

Las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo en escuelas técnicas: desafíos pendientes en la provincia de Neuquén

Practices linked to training for work in technical schools: pending challenges in the province of Neuquén

Natalia Noemí Fernández¹

Resumen

Las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo en la escuela técnica constituyen un campo de disputa en la que se insertan diferentes actores sociales en la configuración de las mismas. En este artículo nos interesa analizar cómo fue el proceso de reorganización institucional que han llevado a cabo algunas escuelas técnicas de la provincia de Neuquén. En especial, focalizamos la mirada en cómo los equipos de conducción han sorteado los espacios de la práctica, en especial, las prácticas profesionalizantes durante la pandemia y su proceso de reconfiguración en la pospandemia. Para ello realizamos un análisis cualitativo a partir de entrevistas semi estructuradas a diferentes actores institucionales (desde el ámbito educativo como desde el mundo del trabajo). Sostenemos la complejidad que se observa en la configuración de las prácticas y los diálogos que se han podido establecer entre las instituciones con el mundo del trabajo, lo cual plantea desafíos en la formación del técnico, en especial, la configuración de las prácticas y los sentidos que construyen.

Palabras clave: escuela secundaria técnica; formación para el trabajo; prácticas profesionalizantes; pandemia

Abstract

Practices associated with training for work in technical school make a field of dispute that include configuration of different social actors. In this article we analyze how the institutional reorganization process was in some technical school in Neuquen Province. We focus on, specially, the way driving teams have sorted practice spaces, particularly, professional practices throughout the pandemic and the reorganization on post-pandemic. To do this, we make a qualitative analysis, starting with semi structured interviews to different institutional actors (in the educational sphere as in the world of work). We argue that the complex that is observed in the practices settings and ongoing dialogues between institutions with world of work, present challenges in the technical formation, particularly, practices settings and the meanings developed.

Keywords: technical middle school; work knowledge; profesional practices; pandemic

Recepción: 17/02/2023

Evaluación 1: 8/03/2023

Evaluación 2: 2/03/2023

Aceptación: 1/04/2023

Introducción

En Argentina, la emergencia sanitaria durante el 2020 implicó la interrupción de las rutinas habituales de organización de la vida, tales como los ritmos de la producción y el trabajo, los modos de funcionamiento de las redes de socialización, y en el caso particular de la educación, los encuentros entre estudiantes y docentes en el espacio escolar para el desarrollo de las clases. En este sentido, el confinamiento social tensionó uno de los sostenes principales del formato escolar como es la presencialidad y produjo nuevos- otros modos- de pensar la “escuela en la casa”. En este artículo nos focalizamos en la escuela técnica y lo que aconteció en los espacios de la práctica, que presenta modos particulares de organización institucional y pedagógica (como por ejemplo: talleres, laboratorios, huertas, etc). Nuestra intención es analizar el proceso de reorganización institucional que los equipos de conducción tuvieron que sortear para sostener la continuidad pedagógica en las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo, en especial, en las prácticas profesionalizantes (PP). Hacemos foco en los diálogos que plantearon las instituciones con actores extra escolares para mantener la práctica, espacio privilegiado dentro de las escuelas técnicas.

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio denominado “Escuelas técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pos/pandemia en las provincias de Neuquén y Río Negro” (Facultad de ciencias de la Educación-UNCo) y del proyecto de Unidad Ejecutora IPEHCS-CONICET-UNCo “La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional” (2019-2024).

A continuación se presenta el planteo del problema de investigación y su desarrollo, para finalizar con las conclusiones.

Planteo del problema

La escuela secundaria técnica ha sido objeto de distintas políticas, algunas tendientes a su fortalecimiento (como la LETP n°26.058/05 y la Ley de Educación Nacional -LEN- n°26206/06), y otras han favorecido su secundarización (como la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales en el marco de la Ley Federal de Educación n°24.195/93) (Riquelme y Herger, 2017); y ha sostenido mayor o menor vinculación con las transformaciones socio-productivas según las épocas. En la actualidad, en un país que presenta un sistema educativo descentralizado, la escuela técnica expresa dificultades para configurar una articulación federal del sistema, mostrando una profundización de las desigualdades propias de las políticas jurisdiccionales (Gluz *et al*, 2021).

En este artículo, nos interesa analizar cómo fue el proceso de reorganización institucional que se ha llevado a cabo en algunas escuelas técnicas de la provincia de Neuquén. En especial, focalizamos la mirada en el vínculo que los equipos de conducción sostuvieron con actores extra escolares para el sostenimiento de los espacios de la práctica. Dentro de las prácticas vinculadas

a la formación para el trabajo, se encuentran las Prácticas Profesionalizantes (PP), como uno de los campos formativos que constituye un aspecto esencial en la formación y trayectoria del estudiante técnico y como espacio esencial en la articulación entre la escuela y el territorio. En tal sentido, el análisis territorial (Provincia de Neuquén), nos aporta elementos significativos acerca de los discursos sobre las PP y los desafíos en la formación del técnico. Los sentidos y modos de resolver las prácticas en la provincia nos otorga elementos para comprender los movimientos que existen entre el campo educativo y las necesidades y demandas que se generan desde el mundo del trabajo. Dinámicas complejas en el proceso de construcción del técnico en la escuela secundaria. Para ello, trabajamos con diferentes actores: aquellos que se encuentran en la burocracia educativa (ámbito de la gestión educativa) como aquellos que están en el mundo del trabajo. Frente a esto, es necesario comprender los sistemas educativos, los actores que intervienen, los intermediarios del mercado de trabajo, y cómo, cada actor configura ciertos discursos y sentidos en torno a la formación para el trabajo. Así, algunas preguntas que orientan nuestro análisis son: ¿cómo han reconfigurado los espacios de la práctica las escuelas técnicas durante la pandemia, en especial las PP? ¿Qué posibilidades, límites y desafíos se han desplegado en tiempos de pospandemia? ¿Cómo pensar la formación del técnico en este escenario?

De este modo sostenemos la complejidad que se observa en la configuración de las prácticas y los diálogos que se han podido establecer entre las instituciones con el mundo del trabajo. En este artículo recuperamos las voces de los equipos de conducción de escuelas técnicas, así como también la voz del coordinador de las PP a nivel jurisdiccional. Al mismo tiempo, recuperamos la voz de una referente de una organización productiva en el mundo del trabajo. De este modo, contamos con diferentes actores, tanto del campo de la educación como del mundo productivo.

Marco conceptual y estrategia metodológica

El estudio del vínculo entre la educación y el trabajo constituye una problemática nodal en el campo pedagógico y es materia de tratamiento recurrente desde las políticas públicas y empresariales (Figari, 2019). En tal sentido, la formación para el trabajo es un campo de disputa y una arena de lucha donde se intersectan diversos intereses, objetivos y tramas. En este contexto nos interesa analizar las complejas articulaciones entre educación secundaria técnica y trabajo. Decimos complejas ya que confluyen una multiplicidad de actores, instituciones y lógicas que están atravesadas por las estructuraciones del mundo educativo- formativo y el productivo y sus regulaciones (Dubar, 2001).

Entendemos la formación para el trabajo como un campo de disputa entre actores sociales, donde cada uno, según su institucionalidad, historia, y concepciones, desarrolla (o pretende desarrollar) el modelo que concibe más adecuado a sus propios intereses (Jacinto, 2019). Dentro de la FPT se encuentran aquellos saberes ‘útiles’ para el trabajo, así como la implementación de dispositivos específicos, entendidos como “las intervenciones, enmarcadas o no dentro de políticas públicas, que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de los jóvenes”. (Jacinto, 2010, p. 32)

Un aspecto que caracteriza la formación para el trabajo es el abanico de propuestas que se observa en las jurisdicciones del territorio argentino, habilitado por el grado de avance en la sanción y en la implementación de las normativas nacionales y locales (Autor, 2021). También hay variedad en las propuestas que impulsan las instituciones educativas, que muestran lógicas y concepciones sobre el trabajo y del mercado laboral propias de cada escuela (Autor, 2020) en función de las capacidades de los equipos directivos para generar convenios con entidades receptoras (públicas, privadas, del tercer sector), de planteles docentes que realicen propuestas formativas, de la propuesta pedagógica en sí misma, de la manera en que los/as estudiantes participan y se apropian de los espacios, etcétera (Autor, 2020).

En este campo complejo de la escuela secundaria técnica y la formación para el trabajo, sostenemos que las organizaciones productivas tienen un lugar clave en la gestión de las políticas educativas, con la presencia de nuevos actores e instituciones en un marco de redefinición del rol del Estado (Bochio, Maturo y Lamfri, 2022). Esta reconfiguración implica posicionar a la empresa como actor clave en la vida de la comunidad en los modos de gestionar y vincular la empresa con las problemáticas sociales, educativas, gubernamentales, más allá de las fronteras y límites propios de la empresa. En este marco, una de las empresas con las que establecimos contacto en el trabajo de campo, plantea diferentes líneas de fortalecimiento y vínculos con instituciones educativas (secundarias y universitarias) a partir de diferentes acciones de formación².

Ahora bien, en el contexto de pandemia, las actividades escolares que se llevaron a cabo fueron virtuales, lo que implicó modos diferentes de organización, diseño y planificación, de todos los espacios curriculares y de los de la práctica en particular. Ante esto, la simulación cobró fuerza como estrategia pedagógica en la formación de estudiantes. Las prácticas simuladas son un dispositivo de formación con una larga tradición dentro de la formación docente (Anijovich, Capelletti, Mora, Sabelli, 2009). Suponen el diseño de situaciones concretas (o escenarios posibles) para el acercamiento al contexto real de la práctica, que buscan resignificar las prácticas a partir de la reflexión y la autoevaluación, contribuyendo al entrenamiento de ciertas habilidades a desarrollar, donde la observación es un factor fundamental (Sabelli, Ornique, Giovannini, 2014).

Los análisis presentados en este artículo recuperan entrevistas semi estructuradas a diferentes actores sociales durante el 2021 y 2022, a saber: equipos de conducción de dos escuelas técnicas de la ciudad de Neuquén, coordinador de PP de las escuelas técnicas de la provincia, dependiente de la dirección de educación técnica del Consejo Provincial de Educación; coordinadora regional de la cuenca neuquina de la fundación de una empresa nacional. Voces que recuperan diferentes posiciones dentro del ámbito educativo (instituciones y burocracia educativa), así como la voz de una referente del mundo del trabajo. Estas posiciones/ubicaciones nos darán pistas importantes para analizar las interrelaciones, diálogos y complejidades entre el mundo educativo con el mundo del trabajo. Actores heterogéneos que cuentan con miradas diversas sobre el vínculo educación y trabajo. Para ello realizamos un análisis cualitativo cuyo énfasis está en la interpretación y comprensión de las acciones de los sujetos, donde la teoría en la investigación está orientada desde una lógica inductivo- analítica (Archenti, 2007).

Los criterios de selección de las escuelas fueron instituciones técnicas que contaran con alguna práctica profesionalizante. La escuela técnica 1 es de modalidad agrotécnica ubicada en las cercanías de la capital neuquina, en una zona que históricamente tuvo un predominio agropecuario. La escuela técnica 2 otorga como única titulación la de Técnico en Química. Se ubica al oeste de la ciudad de Neuquén. Ambas escuelas son de gestión estatal, mientras que la primera escuela se orienta al sector agropecuario, la segunda ofrece una especialidad ligada al sector hidrocarburífero. Es importante aclarar que el crecimiento económico de la provincia se consolida en base a la explotación de recursos hidrocarburíferos, la expansión de los servicios y la reducción de las actividades industriales, lo cual configura un modelo exógeno de extracción y servicios caracterizado como un capitalismo de enclave³ (Noya y Fernández, 2004).

De este modo, una de las organizaciones productivas con las que trabajamos en la investigación es con una empresa⁴ que se especializa en la generación y transmisión de energía eléctrica como también en la exploración y producción de gas y petróleo. Esta organización tiene vínculo con la escuela técnica 2. Asimismo, en el marco de la Responsabilidad Social Empresaria⁵, esta empresa concentra acciones y actividades ligadas con el compromiso comunitario a través de su fundación. La fundación tendrá un rol importante en acciones educativas que se vinculan con la inclusión social en los territorios donde se emplazan.

Por otro lado, un aspecto clave a señalar, para el caso de la modalidad técnica en la provincia de Neuquén, es la distinción entre los marcos curriculares que estructuran el trabajo escolar de las escuelas técnicas de aquellas escuelas agro-técnicas. Las escuelas técnicas mantienen la clásica división de materias teóricas y talleres de prácticas, planteado en el antiguo Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). En las escuelas agro-técnicas, la estructura curricular plantea un ciclo básico de cuatro años que incluye asignaturas de la formación general, así como otras específicas de la producción vegetal -Formación Básica Agropecuaria, Horticultura, Parques y Jardines, por ejemplo-, y de la producción animal - Granja, Mantenimiento de Chacra, Ovinos y caprinos, Avicultura, entre otras-. Según esta breve descripción de la organización curricular, podemos apreciar una particular ponderación de los saberes, y de sus modos de construcción. Mientras en las escuelas técnicas se destaca una jerarquización y división entre saberes teóricos y otros de índole práctica, cuyas propuestas vinculadas al hacer se encuentran circunscriptas a productos específicos que los estudiantes realizan en situación escolar; en las escuelas agro-técnicas las propuestas de formación de cada asignatura se encuentran guiadas por el ciclo vital del ser vivo en cuestión (Ovinos, por ejemplo). (Autor, 2019)

Discusión y resultados

En esta sección se presentan tres ejes analíticos para comprender los avatares que han sufrido las escuelas técnicas en la reconfiguración de algunas prácticas vinculadas con la formación para el trabajo, en especial las PP. En el primer punto abordamos cómo fue el proceso de reorganización institucional que han sorteado los equipos de conducción de dos escuelas técnicas. En el segundo punto nos abocamos a las PP que sostuvieron las escuelas técnicas durante la pandemia. Por último, en el tercer punto, planteamos algunos desafíos en la formación del técnico a partir de la descripción realizada en los puntos anteriores.

1. ¿Cómo se reorganizaron las escuelas técnicas durante el 2021?

En este punto destacamos cómo los equipos de conducción de las escuelas técnicas se han reorganizado durante el 2021. En especial, se destaca la importancia de ciertos actores institucionales en el acompañamiento pedagógico: los regentes, preceptores, jefes de departamento y asesoría pedagógica. En palabras de directivos:

Nosotros tenemos los dos regentes, lo cual, estamos haciendo mucho hincapié en las observaciones de clase para que ya puedan estar todas las herramientas disponibles para que los docentes puedan continuar con esta virtualidad donde puedan ir detectando diferentes situaciones. Por ejemplo, hay docentes que les cuesta manejar lazos⁶, dominar los grupos virtualmente. (Director, escuela 1)

Una de las cosas con las que me sacó el sombrero es con el trabajo que tuvieron los jefes de departamento. Los jefes de departamento, los asesores, los regentes y los preceptores se pusieron la escuela adelante, arriba, llevaban la escuela. (Directora, escuela 2)

En estas citas se evidencia la importancia de contar con los cargos docentes cubiertos para poder sostener el trabajo pedagógico. El trabajo en equipo es una condición necesaria para la continuidad pedagógica.

Asimismo, el lugar de la práctica en las escuelas técnicas constituye un aspecto central a sortear durante los momentos de no presencialidad y que, durante el 2021, estos espacios se priorizaron.

Se prioriza la práctica, cuando los chicos vienen todo lo que sea, nosotros tenemos la escuela que está, la hemos sostenido, la escuela está, si mañana vienen estudiantes y quieren ordeñar sus cabras, sus cabras están productivamente activas, están con cabritos, dando leche, que tenemos un proyecto de eso, un proyecto de hongos, los hongos están produciendo de hecho los profes van cosechando le van recabando información para que ellos después puedan hacer, tenemos todos los sectores didácticos productivos listos para cuando los y las estudiantes vengan, ¿no? Los cerdos, todo, todo... y cuando ellos vienen obviamente nosotros volcamos todo eso, la escuela está en función de los estudiantes. (Director, escuela 1)

En este caso se visibiliza el trabajo que realizan estudiantes con proyectos orientados en función al ciclo productivo, tanto animal y vegetal. En este sentido, dentro de la práctica es fundamental el trabajo con el ciclo de la vida.

Por otro lado, en la escuela 2, el laboratorio constituye el espacio privilegiado de la práctica. En este caso, se sostuvieron proyectos didácticos que se pudieran elaborar desde la casa:

En los laboratorios fue medio similar, pero bueno, con los laboratorios se presentaron proyectos inclusive, con cosas que los chicos si podían hacer en la casa, como cristalografía, cristales, armaban cristales, cosas así sencillas que ellos podían hacer en la casa; pero también, muy escueto todo, muy corto. Es una preocupación grande porque la diferencia de la escuela técnica con otra escuela es que uno da un título, entonces certifica que el alumno está con conocimientos prácticos sobre todo. Cuarto año ahora este año que empezamos con la presencialidad, recién ahora en volver a poner a tono, mostrarle lo que ellos veían en lo virtual mostrárselo hoy en lo presencial. Esto es una probeta, esto es un/ que ellos no lo vieron, lo vieron en una figurita o en video, entonces este año ponerlos al tanto de la información. (Directora, escuela 2)

El espacio de la práctica constituye uno de los motores esenciales en la formación del técnico. Claramente, la suspensión de la presencialidad por la pandemia supuso una alteración de los componentes de la forma escolar tradicional o hegemónica (Terigi, 2021): la presencialidad, la simultaneidad, la gradualidad, el cronosistema y la descontextualización de los saberes; y en el caso de las escuelas técnicas los espacios de la práctica (incluyendo las PP), fueron afectados. De este modo, la virtualidad supuso otros modos de acercamiento a las prácticas. Sin embargo, durante el 2021 observamos que, en estas escuelas, se priorizó el trabajo presencial de estos espacios. Ahora bien, ¿qué prácticas se han podido sostener durante el período de pandemia en las escuelas? Aspecto que señalamos a continuación.

2. ¿Qué pasó con las prácticas profesionalizantes en tiempos de pandemia?

Desde la dirección de nivel técnico dependiente del CPE, para el campo de las prácticas profesionalizantes, el formato que han sostenido las escuelas técnicas fueron charlas con diferentes empresas, dependiendo las especialidades de las escuelas.

mirá durante el 2020 fueron charlas, 26 charlas que se nuclearon en el CERET con diferentes empresas que tuvieran que ver con alguna de las orientaciones de la modalidad, viste que nosotros tenemos el ciclo orientado una especificidad muy particular, el de electrónica, el de construcciones, el de mecánica, el de petróleo son muy diferentes, si bien hay núcleos comunes entonces se buscaba una empresa, un organismo que tuviera predisposición desde la virtualidad de darle charlas, conferencias, y eso fue lo que se hizo durante el 2020- 2021. (Coordinador de PP, Dirección de modalidad técnica y formación profesional, Consejo Provincial de Educación)

Durante el 2021, desde la dirección se planteó sostener las charlas virtuales con las empresas y adicionar los convenios que la dirección de nivel ha mantenido con diferentes fundaciones:

De una u otra manera trabajaron todas las escuelas porque te repito en el 2020 se hizo mucho hincapié en el tema que uno ya tenía como nexo con algunas empresas que tenían algunas escuelas y en el 2021 se buscaron los contactos que tiene el ministerio con las fundaciones como PANAMERICAN, PLUSPETROL, YPF que eso fue la segunda vuelta de rosca. En el 2020 era echar de mano al conocido que vos tenías y en el 2021 se aggiorno al conocido que vos tenías más la formalidad de los vínculos que tenía el consejo. (Coordinador de PP, Dirección de modalidad técnica y formación profesional, Consejo Provincial de Educación)

Nos interesa detenernos en el rol que tienen las fundaciones de grandes empresas en el campo de las prácticas y cómo pensar los fines pedagógicos entre las organizaciones productivas con las escuelas. Ante esto, es importante focalizar la mirada en los programas que tienen diferentes empresas con fines educativos, en este caso, en la promoción de políticas que vinculan las empresas con las escuelas técnicas.

Podríamos pensar la importancia en la cualificación de los ‘recursos humanos’, otorgando preminencia a las prácticas profesionalizantes vinculadas con el sector empresarial.

El sector empresarial afirma que las prácticas laborales obligatorias operan como una forma de ajustar la formación a la demanda, en tanto se hace obligatorio en términos

curriculares el establecimiento de un vínculo más profundo y estable en el tiempo entre empresas y escuelas que permite mantener lo más ajustadamente posible la formación del sistema educativo a las necesidades del mundo productivo, es decir, entre las escuelas y los espacios laborales de la comunidad en la que se insertan. (Figari, 2017, p. 83)

Consideramos que las fundaciones tienen una injerencia importante en el proceso de configuración de las prácticas en las escuelas técnicas. A modo de ejemplo, la coordinadora regional de una de las fundaciones que tiene vínculo con la dirección de técnica de la provincia comenta lo siguiente:

Después lo que es prácticas profesionalizantes lo que tiene que ver con un ámbito laboral como dar una herramienta de formación, lo hacemos más desde un área de responsabilidad social de pampa que desde la fundación (...)lo que varía es el eje de trabajo, en responsabilidad social tenes los ejes de empleabilidad, oficios, como ejes fundamentales y dentro de responsabilidad canalizas todo lo que son donaciones, otro tipo de actividades, eficiencia, otro tipo de programas vinculados a otros ejes temáticos que no suelen ser educación. (Coordinadora Regional de la fundación)

Las PP, en esta empresa, se encuentran en el marco de la RSE y su incidencia en los territorios específicos donde se asientan, donde se construyen lógicas empresariales en la vida comunitaria como figura clave en los modos en que se emplaza la organización productiva, en especial con las escuelas técnicas de la zona.

Asimismo, observando las proyecciones para este año (2022) se toma la decisión de sostener ‘prácticas virtuales’ en esta organización productiva.

En ese contexto lo que armamos fue un programa de prácticas que arrancó en mayo este año y termina en agosto. Se arrancó en el 2020 con ese modelo y donde empezamos a trabajar en dar a conocer todo los negocios de pampa el programa lo dividimos en dos grandes grupos, el primer grupo digamos que era de capacitación por zoom, charlas donde vos conoces todas las plantas, esto también llevó a que la empresa diseñe visitas 360, tenemos videos con tecnología que van mostrándote en vivo a 360, vas girando y vas conociendo la planta en detalle y es real, ves las fotos reales y puedes ir contando cada punto de una planta por ejemplo, lo mismo en el yacimiento (Coordinadora Regional de la fundación)

El espacio de la práctica se diseñó y planificó en entornos virtuales, ya que se plantea la imposibilidad de sostener prácticas presenciales. Algunas razones que sostiene son: las distancias, los viáticos, los tiempos. Podríamos pensar en los costos y beneficios en el diseño de prácticas virtuales ya que implican otros modos de vínculos, relaciones, capacitaciones que supone otros gastos (mínimos) para la empresa en el armado y difusión de la misma. En tal sentido, la coordinadora expresa que estas prácticas virtuales ‘han venido a quedarse’, como nuevos modos de readaptación dentro de los espacios de la práctica en organizaciones productivas.

Tranquilamente el material que nosotros grabamos para las prácticas lo dejamos disponible para las escuelas entonces un docente que participe del día 1 podría llevárselo a su grupo y replicar la práctica más allá de que nosotros no podamos estar con esos

grupos pero ir haciendo todas las actividades a la par porque les quedaría la ficha hechas, los talleres están hechos, entonces es como que podrían sacarle mas provecho pero eso no ocurre. (Coordinadora regional de la Fundación)

Podemos plantear que estas prácticas se pueden socializar a través de diferentes plataformas, ofreciendo programas definidos de antemano, solo el docente tendría que ‘ejecutar’ contenidos prefijados. Podríamos pensar que este tipo de prácticas que se sostienen, luego de la pandemia, son prácticas pre configuradas desde la organización productiva, con contenidos y objetivos específicos. Aspecto que merece un análisis pormenorizado.

Ahora bien, al interior de la escuela 2, quien tiene un trabajo articulado con esta organización, la directora comenta lo siguiente:

No, las prácticas profesionalizantes de nuestra escuela en sí, prácticas profesionalizantes propias de nuestra escuela no tenemos todavía. Estamos pidiendo el cargo ahora, o sea, ya se pidió el cargo porque no tenemos como cargo específico de nuestra institución. Si los chicos trabajan, pero son contaditos con los dedos, trabajan con Pampa Energía. Pampa Energía, la fundación, llevó adelante algunas propuestas de prácticas profesionalizantes y los llevan; solo 3 alumnos trabajaron con prácticas profesionalizantes presentadas por Pampa en el 2020. Yo estuve acompañando desde la parte de la institución y ellos tienen un tutor que les ayudaba a elaborar un proyecto. Primero les planteaban una propuesta dentro de los objetivos sustentables, es decir, debían presentar un objetivo sustentable dentro de la propuesta, estos 3 alumnos que eran de 6to año. Los chicos presentaron lo que era el cuidado del agua en la casa, entonces lo que sería la recuperación del agua y como se puede reutilizar. Entonces presentaron el proyecto y el tutor y yo, que estaba por parte de la escuela, les íbamos dando orientaciones de cómo ir elaborando ese proyecto, y se cerró por allá, por noviembre con la presencia de Diego Golombek, con el tema del INET y con los representantes del INET y Pampa Energía, la presentación de todos los proyectos. En el caso nuestro fueron solamente 3. Después se pensó poder sumar para este año, sumar un poco más de estudiantes, pero en realidad las prácticas las lleva adelante Pampa. En el año 2019 ellos mismos tienen conexiones con laboratorios, y bueno, tienen esa posibilidad entonces los chicos que tienen las prácticas hacen las prácticas profesionalizantes en laboratorios que ellos consiguen. (Directora, escuela2)

En primer lugar es interesante reparar que aún esta escuela no tiene el cargo de coordinador de PP por lo que recae en la dirección el seguimiento de aquellos estudiantes que realizan la práctica. En segundo lugar, sólo tres estudiantes pueden acceder a las prácticas que proporciona esta organización. Formación que es planificada y proyectada desde esta organización, quien cuenta con un tutor, y que la escuela sólo acompaña y realiza un seguimiento de estos estudiantes. En tal sentido, las habilidades y capacidades profesionales se configuran desde las demandas, necesidades y proyecciones desde la empresa. Las capacidades profesionales se entienden como aquellos saberes y destrezas que el sujeto pone en situación real de trabajo. Maturo (2017) señala algunas definiciones sobre las ‘capacidades profesionales’ en las escuelas técnicas:

De esta manera, la formación de capacidades profesionales en los alumnos de la escuela técnica está estrechamente ligada al conocimiento y

consideración sobre los requerimientos del mundo del trabajo en términos de competencias profesionales; es decir en términos de lo que los sujetos ponen en juego en “situaciones” de trabajo, lo que un profesional puede y es capaz de hacer para que un trabajo sea bien hecho a través de la movilización de saberes complejos. (Maturó, 2017; p 6)

Esta perspectiva de análisis, desde los lineamientos normativos, señala la idea de formar sobre capacidades para intervenir y actuar en el contexto de la producción, como un punto de llegada, como dato ‘dado’ desde el sistema educativo (Figari, Spinosa, Testa, 2011). En este sentido, no existen procesos de reflexión sobre los aprendizajes en las escuelas ni su importancia en las trayectorias de los sujetos, sino que se atiende a los resultados que el sistema educativo forma a través de la adquisición de ciertas ‘capacidades’ que, en este caso, son planteadas por la empresa.

Para el caso de la escuela 1, sus vínculos fueron con el puesto de capacitación con la intención de plantear una PP. El puesto de capacitación funciona en el mismo predio que la escuela y desarrolla acciones educativas y productivas orientadas a la formación de jóvenes y adultos para el mundo del trabajo vinculadas con la formación profesional agropecuaria.

En el 2020 los sumamos a los y las estudiantes a una capacitación que dio el puesto de capacitación de acá de la escuela, se le dio una intencionalidad de una práctica profesionalizante en cultivos o manejos de animales específicos, por ejemplo, se dieron de cerdos, de huerta orgánicas, de agricultura, pero seguían siendo virtuales, asique para nosotros es sumamente importante porque la escuela es como que se desvirtualizó, a mi entender, a lo largo del tiempo por que es como que los estudiantes vienen a aprender las cosas en ciclos superiores como que ahí tienen que aprender a hacer, y en realidad en esto de la construcción del conocimiento el estudiante tiene que arrancar en primer año, por eso en nuestras nuevas estrategias pedagógicas de presencialidad queremos que el estudiante de primer año tenga una instancia en la agroindustria, en donde ya elabora por ahí, elabora un dulce que le va a salir más o menos, y después en segundo año van a tener otra práctica donde ese dulce ya va a salir regular, ya en tercero y ya en sexto vamos a tener un estudiante que ha pasado un montón de veces por agroindustria y un montón de conocimientos, corrigió un montón de errores entonces eso le va a poder permitir a él desarrollar su producto de la mejor manera, por poner un ejemplo. Entonces en eso, estamos queriendo fortalecer como escuela y cambiarlo. (Director, escuela 1)

A partir del trabajo que se ha sostenido desde la virtualidad con el puesto de capacitación, se plantean ciertas reflexiones y desafíos en la presencialidad, para que los estudiantes del ciclo básico empiecen a tener pequeños acercamientos con la agroindustria. Es decir, que el eje de la práctica esté presente en todo el proceso formativo del técnico. Podemos decir que mirar en retrospectiva lo que aconteció durante la virtualidad ha dejado mella, huellas que son desafíos en la formación del técnico agropecuario.

3. Desafíos en la formación del técnico

En los apartados anteriores, observamos cómo han sostenido los espacios de la práctica las escuelas técnicas durante la pandemia. Así, se evidencia la necesidad de reconstruir este espacio

para los años posteriores. Asimismo, observamos cómo las lógicas educativas y las propias del ámbito laboral, traccionan a la hora de proyectar la formación del técnico. Por un lado podemos pensar cómo se construye la trayectoria del estudiante al sostener prácticas virtuales y, por otro, que sentidos se construyen en los actores que intervienen para pensar, por ejemplo las PP. Así, se plantean diversos desafíos en la formación del técnico. En este caso, presentaremos dos dimensiones: la figura del técnico como ‘praxis’ y los sentidos que se construyen sobre las PP.

a) El técnico es ‘praxis’

Uno de los aspectos que tracciona, a la hora de proyectar la formación del técnico, son aquellos soportes y condiciones necesarias para sostener las trayectorias estudiantiles. En tal sentido, se observa, desde las voces de los actores institucionales, la importancia de la práctica en su formación y que, durante la pandemia, esto se vio alterado.

todas las injusticias curriculares que se podrían haber desplegado en el mapa, se visibilizaron en la pandemia: la falta de conectividad, la falta de igualdad, la imposibilidad, el técnico es praxis, es esa mezcla entre el saber y el hacer y no podíamos hacer (...) que le podes dar? Dos clases de soldadura virtual pero vos en algún momento tenes que soldar, eso fue lo que más desnudo la pandemia y lo que más puso en relevancia fue la necesidad de habitar la escuela, de valorizar el espacio porque el técnico puede hablar un rato en teoría pero después ‘hace’, el estudiante si no hace no le encuentra el motivo, no le encuentra el sentido y eso fue lo que desplegó esta pandemia: escuelas que no tenían señal de conectividad, mucha población estudiantil que no tenían conectividad y quedó ahí como un déficit. (Coordinador de PP, Dirección de modalidad técnica y formación profesional, Consejo Provincial de Educación)

La pandemia desnudó múltiples desigualdades que se vieron intensificadas, tales como la conectividad y la imposibilidad de realizar prácticas de forma presencial. En tal sentido se destaca la figura del técnico en la voz de este entrevistado: ‘es praxis’ como combinación entre saber (teórico) y un saber hacer (práctico). Según los dichos del entrevistado, este último estuvo ausente durante la virtualidad. Sin embargo, aquí también se evidencia el histórico debate entre la escisión de la teoría y la práctica, que se visualiza en la estructura curricular (espacios disciplinares y talleres/laboratorio) como en los sentidos sobre la teoría y la práctica como caminos que van por separado. En este mismo sentido, la directora de la escuela 2 plantea lo siguiente:

Si vamos directamente a las prácticas con la cuestión del proyecto, que yo te decía recién, pero bueno, fue trabajado así, de manera virtual, no hubo en ningún momento una técnica hecha por los chicos. Nosotros tenemos las materias que son propiamente de laboratorio y los trabajos prácticos son trabajos prácticos pero que es una materia. Ellos en la presencialidad lo hacen en el laboratorio, pero esto es lo que yo te decía, que trabajan con Classroom y ahí se trabajaban de manera virtual las técnicas, con simuladores. Algunos profes trabajaban con simuladores, pero era todo virtual. Quedó esa cuestión pendiente. Hay muchos chicos que tiene esa materia en proceso porque no la hicieron, no la resolvieron, no pudieron acreditarla. Mas que nada quedó en el contexto virtual, después si pudieron seguir avanzando, pero no de manera práctica, presencial. Eso como escuela nos quedó pendiente. (Directora, escuela 2)

El saber hacer⁷, la ‘técnica’ se abordó de modo virtual con simuladores. Hay una necesidad de realizar prácticas presenciales, lo cual constituye su prioridad.

Dentro de la formación del técnico (sus saberes, trayectorias construidas), es importante analizar los sentidos que distintos actores construyen. Aquí se puso en evidencia la necesidad de recuperar, luego de la pandemia, la práctica vinculada con el trabajo y la manipulación con los objetos, el ‘oficio’ que se configura y que resulta necesario profundizar en la presencialidad. Ante ello, es necesario repensar la figura del egresado técnico en este contexto, ¿qué perfil de egresado se configura en este contexto particular? Reflexiones necesarias para pensar, planificar y proyectar.

Algunos egresados tuvimos porque los que fueron llevando la materia al día, pero a lo que me refiero es que quedó todo en lo virtual. Prácticas propiamente dichas, prácticas técnicas propiamente dichas no están hechas. Las respuestas, los trabajos, el análisis, todo eso sí lo fueron acreditando, lo fueron haciendo; la materia quedó aprobado digamos, de alguna manera, pero la técnica no, quedó como sin resolver. (Directora, escuela 2)

b) Las prácticas profesionalizantes: alcances y límites

Otro aspecto que incide en la formación del técnico son los sentidos que los diferentes actores sociales tienen respecto de las prácticas profesionalizantes.

Desde la dirección de nivel, los sentidos que el coordinador de PP plantea, refieren a que los estudiantes adquieran diversas experiencias más allá de la escuela, vinculado con ‘capacitaciones’, con el cúmulo de ciertas ‘certificaciones’ que permitan acreditar diversos saberes:

si el dispositivo se desarrolla como correspondería [PP] tengo una certificación de solido y border que es internacional, que vale fortuna , el año pasado varios chicos lo hicieron a eso, si el proyecto institucional está y el director certifica que vos como estudiante de esta escuela hiciste ese trayecto, tenes un papelito más y esos papeles yo quiero que salgan con una carpeta así de alta, inclusive con el carnet de conducir, ese es el objetivo que tenemos. (Coordinador de PP, Dirección de modalidad técnica y formación profesional, Consejo Provincial de Educación)

Esta cita da cuenta de la importancia de generar experiencias y trayectos vinculados con actores extraescolares. Asimismo, pareciera señalarse trayectorias individuales de certificación, aspecto para seguir indagando.

Por otro lado, un desafío que se plantea es la figura del coordinador de las PP:

el desafío que tenes es la figura en las instituciones, nosotros tratamos de facilitar muchísimo tratar en todo lo que podemos pero no sé, vos te encontras en situaciones como los cargos de talleres, de prácticas, no están designados entonces hay docentes que se suman porque los obligan a que se queden en un grupo a participar de prácticas pero la realidad es que no tienen participación y la realidad es que nosotros, previo a esto, nosotros tenemos una reunión con la gente del ministerio y los directivos de la escuela y que si van a sumar a un docente por sumar no lo sumen porque para nosotros es mas trabajo tener una persona que no colabora con los chicos o que va a estar de mala gana

no nos sirve pero también lo entendemos desde la escuela porque son cargos que no están designados, son horas extra que hacen, tanto nuestros mentores que son voluntarios de la empresa porque no están obligados a hacerlo, designan tiempo por fuera de su horario de trabajo y lo hacen voluntariamente pero por ahí vos te encontras con un docente que no puede o no quiere y se entiende por qué no, entonces me parece que es un desafío ver las realidades de la escuela y me parece que en la medida que eso se ordene puertas adentro en el nivel técnico estaría bueno porque en realidad nosotros decimos hoy por hoy yo no tengo docentes designados para los grupos y las prácticas arrancaron en mayo. (Coordinadora regional de la fundación)

Nosotros no tenemos prácticas profesionalizantes, o sea, las tenemos solo en el formato que nos da Pampa energía, que no es trabajo nuestro propio de prácticas profesionalizantes. Lo único que hacemos son trabajos de proyectos, cosas así, pero no de prácticas propiamente dichas. (Directora, escuela 2)

Citas que condensan algunos aspectos a tener en cuenta: por un lado la figura del coordinador de las prácticas que aún no está resuelto desde el campo educativo, lo que provoca ciertos ‘malestares’ tanto dentro de la escuela como en la empresa, en el sentido de participaciones de docentes por ‘obligación’ a estos espacios. Por otro lado está la figura del mentor dentro de la empresa quien es un trabajador quien está a cargo de las prácticas de estudiantes de modo ‘voluntario’ desde la empresa. Aquí también tendríamos que profundizar los sentidos pedagógicos tanto desde el campo escolar como desde el mundo del trabajo. Alcances y límites dentro de las PP que inciden en la formación del perfil profesional de los técnicos y que constituyen desafíos pendientes.

Conclusiones

Las prácticas de formación para el trabajo constituyen un aspecto clave en la formación del técnico y que, durante la pandemia, puso en jaque a las escuelas. Así, observamos cómo durante el 2021 y 2022 se priorizó el trabajo en este campo. En tal sentido, el diseño y puesta en acto de los espacios de la práctica implica preguntarse por cómo se estructura y configura la propuesta formativa al interior de este campo curricular, así como también las interacciones que se proponen con el mundo del trabajo y el desarrollo local. Entonces cabe las siguientes preguntas: las experiencias que se han sostenidos durante la pandemia ¿qué saberes se pusieron en juego en la virtualidad? ¿Cuáles son las ventajas y limitaciones que conllevan las prácticas virtuales? ¿Cómo se desarrolla el perfil profesional en esta situación particular? Asimismo, la particularidad que se observa en la formación del técnico son los sentidos sobre la ‘*praxis*’. Entonces, ¿podemos hablar de técnicos de la pandemia? Teniendo en cuenta que la práctica presencial no se ha podido sostener en pandemia y que, desde las voces de estos actores sociales trabajados, se piensa la práctica como eje articulador y vertebrador en la construcción del perfil profesional. Praxis que implica un ‘saber hacer’, ligada a situaciones reales de trabajo, en cuya organización curricular hay una ponderación de saberes en la formación de la fuerza de trabajo.

Por otro lado observamos, en este trabajo, cómo las lógicas empresariales impregnan algunos sentidos sobre las prácticas y la formación del técnico. Podemos conjeturar, luego de la

pandemia y los modos de trabajo que se han sostenido, el fortalecimiento de las prácticas virtuales que sostiene una de las organizaciones productivas, como formato viable y factible de ser llevado a cabo en la actualidad. Prácticas que se planifican y programan desde la empresa para y hacia las escuelas técnicas según ciertos modelos ya establecidos. Esto podría pensarse como una herramienta que tiene reglas y patrones homogeneizadores pasible de ser imitado. Aspecto que merece un análisis pormenorizado.

Otro desafío a construir es la figura del coordinador de las PP, tanto dentro de la escuela como los tutores referentes de las organizaciones productivas y los sentidos pedagógicos que involucra. Aspectos necesarios a discutir en la regulación de la figura.

Por tanto, analizar y reflexionar las disputas de sentidos sobre las escuelas técnicas, teniendo presente las demandas propias del mundo del trabajo y las prácticas que se sostienen en la escuela, configuran ubicaciones y entramados complejos entre Estado- escuela y sociedad civil necesarios discutirlos.

Referencias bibliográficas

- Archenti, N. (2007). Estudio de casos. En Marradi, A; Archenti, N y Piovani J *Metodología de las ciencias sociales*. 237-245. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Anijovich, R; Capelletti, G; Mora, S; Sabelli, MJ (2009) Microclases: prácticas simuladas de enseñanza. En Anijovich, R *Transitar la formación pedagógica, dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós. 119-134
- Bocchio, M. C., Maturo, Y. D. y Lanfri, N. Z. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina. Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), pp. 201-223. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/15472>.
- Drolas, A. (2011). Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias. En Figari, C; Testa, J; Spinosa, M (comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de formación*. (Pp43-64) Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, en *Education et sociétés*, 1(7), 23-36.
- Autor. (2021)
- (2019)
- Figari, C. (2019). La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: un debate silenciado. *Espacios en blanco. Revista De Educación*, 1(29), 145 – 159. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/258>
- Figari, C. (dir.) (2017). *La trama del capital. La hegemonía empresaria en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (2011). Introducción. En C. Figari, M. Spinosa y J. Testa (Comp.), Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización (pp. 11-20). Ediciones CICCUS.
- Gluz, N; Martínez, S; Feeney, S; Rodrigo, L y Rodriguez, I (2021) Configuraciones institucionales en escuelas técnicas de Buenos Aires y Neuquén. Posibilidades y tensiones con vistas a la inclusión social. En Martínez, S y Garino, D (comp.) *Investigaciones en Educación Técnico Profesional en Argentina*. (pp.185-218), Buenos Aires: Teseo.
- Jacinto, C. (2019). Formación para el trabajo en escuela secundaria, en Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 4, PREJET, Ides-CIS-Conicet
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En Jacinto, C. (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49), Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Maturo, Y. (agosto de 2017). Lo que ellas quieren. Requerimiento de las empresas respecto a las capacidades profesionales de los alumnos pasantes de la escuela técnica. 13 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. UBA, Buenos Aires.
- Autor, (2020)
- Noya, N y Fernández, N. (2004). Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial. En, Rafart, Quintar, Camino Vela (comp.) 20 años de democracia en Neuquén y Río Negro. (Pp191-208) Neuquén: Ed. Educo
- Riquelme, G. y Herger, N. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En Aller, M (coord.) La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017 (pp. 9-46). INET-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sabelli, MJ; Ornique, M; Giovannini, M. (octubre de 2014) Las prácticas simuladas: entre la construcción de verosimilitud, la observación y reflexión. *I Encuentro Internacional de Educación*. UNICEN. Buenos Aires. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/330>
- Spinosa, M (2011). Transformaciones en el saber técnico. En Figari, C; Spinosa, M y Testa J (comp.) *Trabajo y formación en debate*. Buenos Aires, Argentina: Ciccus Ediciones. 65-87.
- Terigi, F. (2021). Escolarización y pandemia, en *RevCom* (11), 1-10. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>.

¹ Natalia Noemí Fernández es Doctora en Educación (UNCo). Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora en Ciencias de la Educación (UNCo). Docente e investigadora en la Universidad Nacional del Comahue. Becaria Postdoctoral del CONICET. natinoefernandez@gmail.com

² El lanzamiento de los programas educativos de la Fundación abarcan tres ejes temáticos: la educación, la empleabilidad y la inclusión social. El acompañamiento a estudiantes secundarios comenzó en 2016 y junto al apoyo económico, se realiza un acompañamiento mensual para el desarrollo personal y de sus habilidades y competencias. (Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/noticias>)

³ Extracción del recurso natural hasta el agotamiento, con consecuencias en la estructura del trabajo y en la distribución del ingreso (Noya y Gerez, 2010).

⁴ Compañía argentina controlada por un grupo inversor dedicada a la generación y transmisión de energía como en la producción y transporte de gas natural.

⁵ La Responsabilidad social empresaria implica posicionar a la empresa como actor clave en la vida de la comunidad en los modos de gestionar y vincular la empresa con las problemáticas sociales, educativas, gubernamentales, más allá de las fronteras y límites propios de la empresa.

⁶ Plataforma Lazos: es la plataforma de la provincia que usan las escuelas secundarias

⁷ El saber hacer está conformado por los procedimientos, experiencia práctica devenida en reglas de acción y conceptos asociados a la misma. Este tipo de conocimiento es apropiado en experiencias reales de trabajo (Spinosa, 2011).