “¿Qué conocimientos aplicás de la escuela?” (era estudiante de una Tecnicatura en Seguridad e Higiene), respondió cuestiones relacionadas con disciplinas como Física, pero también con la organización del tiempo y del trabajo de estudio y con lo aprendido en la escuela secundaria:

“Eh, los tiempos. O sea, organizarme para poder estudiar, eh... qué sé yo, los trabajos, cuando hay que hacer un trabajo, el año pasado nos hacían hacer un montón de trabajos. Y eso es como que yo veo que a otros compañeros que cursan conmigo les re cuesta organizarse y hacer un trabajo. Capaz que pasa una semana y le decís: ‘¿Y cómo va?’ Y te dice: ‘No, estoy empezando’. Y le preguntás la otra semana y te dice: ‘No, estoy empezando’. Y es como que tenés que empujarlo para que hagan algo. Y eso a mí me re ayudó porque los trabajos que hago, o sea, que nos toca hacer o que capaz que lo hacemos ahí, en el curso, los hacemos en seguida, después para entregar. Y, después qué sé yo, Física. La mayoría de mis compañeros desaprobaron y yo aprobé. Gracias a Dios, también. Y la mayoría de mis compañeros desaprobaron porque no tenían una base de las escuelas que venían.” (Entrevista Claudia)

Varios destacaron la formación de la escuela para pensar, analizar, aprender: les proporcionaron herramientas para la comprensión de textos, la resolución de problemas o las maneras de encarar proyectos y trabajos.

4.2.3 La experiencia en el nivel terciario: entre lo que se enseñó y lo que faltó en la escuela secundaria

La experiencia de avanzar en estudios terciarios, en algunos casos, resignificó la experiencia escolar en tanto espacio para enseñar y aprender. Hubo una ponderación sobre los modos de enseñar y de aprender como facilitadores de seguir estudiando. En muchos relatos de estudiantes que estaban en la Universidad, aparecieron nombrados, puestos en relevancia, algunos profesores que enseñaron y exigieron y muchos que no estaban, faltaban o estuvieron con paros / licencias. Esto, a la luz de la nueva experiencia, se vivió como falta por parte de la escuela.

En los siguientes cuadros, agrupamos los decires de los egresados diferenciando qué enseñó la escuela y qué faltó, que organizamos en tres grupos a partir de la recurrencia en las respuestas: lo referido a estudiar o modos de enseñar ("Enseñanza y estudio"), "Materias específicas" y separamos Matemática para la Escuela 1 (cuadro 19), por ser la más nombrada en el caso de falta de enseñanza. Para la Escuela 2 (cuadro 20), destacamos las materias "Electrotecnia y ensayos/laboratorio", que apareció entre las que les faltó enseñanza.

Cuadro 19: Qué enseñó la escuela y qué faltó enseñar (a modo de ejemplo)

	Enseñó la escuela	Faltó enseñar a la escuela
Enseñanza y estudio	Como saberes así, de la vida, no. La verdad es que siento que es bastante completo. Que te enseña un montón de cosas. (Entrevista Marianela)	Cómo estudiar, saber estudiar, para mí no, como que no me fue de mucha ayuda. (..) más por el tema de las faltas de clase, diría yo, que afectaron mucho. (Entrevista Daiana)
Materias específicas	No creo que hayan quedado cosas que hayan quedado sin enseñar. (Entrevista Néstor) ...de la (escuela) salimos con una muy buena base de Química (no de Matemáticas), de Botánica. (Entrevista Santiago) Sí, sí, ayudó mucho lo de la	Al principio, cuando tuve que rendir el examen, o sea, los distintos exámenes para entrar, me di cuenta que la base que tenía, principalmente de Matemática y Química era muy baja y me costó demasiado ingreso. (Entrevista Javier) Anatomía: No, no sabés, es que

	Enseñó la escuela	Faltó enseñar a la escuela
	escuela. El tema del suelo, y análisis de suelo, de terreno y eso, es lo que hacemos acá también. El estudio más que nada. (Entrevista Fernando)	prácticamente era como: no te estaría entendiendo lo que me estás diciendo. (Entrevista Mariana)
Matemática		Me hubiese gustado que me refuercen más en Matemática, (Entrevista Néstor) Sí, no lo que más sentí yo que salí como así, sin saber, fue Matemática. (Entrevista Marianella) Base, no de Matemáticas. (Entrevista Santiago)

También hacen mención a otras escuelas secundarias (técnicas no agropecuarias) que, desde la formación que estas promueven en sus estudiantes, cuentan con propuestas de formación mejores en algunas disciplinas, como las Ciencias Exactas y Naturales.

Escuela 2

Cuadro 20: Qué enseñó la escuela y qué faltó enseñar

	Enseñó la escuela	Faltó enseñar en la escuela
Enseñanza y estudio	Eso de hacer la teoría y que después nos enseñen concretamente cómo era. Porque no es lo mismo que te den la teoría y después estés enfrente de algo, y por ahí la teoría no te la acordás tanto, en cambio si hiciste la práctica lo vas a poder hacer tranquilamente. (Entrevista RAYEN) El hecho del criterio para resolver problemas, la iniciativa, usar la lógica a veces, pero después no.	Lo que sí me doy cuenta es que al ser una escuela técnica, yo en mi vida en la secundaria me senté a leer un texto de 30 páginas. Y arrancar me costó un montón porque no tenía hábito de lectura ninguno. (Entrevista LELIN) Y, por ahí ver el tema de las pasantías, nomás. Me quedó eso, nomás, fue lo que creo que me faltó, nomás. (Entrevista RICARDO) Música, estaría re bueno que te enseñen música, plástica por ahí (...) algunas cosas así, artísticas. (Entrevista BELEN) Resolver conflictos. Eh, aprender a hacerte independiente, madurar, que no te resuelvan las cosas. Por un lado, la escuela tiende,

	Enseñó la escuela	Faltó enseñar en la escuela
	(Entrevista IVAN)	comparado con otras escuelas, a hacerte independiente. Pero yo creo que tendrían que fomentarlo mucho más. (Entrevista LARA)
Materias específicas	<p>Sí, la única materia fue creo que Lengua, Lengua y Literatura. Después las demás son todas materias muy técnicas, de Electromecánica, que no creo que hayan aportado nada. (Entrevista IVAN)</p> <p>También la que nos sirvió fue Laboratorio, que la tuvimos con “W”, que esa sí, hicimos experiencias y todas cosas que te ayudan en la práctica, más en la teoría. (Entrevista RAYEN)</p> <p>En la parte específica aprendí mucho en el secundario, cosa como en Física o en Química, que las aprendí mucho en diferentes materias en el secundario, en especial en los últimos dos o tres años. (...) por ejemplo (Entrevista MARIANO)</p> <p>Como Física, tenía el cuatrimestre pasado.organización industrial. Un montón de cosas muy parecidas. (Entrevista CLAUDIA)</p> <p>El ensayo... en Lengua, en 4°, nos</p>	<p>Historia o cosas así me di cuenta que no tenía una base de nada (...). O ahora que tengo Fundamentos Biológicos del Aprendizaje, de Biología, esas cosas, no tenía una base. (Entrevista LELIN)</p> <p>Porque nosotros no usábamos mucha Matemática. Es más, la última Matemática tuvimos en 3ro con “M”, que ella enseñaba bien. En 4to, la profe faltó, se enfermó, cambiaron (...) Y ahora me cuesta muchísimo. Logaritmos, límites. (Entrevista LARA)</p> <p>Pero me costó mucho porque creo que en 4to, que fue cuando tuvimos Análisis, no vimos casi nada, no vimos casi nada de análisis. (Entrevista NATALIA)</p>

	Enseñó la escuela	Faltó enseñar en la escuela
	hicieron hacer un ensayo de una novela que teníamos que leer, creo que eso me ayudó bastante para la gramática y cosas así. (Entrevista ELLION)	
Electrotecnia y ensayos/laboratorio		De toda... y los talleres, fundamentales, pero por ahí, si hubiese sido mejor dada la materia de Electrotecnia y Laboratorio también porque todo se conecta con Electricidad, pero no hemos tenido una buena experiencia con ese profesor. (Entrevista RAYEN) Por ejemplo, tenía un profesor de dos materias claves en la carrera que son Electrotecnia y Laboratorio de Ensayos eléctricos que no pude nunca aprender nada. (Entrevista LELIN)

Expusimos, en los apartados anteriores, que las relaciones con el saber que se proponen desde los dispositivos de formación en la escuela promueven tanto una relación epistémica con el saber-objeto (saberes técnicos y saberes disciplinares) como una relación con el dominio de alguna actividad, que también proponen una relación con uno mismo y con los otros. (Charlot, 2008). En este apartado, profundizamos la relación que se plantea en tanto relaciones con el saber que promovió la experiencia escolar en correspondencia con los otros y con ellos mismos, destacada en la mayoría de los decires de los egresados.

4.3 La experiencia escolar promotora de sentidos en los egresados

Planteamos, en los apartados anteriores, que las relaciones con el saber que se proponen desde los dispositivos de formación en la escuela promueven tanto una relación epistémica con el saber-objeto -como son los saberes técnicos y los saberes disciplinares-, así como una relación con el dominio de alguna actividad y que también estos proponen una relación con uno mismo y los otros (Charlot, 2008). En este apartado, profundizamos la relación que se establece en tanto relaciones con el saber que promovió la experiencia escolar en correspondencia con los otros y con ellos mismos, destacada en la mayoría de los decires de los egresados.

Prestando especial atención a la experiencia y la actividad del sujeto como organismo concreto, formulamos la idea de “agencia” del sujeto que hace cosas con sentido enmarcado en prácticas, normas y costumbres, situadas en un momento socio-histórico determinado. Tal es así que encontramos en los relatos el reconocimiento de la experiencia escolar como promotora de conocimiento de sí, de adquirir responsabilidades, capacidad de gestión de la vida, poder trabajar con otros y en comunidad, etc.

4.3.1 Posiciones subjetivas y la experiencia escolar

Escuela 1

Así hablaba Flor acerca de esta relación entre el proyecto que realizó en la escuela y su posición construida en esta acción:

“Y sí, porque en el colegio aprendés mucho. O sea, aprendés lo que es, como que sí, a las responsabilidades, a tener un proyecto, a tener una idea, al decir, bueno, yo soy tal persona y quiero hacer esto y te lleva a hacerlo porque si no... La verdad es que sí... a ser alguien.” (Entrevista Flor)

La escuela favorece opciones de mundo para vivir, poder ser agente de la vida de cada uno, tener posibilidad de elegir y hacer una vida diferente. Así lo refiere Alan, que ese día de la entrevista se recibía y se preguntaba para qué lo formó la escuela:

“Sí, a partir de hoy ya soy egresado. Yo creo que... ¿para qué me formó? Y, para ver otro estilo de vida. No tan de ciudad. Que una persona tenga recursos para subsistir en otro lugar, en el campo, en la cordillera. Que tenga otra visión, por decirlo, que no se ahogue en un vaso de agua, sino que produzca y consuma lo que ha sembrado. Eso te ayuda, ¿viste? Y eso está muy bueno, es muy interesante.” (Entrevista Alan)

Destaca la posibilidad de elegir (por interés personal o gusto), tanto en los proyectos de los últimos años como en otras propuestas de la escuela, en estrecha relación con aquellos saberes que les resultaron importantes en sus vidas a través del paso por la escuela. “Era lindo porque te dejaban hacer lo que querías. Además, no era algo... tenías que estudiar. Lo tenías que hacer” (Entrevista Celina). Ante una materia, su propio interés está puesto en el gusto por ese saber: “Porque es la que más le puse pilas” (Daiana).

En el caso de Santiago, que empezó a estudiar Ingeniería Agrónoma y dejó, tenía pensado seguir estudiando, el año siguiente, Enología. El primer acer-

camiento a esta área de la vitivinicultura fue una experiencia que conoció en la escuela y que relató en primer lugar. “Y, por ejemplo, vitivinicultura me encantó, fue una materia que me encantó” (Entrevista Santiago).

Se destacaron varias materias importantes a lo largo de las entrevistas, especialmente dos de ellas, que aparecieron en varios de los entrevistados: Seminario y Socioeconomía.

En Seminario hablaron tanto del profesor como de la materia, a la que consideraron un espacio donde circulaba un saber valorado, una propuesta de enseñanza abierta que se ubicó a partir del interés de los que la cursaron. “No sé si tenía un plan de estudios (...) porque vos si querías proponías un tema y lo profundizabas con el profesor”.

En la materia Socioeconomía, se recalcó un saber valioso para entender la situación social, se la pensaba como un saber para la vida. “Y la materia que a mí siempre me gusta, que siempre la pienso es, Problemática y Socioeconomía” (Entrevista José M).

En relación con las personas valoradas como importantes a lo largo de la experiencia escolar, resaltaron a aquellas que los/las ubicaban en el lugar de su singularidad: profesores de todos los años, MEP- Maestros de Enseñanza Práctica- a cargo de algún área de la escuela y, en pocos casos, preceptores. Todos encontraron personas que les ayudaron y les conocían / reconocían, consideraron estos modos de relacionarse con ellos como valiosos y de ayuda personal.

“P es un profesor (...) que más que un profesor es un amigo, porque te pregunta cómo estás, si te pasa algo, si necesitás algo, por qué estás mal, por qué estás...(.) “P” es un profesor que no lo cambiaría nunca”. (Entrevista Flor)

En sus narraciones, señalaron como parte de su responsabilidad personal los proyectos realizados (PDP); en cambio, situaron a los profesores, MEPs o preceptores como quienes les ayudaron a la realización de sus proyectos. Es decir, lo que conduce la propuesta de enseñanza es la Tarea (el proyecto). “...pero a la vez ella nos ayudaba en los proyectos. (...) ella nos daba una mano en todo” (Entrevista Fernando).

Escuela 2

En esta escuela, rescatamos la idea de la escuela como un dispositivo para la vida. Todos los entrevistados indican como valiosa y significativa a la formación que tuvieron en la escuela.

“Lo que pasa que yo culturalmente, socialmente me encontré que salí muy satisfecho de la escuela. Era exigente, me llevaba mal, he discutido con algunas personas, me he arreglado o no, después me he llevado

bien, con muchas otras, y culturalmente, y socialmente salí bastante satisfecho del secundario, que por ahí es algo que mucha gente a veces reniega un poco, que en el secundario tal vez tendría que haber laburado un poco más eso y no se dio, que se sienten por ahí adentro de una caja y cuando salen al exterior y ven que las cosas son un poco diferentes, les cuesta un poco más. Pero en ese sentido, yo socialmente estoy muy satisfecho con lo que fueron mis años de secundario.” (Entrevista Mariano)

Acentuaron las posibilidades que les dio la experiencia de la escuela para formarse como personas, como ciudadanos en la sociedad, con capacidad para decidir, para vivir. “Y... para mí... fue muy útil para todo, para vivir cotidianamente y... cosas, qué sé yo, te puede servir para laburar, para vivir. (..) En referencia a para qué la formó la escuela, la misma egresada dice:

“Y, primero para, técnicos electromecánicos, pero después, qué sé yo, podemos ser personas, ciudadanos buenos, que entendamos por lo menos, después que uno quiera sobre pasar las leyes y todo eso es tema de uno, pero la escuela ya hizo lo que podía.” (Entrevista Belén)

Se vive la experiencia escolar como “subjetivamente vivida” en tanto vivencias que han dejado una impronta (Contreras y Pérez, 2010/13). Se explica como un paso por la escuela formativo y de crecimiento personal, de conocimiento sobre sí mismo junto con otros.

“SM: ¿Para qué te parece que fue útil pasar por la escuela?

R: Y, primero un poco para formarme como persona. Uno aprende muchas cosas, no sólo con los profesores sino con la gente con la que te relacionas., te va definiendo, a mí me definió mucho mi forma de ser, también. Y como desenvolverse tiene mucho que ver con la facilidad que tuve para desenvolverse en el ámbito del secundario, de conocer mucha gente, de llevarme muy bien con la gente... y... básicamente eso. A mí, personalmente, yo creo que me formó mucho como persona. Después, trabajar en grupos era algo que acostumbrábamos hacer en el secundario, y tuve la suerte de tener buenos grupos de trabajo, buenos compañeros, amigos” (Entrevista Ricardo)

En sus dichos, los egresados destacaron la experiencia que les brindó la escuela para relacionarse con otros al promover el trabajo en equipo, la organización para la participación y la toma de posiciones, etc.

Lelín, al comparar con la propuesta de otras escuelas secundarias, remitió a la capacidad de ser crítico, pensar y decidir que promueve esta, a diferencia de otras basadas en el control.

“Claro, no había problema de eso y capaz que en las otras había mucho más control. Y también creo que bocha de la capacidad de poder opinar y decir uno lo que sienta, así. La capacidad de poder pensar y ser crítico. Como que eso cambia un montón, me parece a mí. Ahí, cuando a una le dan la posibilidad de participar o de tener la libertad de manejarse como quiere, como que uno puede ser más responsable, tiene más capacidad de decidir y de pensar, creo yo. Que si a uno le tienen marcándole todo el tiempo lo que está bien y lo que está mal”. (Entrevista Lelín)

Lara también consideraba necesaria la formación de la escuela para ser independientes en el pensamiento y desarrollar la capacidad que promueve el hacer, la actividad práctica, a la que comparó con otra escuela del pueblo, en la que ella encontraba que no favorecía esto por su condición religiosa.

“Yo tengo una amiga acá que se vino en año pasado porque ya egreso un año antes que no tiene la habilidad practica que adquirimos nosotros. Que eso me parece fundamental. Eh, y te hace un poco más independiente. (...) yo creo que la nuestra te hace un poco más independiente, te abre más la cabeza”. (Entrevista Lara)

En el caso de Iván, también rescataba que los saberes técnicos eran facilitadores del pensar y de la resolución de problemas, a diferencia de otras propuestas educativas secundarias:

“Para tener conocimientos en general. Saber... no sé... cómo estudiar, cómo encarar un problema, eso es algo en lo que tal vez, tal vez aportó mi escuela secundaria. Siempre al ser un ámbito técnico, siempre te veías enfrentado a problemas y la manera de solucionarlos”. (Entrevista Iván)

Apuntan a que la escuela les permitió “entender mejor cómo funcionaban las cosas” (Entrevista Ellión), poder equivocarse y aprender a tener errores sabiendo que es parte del proceso de aprendizaje. Es una escuela que deja huellas en los egresados, que transmiten desde una perspectiva constructiva sus errores en el aprendizaje:

“Sí, muchos profesores, se acordaban de mí porque siempre me equivocaba en... más que nada en el manejo de herramientas, y generalmente

siempre, siempre rompía algo. Pero yo me acuerdo que cuando me equivocaba... no me sentía mal. Porque sabía que era que jamás iba a volver a hacer y que era una forma de aprender". (Entrevista Iván)

4.3.2 La escuela desde el espacio, la convivencia, los docentes y la comunidad

Escuela 1

El espacio real de la escuela, en un predio de 20 hectáreas, con espacios verdes, lugares de trabajo importantes, fue aludido por todes como un lugar para estar bien, que favorece la vida entre pares y con los equipos docentes también. El espacio del comedor -que es gratuito luego de una lucha de les estudiantes- era vivido como acogedor y favorecedor de la estadía de tantas horas en la institución. Calificaron a la escuela como un lugar para volver, dijeron que la extrañaban, algunos la calificaron como "un paraíso", un lugar en el que la pasaban "rebien". "Sí, volví a la escuela (...) sí, te da un poco de nostalgia, (...) claro, vos lo ves a los pibes y te dan ganas de decirles: 'Che, acá ustedes están en un paraíso'. No salieron todavía" (Entrevista Santiago).

Muches de les entrevistades consideraron a les profesores como diferentes a les de otras escuelas, destacaron el trato cercano, el interés que demostraban por ellos y sus trabajos, el compartir comidas, mates y espacios en los que la convivencia era más estrecha.

En relación con les pares, indicaron también que el espacio y el tiempo favorecían la vida en común. "No sé, la convivencia. El ayudar al otro. O sea, estás tanto tiempo que, si alguno tiene un problema, termina saliendo y termina apoyando, o sea, entre todos. Por ahí no éramos todos amigos, pero el compañerismo, supongo." (Entrevista Marianella)

- **Un viaje para conocer, pero especialmente para la convivencia: el viaje a El Bolsón**

Entre los dispositivos que propone la escuela, se encuentra el viaje a El Bolsón, que se organiza todos los fines de 4to año, como un viaje de estudios, tal como lo relatamos en capítulos anteriores. Este viaje tiene dos aspectos relevantes en sus relatos: por un lado, el haber conocido otro tipo de producciones, en otra localidad, El Bolsón (700 km de Neuquén), pero los más aludidos fueron los aportes a la convivencia que se produjeron entre los diferentes cursos, ya que viajan todos los cuartos años juntos. Al año siguiente del viaje, les estudiantes deben elegir la orientación y con ello, el

grupo del que formarán parte hasta la finalización de sus estudios.

- **Les docentes y la enseñanza**

Las características que recuperaron de los profesores a la hora de argumentar su importancia, se pueden dividir en tres: una referida a que eran personas amigas, compañeras, que escuchaban, registraban la singularidad de cada uno; otra, referida a los atributos o características personales y la capacidad de estos docentes de explicar, enseñar, por lo que les recordaban como muy importantes en sus vidas, en su paso por la escuela.

“Tenía una forma de explicar excelente. Todas las dudas te sacaba.”
(Entrevista Mariana)

“...como profesor porque era una persona que te sabía explicar todo lo que vos le preguntabas. Capaz que no era de su materia, pero él te lo explicaba bien y vos lo entendías. Y después, bueno, por su persona también. Porque eran personas que más allá de ser profesores estaban muy involucrados con el colegio. Y eso me gustaba a mí.” (Entrevista José M.)

En menor medida, también comentaron las características personales de los docentes a modo de guía, modelo. Con respecto a una docente del área de Ciencias Sociales, José M, dice: “Sí, es especial ‘F’ (..) la valoro porque la admiro, admiro su inteligencia, su forma de pensar, su forma de decir las cosas. Y me marcó porque... este... aprendí muchas cosas con ella ...cómo daba su materia (Entrevista José M). También nombró a personas buenas o excelentes: “...tenía sensibilidad con las personas, era un hombre muy bueno con todos” (Entrevista Gabi). En su relato, Alan resaltó el gusto de este profesor por lo que hacía y cómo eso impactaba en las actitudes de ellos a la hora de aprender, lo señaló como una persona especial:

“...porque a él le gustaba lo que hacía. Él amaba lo que hacía y eso se lo expresaba a los chicos. Y los chicos aprobaban la materia. (...) Era como todo un proceso hacer, entonces, uno le daba interés hacerlo. Intentar, eh... o sea, de las hortalizas, todo. (Entrevista Alan)

- **En relación con el afuera de la escuela y la práctica**

En muchos apareció el reconocimiento a las propuestas de enseñanza que promovieron el vínculo con la comunidad, tanto para trabajar con vecinos como con compañeros o, en la escuela misma, con los profesores.

En lo referente a conocer otro tipo de producciones en el viaje a El Bolsón, Celina recordó que, gracias a conocer esta experiencia, ella decidió su proyecto de 5to. año:

“...porque te abre la cabeza. Salir de la escuela, para mí... creo que hacer cosas en otro lado, en otra ciudad. Ir viendo las otras, no sé, todas las otras opciones que tenés (...). Ves, la producción de cerveza, la producción de fruta fina. Eh... los tambos.” (Entrevista Celina)

El trabajo en la comunidad con otros era valorizado en las actividades en que ellos capacitaban y/o ayudaban a personas y, a la vez, aprendían en contextos reales, para grupos humanos reales. Destacaron los trabajos en la experiencia de extensión. Ante la pregunta sobre los aprendizajes a lo largo de la experiencia en la escuela, Alan puntualizó esta posibilidad de capacitar como una sugerencia para la mejora de la escuela y ampliar el contacto con la comunidad. En todos los casos, los contextos de aprendizaje fueron valorados cuando eran reales, con la ayuda de los profesores, y aluden al valor subjetivo que tiene una experiencia en la que sortean obstáculos y aprenden por ellos mismos.

“¿Y por qué Biología?”

M: Y porque hacíamos muchas experiencias también en laboratorio, como (..) aprender más cosas de... por ahí ves cosas de los animales o las plantas o algo, entonces vos vas a fondo. O los humanos, también. Las hormonas, todos los temas. Temas importantes,.. que se hablaban de la realidad. Estudiarlos más a fondo.” (Entrevista Melina)

“Toda relación con el saber es también relación consigo mismo: a través de ‘el aprender’, cualquiera 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).

Escuela 2

- **Organización y trabajo en grupo**

Reivindicaron experiencias vividas a lo largo de su escolaridad, en las que se organizaban para juntar dinero, realizar protestas en defensa de la institución, fiestas o crear el centro de estudiantes. Esto lo compararon con otras escuelas, como los bachilleratos o comerciales (Centro Provincial de Educación Media - CPEM), en los que no sucedía lo mismo.

“Por ejemplo en el tema de, yo tengo mis hermanos, ellos estudiaron en otras escuelas, y por ejemplo, en el CPEM, mis hermanas. Y ella, en el CPEM no se organizaban así en grupo como nosotros, o cuando teníamos que hacer una actividad, por ejemplo. Una marcha por la escuela por los problemas de xxx. Salíamos todos porque era nuestra escuela y la cuidábamos. (...) Al tema, por ejemplo, uno, cuando egresan, se organizaba para hacer una fiesta o una cena, algo lindo. Pasarla bien. Y acá los pibes, no. ¿Querés ir a mi cena?, tenés que pagar \$300. Y allá uno trabajaba para eso, para poder invitarle algo al que uno invitaba. Te organizabas con tus compañeros para hacer algo lindo e invitar a la gente que vos querés.” (Entrevista Claudia)

La escuela, a través de los diferentes proyectos, propone el trabajo en grupos, lo que fue valorizado como un modo de organizarse que generaba bienestar, ya que implicaba trabajar con otros:

“Trabajar, trabajabas en muchas cosas ahí, porque teníamos diferentes proyectos, como el proyecto de adobe, biotopo, proyectos de riego, las bombas. Un montón de cosas. Y todo es como que me gustaba porque también trabajábamos con otros compañeros. Y el tema de organizarse para poder trabajar y saber que tenés el apoyo de tus otros compañeros, que también saben mucho, una es como que se siente bien trabajando. Es un bienestar para uno, o sea, trabajar así en equipo. Hacer algo que te guste”. (Entrevista Claudia)

- **Personal de la escuela: los docentes y más**

Ante la pregunta por alguna persona importante en la escuela, destacaron a profesores, porteros, bibliotecaria y preceptores, pero a dos profesores en particular, relacionados con los espacios de taller y laboratorios. A la hora de argumentar su importancia, se podrían dividir en dos grandes grupos de características: unas referidas a que eran personas amigas, compañeras, que escuchaban, alentaban, acompañaban y registraban la singularidad de cada uno y otras referidas a las enseñanzas, como la capacidad de explicar, de enseñar, de los docentes. En referencia al personal, en general, de la escuela, rescataron haber sido cuidados, acompañados y tenidos en cuenta.

“Valoro un montón de personas y quiero un montón de personas así que les sigo teniendo un montón de aprecio dentro de la escuela. Los profesores de Educación Física, los porteros. (...) Y yo creo que muchos, por ejemplo: los porteros, los bibliotecarios, los secretarios, los preceptores, siempre porque son como los que le intentan, hacen de la escuela algo más ameno. Son... el portero es el que le vas a pedir agua y

te hace un chiste. O es el que te da el refrigerio. O los mismos, los preceptores que son siempre los que van y te pasa... saben cuándo te pasa algo, tenés malas notas y te vienen y te sientan y te dicen qué te pasa, o sea, es como que vos te das cuenta que ellos intentan que vos te sientas bien en ese lugar. O sea que tienen una preocupación hacia vos y cómo vos te sentís en ese espacio”. (Entrevista Lelín)

Destacaron que extrañaban la escuela ya que la relación que se producía con muchos de los profesores incluía espacios de charla, compañerismo, pero en todos los casos enfatizaron que enseñaban.

“En principio, creo que muchos no tuvieron la suerte que tuvimos nosotros en encontrar profesores así, encontrar profesores que uno los pueda llamar amigos o gente con la que podés contar y que te dio tips que tenían que ver con lo académico o no...o una mezcla de los dos.” (Entrevista Mariano)

“La verdad es que te apoyan bastante cuando estás como bajoneado, van, charlan con vos. Eso está bueno. Te daban como un apoyo más allá de que es profesor, o viste, que vos sos alumno. Por ahí, viste, capaz que te ven por la calle y podés sentarte tranquilamente a charlar con ellos. (Entrevista Ricardo)

“Porque son muy buena onda, saben enseñarte bien, no te faltan el respeto, respetan cómo uno es también, hasta dónde puede dar y, qué sé yo, si uno es buen profesor puede hacer que todos aprendan, digamos, bah, qué sé yo, no sé si es así, pero la mayoría, muchos que se metían, así, a ayudarnos y hasta que no lograban eso no nos descartaban, no nos dejaban ahí, a la nada, y después nos hacían el aguante para todo, llegar tarde, no, qué sé yo, nos cagaban a pedos pero con buena onda, que nos pongamos las pilas, siempre te hacían el aguante o algo, re buena onda, con todos, te ayudan mucho a que vos puedas terminar la escuela.” (Entrevista Belén)

Características de las propuestas de enseñanza a través de los profesores: los proyectos / el taller/ materias de la especialidad de los últimos años

En taller, hubo dos profesores muy destacados por les egresades. Se valorizó el espacio del hacer y la práctica con otros y las intervenciones de estos profesores, que les enseñaron otras cuestiones sobre su persona.

“...una relación media rara, éramos como una, como amigos ahí en la escuela, con algunos profesores, en taller más que nada. Para mí fue lo

mejor, estar ahí, hacer algo con los profesores, con los alumnos, compartir con compañeros, hacer cosas para gente que capaz que necesita, no sé, construir algo. Después sí, una vez me acuerdo con un profesor me decía, que yo le decía a una nena que era más chica, de, no sé, primer año, segundo, y no me dejaban pasar por el pasillo y un profesor, yo le digo 'pendeja de mierda', le decía, yo a ella no a él, porque no nos dejaban pasar, no, y me acuerdo que el chabón me dijo, eh...bueno, me dice 'pero no te tenés que enojar, todos pasamos por esa edad', no sé qué, ¿viste? Y sí, tenía razón, cualquiera, eso fue lo que más me acuerdo." (Entrevista Belén)

Los proyectos que se daban en el taller y sus profesores y ayudantes despertaban el entusiasmo en la mayoría

"Yo le tomé mucho aprecio al 'T'. (...) Es raro, es un tipo raro. Era como que te motivaba a trabajar y eso me encantaba. A su forma. Eh, siempre si vos necesitabas algo, él te lo conseguía. Te ponías a charlar. Yo charlé también, cuando era más chica, con el Negro del pañol, que falleció hace poco. Él era un tipo excelente, también." (Entrevista Lara)

Profesores que aconsejan y anticipan su pasaje a la Universidad en otro lugar

El lugar de los profesores en la enseñanza, en la anticipación a la nueva vida en la Universidad, lo rescataban como un aviso que les permitía sortear obstáculos con tolerancia y perspectivas. Sentían este acompañamiento y apoyo.

"SM: ¿Hay algo que no te enseñó la escuela, que te tendría que haber enseñado para este año que pasaste?

C: Creo que no. Porque ya sabíamos que iba a ser difícil, el primer año es re difícil. Muchas cosas. Y eso hasta los profesores, tu papá, todos te enseñan eso. Y los profesores más se preocupaban. Yo, cuando fui a sacar la materia que me quedaba, un montón de profesores te daban mucho apoyo para que puedas seguir. Y te dicen que este año va a ser complicado y uno se la tiene que rebuscar, digamos." (Entrevista Claudia)

Singularizaron sólo a un docente como aquel que no enseñó y resultaba complicado, el docente de Electrotecnia y Laboratorio de Ensayos Eléctricos.

"Y eso sí, después, bueno, experiencias, capaz que negativas, o un par de profesores. ..por ejemplo, tenía un profesor de dos materias claves en la carrera que son Electrotecnia y Laboratorio de Ensayos Eléctricos,

que no pude nunca aprender nada. Y era una materia re interesante, que como que le daba sentido a todo, pero...(..). Ese es el problema. No aprender. Porque de última, si te tiene cortita, todo... pero aprendes, bueno.” (Entrevista Lelín)

A este mismo profesor hizo referencia Natalia, al que diferencia de otros que sí le permitieron aprobar y aprender.

“De un montón. De ‘V’, me acuerdo del profesor de Electrotecnia, que me la hizo llevar la materia muchas veces y cuando no estuvo él, la saqué.” (...)

“No te sabría explicar. Y yo la saqué la materia con el Director y con ‘C’ y con ‘P’, con un montón de profesores que a ellos les importa que uno aprenda”. (Entrevista Claudia)

- **En relación con la práctica y el afuera de la escuela / el estar en la escuela**

Como experiencias significativas, nombraron las que fueron realizadas en la comunidad: las salidas a hacer instalaciones eléctricas, reparar aerogeneradores, etc.: el trabajo del taller, que implicaba tareas prácticas concretas, visto desde un trabajo comunitario solidario.

“Sobre todo siento muchas veces que me formaron para brindar un servicio a la comunidad, más que nada eso me quedó bastante marcado, sobre todo desde el viaje que hicimos a Quilolil, que hicimos la instalación eléctrica en la carpintería. Y también de muchos discursos del director, que decía que un técnico electromecánico, en una situación de emergencia, puede brindar a la comunidad...” (Entrevista Iván)

A la vez, este saber sobre la técnica desde el cómo hacerlo lo punteó especialmente Belén al decir:

“Si se me rompe algo en mi casa, lo arreglo yo, hay que hacer algo, trato de hacerlo yo, no sé, ponerle, cambiar un foco o cambiar la... sacar el toma corriente...lo aprendés en la escuela y es fácil”. (Entrevista Belén)

Todes aseguraban que extrañaban estar en la escuela. La definieron como una escuela para estar, hacer y compartir. Belén, que era la única que se encontraba en el pueblo sin estudiar, trabajando en changas y era mamá de un bebé, contaba que extrañaba la escuela y que volvía a ella: “Voy, cada tanto, a la biblioteca a estudiar un poco, a tomar mate... eso”, para estar con

algunas de las personas (profesores, preceptores, etc.) que compartieron ese espacio con ella.

“...estar con los profesores, tomar mates, las preceptoras, las preceptoras re buena onda también, re buena onda, un aguante, todo, está re bueno ir a la escuela, está bueno ir, después estudiar y eso es otra cosa aparte”. (Entrevista Belén)

La escuela, un lugar para estar con otros, el grupo articulado con el estudio:

“Y después, bueno, el hecho de los grupos, de que siempre por lo menos en los años de escuela, nos hicimos un grupo y como que siempre tuvimos esa libertad de decir, bueno, de crear en grupo, de estar juntos, de que más allá de la escuela ser los momentos de aprendizaje, ser los momentos también de donde te encontrás con el otro.” (Entrevista Lelín)

El lugar del hacer, el taller para estar y compartir, era vivido como un espacio contenedor para pasarla bien: “la comodidad de pasarla bien”, “jugar”, “hacíamos las cosas y estábamos”, en línea con lo que indica Sennett: “Desde la antigüedad, el taller ha sido un modelo de cooperación constante”. (Sennett, 2012, p.87)

“Y sí, la comodidad de sentirme en un lugar ... cómodo todo el tiempo, conocía prácticamente a toda la escuela, me llevaba bien con mucha gente de la escuela, la pasaba muy bien y también, la pasaba bien y también trabajaba... A mí el taller me encantaba... era una cuestión en la que estábamos o arreglando la escuela o haciendo un proyecto y con todos los profesores, y no teníamos un profesor específico, pero nos llevábamos bien, por suerte me llevo bien, me llevé bien con muchos profesores, tengo una buena experiencia en ese sentido. Y sí, se extraña a veces un poco. Los amigos también. Es otro, por ahí, el ambiente,” (Entrevista Mariano)

También apareció destacado el sentimiento de extrañar a los amigos, al grupo de pares: “Creo que extraño, más que nada, mi grupo de amigos... mi grupo de amigos, más que nada... sentirme como más cómodo” (Entrevista Iván).

El único que se encontraba, según él, en un año sabático, vivió la escuela como un espacio de socialización al que volvía y extrañaba: “Creo que venir, porque conversás con otros, tenés otros puntos de vista respecto de los temas, y además es una obligación a salir de casa, si no tenés nada afuera es como que ni salís.” (Entrevista Ellián)

4.4 Influencia subjetiva en los egresados de la escuela y de los dispositivos relacionados con el trabajo

Los egresados destacaron que se produjeron múltiples aprendizajes de órdenes distintos, enmarcados en situaciones concretas de prácticas o actividades (saberes técnicos, saberes / conocimientos de las diferentes disciplinas científicas, a saber-hacer / acciones o procedimientos, diseño y desarrollo de proyectos / planificar y poner en práctica un proyecto). También apuntaron a posiciones subjetivas que las propuestas de enseñanza promovieron en ellos, como una mirada sobre sí mismos, sobre los demás, sobre la sociedad (institución) y sobre la propuesta educativa de la escuela. A continuación, describimos los dispositivos que los egresados más celebraron y sus referencias a las propuestas de cada escuela, que articulan con la comunidad y el trabajo.

4.4.1.a Escuela 1

- **“El proyecto” (Proyecto Didáctico Productivo y Seminario)**

El dispositivo destacado por los egresados de la Escuela 1 -el “Proyecto Didáctico Productivo”- promovió influencias subjetivas al permitir un movimiento de saberes y experiencias que resultaron una “buena experiencia” (recordamos que se va desplegando en una secuencia de diseño e investigación entre el 5º año y el 6º año, que se implementa y ajusta -evalúa- desde la asistencia de varias de las materias del último año). Este dispositivo pedagógico logra involucrar a los estudiantes como agentes de su aprendizaje, estableciendo la regulación de las actividades a partir de la tarea. Tomamos tres niveles emergentes para analizar la relación epistémica con el saber que los egresados de la escuela, de la cohorte de la orientación “Animal”, señalaron como aprendidos por medio de este proyecto:

- Una relación epistémica con los objetos-conocimientos: es cuando se refieren a conocimientos técnicos, disciplinares. En este caso, aprender es apropiarse de saberes, poder decir u objetivar ese aprendizaje a través del lenguaje.
- 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. Aquí el aprender está dado en una situación.
- Una relación epistémica en relación con los otros y consigo mismo (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).

En referencia a una relación con el saber en la acción (saberes técnicos y disciplinares), los estudiantes destacaron gran cantidad de conocimientos sobre los procesos productivos animales del proyecto.

“Y aprendí, bueno, en el proyecto, a criarlos, a engordarlos, todo. Y después como, por ejemplo, para hacer subproductos para abastecer una familia o para la venta también. Podés hacer un proyecto también y presentarlo”. (Entrevista Melina)

“Y también, aprender a hacer varias cosas, como salame, salamín, jamón cocido, jamón crudo. Y después a producir. O sea, a venderlo y rendir las cuentas a ver si es rentable o no hacer eso. Sacar costos y todo eso.” (Entrevista Javier)

En esta materia, PDP, la mayoría especificó saberes técnicos sobre la producción en sus diferentes etapas. En la cría de los animales, aprendieron sobre enfermedades, parición, engorde, etc. También recibieron conocimientos sobre la elaboración de productos y su comercialización.

Mariana destacó la innovación en la producción como una de las posibilidades que plantean los proyectos, esto corresponde a la producción de saberes a partir de la experiencia y su documentación como otra de las posibilidades de la propuesta educativa. De esta manera, las referencias a estos aprendizajes, en el marco de actividades realizadas, también denotan el dominio de acciones en situación. Aprender es, entonces, dominar una actividad o volverse capaz de utilizar, hacer un procedimiento de forma pertinente.

La primera etapa del proyecto incluye la investigación; en esto reconocen un aprendizaje: el proceso de búsqueda y las ayudas recibidas por los expertos, saber organizarse, regular el tiempo y el trabajo. “Y... aprendí a organizarme, o sea, a... Porque yo era como que organizaba, ¿no? Casi todo. Era como que mandaba, digamos” (Entrevista Marianella). También aparecieron menciones de otros saberes que promovió el PDP: computación, escritura, búsqueda de información, metodología de proyectos, etc. Así se expresó un egresado que se encontraba cursando la carrera de Ingeniería:

“Capaz que me ayudó mucho los proyectos del último año o de quinto, que aprendí mucho a hacer cosas por computadora, trabajos y todo eso. Eso para mí que fue muy bueno. (...) Las materias de 5to y 6to año estuvieron muy bien. (..) Proyecto (...) metodología, que te enseñaban... o sea cómo hacer un proyecto y todo eso me parece que fue fundamental. O buscar información. (...) Por ejemplo, uno que cree que cuidar una cabra o lo que sea es fácil, y no, pueden pasar un montón de cosas que tenés que saber. Como las enfermedades y todo eso. A

buscar información, eso aprendí, un montonazo (...) Sí, la forma de estudiar puede ser o la forma de resumir que aprendí con el proyecto y todo eso.” (Entrevista Javier)

Otra dimensión de la relación epistémica con el saber en tanto socio-relacional, entendida como parte de la necesidad de llevar adelante el proyecto elegido, fue el trabajo en equipo.

“De las experiencias que más me gustó fue ahora, en quinto y sexto, que fue que tuve que compartir el proyecto con las chicas que fueron de gran ayuda así, porque, o sea, nos podíamos conectar más entre nosotras, tratar de trabajar en grupo y organizarnos, todo eso. Nos ayudó mucho también así con el manejo de los animales”. (Entrevista Gabi)

Ante la pregunta: ¿En qué te marcó?, respondieron:

“Y, la convivencia con mis compañeros, que me llevaba muy bien pero después, a la hora de trabajar o hacer algo, ves las pequeñas diferencias que podés tener y bueno, a llevarte con gente. Aprender a llevarte con gente que está trabajando con vos.” (Entrevista Javier)

Las referencias con respecto al trabajo en equipo se comunicaron como necesarias y provechosas, aunque, a veces, conflictivas o trabajosas. El proyecto es parte de las decisiones del grupo y/o personas y refleja un nivel de implicación y responsabilidad destacado. A la vez, enumeraron las diferentes instancias en las que la responsabilidad individual y grupal actuaban en la propuesta, como, por ejemplo: sostener la actividad los fines de semana, salir de la regulación escolar espacio - tiempo histórica, etc.

Entre las características de la propuesta, recalcaron poder elegir qué proyecto hacer, esto revela un nivel de autonomía que, a la vez, recae en responsabilidad y compromiso al ser un proyecto propio, una decisión personal.

“Porque de todas las materias que teníamos, fue la que más me gustó y ahí fue donde decidí que era el proyecto que yo iba a hacer cuando estuviera en 5to año. En 5to vos llegás y te separan. Vos elegís distintas orientaciones. Y en base a eso, tenés que elegir cualquier animal del colegio y elaborar un proyecto que en 6to lo terminás haciendo. Y a mí me había gustado mucho bovinos y caprinos y decidí hacer tambo de caprinos. Y me gustó mucho la experiencia. (...) Sí, fue mi proyecto. Me gustó mucho la experiencia, todo.” (Entrevista Mariana)

En palabras de una egresada, refiriéndose a su posición subjetiva como

responsable del proyecto ("Proyecto de 6to año. Porque en 5to lo escribís y en 6to lo prácticas"):

"SM: Contame cómo fue ese proyecto.

FC: Nosotros hicimos un proyecto de tambo bovino en el cual teníamos que ir a ordeñar de lunes a lunes al colegio, era una responsabilidad muy grande. Entonces, por eso me gustó, porque vos experimentabas lo que era tener una responsabilidad estando en el colegio. (...). El proyecto es algo que a mí me marcó mucho". (...) 'Yo no voy, ¿me podés cubrir?' 'Sí.' Entonces, si la otra persona no iba y vos no ibas tampoco, el proyecto no se hacía". (Entrevista Flor)

Subrayaron la responsabilidad con la institución, a la vez que con la organización de la tarea que es la que guía sus actos. Es un entramado complejo, en el que el dispositivo PDP articula acciones a partir de metas y objetivos.

"Y así se cumplía porque tenías metas y objetivos. Sí, cuando vos tenías que completar los objetivos para tener el proyecto armado. Si no los completabas, los tenías que justificar por qué no. O sea, no había... por ejemplo si tiraste a la borda todo el proyecto, no necesariamente estaba desaprobado. (...) por eso te digo que es más responsabilidad. (Entrevista Celina)

La responsabilidad con el proyecto incluye la posibilidad de vida o no de los animales y plantas. Esta situación real y objetiva regula el trabajo en general e implanta posiciones de responsabilidad; a la vez, es una actividad pública que se sistematiza también desde el marco institucional: "En cambio, está una semana el bebedero perdiendo agua y hay un quilombo en toda la escuela".

"Básicamente asumí las responsabilidades, porque si yo el domingo no iba y no le daba el alimento al ternero, se moría. ¿Entendés? (...) En cambio, está una semana el bebedero perdiendo agua y hay un quilombo en toda la escuela, porque ¿cómo puede ser que la vaca tenga su lugar donde está con inundaciones? ¿Entendés? Y es como que no podés. Tenés que hacer o lo tenés que hacer." (Entrevista Marianella)

4.4.1. b. Escuela 2

- **Taller: entre la teoría y la práctica**

Ante la pregunta sobre las experiencias significativas o las materias más importantes, apareció destacado, en todos los egresados, el lugar del taller. Lo recuperaron como articulador de saberes teóricos y prácticos, a la vez que permite concretar conocimientos de diferentes materias.

“Bueno, para mí, lo que más me gustó de la escuela siempre fueron los trabajos de taller.” (...) “En ese momento eso es lo que yo hacía, como que en el taller tenés que hacer poner de forma práctica toda la teoría y todas esas cosas aprendíamos. (..)Es como la posibilidad de poner ahí en práctica todo lo que uno había aprendido, de teorizarlo. (Entrevista Lelín)

Durante todos los años, tienen en la escuela talleres de diferentes tipos: Mecánica, Soldadura, Electricidad; la particularidad, en nuestro caso, estuvo en que, en todos, apareció la idea de un proyecto personal o grupal que se llevó adelante, en el que los saberes de algunas materias teóricas y otros de los talleres se ponen en juego al concretar una tarea. Ante la pregunta acerca de qué hacían y qué aprendían, Iván dijo:

“Depende la materia. En Electricidad hacíamos circuitos eléctricos, primero hacíamos, dependiendo de la cantidad de lámparas, o de si es una instalación domiciliaria o industrial diseñábamos el circuito, depende también de la cantidad de circuitos, de... bueno, cosas como la cantidad de la sección de los conductores, etc. En materias como Mecánica, aprendimos a usar tornos manuales, que son viejísimos, y los CNC de control numérico. Son bastante modernos, sirven para... no sé, diseñar piezas mecánicas, piezas metálicas en serie en una fábrica. Tal vez en Soldadura, bueno, soldábamos, no había otra. En Hojalatería... todos trabajos con metales. Siempre en todas las materias llevábamos a cabo un proyecto propio. En Electricidad hacíamos, no sé, el diseño de... hacíamos la instalación de una casa. En Mecánica hacíamos, no sé, el fresado de una pieza que nosotros, nosotros hacíamos o decíamos cuál era el diseño. En Soldadura, un amigo hizo... creo que unas rejás.” (Entrevista Iván)

Este espacio del taller fue vivido como un lugar no solo para trabajar sino para estar, un espacio “para tomar mate”, para estar con otros. Ante la pregunta de si extrañaba la escuela, muchos indicaron el espacio del taller: “El taller. No, estar ahí porque estábamos todo el día y era como que ya estabas

acostumbrada a estar todo el día.... No la pasábamos bien, todo” (Entrevista Natalia).

Los egresados de la escuela técnica destacaron la posibilidad de hacer, construir y articular cuestiones teóricas con prácticas concretas en muchas de las experiencias que reconocieron como significativas o importantes. Lo argumentaron desde lo que implica comprender un saber hasta el sentido social que estos proyectos a veces proponían. Recalaron la propuesta del taller, especialmente por las salidas, a la vez que el trabajo en grupo y/o compañerismo que se vivía en la institución.

“La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica. Pero el de la artesanía y los artesanos también sugiere maneras de utilizar herramientas, organizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales, que siguen siendo propuestas alternativas viables acerca de cómo conducir la vida con habilidad.” (Sennett, 2009 p.23).

Es en este sentido que los egresados revalorizaban el espacio del taller como un aprendizaje que va más allá del hacer.

Retomamos la relación con el saber que promueve este dispositivo, en los tres niveles emergentes, para abocarnos al análisis de la relación epistémica (algunas categorías son parte de la investigación Charlot, 2008, ya vistas en los capítulos anteriores). Destacamos así que, planteado por los egresados, en esta escuela prevalece el aprendizaje como una relación epistémica, marcada por los conocimientos teóricos y la acción. Recalaron la posibilidad de hacer algo concreto: se trataba de la relación entre la teoría y la práctica como provechosa al poder experimentar en el taller.

“Porque te sirve, es todo práctica, y si vos querés hacer algo te sirve... porque hiciste cosas concretas en el taller, más que teoría, la teoría también te sirve. Fuimos al lago, hicimos cosas que valen la pena, que son cosas que te quedan más que la teoría. La teoría vos después la llevás a la práctica, porque por algo lo hacés, pero... porque me ha quedado más de las vivencias del taller”. (Entrevista Rayén)

Esta relación entre teoría y práctica admite que la “práctica (es) como una vivencia con sentido”, es decir, un aprendizaje en tanto relación con la “vida real”, que les permitirá hacerlo más allá de la escuela.

“Eso de hacer la teoría y que después nos enseñen concretamente cómo era. Porque no es lo mismo que te den la teoría y después estés en frente de algo, y por ahí la teoría no te la acordás tanto, en cambio, si hicis-

te la práctica lo vas a poder hacer tranquilamente. (...) la teoría que nos daban la llevábamos cada uno a la práctica”.

Lelín comparó su experiencia en la Facultad con lo que hacía en la escuela técnica y encontró provechosas las experiencias en el taller como articuladoras entre teoría y práctica:

“El hecho de poder siempre la escuela técnica, para mí, lo que te hace es poder llevar de la teoría a la práctica. Y eso está re bueno porque vos, bueno, podías estar en una materia o matemática y no entender nada. Pero después eso lo llevás a la práctica y entonces era como que vos le ibas encontrando un sentido a todo. Lo ibas englobando.” (Entrevista Lelín)

Por su parte, Rayen relató los modos de relacionar en la experiencia educativa la práctica y la teoría:

“En Laboratorio hacíamos trabajos, que eran generalmente en grupo. Por ejemplo: nos daban un trabajo de una turbina y después nos enseñaban cómo funcionaba la turbina, y cosas así. De la teoría nos llevaban a la práctica, a hacer algo concreto, que era lo más interesante. Nos llevaban al Laboratorio de Electromecánica, hicimos experiencias, hicimos trabajos, nos hacían hacer prácticas y en base a eso trabajos teóricos”. (Entrevista Rayén)

La comunidad afuera de la escuela

4.4.2.a Escuela 1

- **Extensión y pasantías**

Les estudiantes eligen si realizarán pasantías o harán extensión rural como opciones de las prácticas profesionalizantes. Estas experiencias fueron mencionadas como valiosas por ellos, ya que la mayoría se da en contextos reales de producción y están por fuera de la escuela. Desarrollamos lo que les egresados contaron en tanto experiencias vividas, aprendizajes y gustos o valoración.

Apuntaron varias experiencias en extensión rural, una de ellas estaba relacionada con un espacio del PRODA (Programa de Desarrollo Agropecuario de la provincia de Neuquén, sobre huertas familiares). Otra experiencia se dio en ese año en China Muerta (un paraje - pueblo a 10 km de la escuela), en donde trabajaron con pequeños productores. También relataron el trabajo realizado en otra escuela agropecuaria en la localidad de El Chañar (55 km

de la capital neuquina), en la que realizaron trabajos en el predio de la escuela.

“En extensión, hicimos, fuimos a ayudar a gente a un barrio que se llamaba Cuenca 15, a hacer invernaderos. Ellos son personas que por ahí que tienen bajos recursos, entonces buscan una manera de acortar costos, digamos. O sea que... Hicimos un invernadero y después fuimos a China Muerta a ver un matadero de pollos que iban a hacer”. (Entrevista Alan)

En todos los casos, rescataron poder “ayudar” a alguien, la posibilidad de tener retorno de esa acción de ayuda a partir de que la gente los atendían, su agradecimiento, y, a la vez, valoraban la comunicación con personas lejanas a su entorno. “Y ayudar a la gente está bueno. Eso es lo que más me gustaba de extensión” (Entrevista Néstor).

Refiriéndose al grupo de estudiantes de 6to, orientación “Animal” y 6to, orientación “Vegetal”, detallaron que estos trabajos permitían consolidar el compañerismo entre pares: “...a relacionarte con el otro grupo”. Referido a los aprendizajes de la experiencia de extensión, un entrevistado rescató “el trabajo en equipo con los compañeros” (Entrevista Fernando).

Según R. Sennett (2012), la cooperación es un intercambio en el que los participantes obtienen beneficios. En todos los dichos, hay un reconocimiento mutuo con quienes realizaron estas tareas. Puntualizaron haber aprendido sobre la comunicación con otros, sobre la técnica específica de microtúneles, y a la vez, haber consolidado o favorecido el compañerismo, tanto entre pares como con los equipos docentes.

“Y... ahí aprendí..., el compañerismo. Interactuar con otras personas. Por ejemplo, esas señoras que íbamos a ayudar no eran nada nuestro, así que... Les enseñábamos a ellas, veíamos las necesidades de las otras personas también. Que uno cuando escucha a la otra persona siempre tiene la necesidad de ayudar. Siempre y cuando esté al alcance, bueno. Le voy a ayudar. Vamos a hacer todo lo posible para que ellos puedan. Y ellas también le ponían la mejor. Todo el empeño de una señora que todos los días que íbamos hacía pan casero y nos llevaba a la mañana para que nosotros desayunemos y empezábamos. Así que fue muy lindo estar ahí, sí.” (Entrevista Gabi)

En todos los casos, se referían a estos aprendizajes sociales, pero también apareció el saber técnico aprendido y enseñando, puesto en juego en estas experiencias de trabajo real.

“Fue la primera vez que íbamos a hacer invernadero. Todos. Fue como re única la experiencia. Y además no éramos nosotros y venimos a hacer el trabajo y ya está. No, interactuábamos con la gente de ahí, de la huerta y gente re divina, que vos decís: ‘Yo a este barrio no me meto ni por casualidad’. Pero no, no. Gente que iba re agradecía, nos hacían la comida, todo. Estaba re bueno (...). Conocerse un poco más con los profesores. Porque también nos contaban cosas de ellos, experiencias de ellos. Y estuvo lindo. (Entrevista Mariana)

Un saber destacado como aprendido en esa situación real fue el de la comunicación, tener que explicar, hablar con otros diferentes a sus compañeros, profesores y familias, de un saber técnico. A la vez que un trabajo solidario, fue un trabajo compartido que requirió de modos de relaciones espaciales: destacaban en las entrevistas la necesidad de saber comunicar a diferentes personas.

La experiencia de pasantías fue realizada solo por dos entrevistades. Ya en capítulos anteriores, les integrantes de la institución comentaban las dificultades que implicaban. La escuela resolvió tener pasantías externas (en empresas) y también internas (en algún sector de producción de la escuela). Éstas se dan durante todo un año, la mayoría hace varias en un año, algunos meses en cada lugar. Les entrevistades rescataron estas experiencias por su valor educativo; al conocer un medio de producción real, valoraron que en estos espacios hayan tenido un referente a cargo, que les enseñaba. En estas empresas, realizaban diferentes tareas, son las denominadas “pasantías externas”. Melina participó en una avícola, asistida por un médico veterinario.

“Recolectábamos los huevos, sacábamos las cantidades de huevos. Y en la... y en el engorde de ganado de Senillosa, en el engorde de novillo, nos explicaban más o menos hasta cuándo tenían... Porque te explicaban. Está bueno porque tenés experiencia(..) también vacunábamos, nos explicaban así. (..) Estábamos en contacto con los animales todo el tiempo.” (Entrevista a Melina)

En el caso de Santiago, del curso 6to. orientación “Vegetal”, realizó la pasantía en una empresa frutícola de la zona. Allí realizaba las tareas que correspondían a la época de la fruta.

“...hicimos un par de pasantías, fuimos a Los Garcías, que es un productor de fruta fina que hay en Plottier. Estuvimos ahí, limpiamos todo lo que es... limpiamos casi una hectárea o hectárea y media de todo lo que es mora, frambuesa, frutillas, y después hicimos injertos en ese mismo productor, hicimos media hectárea de injertos de cerezos. Primero, cuando llegamos, eran todos árboles, no sabíamos distinguir cuál

era el pie, dónde iba el injerto y cuál era el que tenías que cortar.” (Entrevista Santiago)

En relación con esta experiencia y su impacto, Santiago contó una anécdota en la que, a partir de conocer otro lugar cercano de producción de vid, habían descubierto otras maneras de hacer poda. Esto lo llevaron a la escuela para hacer una prueba, que resultó exitosa. En este caso, el ida y vuelta con el conocimiento del medio y la posibilidad de ser agentes de innovación y cambio a partir de la experimentación, fue mencionada por este egresado con mucho entusiasmo:

“Un día, yendo a la bodega Fin del Mundo, nos dimos cuenta que ellos hacían un tipo de poda en el cual dejaban un solo piso a la planta, cuando vos ves la planta se divide por pisos, un frutal, lo que sea, y tenían una uva que era de mejor calidad, era más turgente, tenía concentración de azúcares y otras cosas que son esenciales a la hora de producir vinos, que se las daba. Bueno, nosotros hablamos con los directivos de ahí de la escuela, nos dijeron que sí, que no había drama que nos metamos, así que cortamos, quedaron todas chiquitas, después cuando fuimos, en el verano que se cosechó, ¡no sabés lo que eran los racimos! ¡Eran terribles, terribles los racimos!, unos racimos armados, una uva que vos decías que tenía buen color, vos la apretabas así y capaz que si la tenías un rato en la mano te manchaba la misma concentración tanina, que es lo que le tiñe el color a la piel de la uva. Y, bueno, hicimos de todo, trabajamos con el tractor adentro del coso, podábamos, aplicábamos herbicidas. De acuerdo a los requerimientos de la planta le aplicabas nitrógeno, potasio, fósforo, arreglamos el tipo de riego por goteo, no, hicimos bastante, te digo que en el verano hicimos bastante.” (Entrevista Escuela Santiago)

Con respecto a las pasantías internas:

“Las internas eran las del colegio. Adentro, en Agro Industria. Bueno, y como yo estaba en el proyecto, por ahí nos hacían separar la carne, y cosas así de proyectos. Sino, limpiar allá, Agro Industria. Habían matado una vaquillona, entonces también separamos los cortes de carne, guardarlos, todo. Todo eso también.” (Entrevista Melina)

4.4.2.b Escuela 2

- **Taller**

En esta escuela se destacan los proyectos realizados en el taller, que incluyen propuestas de trabajo personal o en equipo, que muchas veces se ajustan a las condiciones externas a la propuesta escolar, ya que se trata de situaciones reales en contextos no manejables por la escuela. Por esta razón, tienen la característica de que, a veces, el grupo de estudiantes que participa logra terminar el proyecto y otras, no. Es decir, los proyectos y su implementación están regulados por necesidades externas, decisiones de los grupos y posibilidades materiales de la escuela. Además, el tiempo no es un tiempo escolar, sino que responde a plazos y procesos del mundo real.

“Eh, hicimos un proyecto... hacer una turbina hidráulica para llevar acá, al campo, o al lago, no me acuerdo qué parte del lago era, pero por Bahía ‘C’, por ahí, no la pudimos terminar pero...y eso también en taller. (...) Nosotros teníamos que buscar información, o sea, había proyectos.... Entonces, si vos te ponías... nosotros nos pusimos a buscar información, el profesor nos trajo mucha información, era de cero, era... (...) era como hacer un proyecto desde cero, empezarlo, hacerlo y buscar información todo lo que sea y llevarlo a cabo digamos, en base a eso, hacer lo que vos quieras, a nosotros nos tocó la turbina hidráulica, después otros chicos hicieron otras cosas.” (Entrevista Belén)

Estos proyectos son realizados en pequeños grupos y representan responsabilidades individuales o personales más allá de un año lectivo. Muchas veces, en diferentes materias, realizan diferentes proyectos.

“SM: ¿Cuál fue tu proyecto y con quién trabajaste?

L: (...) ...hicimos la turbina (...) Empezamos a mitad de año agarrando una turbina vieja. La terminamos. Cuando la fuimos a probar andaba muy lenta, muy trabajada. Estaba horrible. Entonces el “T” fue el que dijo: Bueno, empiecen devuelta de cero. Dijimos: No, desde cero no. Dijo: Si, de cero. Así que empezamos totalmente desde el principio, agarramos varias cosas, la estructura de vuelta y la probamos y andaba muy bien. Le faltaban detallitos, pero nada. Y se nos terminó el año. La idea era... yo encima la parte final del año estaba con otro proyecto de otra materia, de un tubo vórtex, entonces también tenía que hacer eso para probarlo y también quería hacer la turbina, pero no podía, y se me juntó todo.

SM: ¿Cómo era ese otro proyecto?

L: Era con el 'T', pero en la parte teórica. Es un tubo que empezamos en cuarto, que no funcionó, y después nos volvimos a motivar en sexto. A mí me encantaba. Era un tubo que vos le inyectabas aire comprimido por uno de los costados, entraba tangencialmente por un círculo y el aire era como que rotaba y a medida que rotaba se iba calentando solo por la fricción del aire adentro del tubo. Entonces, vos le metías el aire comprimido y por un extremo salía aire muy frío y por otro lado, aire muy caliente. Y podías hacer lo mismo con agua. Entonces, podías sacar agua caliente, por el hecho de poner agua con presión.” (Entrevista Lara)

Los proyectos delineaban problemas del mundo real, robos, cuestiones que no salían, que no se conseguían. Pero, a la vez, estaba la responsabilidad para con ellos y para con los profesores. Se referían a estos como un proyecto de todos. Al preguntarle a cuál de los proyectos rescata por su gusto e importancia, Claudia respondió:

“Porque todos me gustaban. Con el proyecto de riego, por ejemplo... porque con casi todas las personas trabajaba en casi todos los proyectos. Las mismas personas que trabajaba en el proyecto de riego o el de adobe, o sea, todos trabajábamos en los mismos. (...)Después en el de adobe, en ese anduvimos bien porque ese nos gustaba, nos manchábamos con barro, tomábamos mate. Y ese lo pudimos terminar porque conseguimos el resultado que queríamos. Y con mis compañeros todos nos preocupamos por que funcionara porque el proyecto del 'T' (profesor). Y si no lo hacíamos, se iba a poner re mal el 'T', así que lo hicimos. Logramos el objetivo”. (Entrevista Claudia)

4.5. Experiencias de trabajo, ayudar a otros y una mirada sobre sí mismo

Los egresados valorizaron los trabajos comunitarios porque les formaba a la vez que podían ayudar a personas, por ejemplo, en una comunidad mapuche, con la instalación de energía. La escuela realizaba estos proyectos desde hace años, con distintas promociones de estudiantes, en distintas comunidades.

“Era una hora y media de viaje, creo, al lado de Bahía C era la familia. Ellos ya tenían un molino que el día que fuimos ahí, que estuvimos solo un día, lamentablemente hubiese estado bueno ir más días. Nos subimos ahí para ver qué había pasado. Porque no le estaba andando bien. Hacía chispas. Que eso se lo había puesto una promoción anterior. No sé de qué año. Y nosotros medimos... lo que hicimos fue medir todo el

salto de agua, yo tengo las anotaciones todavía. Y sé que W las estaba pidiendo porque M me dijo. Creo que los dos chicos que estaban en quinto, que ahora pasaron a 6to, la siguieron.”. (Entrevista Lara)

El saber (conocimiento) se presenta con un sentido para ellos. Desde Edwards podría asumirse como un conocimiento situacional que 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)

4.5.1. El trabajo en grupo y la cooperación

Estos dispositivos, en ambas escuelas, se articulan en proyectos grupales, donde la cooperación es vivida y reconocida e incluyen un problema real a resolver.

Sennett argumenta que “la sociedad moderna ‘descualifica’ a las personas para la práctica de la cooperación” (2012, p.23), pero, justamente, las propuestas de los proyectos sostenidos en esta escuela, especialmente desde el ámbito del taller, van en sentido contrario. Se promueve la capacidad de cooperar entre pares, con los profesores, con otros. Así refiere Lara de la escuela 2 cómo estos proyectos le permitieron trabajar con personas diferentes, desde un compromiso con la tarea y con sus destinatarios:

“SM: Está bueno. ¿Y qué aprendiste en esos 2 proyectos que me contás? ¿Qué te quedó?”

L: A trabajar con gente. Con gente que tiene ganas de trabajar y gente que no tiene ganas de trabajar Y a mí me pasó, también, que hay días que no tenía ganas y, bueno, hay que tolerar. Y, no sé, a... también comprometerme con algo. Eso me encantó. Te sentías culpable a veces si un día no podías ir o no podías trabajar de la forma en que querías trabajar. Pero el hecho de comprometerte me parece hermoso. Y también con el tema de la turbina es que la idea era ponerla en el campo. Instalarla. Fuimos al lugar, medimos, no se pudo hacer, pero ya saber que ese señor la iba a usar, que a esa comunidad le iba a ayudar, a mí me encantaba”. (Entrevista Lara)

El trabajo en equipo, la conducción de la tarea como organizadora de la propuesta, la cooperación del equipo de trabajo, generaron, en quienes tuvieron estas experiencias, un “sentirse bien”, a “gusto”.

“SM: ¿Y qué era lo que hacías en ese momento que te gustaba?”

C: Trabajar, trabajabas en muchas cosas ahí, porque teníamos diferentes proyectos, como el proyecto de adobe, biotopo, proyectos de riego, las bombas. Un montón de cosas. Y todo es como que me gustaba porque también trabajábamos con otros compañeros. Y el tema de organizarse para poder trabajar y saber que tenés el apoyo de tus otros compañeros que también saben mucho, una es como que se siente bien trabajando. Es un bienestar para uno, o sea, trabajar así en equipo. Hacer algo que te guste.” (Entrevista Claudia)

4.5.2. El proyecto y la autorregulación, una mirada sobre sí mismo a partir de la tarea

Los proyectos que realizaron en las escuelas favorecieron en muchos casos una mirada sobre sí mismo a partir de la experiencia con la tarea.

En el siguiente comentario, Iván colocó su aprendizaje en la situación particular del proyecto que realizó en 6to año. Esta experiencia le permitió pensarse en relación con su dedicación en el proyecto y los resultados. A partir de la reflexión que hizo, destacó aprendizajes relacionados al proyecto mismo, a los tiempos en la producción y a los tiempos y dedicación personal en este proceso.

“Después otro, que era un proyecto de un elevador, un elevador electromagnético, creo que era, que, póneme que hubiéramos tenido 9 meses para hacer el proyecto... menos, no sé, 7. Los primeros 5, la verdad, no me dediqué a nada en el proyecto y los últimos, me puse muchísimo las pilas, aprendí muchísimo. Era muy complicado porque era un proyecto de Electrónica y me equivocaba, pero le metía, y le metía y le metía y las cosas de a poco, y de a poco y de a poco iban saliendo. Y el proyecto quedó hecho, no sé, en un 75%. Pero... después me quedo como medio una pica... un remordimiento por no haberme puesto todos los meses y haberlo terminado porque ya en haberlo visto en un 75% y verlo como funcionaba me alegraba, me dolía que no pudiera andar completamente. Pero... bueno, esas fueron mis experiencias”. (Entrevista Iván)

A la vez, en los dichos de los egresados, aparecieron reflexiones sobre el trabajo. Si nos remitimos al origen del término “trabajo”, encontramos una idea de creador, productor, transformador y otra asociada al esfuerzo, la tortura, el sufrimiento.

En los relatos de los egresados, prevaleció una idea de trabajo en la escuela relacionado con la motivación por la tarea a realizar, el sentido de utilidad social, y la gratificación de realizar algo.

“En uno de ellos presenté el elevador electromagnético. Y lo que siento que me transmitió, que me incentivó, fue el hecho de hacer, de construir, hacer un proyecto, continuarlo en el tiempo, y crear algo de la nada. No copiar algo, no sé, reinventar algo sino, no sé, de la pura nada con tus diseños, bueno, con tu trabajo poder hacer algo y que pueda, de alguna forma, ninguno de estos proyectos cambiar al mundo, pero cambiar algo. Me acuerdo que en un viaje que nos llevaron a... ¿cómo se llama? Bueno, una estancia “X” que tenía unos aborígenes, y nos hicieron trabajar para arreglar una carpintería y yo ahí sentí que eso no fue además sólo educativo. Fue como trabajar. Por fin sentí que hicimos algo, no hicimos un trabajo práctico que un profesor ni se molestó en leer sino que hicimos una instalación verdadera que la pudieron disfrutar más personas”. (Entrevista Iván)

En esta línea de pensamiento, Iván expresó el placer de haber creado algo, la capacidad de imaginar y hacer lo que Sennett determina como experiencias instructivas. La artesanía, la técnica, crear lo que no existe. De esta manera, también apareció “la reflexión sobre (...) la resistencia y la ambigüedad que plantean estas experiencias”, de allí que, para trabajar bien, dice Sennett: “todo artesano tiene que aprender de ellas” (Sennett, 2009, p. 22).

También se destacaron, en los dichos de los egresados, la idea de esfuerzo, el tiempo del trabajo y el tiempo escolar, el compromiso ante la tarea o el placer mismo que expresa Sennett del artesano al realizar algo bien.

“Y, el taller. El tener que trabajar y esforzarme para poder trabajar. (..) Trabajar cuando, con los aerogeneradores una vuelta me tuve que, tuve que instalar un aerogenerador, que lo estaban haciendo otros chicos y, para probarlo, me mandaron a mí y a otra compañera. Y a los chicos ya les había tocado para salir del taller y yo quedaba arriba del aerogenerador y todos se iban y me decían: ‘Chau’ y yo me quedaba ahí a trabajar. Pero era porque me gustaba igual.” (Entrevista Claudia)

De esta manera, Claudia se refirió al desafío que le proponía el trabajo y la condición de mujer en relación con poder realizar esa tarea y, a la vez, el reconocimiento del profesor y la tarea realizada en tanto relación epistémica con ella misma. “Sí, el taller. Me gustaba hacer cosas. Al taller nunca faltaba. Pero a la mañana capaz que faltaba, pero a la tarde no” (Entrevista Natalia). Dewey expresa:

"...desde el punto de vista psicológico, el trabajo no es más que una actividad que incluye conscientemente la consideración de sus consecuencias como parte de sí mismo; se convierte en trabajo coaccionado cuando sus efectos quedan al margen de la actividad, como un fin para

el cual ésta sólo es un medio. El trabajo que se mantiene impregnado de juego es arte”. (Dewey en Sennett, 2009)

De esta manera, podemos sugerir que las propuestas sostenidas por las escuelas a partir de las experiencias que promovieron y que rescatan quienes transitaron por ellas, lograron acontecimientos en los que todos estuvieron implicados en su subjetividad, dejando huellas, habiendo puesto lo que cada uno tenía de propio, juego, arte, es decir, aprendizajes con sentido.

CAPÍTULO 5

ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS CON SENTIDO. TENSIONES Y POSIBILIDADES

5.1 Experiencias alternativas en la escuela secundaria técnica

Nos preguntamos: ¿qué “fabrica” la escuela? (Dubet y Martuchelli, 1998) sobre las funciones de la escuela secundaria técnica en el marco de una ley nacional que la propone como una modalidad de la escuela secundaria obligatoria. Especialmente nos abocamos a la incidencia subjetiva de la experiencia escolar a partir de dispositivos de articulación con el trabajo. Entendemos la escuela en tanto institución porque inscribe “un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos”, porque institucionaliza valores y símbolos y porque instituye una naturaleza social de la naturaleza natural de los individuos (Dubet, 2010, p.16). Si bien la escuela cumple con la función de reproducción social, también es un aparato de producción. De esta manera, la escuela, a la vez que transmite o promueve ciertos conocimientos, genera disposiciones y actitudes en los que transitan por ella. Muchas veces, puede habilitar sentidos en los estudiantes y otras puede invalidar o privar de sentidos; es decir, la escuela tiene el poder de inhabilitar a los sujetos.

La escuela secundaria en la Argentina se montó siguiendo un modelo con un formato que labró las sucesivas reformas. Así se posicionó como la noción misma de escuela argentina hasta la actualidad (Southwell, M. 2011).

Las propuestas educativas de las escuelas estudiadas marcan algunas diferencias con el formato escolar hegemónico en nuestro país, que propone un saber escolar separado por asignaturas o materias, un currículum generalista y enciclopédico, dispositivos de evaluación-examen, una dimensión privada del sujeto y al individuo como la unidad de la formación; propone una distancia con la vida por fuera de la escuela, sostiene la neutralidad y la objetividad de la función social de la escuela y se orienta a preparar a los jóvenes para lo que sigue después de la escuela, etc. (Dussel, 1997, en Southwell, 2011).

Tal es así, que, por un lado, la escuela 1, que surgió con una propuesta de enseñanza innovadora diferente a la tradicional, se propuso por fuera del sistema educativo y se enfocó a generar una articulación con la población rural y la producción agropecuaria como eje vertebrador de la enseñanza. Esto, que luego cambia a lo largo de los años, igualmente mantiene una impronta en la que los estudiantes permanecen inmersos en una escuela productiva, y en la que ellos son parte generadora de esa producción para seguir enseñando a través de ella. Esta escuela pone el énfasis en una perspectiva práctica, con un engarce de saberes teóricos y prácticos que se des-

pliegan en experiencias de trabajo / proyectos / acciones vinculadas al mundo real, para que les estudiantes construyan su propia autonomía, responsabilidad y valores sociales.

Por otro lado, en la escuela 2, desde una perspectiva crítica, la escuela y sus miembros se erigen como responsables de los cambios posibles y constructores de nuevas sociedades. Parten de la idea de una sociedad desigual y de asumir, desde la educación, el compromiso de cambiarla. (Contreras, 1997a). Sostienen una perspectiva emancipadora, a la que identifican con la autonomía y la responsabilidad, con un fuerte compromiso social, lo que solo es posible mediante el acto de autorreflexión, en el que la idea de justicia está muy presente. De este modo, la comunidad y la sociedad se relacionan con las propuestas de enseñanza. El individuo, alejado de la vida por fuera de la escuela, y la escuela neutral y objetiva como eje de función social, ideas propias del formato escolar tradicional, ya no se toma como unidad de formación.

En el siguiente cuadro, organizamos y comparamos, a modo de síntesis, algunos de los puntos planteados desde las alternativas y tradiciones de los discursos, formatos y dispositivos de educación y trabajo analizados:

Cuadro 21: Alternativas y tradiciones en las escuelas

Alternativas y tradiciones	Escuela 1	Escuela 2
Discursos	Origen alternativo. Énfasis en la participación a partir de la mejora permanente	Origen tradicional. Énfasis en el reconocimiento de lo heterogéneo por lo tanto la participación como construcción de acuerdos
	Racionalidad práctica: deliberación y construcción colectiva	
	Circulan discursos de escuelas abiertas, participativas y comprometidas	
	Crisis institucional, desplazamiento de la institución a responsabilidades grupales o individuales a partir de voluntades	
Formatos	Articulación teoría – práctica en la propuesta curricular (menor clasificación)	En los talleres y algunas asignaturas, articulación a través del proyecto de la teoría con la práctica
	Descontextualización curricular: Énfasis en proceso productivo escolar (perspec-	Contextualización curricular: Énfasis en un Proceso productivo en

Alternativas y tradiciones	Escuela 1	Escuela 2
	tiva práctica)	contexto real (perspectiva crítica)
	Intervención en la comunidad a partir de propuestas de la escuela (ferias, proyectos Extensión, etc.)	Acercamiento de la escuela a la vida fuera de la ella a partir de propuestas de trabajo productivo en diferentes ámbitos de la comunidad.
	Acompañamiento en la convivencia en la escuela, propuestas curriculares que promueven la elección individual y grupal	Promoción de la participación, trabajo institucional para convivir en las diferencias
	Escuela permeable al contexto social.	
	Proyectos, que atraviesan el currículum establecido, generando una propuesta de trabajo grupal y cooperativa, y en relación en un caso con lo productivo y en otro con la comunidad.	
Dispositivos educación-trabajo	Proyectos didácticos productivos: en el marco de una propuesta escolar se realiza un proceso productivo. Proyecto de extensión: intervención en problemas en la comunidad.	Proyectos en el Taller: resolución de problemas reales en la comunidad o la escuela.
	El proyecto como organizador de la tarea (articulación teoría y práctica)	
	Experiencias escolares con énfasis en conocimientos situacionales	
	Trabajo en grupo, trabajo cooperativo, responsabilidades individuales a partir de las tareas	

Origen y devenir: entre lo tradicional y alternativo y viceversa

Estas escuelas surgieron con orígenes muy diferentes: una, a partir de una propuesta alternativa a lo que se proponía en los años 80/90 en la educación técnica y otra tuvo su inicio en las escuelas tradicionales técnicas en los mismos años. Sin embargo, en ambas se dio un movimiento de adecuaciones a los cambios escolares y contextos, que llevaron, a una de ellas, a encontrar

alternativas a lo tradicional y, a la otra, a volver a algunas tradiciones de la escuela y continuar con algunas propuestas alternativas a través de los años.

En los discursos en las escuelas, la diferencia y heterogeneidad son puntos de partida para la construcción de acuerdos. Tomamos a la institución como un dispositivo en red, en la que se articulan los discursos como elementos del dispositivo (Foucault 1985), los significados, las normas, las distribuciones temporales y espaciales que dan forma a un modo de existencia en un tiempo y espacio histórico determinados. Los énfasis en los discursos están en la participación y el reconocimiento de lo heterogéneo, al sostener prácticas de deliberación y construcción colectiva. Se definen como escuelas abiertas, participativas y comprometidas.

A la vez, adhiriendo a la idea de que las instituciones viven hoy una crisis que atraviesa el “programa institucional” (Dubet, 2010) y que provoca un quiebre en el ordenamiento y las responsabilidades, se genera un desplazamiento a responsabilidades grupales o individuales a partir de voluntades. En ambas escuelas se presenta la problemática de la relación institución-individuos, por lo que se concibe la necesidad de reuniones y consensos que les permiten moverse en los cambios de época desde acuerdos grupales. La diversidad, la pluralidad, la posibilidad individual de presentar y desarrollar propuestas de interés son “modos de movilizarse y construirse los actores en las pruebas institucionales” (Dubet, 2010). Estos nuevos modos aparecen como discurso identitario singular; los actores institucionales se refieren a pertenecer a escuelas respetuosas de la diferencia con gran libertad, tanto para trabajar como para oficiarse de promotores de enseñanza/proyectos.

Estas dinámicas institucionales son rescatadas por todos los actores, para quienes la participación, la autonomía, la apertura a nuevos modos de pensar y hacer son aspectos que les identifica. Se instituye, en ambas, el debate, la participación y la búsqueda de acuerdos para generar nuevas propuestas ante los permanentes desafíos, siempre enmarcados en el compromiso con la comunidad.

¿Qué sentidos, entonces, habilitan los dispositivos educativos alternativos a los tradicionales en la articulación educación y trabajo? ¿Qué enseña la escuela que enseñan desde el vínculo entre educación y trabajo? ¿Qué experiencias promueve? ¿Qué influencias genera en los egresados?

De ambas escuelas, los énfasis encontrados en el análisis y algunas preguntas surgidas de las experiencias escolares relevadas nos orientan en estas conclusiones y promueven nuevas preguntas.

5.1.1 ¿Qué enseña la escuela? ¿Qué produce?

Las propuestas de enseñanza en ambas escuelas impulsan el trabajo grupal, el proyecto compartido, el hacer en relación con el objetivo de solucionar un

problema. Se propone un trabajo -según Dewey- impregnado de juego, y por ello es arte (Sennett, 2009). Es el juego en el que se ensaya, se inventa, se está adentro, y es arte entendido como posibilidad de crear, de transformar, manteniendo el placer en el hacer.

La formación que rescatan les egresades incluye el bienestar por realizar sus proyectos, lo que implica lograrlo con otros y con un sentido claramente encontrado en un hacer articulado con muchos saberes: los saberes técnicos aprendidos, los saberes disciplinares, los saberes para la vida. Podríamos postular, entonces, que la escuela es vivida como un lugar para estar y crecer. Se recuerda y se extraña estar adentro de la escuela; muchos le dicen el “paraíso”, y al afuera lo mencionan como otra cosa: la realidad.

Les egresades de ambas escuelas se refieren a ellas como un lugar para estar bien. De diferentes maneras, inferimos que ambas se vivieron como un espacio de amparo y de crecimiento al que extrañan. La institución se propone como una intermediación, un amparo, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, que les brinda a los sujetos la posibilidad de erigirse como sujetos activos frente a las circunstancias, y no ser meros objetos de éstas (Zelmanovich, 2003).

Es interesante, también, que las referencias a la escuela y sus profesores sean valorizadas a partir de la función de enseñar, acompañar y hacer en conjunto, a la vez que la mayoría de las vivencias fueron y son planteadas como vivificantes, que aportaron a sus saberes y al bienestar. Desde este recorte, en el análisis podemos decir que las funciones de la escuela, desde quienes transitaban por ella, se viven como alojadoras, capaces de sostener una etapa de la vida con otros y con sentidos en el aprender.

Los dispositivos de formación para el trabajo

En ambos casos, les egresades exponen que las actividades que realizaron, el taller y los proyectos comunitarios, fueron de las experiencias más significativas en tanto aprendizajes específicos técnicos y aprendizajes relacionados a ellos mismos y a los demás. Las escuelas, en general, a través de las experiencias propuestas, les permitieron construirse en su propio proyecto. La idea de ser agentes de sus vidas, tener responsabilidades, tener respeto a los demás, la posibilidad de haber tenido relación con otros, son experiencias valoradas y reconocidas en ambas instituciones.

Destacamos dos aspectos relevantes en estos relatos: por un lado, el trabajo en grupo, cooperar con otros y, por otro, una concepción del trabajo que escapa a las lógicas utilitaristas o de simple empleo de otros momentos.

Trabajar, cooperar y la construcción de sí mismo

“ (...) nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida —pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos—,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que se pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros(...)”
Octavio Paz⁷¹

Los estudiantes, en el último año, realizan proyectos en grupo, algunos en la comunidad, otros enmarcados en un proyecto productivo real, en todos los casos estas experiencias son vividas como promotoras de la construcción de un proyecto personal, de pensarse, de una vuelta sobre sí mismo. 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, en su estudio sobre la artesanía, sostiene que, además de realizar un desarrollo personal en relación con los recursos prácticos para la actividad que se realiza, también se aprende sobre sí mismo, por ejemplo: sobre la frustración, la perseverancia, etc. (Sennett, 2009, Contreras y Perez, 2010/13).

En muchos aparece el reconocimiento al valor de las propuestas de enseñanza que promovieron el vínculo con la comunidad, tanto para trabajar con vecinos como con compañeros o, en la escuela misma, con los profesores. El trabajo en la comunidad es valorado por ser un espacio para estar con otros y porque permite aprender en contextos reales. Los trabajos realizados eran grupales: se constituían equipos con diferentes saberes, con necesidades de acuerdos y distribución de tareas y responsabilidades. Estos dispositivos estaban centrados en la “cooperación”, en los que se da un intercambio en el que los participantes obtienen beneficios (Sennett, 2012).

Los proyectos grupales propuestos en espacios de taller (PDP, PET) ofrecen caminos alternativos de aprendizaje y producción. Las tareas de le alumne o tareas académicas van organizando el conocimiento a partir de proveer instrucciones para el procesamiento de la información sobre las materias/taller, es decir, un conjunto de tareas académicas va construyendo el currículum en movimiento. (Souto, 1993) De este modo, estas propuestas de enseñanza son espacios para el aprendizaje cooperativo, que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes para maximizar su propio aprendizaje y el

⁷¹ Fragmento de *Piedra de sol*, de Octavio Paz (1960)

de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo (Johnson y Johnson, 1998).

A la vez, en el marco de situaciones reales, esta propuesta implica un conocimiento situacional que promueve una relación del sujeto con él mismo, logrando así un aprendizaje con sentido de cada una (Edwards, 1985).

La concepción de trabajo que se desprende de estas propuestas está alejada, en general, de la noción de modernidad, que lleva a una teoría de la sociedad capitalista en la que al trabajo se le expropia su poder crítico. De esta manera, las concepciones de trabajo son diferentes a una noción con sentido alienante y utilitarista, y más cercanas a una visión humanizante alternativa, que conciben el trabajo como una actividad ontológica del ser humano, vinculada a la noción de arte. Es decir que la idea de trabajo se podría pensar desde la *téchne*/arte, que no solo incluye los aspectos prácticos, sino que también se centra en el sujeto que produce, con la misión de realizar lo mejor y a partir de valores sobre la realidad (Jaeger, 1983). Revalorizamos, entonces, la idea de un trabajo que no representa al empleo puntual sino a las posibilidades que los humanos tenemos de transformar el mundo, generar cosas nuevas desde el trabajo e involucrarnos, junto con otros, en diversas realidades (Neffa, 2003).

5.1.2 Experiencias productivas y subjetivación “artesana”. Entre lo social y lo individual

Algo de Hefesto⁷², dios de le artesane, pervive en estas experiencias, que rescatan lo público (*demios*) y lo productivo (*ergon*), en las que se valora a quienes combinan la cabeza y la mano, en el marco de un vínculo comunitario (Sennett, 2009). De este modo, Sennett trae los dichos de Mills para definir el carácter de le artesane:

“ El trabajador con sentido artesanal se compromete en el trabajo por el trabajo mismo; las satisfacciones derivadas del trabajo constituyen su recompensa; en su mente, los detalles del trabajo cotidiano se conecta con el producto final; el trabajador puede controlar sus acciones en el trabajo; la habilidad se desarrolla con el proceso del trabajo; el trabajo se relaciona con la libertad para experimentar; por último, en el trabajo artesanal, familia, comunidad y política se miden en función de los patrones de satisfacción interior, de coherencia y de experimentación.” (Sennett, 2009, pp.40-41)

Rescatamos como experiencias subjetivantes las que realizan les estudiantes en los últimos años, que promueven lo que podríamos llamar un proceso de

⁷² En el himno homérico, el dios patrono de los artesanos es Hefesto, y la palabra que usa para mencionar a los artesanos es “*Demioergos*”: lo público (*demios*) y lo productivo (*ergon*).

“subjetividad productiva o artesana”. En este caso, entendemos que la disposición a proyectar, diseñar, resolver y hacer que se aprendió en la escuela, tanto en sus proyectos específicos como en los personales, deja huellas y promueve un sentido que en muchos se traduce en hacerse cargo de sus vidas, buscar caminos diferentes, probar, proyectarse. Ser agentes de sus vidas, entendida como un hacer, un hacerse cargo. En esto también rescata- mos que las experiencias escolares propuestas promueven la búsqueda de los sentidos singulares de los que participan, es decir, sus gustos, sus moti- vaciones: los acontecimientos vividos en tanto experiencias que suscitan en- cuentros singulares.

Sin embargo, esta mirada de sí mismos, en un contexto complejo y no siem- pre favorable a los proyectos de vida elegidos por cada uno/a, puede también verse como una mirada con énfasis en lo individual. Bauman (2005) utiliza la metáfora de la liquidez para definir la fase presente de la modernidad, que refiere a los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colecti- vas. De esta manera, al no existir pautas estables ni predeterminadas en es- ta versión privatizada de la modernidad, el peso de la construcción de pau- tas, así como la responsabilidad sobre el fracaso, se desploman total y fatal- mente sobre el individuo.

En línea con lo antedicho en relación con la escuela y qué podría haber en- señado que no enseñó, algunos se refieren a que debería ser a buscar traba- jo. En esto subyace que consideran que es posible encontrarlo si se sabe hacerlo. Así lo expresa Fernando: “Yo creo que lo que tiene que dar la escue- la mucho para... fuera de la salida es un método de cómo... cómo salir a buscar el trabajo relacionado a esto que puede ser”. (Entrevista Escuela 1 - Fernando)

Habría que repensar esta posición de agente artesano que promueve la es- cuela y los límites que podría llegar a tener para leer la realidad y sus posibi- lidades, en la que en la relación entre estructura social y económica y volun- tades individuales también tienen algo que decir.

5.2 Una relación sin costuras: educación y trabajo

Les estudiantes y egresados de las escuelas técnicas seleccionadas pertene- cen, en su mayoría, a sectores sociales bajos o medio-bajos. Muchos de ellos eligieron una escuela técnica ya que creen que les da más posibilidades para trabajar al egresar y así autoabastecerse, aún en el caso de seguir estudian- do. Sin embargo, ya hace diez años, M.A. Gallart, planteó:

“(..) las características de la extracción social de los alumnos de la edu- cación técnica, su promesa de movilidad para sectores medios y bajos de la sociedad, y la ligazón de estas características, tanto al título de técnico, como a la posibilidad de seguir estudios en la educación supe-

rior. Esta caracterización aparece como válida hacia el final del período de auge de la educación técnica, la pregunta que surge es si esto sigue siendo válido hoy en día.” (Gallart, 2006, p. 37)

Así, en un estudio de los años 80 con respecto a la inserción ocupacional, muestra que

“...más de la mitad de los egresados había empezado a trabajar con 19 años o menos, y que, en relación al tipo de trabajo, una alta proporción del total desempeñaba ocupaciones diversas con una alta participación de tareas técnicas (45,5%) y de ejecución (29,3%). Esto parece confirmar que en los años setenta el doble propósito de formación para la universidad y laboral se cumplía.” (Gallart, 2006, p.28)

Casi 30 años después, en el seguimiento que realizó el INET con la promoción 2009 en su último año, encontraron que el 90% de los estudiantes se proponía seguir estudiando una vez terminados sus estudios y que solo un 11,2 % planteó su tránsito por la escuela para poder trabajar. En la misma cohorte, a un año y medio de haber terminado de cursar, un 28,6% adeudaba materias y en esta investigación del INET, encontraron que mucho tenía que ver el clima educativo del hogar para que el estudiante lograra finalizar los estudios. A dos años, 7 de cada 10 estudiaba, entre los cuales el mayor porcentaje que seguía estudiando provenía de hogares de clima educativo alto (Capítulo 3). A la vez, de los egresados que estaban trabajando, eran muy pocos los que lo hacían en una tarea afín a la especialidad elegida.

En nuestro caso, en línea con la investigación del INET, a un año de haber egresado, encontramos que la mayoría no trabajaba en temas técnicos, una gran cantidad estudiaba y muchos estaban en situación de búsqueda, en varios casos porque aún no habían terminado la escuela secundaria. Los egresados de la escuela Agropecuaria manifestaron buscar trabajo en el agro y que no lo encontraron. En sus dichos, aparecía el gusto por esta área de conocimiento y de formación, pero, a la vez, la necesidad de pensar en su futuro laboral los motivaba a muchos de ellos a buscar otras carreras, cursos o áreas de trabajo.

A partir de lo relevado en el capítulo 2 sobre el contexto laboral de la provincia, especialmente en la población joven, entendemos que estos relatos sobre las posibilidades laborales que sostienen los egresados se corresponden con la caracterización realizada. Como postulan Noya y Fernández (2004), los jóvenes en la provincia de Neuquén eran una de las categorías sociales más afectadas por la desocupación, ya que los que tenían entre 18 y 24 años representaban un 13,8% de la población ocupada (2010) y en 2014, la tasa de desocupación en esta franja etaria fue del 16%.

En la Escuela 1, Agropecuaria, la mayoría buscaba trabajo o trabajaba en labores poco calificadas. Relataban el “trabajo que es buscar trabajo”, y a la vez argumentaban que esta búsqueda dependía, algunas veces, del título secundario que tenían y, otras veces -la mayoría-, dependía de tener contactos para conseguirlo. Había una gran expectativa en el área de petróleo, tal es así que muchos de ellos estaban haciendo cursos para formarse en esta área productiva. En la Escuela 2, más de la mitad trabajaba o buscaba trabajo y sufría la falta de oportunidades. Esta última escuela se encuentra en la zona cordillerana, lejos de la zona de explotación petrolera. En relación con la posibilidad de obtener un buen trabajo -por la buena remuneración que ofrece-, se referían al sector petrolero. Sin embargo, tal como afirman Noya y Gerez (2010), la rama del sector primario es la que crea menos fuente de trabajo, ocupando sólo el 5%, mientras que contribuye con el 62% de la riqueza de la provincia. Y aún son menores las ocupaciones en la producción agrícola, ya que representan el 1,6%, y la producción ganadera, apícola-avícola, forestal y de caza, el 1,7%; entre ambas, representan un poco más del 3% de la ocupación. Estos últimos porcentajes son aproximadamente iguales a los de las ocupaciones de producción extractivas, que representan el 3%; y en ocupaciones de la producción de energía, agua y gas, sólo un 0,5%.

A su vez, hay que considerar que, en la franja etaria de 18 a 24 años, en lo que respecta a la actividad petrolera y el nivel educativo, en el 2014 (Encuesta anual de hogares urbanos. Dirección Provincial de estadística Neuquén), las actividades en las que se concentraban las ocupaciones estaban relacionadas con las actividades que menos calificación requieren, y en las que los niveles de instrucción de la mayoría son -como máximo- la secundaria incompleta. Por ejemplo, en el 2014, de 8,6% de ocupados en la actividad petrolera, el 6% tenía secundaria incompleta, es decir, la mayoría no necesitó completar ese nivel para estar ocupado en esta rama de la producción. De la misma manera, la población de 18 a 24 años, concentrados en “Agricultura, ganadería, caza y actividades de apoyo”, que eran un 4,9 % de la población joven ocupada, la mayoría (3,9%) tenía hasta secundaria incompleta. Podemos inferir, entonces, que no es la credencial de la escuela secundaria completa la que permite el acceso al trabajo en estas áreas ocupacionales. Es decir que parte de los planteos de los egresados con respecto a la búsqueda de trabajo en general, y en particular en los sectores agropecuarios y/o petroleros, se condicen con las condiciones de contexto de estos años. Pero no es así en otro de sus relatos, el referido al título secundario como habilitador de posibles puestos de trabajo en estas áreas ocupacionales, ya que no estaría en línea con los datos generales relevados en estos años. Aquí podríamos indicar un desacople entre los requerimientos del mercado y las expectativas o imaginarios que sostiene la población en relación con la articula-

ción entre educación y trabajo que se propone a lo largo de los últimos años, como señalamos en los capítulos 1 y 2.

Estudiar, trabajar...

Si bien en ambas escuelas los egresados empezaron estudios terciarios, en la Escuela 2 es significativo que la mayoría de los egresados durante el año posterior a su egreso comenzaran estudios superiores y pocos de ellos trabajarán o buscarán trabajo. Esto podría tener que ver con las posibilidades que les daba el pueblo en el que vivían, donde muchos debían irse para seguir estudiando, a la vez que las opciones del lugar no eran muchas para seguir trabajando. A la vez, se mencionó que los tiempos y las posibilidades que se les presentaban para estudiar y trabajar eran difíciles por los horarios que estos requerían y la incompatibilidad que existía entre ambas tareas.

La mayoría comenzó una carrera terciaria; sin embargo, varios de ellos, a menos de un año, habían abandonado. Se evidenció en sus relatos lo que significaba esta transición de cambio de nivel, un momento de conocimiento personal y, a veces, las imposibilidades materiales reales que podían tener para sostenerse. En el caso de la Escuela 1, había más egresados con experiencia de trabajo durante ese último año; en cambio, en la Escuela 2, era mayor el número de ellos que había tenido experiencias en el nivel superior. De esta manera, aparecieron -en ambos casos- menciones a lo aprendido y a lo que faltó en la escuela secundaria, pero en la escuela 2 hubo un énfasis mayor en los saberes disciplinares aprendidos y los que faltaron, probablemente a la luz de la experiencia de estudio de este último año.

La mirada de quienes transitaban por la escuela y han tenido experiencias en el mundo del trabajo (ya sea buscando, con changas o con algún empleo), en su mayoría estaba puesta en los requisitos que debían cumplir para acceder a un trabajo o en los contactos necesarios para conseguirlo, pero no se destacaba con claridad una posición subjetiva que permitiera hacer un análisis del momento socio-histórico, o una lectura que abordara una mirada social y política que los ubicara como sujetos sociales. Este punto nos parece importante para seguir indagando, ya que para cuestionar a la perspectiva individualista se requieren herramientas culturales que permitan pensarse como sujeto histórico en un contexto determinado, en donde se incluye lo relacional con el contexto. De otra manera, podría quedar fijada una ilusión de "tú puedes", que sigue los supuestos del individualismo y sus éxitos en una ideología hegemónica del capitalismo actual, que deja, así, la responsabilidad en los hombros de cada uno, sin poder, en general, hacer lecturas históricas, económicas actuales.

5.3 Tensiones y posibilidades, entre tulipanes y corderos

5.3.1 “El contexto se hace texto”⁷³

En la última década en educación, se vienen produciendo algunos cambios en las regulaciones que el Estado impulsa para la articulación entre educación y trabajo. Estos cambios no están cerrados, sino que se expresan en distintos discursos que responden a diversas lógicas, algunos con miradas más estructurales y otros con visiones individualizantes de la problemática y segmentaciones sobre el sistema de formación. (Jacinto, 2010)

Nos referimos, en este estudio, especialmente a la escuela secundaria técnica en la provincia de Neuquén, una de las más solicitadas y valoradas por la comunidad, ya que cuenta con el 30% de la matrícula de la escuela secundaria común (mucho mayor que a nivel nacional, que es el 13,7 %). Sin embargo, aun en un momento marcado por los discursos de equidad en la educación, son de las escuelas que experimentan un gran desgranamiento: 65,5%, en comparación con la escuela secundaria común, que es del 58,89 %. Ambas son superiores a la media nacional. Esto es así a pesar de que, por ejemplo, en las escuelas estudiadas, rescatan la idea de heterogeneidad, participación y compromiso social, a la vez que cuentan con estrategias de acompañamiento y convivencia. Sin embargo, en lo que respecta a la permanencia en números, al igual que toda la modalidad, son las que tienen un porcentaje muy alto de deserción, desgranamiento y abandono. Quizás este sea un aspecto a seguir estudiando desde perspectivas de inclusión educativa.

A la vez, desde la mirada del mundo del trabajo, lo que muestran las estadísticas de la provincia en los años de este estudio revela un porcentaje alto de desocupación de jóvenes entre 18-24 años, que muestran que los jóvenes que sí están empleados en las áreas que tomamos, en su mayoría no tienen la secundaria terminada. También es destacable que, en la muestra de este estudio, la mayoría de los estudiantes intenta seguir estudiando y, en el caso de los que buscan trabajo, casi ninguno consigue en un área afín con lo que estudió.

Sin embargo, el valor de haber transitado la escuela técnica está puesto, en su mayoría, en haber frecuentado experiencias de trabajo, desde los dispositivos ya antes apuntados, de los que se rescatan múltiples aprendizajes para seguir estudiando, para trabajar, para la vida. Creemos que, en el debate sobre la función de la escuela secundaria técnica y el trabajo, no es menor considerarla como parte de la formación general obligatoria secundaria. Lo que muestra la investigación (censo) del INET es que se considera a esta es-

⁷³ Fernández, A (1986) El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires: Nueva Visión

cuela técnica como un paso más para seguir estudiando, como se mostró en este estudio. Sin embargo, hay un número importante de jóvenes que necesita trabajar para poder estudiar y es en ese caso en el que la promesa “no se cumple”, no se consigue trabajo calificado o vinculado a lo estudiado.

A partir de estos resultados y de lo desarrollado en el capítulo 1 sobre diferentes momentos en la historia y la relación entre educación y trabajo, creemos que es pertinente no sostener tradiciones en este análisis y preguntarnos sobre las funciones de la escuela técnica hoy. ¿Se forma para el trabajo? ¿Para qué concepción de trabajo? ¿Es para el empleo? ¿Se forma para la vida? ¿Para seguir estudiando? Al ser parte del sistema obligatorio formal de escuela secundaria, ¿para qué forma esta escuela técnica secundaria hoy?

En tiempos en que la mayoría de la población está incluida en el sistema educativo, y con el nivel secundario obligatorio, pero que a la vez se deja a grandes sectores de la población por fuera de los circuitos de trabajo, nos preguntamos: ¿Cuál sería el rol de la escuela secundaria general en la distribución de saberes sobre el trabajo? ¿Cuáles serían las herramientas de la cultura que provea la escuela secundaria para transformar un mundo injusto y en permanente cambio? ¿Cuáles serían las herramientas para conocer, analizar, optar, ante las condiciones sociales-económicas y productivas en cada momento que nos toque vivir? La escuela y sus experiencias dan cuenta de una potencia subjetivante, tanto en sus proyectos productivos como en los modos de circular y participar de la institución. Pensamos que estas experiencias pueden ayudar a generar estrategias para la enseñanza en la escuela secundaria común, en las que se rescate la idea de trabajo desde una concepción amplia y que, a la vez, agregue experiencias novedosas y trascendentes para grandes sectores de la población, quizás como único espacio de transmisión de la cultura.

Tal vez un término fecundo, porque provoca tensión, en esta investigación, sea el de “saberes socialmente productivos”, es decir, pensar y analizar la escuela en tanto transmisora de saberes 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. ¿Son estos saberes los que trasmite la escuela hoy? Si bien tienen fuerte vinculación con el hecho de elaborar y fabricar, también se conforman histórica y socialmente e incluyen niveles más abarcativos, que permiten la mirada de la sociedad y su transformación.

Como ya destacamos en este estudio, estos dispositivos escolares contribuyen a la formación de una "subjetividad artesanal", que promueve una posición productiva, hacedora y activa en la vida en general. Sin embargo, los comentarios de los egresados demuestran que están inmersos en una perspectiva totalizadora -en tanto social, política, histórica, geográfica-, que les impone límites a sus posiciones individuales.

5.3.2 Discursos y experiencia

(...) la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro, y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiarse del presente” (Zemelman, Hugo. 1987, p.16)

Entendemos al 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 las herramientas necesarias para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. De esta manera, se van promoviendo diferentes formas de pensar en la construcción de la realidad. 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. ¿Qué herramientas son las que provee la experiencia escolar?

Volvemos a la idea de experiencias productivas/artesanales, en las que se vive y se aprenden y transmiten saberes, no solo como objetos, sino también como herramientas para pensarse, formarse y ser artesano de sus vidas. Ahora bien, esta posición subjetiva ante una sociedad desigual y cambiante, tomando al sujeto como sujeto histórico en el marco de discursos hegemónicos socialmente construidos, nos lleva a preguntarnos: ¿Cuál es el lugar de la determinación y cuál es el de la transformación? Nos preguntamos si los discursos hegemónicos sobre la relación educación y trabajo, jóvenes y trabajo, etc., podrían pensarse como ocultadores de realidades. Serían cínicos, si son saberes conocidos, pero que no se reflejan en los discursos hegemónicos. Serían necios, si son saberes que dependen de las responsabilidades del Estado como agente y promotor de discursos que ponen a las actividades productivas en relieve desde su potencia empleadora, pero los datos estudiados por el mismo Estado no reflejan esta realidad). ¿Qué sucede con los jóvenes de condiciones sociales empobrecidas que han construido una posición subjetiva que los pone en el lugar del hacer, la responsabilidad individual y se encuentran con experiencias adversas, en el marco de estos discursos hegemónicos?

Las experiencias que transitaban los jóvenes que egresaron de estas escuelas estuvieron marcadas por adversidades, que muchas veces descansaban en las responsabilidades individuales, problemas más bien sociales, en socieda-

des injustas, en un momento del capitalismo mundial con altos grados de desocupación.

Por un lado, los discursos proponían el pasaje por este tipo de escuelas como habilitador de trabajos posteriores, pero, al terminar la secundaria, pasaba a ser necesario un título terciario: -“Necesitás algún terciario” (Entrevista Escuela 1-Flor)-, o tener contactos o experiencia: -“Piden en un aviso que dice que necesitan una señorita con 4 años de experiencia en el puesto que piden (...) Les jóvenes ¿en qué momento van a adquirir experiencia si no se la dan?” (Entrevista Escuela 1 Mariana)-; y así es una búsqueda que se corre hacia adelante con pedidos diversos, como requerimientos de titulaciones u otras condiciones, pero que, al contrastar con los datos estadísticos relevados, no se condicen con las posibilidades laborales actuales.

Por otro lado, “Piden mucha disponibilidad horaria. Y eso no te da opción a estudiar” (Entrevista Escuela 1- José. M). O sea, estudiar y trabajar es necesario para les egresades que pertenecen a sectores sociales desfavorecidos, pero no es factible. En la búsqueda de trabajo, ya mencionamos el cinismo al que se refiere una egresada ante las propuestas de capacitación que les ofrecen, que en realidad no les facilita el acceso al trabajo, sino que son un negocio más para los que aprovechan las desventajas de estas poblaciones.

Son discursos sociales de época que podremos catalogar como cínicos ya que difunden determinados requerimientos que les jóvenes asumen como objetivos a cumplir (nuevos, estudios, cursos, etc.) para obtener un empleo, pero luego no "encajan" en las formaciones que se requerían. Esto sucede a la vez que muchas de las propuestas de las escuelas anclan o favorecen o promueven condiciones de subjetivación en las que los/las estudiantes se ubican como responsables individuales de su futuro, por fuera de las posibilidades sociales. De esta manera, nos parece relevante preguntarnos: ¿Qué herramientas culturales, del pensamiento, provee la escuela para poder analizar, ubicar y leer la relación social-individuo, sin caer en propuesta individualistas?

5.3.3 Alternativa: reinventarse

Tal como desplegamos en capítulos anteriores, los cambios de época fueron acompañados por las instituciones a partir de una reinención de ellas mismas, sus propuestas y sus estrategias; podríamos decir una “agencia” de instituciones, vivas, capaces de reinventarse. Construyeron amparos institucionales mediante proyectos, una mirando a la comunidad, otra mirando el proceso productivo en el interior de la propia escuela, ambas destacando el valor de trabajar la convivencia (origen de la función de la escuela). Esta dinámica exigida -y no siempre vivida sin conflictos ni grandes esfuerzos individuales- vuelve a concebirse en cada uno de les egresades, pero ya fuera del amparo de la institución escuela. Reinventarse, sostenerse, volver a leer

la realidad posible. Desde la experiencia vivida la mayoría se piensa en proyectos de vida posibles, la pregunta sería si esta “agencia” construida a partir de la experiencia escolar alcanza para sobrevivir en un contexto difícil, cambiante y muchas veces injusto.

Ante estos cambios y crisis de sentido de las escuelas en diferentes momentos de su historia, ambas instituciones pensaron estrategias para sobrellevarlo, en un caso con una mirada hacia adentro, énfasis escolar; en otra, una mirada hacia afuera, énfasis comunitario. En ambos casos, podemos decir que se sostiene una racionalidad práctica en la que la deliberación y la construcción y la creatividad colectiva va dando direccionalidad a las propuestas educativas. En sus discursos circulan el reconocimiento de lo heterogéneo, la participación para mejorar, pero en ambas se admiten tensiones fatigosas de sobrellevar, algunas en relación con no poder resolver el funcionamiento de la escuela por estar inmersa en un contexto difícil; otras relacionadas con lo que implica un colectivo de personas, sus voluntades y sus compromisos, que no siempre son fáciles de lograr y sostener. Estos conflictos permanentes, son asumidos como naturalizados en la vida en la escuela. Para concluir, pensamos que, a través de sus dispositivos, estas instituciones generan alternativas escolares que permiten trasgredir⁷⁴ un modelo reproductivo. Tal es así que estas experiencias detentan una capacidad de promover sentidos de la educación secundaria, capacidad de incentivar proyectos de vida en sus estudiantes, ser activos agentes en la vida, buscar un lugar en el mundo. A la vez, son instituciones que permiten alojar a sus miembros, tener un lugar, tanto a los estudiantes como a los profesores. Así, los miembros de la escuela se encuentran inmersos en una dinámica de trabajar con otros, que van configurando prácticas cooperativas con sentidos gratificantes y constructivos de comunidades a través de la escuela como promotora de saberes.

Ambas instituciones son herederas de distintas tradiciones y, en su devenir, fueron construyendo propuestas alternativas en las que se retomó algún aspecto de lo heredado, pero se inventaron nuevas maneras, como sugiere Derrida: “Ni aceptarlo todo ni barrer con todo”, “elegir la propia herencia” en Romano, 2013, p.165).

La enseñanza que se transmite a las nuevas generaciones está en la potencia del trabajo productivo desde el aprender haciendo, saberes del trabajo que nos constituyen como humanos capaces de transformar el mundo y que, a la vez, tal como consignamos en el inicio en palabras de Sennett (2009) “La gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce”.

Entendemos a la educación como un acto de justicia, tanto para las generaciones nuevas como para quienes construyeron la herencia que se transmite

⁷⁴ Foucault diría: “Ni fundamento infinito ni fundamento finito. Pero en ellas ya no se busca sólo afirmar un límite, cuya trasgresión conlleve la desaparición del sujeto, sino articular relaciones de saber y de poder como posibilidad de subjetivación y de libertad”. (Castro, 2011, p.386)

en las escuelas. Ahora bien, esta herencia viva admite inventar nuevas propuestas (alternativas) que, a tono de época, nos permiten pensar una educación más pertinente, situada en cada realidad y con sentido para quienes la viven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía específica sobre marco epistemológico: dispositivos, discursos, experiencia, subjetividad, trabajo, escuela

- Basabe L. y Cols E. (2007). La enseñanza. (125-162) En Camillioni, A. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). Modernidad líquida. Bs As.: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Barcelona: Morata.
- Camillioni, A. (2014). Prólogo. En Anijovich, R. Transitar la Formación Pedagógica. Bs As: Paidós
- Camillioni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. (1997a). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata
- Contreras J (1997b). Proyecto docente: Didáctica general. En concurso de docencia Universidad de Barcelona. Convocatoria 1996.
- Contreras J. y Pérez de Lara Ferre, N. (2013). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Charlot, B. (2008). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2009) Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 2(1), 5-16.
- Dubet, F. (2010). Crisis de transmisión y declive de la institución. En Política y sociedad, 47(2), 15-25.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Edwards, V. (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento. Chile: DIE.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación (27), 23-42.
- Foucault, M. (1985). Entrevista de Claude Bonnefoy a Michel Foucault realizada en 1966. En M. Foucault, Saber y verdad (127-162). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1996). Genealogía del racismo. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (2005). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jaeger, W. (1983). Paideia. Los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lundgren, U. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.
- Magenzo, A. (1986). Currículo y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIC.
- Neffa, J. (2003). El trabajo Humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Paponi, S. (2006) Pensar el presente: travesía y ensayos sobre filosofía y cultura. Buenos Aires: Biblos.
- Puiggrós, A (2003). Alternativas: del reproductivismo al neoliberalismo. AAPeAL grupo alternativas. (Documento de circulación interna)
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Romano, A. (2013). Educar: un acto de justicia. (159-175). En Shouthwell, M y Romano, A. La escuela y lo justo. Ensayos en la medida de lo posible. Buenos Aires: UNIPE.
- Sennett, R. (1998) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama
- Schon, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación. Barcelona: Anagrama.
- Zemelman, H. (1987). Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad, Universidad de las Naciones Unidas. México: El Colegio de México.

Bibliografía específica: educación secundaria, educación y trabajo

- Almandoz, M.R y otros (2010). Educación y trabajo: articulaciones y políticas. Buenos Aires: Inst. Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Recuperado de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Educacion%20y%20Trabajo%20web.pdf>
- Balduzzi, J. (1988). Modificaciones e incorporaciones en los aparatos del estado en período 1943-1946: El caso de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. (Mimeo). Seminario Prof. Pereira, UBA, Bs As.
- Barrancos, D. (1988). Las asociaciones gremiales y la capacitación laboral a fines del siglo XIX y principios del XX en Argentina. Notas para la reconstrucción de su historia. Buenos Aires: CEIL-CONICET.
- Beccaria, L., Groisman, F. y Maurizio, R (2009). Notas sobre la evolución macroeconómica y del mercado de trabajo en la Argentina 1975-2007. (11-38) En Luis Beccaria y Fernando Groisman (eds.), Argentina desigual. Buenos Aires: UNGS-Prometeo,
- Bocchicchio, A. M., Plencovich, M.C., Costantini, A. (2004-2007). Escuelas agrotécnicas y desarrollo local: Límites y desafíos de una relación compleja. Proyecto de Investigación UBACyT AG 080: "Dimensiones productivas, socio-políticas y educativas de la inserción de Escuelas Agrotécnicas de la Región Pampeana". Programación 2004-2007.
- De Ibarrola, M. (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? (335-352) En Claudia Jacinto (coord.) ¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina. Buenos Aires: redEtis (IPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujía.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso. (107- 173) En Carli, S. (Coord.) Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1995). En Puiggrós, A (Dir.) Historia de la Educación en la Argentina. Tomo V. Buenos Aires: Galerna.
- EQUIPO FACE (2013a). La escuela secundaria, política y trabajo. Notas para el debate. En A. Hernández y S. Martínez (Coord.). (23-45) Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo. Gral. Roca: Publifadecs.

- EQUIPO FACE (2013b)- Neuquén. Algunas características político-sociales-culturales y educativas. (127-152) En A. Hernández y S. Martínez (Coord.). Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo. Gral. Roca: Publifadecs.
- Filmus, D., Kaplan, C. Miranda, A., Moragues, M.. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires: Santillana.
- Gallart, M. A. (1987). Educación y trabajo: un estado del arte de la investigación en América Latina. Buenos Aires. CENEP.
- Gallart, M. A. (2000) Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Gallart, M.A. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- 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. París: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Ganem, M, J. (21, 22 y 23 de octubre de 2009). “Una mirada histórica a la dinámica de la relación entre educación media y mundo del trabajo en Neuquén”. En V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. Congreso dirigido por Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti.
- Gluz, N. (2012) Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. (121-146) En N. Gluz y A. Salgado (Coord.). Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales. Buenos Aires: UNGS y rieps.
- Grinberg, S. (2009) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección (en línea) Archivos de Ciencias de la Educación 3(3), 81-98. Recuperado de: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar.
- Grinberg, S (Coord.) (2013). La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad. Rio Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- GRUPO VIERNES. FLACSO (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Propuesta Educativa (30), 57-69.
- Herger, N. (2008). Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo: análisis de la fragmentación de las políticas y las necesidades educativas de los jóvenes. (199-222). En Agustín Salvia (comp.). Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- INET-SEGETP (2009) Censo Nacional de último año de educación técnico profesional de niveles secundarios.
- INET-SEGETP (2011). Serie alumnos y alumnas de ETP.
- INET-SEGETP (2015) Encuesta nacional de trayectoria de egresados 2013. Resultados definitivos.

- Jacinto, C. (diciembre 2006). Los protagonistas de la expansión de la escuela secundaria. En *Anales de la educación común* (5), 106-121. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires / Dirección Provincial de Planeamiento.
- Jacinto, C. (2009) Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general. (111-136). En Emilio Tenti (Comp.). *Educación y trabajo. Interrelaciones y políticas*. Buenos Aires: IPE.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Ides-TESEO.
- Jacinto, C. (noviembre 2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En *Propuesta Educativa* 2(40), 48 a 63.
- Jacinto, C. y Chitarroni, H. (5 al 7 de agosto 2009). "Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales". En 9° Congreso Nacional de Estudio del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Dirigido por la Facultad de Ciencias Económicas, Buenos Aires.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013) "Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo?". *Sudamerica: Revista de Ciencias Sociales*, N° 2, p. 63-90. UNMDP
- Jacinto, C.; Millenaar, V. et al. otras (2015). *Reserch Project NORRAG-REAL PRE-JET Understanding barriers to accessing skills development and employment for youth in Argentina and South Africa: Synthesis Report*. Ginebra: Ides, Norrag.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1998). La dinámica de los grupos de aprendizaje cooperativo. En *Cuadernos de Trabajo Didáctica II*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- José, S. (1988) *Las alternativas del nacionalismo popular*. En Puiggros, Adriana; José, Susana; Balduzzi, Juan. *Hacia una pedagogía de la Imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Martínez S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. (45-70). En A. Hernández y S. Martínez. *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Gral. Roca: Publifadecs.
- Martínez, S. (2011). ¿Igualdad de oportunidades? Un desafío de la Enseñanza Superior y mediaciones para la enseñanza". (19-54) en Silvia Martínez (Comp.). *Democratización de la universidad*. Neuquén: Educo.
- Martínez, S.; Fernández, N.; Ganem; M. J. (2009). Escuela media, contextos y discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 155-179.
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires: Fundación Octubre de Trabajadores de Edificios.
- Montes, N. (2010). Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible. *Propuesta Educativa* 2(34), 13 – 23.

- Novick, M. (2010). La compleja integración “educación y trabajo”: entre la definición y articulación de políticas públicas. (205-232). En María Rosa Almandoz. Educación y trabajo: Interrelaciones y políticas. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Pécora, G (2013). La Escuela-Fábrica del Primer Peronismo (1946-1955) en Río Cuarto. En Revista Espacio científico (8). Río Cuarto.
- Pinkasz, D. (Comp.) (2015). Investigaciones sobre educación secundaria en Argentina en la última década. Buenos Aires: FLACSO.
- Riquelme, G. (2004). La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público. Buenos Aires: Miño y Dávila, UBA.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2009). Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica de la secundaria. En Novedades Educativas. (225), 6-12.
- Southwell, M. (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. (35-70). En G. Tiramonti (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens
- Tedesco, J.C. (1977). Industrialización y educación en la argentina. PNUD - CEPAL-UNESCO.
- Tedesco, J. C. (1980). La educación en Argentina (1930-1955). Buenos Aires: CEAL.
- Tedesco, J.C. (1993). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. (53-69). En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. (15-46). En G. Tiramonti (Comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. (25-38). En Tiramonti, G. y Montes, N. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Tiramonti, G. (2011) Escuela media: la identidad forzada. (17-34). En G. Tiramonti (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens.
- Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. (173-192). En E. Tenti Fanfani, E. (Edit.) Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa. Buenos Aires: SXXI Editores.
- Weller, J. (2007) “La inserción laboral de jóvenes: características, tensiones y desafíos”. En Revista de la CEPAL, 92, 61-82.
- Wiñar, D. (1970). Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP. Buenos Aires: ITDT-CICE.

- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo* (pp-pp). En Dussel, I.; Finocchio, S. (Comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Ziegler, S. (2011). *Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?* (pp. 71-88). En G. Tiramonti (Dir). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

Bibliografía específica de Metodología de Investigación

- Goetz J. y Le Compte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Bibliografía general

- Buchbinder, P. (2005/10). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Campos, L., Gonzáles, M. y Scavini, M. (2010). *El mercado de trabajo en los distintos patrones de crecimiento*. *Realidad Económica* (253), 48-81
- Castellani, A. G. (2002). *La gestión estatal durante los regímenes políticos burocrático-autoritarios. El caso argentino entre 1967 y 1969*. *Sociohistórica*, (11-12), 35-68. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3060/pr.3060.pdf
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Corominas, J. (1997). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. 3 ed. Madrid: Gredos. (Colección Biblioteca Románica hispánica).
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris. PUF.
- Di Tella, T. (1998). *Historia social de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Troquel.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Ferrater Mora, J. (1981). *Diccionario de la filosofía*. 3 ed. Madrid: Alianza.
- Fitoussi, J.-P., & Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013). *Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires*. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (21), 1-24. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>
- Hernández, A. (2007). *Dir. Proyecto investigación UNCo. Desigualdad y prácticas escolares de construcción de identidades de género en seis escuelas de nivel*

medio de la provincia de Neuquén. Producción de ciudadanía en tres aspectos centrales: formación política, formación para el mundo del trabajo y prácticas de lectura y escritura. 2010-2013. UNCo-FACE

Moliner, M (2007). Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos.

Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Svampa, M. (2008). Argentina: una cartografía de las resistencias (2003-2008) Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo. Revista OSAL (24), 17-49.

Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10)

Bibliografía referida a la provincia de Neuquén

Álvarez, Bercovich, Herrero y Lac Prugent (2009). Educación y trabajo. El caso del interior de la provincia del Neuquén. En X Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Dirigidas por Asociación de Estudios de Población de la Argentina, San Fernando del Valle de Catamarca.

Bandieri, S. (2005). Estado nacional, frontera y relaciones fronterizas en los Andes Norpatagónicos. (345-375). En S. Bandieri (coord.) Cruzando la cordillera. La frontera argentino-chilena como espacio social. Neuquén: Educo.

Barco de Blanco, S. (2004) Democracia y educación en las jurisdicciones provinciales: promesas democráticas y políticas regresivas. (301-318). En G. Rafart; J. Quintar y F. Vela (Comp.) 20 años de democracia en Neuquén y Río Negro. Neuquén: Educo.

Blanco, G., Gentile, MB. y Quintar, J. (1998). Neuquén 40 años de vida institucional 1958-1998. Centro de Estudios de Historia Regional. Neuquén: UNCo.: COPADE.

Bonifacio, J.L. (2009). Los procesos de protesta y organización de los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén. (Tesis doctoral en Ciencias Sociales). Flacso

Bonifacio, J.L. (2011). Las transformaciones del Estado, la economía y la sociedad en la provincia de Neuquén. (63-91). En Protesta y organización. Los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén. Buenos Aires: El Colectivo.

Martínez, S. y Álvaro, B. (2013). Prácticas de trabajo y dispositivos de formación. Un caso de política pública: el PRODA 'huertas neuquinas'. Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones. (Colección estudios y experiencias).

Masés, E.; Rafart, C.; Lvovich, D. y Quintar, J. (1998). El mundo del trabajo en Neuquén, 1930-1970. Neuquén: Educo.

Noya, N. (4 de Septiembre 2015). Seminario soberanía energética desarrollo regional e impactos locales. Organiza Funyder, UNCo y la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. (Mimeo)

Noya, N. y Fernández, N. (2004) Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial. (191-214) En G. Rafart; J. Quintar y F. Vela. (Comp.) 20 años de democracia en Neuquén y Río Negro. Neuquén: Ed. Educo.

- Noya, N. y Gerez, L. (2010) "Desarrollo de la Ciudad de Neuquén. Diagnóstico y perspectivas futuras de acuerdo con la gestión del gobierno local". En IV Jornadas Nacionales de Investigadores de las Economías Regionales. Dirigidas por Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.
- Noya, N. y Gerez, M.L. (19 y 20 de mayo 2015) Finanzas Municipales y su dependencia Provincial. Caso de la Ley de Coparticipación de la Provincia de Neuquén. En VI Congreso "El futuro del desarrollo argentino". Dirigido por Aeda, Asociación de Economía para el Desarrollo de los Argentinos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Preiss, O y Landriscini, G. (ene. - jun. 2011). La economía neuquina en los albores del siglo XXI. Rev. Pilquen (14), 1-15.
- Rivas, A. (Dir.) (2003). Proyecto Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Informe Resp. Analía Minteguiaga. Bs As: CIPPEC. Recuperado de <http://cippec.org/proyectorprovincias/>
- Roldán, S. (2015). "La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén." (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales).FLACSO.
- Yentel, N. (21, 22 y 23 de octubre 2009). El cambio institucional en educación. En IV Congreso nacional y II Internacional de Investigación Educativa. "Investigación educativa y compromiso social". Dirigido por Universidad Nacional del Comahue.

Documentos y bibliografía referida a los casos seleccionados

Escuela 1

- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. Los puestos de capacitación agropecuaria. Unidad Ejecutora Provincial del Programa EMETA (1993). Neuquén: Programa de expansión y mejoramiento de la educación técnico agropecuario. Boletín informativo, 2-12.
- Martínez Guarino, R. (1993). Educación y trabajo. Los puestos agropecuarios EMETA Neuquén. Secretaría de Estado de Educación de la Provincia del Neuquén. Revista Temas (2), 3-5.
- Martínez Guarino, R. (1994). La escuela productiva. Utopía y realidad. Buenos Aires. Paidós.
- Proyecto Educativo Institucional EPEA N2 y proyectos de la escuela.
- Yentel, N. (26, 27 y 28 de octubre 2007). "El cambio institucional en educación". En el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Dirigido por Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- Yentel, N. (2006). El cambio educativo en su contexto. (39-76). En Institución y cambio educativo. Una relación interferida. Buenos Aires: Lumen.

Yentel, N. y Martínez Guarino, R. (1991). Cuando el alumno trabaja y participa. Una escuela diferente, EMETA Neuquén. Buenos Aires: Humanitas/ La Colmena.

Yentel, N. S. (2012) "El cambio en educación. Algunos aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción. Un estudio de caso". (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Otras fuentes consultadas

CENUAETP 2009 (Censo Nacional de Último Año 2009). URL:
<http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/censo-nacional-de-ultimo-ano-2009/>

Dirección Provincial de Estadística, Consejo Provincial de Educación Neuquén.
URL: <http://www.neuquen.edu.ar/planeamientoestadistica.php>

Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén. Censo 2010. Url: <http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/DatosCenso2010.html>

ENIE 2011 (Encuesta Nacional de Inserción de Egresados). URL:
<http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/encuesta-nacional-2011/>

ENTE 2013 (Encuesta Nacional de trayectoria de egresados). URL:
<http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/encuesta-nacional-de-trayectoria-de-egresados-2013/>

INDEC. URL: <http://www.indec.mecon.ar/>

INET-ME (SEGETP. Sistema de seguimiento de egresados de la educación técnico profesional de nivel secundario). URL:
<http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/>

Información municipal básica de la provincia de Neuquén. URL:
<http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/informacionBasicaMunip.html>

Ministerio de Educación, DINIECE. URL: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

Legislación

Nacional

Decreto N° 1374/11 “Régimen General de Pasantías”. Recuperado de <http://www.actio.com.ar/legislacion/decretos/1374-11.php>

Decreto N° 14.530/44 “Creación CNAOP”. Archivo Biblioteca del Congreso de la Nación

Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Recuperado de file:///C:/Users/falcone/Downloads/leg_leyFederal.pdf

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. Recuperada de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/2005. Recuperada de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf

Ley de Creación del CONET N° 15.240/1959. Recuperada de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002648.pdf>

PLAN QUINQUENAL 1947-1951. Secretaría Técnica de la Presidencia de la Nación.

Resolución del CFCE N° 39/94. Archivo Ministerio de Educación

Resolución del CFE N° 84/09 Archivo Ministerio de Educación

Resolución CFE N° 47/08 y anexo- Aprobación “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior” Archivo Ministerio de Educación

Resolución 748 INET. ME. Planes de mejora jurisdiccional e institucional. Archivo INET

Provincial

Ley Orgánica de Educación de la provincia de Neuquén N° 2945/2014. Recuperada de <http://www.legislaturaneuquen.gov.ar/hln/documentos/VerTaqui/XLIII/AnexoReunion37/Ley2945.pdf>

Listado de siglas

ATEN Asociación de los Trabajadores de la Educación de Neuquén
BID Banco Interamericano de Desarrollo
CENUAETP Censo Nacional del Último Año de Educación Técnico Profesional
CFCyE Consejo Federal de Cultura y Educación
CNAP Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional
CONET Consejo Nacional de Educación Técnica
CoNET Consejo Nacional de Educación y Trabajo
CoNETyP Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción
CPE Consejo Provincial de Educación
CPEM Centro Provincial de Educación Media
CV Currículum Vitae
DGET Dirección General de Educación Técnica
DINIECE Dirección General de planeamiento, información y evaluación educativa.
Ministerio de Educación
EGB Educación General Básica
EMER Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural
EMETA Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria
ENET Escuela Nacional de Educación Técnica
ENIE Encuesta Nacional de Inserción de Egresados
ENTE Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados
EPEA Escuela Provincial de Educación Agrotécnica
FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
INDEC Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
INET Instituto Nacional de Educación Tecnológica
INTA Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
INTI: Instituto Nacional de Tecnología Industrial
IUPA: Instituto Universitario de la Patagonia
LEN Ley de Educación Nacional
LETP Ley de Educación Técnico Profesional
MEP Maestro de Enseñanza Práctica
MPN Movimiento Popular Neuquino
ONG Organización No Gubernamental
PBG Producto Bruto Geográfico
PBI Producto Bruto Interno
PCA Puestos de Capacitación Agropecuaria
PDP Proyecto Didáctico Productivo
PEA (Población Económicamente Activa)
PEI Proyecto Educativo Institucional
PRODA Programa de Desarrollo Agropecuario
PYME Pequeña y Mediana Empresa
SEGETP Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional
de Nivel Secundario
TTP Trayectos Técnico Profesionales

Índice de cuadros

- Cuadro 1:** Enseñanza media. Matrícula por modalidad, 1930-1955 (% sobre totales), **27**
- Cuadro 2:** Provincia del Neuquén. Población total y variación intercensal absoluta y relativa por Departamento. Años 2001-2010, **52**
- Cuadro 3:** Población ocupada. Provincia del Neuquén. Año 2001, **53**
- Cuadro 4:** Población ocupada. Provincia del Neuquén. Año 2010, **53**
- Cuadro 5:** Jóvenes 18-24 años por condición de actividad 2014, **54**
- Cuadro 6:** Población de 18 a 24 años estimada por rama de actividad (petróleo, servicios y agricultura) y nivel educativo alcanzado. Año 2014, **56**
- Cuadro 7:** Población de 18 a 24 años estimada por condición de actividad según año y nivel educativo. 2014. Provincia del Neuquén, **56**
- Cuadro 8:** Población de 18 a 24 años estimada por condición de actividad según condición de asistencia y nivel educativo alcanzado, **57**
- Cuadro 9:** Matrícula por año calendario según año de estudio. Modalidad común. Nivel Secundario. Carreras de 5 años (Bachiller y Comercial). Provincia de Neuquén. Cohorte 2009-2013, **59**
- Cuadro 10:** Matrícula por año calendario según año de estudio. Modalidad común. Nivel Secundario. Carreras de 6 años (técnica y Agropecuaria). Provincia de Neuquén. Cohorte 2008-2013, **60**
- Cuadro 11:** Trabajo de campo. Técnicas de recolección de datos utilizadas. Primera etapa, **65**
- Cuadro 12:** Trabajo de campo. Técnicas de recolección de datos utilizadas. Segunda etapa, **66**
- Cuadro 13:** Caracterización de los sectores sociales de origen de los estudiantes/egresados, **66**
- Cuadro 14:** Proyectos del 6to año especialidad Electromecánica. Escuela 2, **101**
- Cuadro 15:** Dimensiones de análisis por escuela (1 y 2), **129**
- Cuadro 16:** Trabajo y estudio en los egresados Escuela 1, **139**
- Cuadro 17:** Trabajo y estudio en los egresados escuela 2, **140**
- Cuadro 18:** Esquema de la experiencia escolar y saberes en escuela 1 y 2 desde egresados, **145**
- Cuadro 19:** Qué enseñó la escuela y qué faltó enseñar (a modo de ejemplo), **155**
- Cuadro 20:** Qué enseñó la escuela y qué faltó enseñar, **156**
- Cuadro 21:** Alternativas y tradiciones en las escuelas, **188**

SILVIA MARTÍNEZ: Es Dra. en Educación, Esp. y Mag. en Didáctica y Lic. en Ciencias de la Educación de la UBA. Prof. de Matemática y Física. Actualmente es Prof. Adjunta Regular de Didáctica General, Evaluación Educativa y Directora del Doctorado en Educación FACE- UNCo. Es Categoría 2 de investigación y Dir. de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria y trabajo. Es integrante de diferentes comités académicos, tales como RIES - Investigaciones en Escuela Secundaria, coord. en la Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación y en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Cuenta con publicaciones sobre educación secundaria, universidad, tecnología y trabajo .

La **Colección PROTOPOPOS** está dirigida a la difusión de la obra prima de jóvenes investigadora/es cuyas tesis doctorales se destaquen tanto por las exigencias de los estándares de la investigación académica como por representar nuevas miradas que pongan en tensión a los alcances disciplinares de sus contextos de producción. Cabe destacar, que dichos trabajos han sido evaluados por un comité científico experto en el área, y por ello, cuentan con los referatos correspondientes para su publicación. Por otra parte, cabe destacar aquí que editorial TOPOS, del griego “lugar”, pretende ser un espacio donde las distintas publicaciones se encuentren con un fin común. El de difundir no sólo las obras científicas y académicas de los integrantes del IPEHCS, sino también la de todos/as aquellos/as, que deseen publicar sus trabajos ponderando la construcción del conocimiento y el análisis crítico en el campo de las ciencias sociales y humanas.

TO
PO
S. ● Editorial del IPEHCS

educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

CiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

ISBN 978-987-47157-1-5



9 789874 715715