

**APORTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA COMÚN**
**TECHNICAL SECONDARY EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT SECONDARY
EDUCATION**

Delfina Garino¹

Resumen

Numerosas investigaciones han abordado una de las características principales de la educación secundaria argentina: su masificación, pero con un sostenimiento de un modelo institucional histórico con características selectivas que genera problemas para la terminalidad del nivel de distintos grupos sociales que componen su matrícula. La escuela secundaria técnica es la modalidad del nivel que presenta al trabajo como articulador de su propuesta pedagógica, y que en la última década presenta mayor crecimiento relativo de su matrícula y de las unidades de servicio que las modalidades no técnicas. A partir de esta problemática, este ensayo busca reflexionar respecto de los aportes de la educación secundaria técnica para pensar la educación secundaria común, recuperando especialmente los saberes y los dispositivos de formación que promueve como estrategias pedagógicas.

Palabras Clave: educación secundaria técnica; educación secundaria; saberes; dispositivos de formación educación y trabajo

Abstract

Many investigations have researched one of the main characteristics of Argentine secondary education: its massification, but with the support of a historical selective institutional model, which generates problems for the completion of the level of different social groups. Technical secondary school is the branch of the level that has the work as an articulator of its pedagogical proposal. In the last decade, technical secondary school presents a greater growth than other branches of secondary school, in what regards to the amount of students and of schools. Based on this problem, this essay seeks to reflect on the contributions of technical secondary education to think about common secondary education, especially recovering the knowledge and training devices that they promote as pedagogical strategies.

Key Words: Technical Secondary School; Secondary School; Knowledge; Training devices; Education and work

Fecha de recepción: 11/05/2023
Fecha de evaluación: 22/06/2023
Fecha de evaluación: 6/08/2023
Fecha de aceptación: 7/09/2023

Introducción

El origen del nivel secundario en el sistema educativo argentino, que se remonta al siglo XIX, tuvo un carácter propedéutico y centrado en las humanidades, cuyo objetivo era, por un lado, la formación de la elite y, por otro lado, la articulación con el estado moderno (Tiramonti, 2011). Dos de sus características iniciales refieren a la selectividad y a la poca diferenciación institucional, siendo bachillerato, magisterio, comercial e industrial las cuatro modalidades principales que incrementaron su matrícula a lo largo del siglo pasado. Ahora bien, también se desarrollaron prácticas formales e informales de diferenciación y derivación de la matrícula, encausando a la población en trayectos educativos de calidad diferenciada, orientados a distintos destinos sociales, favoreciendo la segmentación del sistema educativo (Acosta, 2011).

Asimismo, el aumento de la matrícula fue acompañado siempre de un elevado índice de desgranamiento-abandono dentro de una cohorte de edad. Es decir, se incorpora matrícula al nivel pero luego se visualizan dificultades para sostenerla dentro de la escuela, especialmente para los grupos sociales recientemente incorporados (Acosta, 2011).

A este proceso de expansión de la educación secundaria, ligado a la sanción de su obligatoriedad completa en 2006 a través de la Ley N°26.206, se suma la mayor cantidad de personas que realizan estudios superiores, lo cual favorece la devaluación de las titulaciones educativas. En efecto, tal como plantea Bourdieu, cuando “el aumento del número de poseedores de titulaciones académicas es más rápido que el aumento del número de puestos a los que estas titulaciones conducían al principio del periodo” (1988: 153), se asiste a una devaluación de las credenciales, lo cual significa que éstas ya no habilitan a los mismos puestos de trabajo que habilitaban en épocas anteriores. En este sentido, esta es una característica del nivel secundario en Argentina: mientras que hasta la década de los '70 del siglo pasado habilitaba la obtención de puestos de trabajo de calidad, actualmente esta situación se produce con titulaciones de nivel superior, y el título secundario es requerido incluso para puestos laborales cuyas tareas no requieren capacidades técnicas y que podrían realizarse sin esta credencial. Se plantea entonces que ha perdido importancia respecto de la movilidad social y que la obtención de este título aparece como condición necesaria pero insuficiente para cortar las lógicas de exclusión por las que atraviesa una gran cantidad de jóvenes (Jacinto, 2009). Esto muestra, a la vez que su devaluación, la obligatoriedad social de esta credencial (Tenti Fanfani, 2009)

Esta problemática es aún más acuciante, dado que el nivel secundario es el último que muchos jóvenes cursan y/o finalizan, ya sea en paralelo a sus inserciones en el mundo del trabajo o de manera previa a estos procesos. Respecto de la inserción laboral de jóvenes, siguiendo tendencias históricas, se verifica que este grupo social muestra mayores dificultades que los adultos en sus procesos de incorporación al

mercado (Jacinto, 2010), tanto en lo que respecta a informalidad como a la inestabilidad laboral (marcada por las entradas y salidas del mercado de trabajo) (OIT, 2022; Pérez y Busso, 2022).

En este contexto, la educación técnica es la modalidad de educación secundaria que presenta al trabajo y su formación en el centro de su propuesta curricular, y que manifiesta algunas similitudes pero también especificidades respecto de la educación secundaria común. Dada la formación profesionalizante en oficios que propone, se discute, tanto en ámbitos académicos como en otros espacios, su formación para la inserción laboral directa como para la prosecución de estudios superiores, funciones sociales desempeñadas por la modalidad, así como los saberes que promueve, las experiencias y procesos de subjetivación que habilita, etcétera.

Este escrito, a modo de ensayo, es producto de una recopilación de resultados de investigación de los últimos años, que consideramos constituyen el campo de la investigación empírica sobre la modalidad y se enmarca en el proyecto de investigación C164 de la FACE-UNCo “Escuelas técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pos/pandemia en las provincias de Neuquén y Río Negro” y del proyecto de Unidad Ejecutora IPEHCS-CONICET-UNCo N°0046 “La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional” (2019-2024).

Concretamente, ante las problemáticas de selectividad y expulsión de grupos sociales del nivel secundario, y ante su obligatoriedad social y legal (Tenti Fanfani, 2009), este ensayo busca reflexionar y responder ¿qué características generales presenta la modalidad técnica de educación secundaria? ¿Qué aporta la modalidad técnica para pensar el nivel medio?

El escrito se articula en seis apartados que buscan caracterizar la educación técnica en distintos aspectos: 1) desde una perspectiva histórica; 2) desde el crecimiento de la modalidad en la última década; 3) desde las concepciones de trabajo y de formación para el trabajo; 4) desde la centralidad de las tramas interactorales en las propuestas pedagógicas; 5) desde los saberes de la técnica y su valoración; y 6) desde los desafíos pendientes de la educación secundaria técnica.

La educación secundaria técnica a través de las décadas: segmentación y unificación de la oferta

La consolidación del estado nacional supuso la constitución de la educación formal, bajo una concepción enciclopedista con preponderancia de materias humanísticas (Acosta, 2011), con el objetivo de formar sectores medios y altos como ciudadanos para el estado nacional. Las primeras escuelas de modalidad técnica, por su parte, se crean en la década de 1890, momento en que se había dado un crecimiento de

la matrícula de los bachilleratos, consecuencia de disputas de sectores medios por el ingreso al sistema educativo.

Hacia 1930, la oferta de la educación técnico-industrial se realizaba bajo tres tipos de establecimientos principales: a) la escuela industrial, modalidad de la educación secundaria, habilitaba el cursado de estudios superiores, especialmente de ingeniería; b) las escuelas de artes y oficios, que surgieron a principios del siglo XX, tenían como requisito de ingreso haber aprobado 4to grado de la escuela primaria y se orientaban a la formación de artesanos (herrería, carpintería); finalmente c) las escuelas de oficios, creadas a partir de 1934, cuyo requisito de ingreso era la escuela primaria completa y buscaban la inserción en el campo industrial, ofreciendo un número mayor de especialidades que las anteriores (electricidad, construcciones, herrería, carpintería) (Tedesco, 1977).

En 1944, bajo el gobierno peronista, se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) en la Secretaría de Trabajo y Previsión. Este organismo “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: 193, cit. en Martínez, 2020: 24).

En esta época, desde las políticas públicas se busca dar respuesta a la formación de obreros oficiales en distintas especialidades, posicionándose el Estado como garante de la educación (Martínez y Garino, 2013). Lo particular es que la CNAOP (dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión) y la DGET (Dirección General de Educación Técnica, dependiente del Ministerio de Educación) coexistieron dentro del circuito de la educación técnica, aunque finalmente se unificaron. La CNAOP fue central en la articulación educación-trabajo y en la capacitación de operarios medios con estudios terminales de corta duración. Funcionaba en las escuelas fábricas, siendo el nivel primario completo el requisito para ingresar. El foco de la enseñanza era el “saber hacer” y el “hacer”, y otorgaba el título de Técnico de Fábrica en la especialidad correspondiente. La DGET regentaba las escuelas técnicas preexistentes -de artes y oficios, profesionales, industriales, agronómicas, entre otras-, para el “desarrollo de la nación”. Se destaca que las escuelas CNAOP tuvieron un incremento mayor de la matrícula que las dependientes de la DGET, y si bien Wiñar (1970) plantea que estas ofertas fueron similares como organizaciones académicas, en las escuelas CNAOP tenían un peso mayor de la práctica y las escuelas DGET presentaban una preponderancia mayor en las materias de cultura general (Martínez y Garino, 2013).

Durante el desarrollismo, entre 1958 y 1990, siguiendo la lógica del capital humano,

planteó la posibilidad y necesidad de que el sistema educativo y el sistema productivo acoplaran sus lógicas siguiendo una planificación estatal, creencia que fue cayendo paulatinamente. En esta época se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) dentro del Ministerio de Educación, pero con autarquía y financiamiento propio proveniente de un impuesto a la nómina del empleo industrial y cuyo órgano de gobierno estaba conformado por empresarios, referentes sindicales y el estado (Martínez, 2020).

Además, en 1965 todas las escuelas orientadas a la formación para el trabajo (Industriales, CNAOP, de Artes y Oficios) se unificaron en las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET), que tenían un plan común dividido en distintas especialidades y se estructuraban en un Ciclo Básico y un Ciclo Superior, con talleres a contra turno. Asimismo, se crearon nuevas especialidades y en 1967 se sumaron las escuelas agrotécnicas, antes dependientes del Ministerio de Agricultura de la Nación (Martínez, 2020).

Durante los '90, se promulgó la Ley Federal de Educación Nº 24195/93 y, a la vez, se transfirió la administración de la educación a las provincias. Además, se estableció la obligatoriedad hasta el noveno grado (EGB3) y la reorganización del siguiente nivel por medio del Polimodal. En el caso de las escuelas técnicas, se convirtieron en polimodales que articulaban con Trayectos Técnico-Profesionales (TTP). Se destaca que la puesta en acto tanto del polimodal como de los TTPs fue diversa según las jurisdicciones, en función de las relaciones de las provincias con el gobierno nacional y de la disponibilidad de recursos, favoreciendo la heterogeneidad del sistema educativo en general y del nivel secundario en particular (Riquelme, 2004). Finalmente, en el ámbito de la técnica en 1995 se disolvió el CONET y se creó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

En los 2000 se sancionaron la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26075/05, la Ley de Educación Nacional Nº 26206/06 y la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058/05, las cuales estructuraron el sistema educativo y le dieron un fuerte reconocimiento a la escuela técnica, reflejado además en la ejecución de programas específicos de equipamiento, financiamiento y mejora como los Planes de Mejora Institucional y las líneas de crédito fiscal.

Sintetizando lo analizado desde una perspectiva histórica de la educación técnica, se observa que desde la creación de las escuelas técnicas en 1890 y durante gran parte del siglo pasado, se generaron distintos formatos institucionales con requisitos de ingreso específicos, que distribuyeron a la población según clases sociales y tuvieron objetivos particulares vinculados a la formación de artesanos, mandos medios para la industria, perfiles administrativos para el estado nacional, habilitación para el cursado de estudios superiores, lo cual da cuenta de la segmentación del sistema educativo. Estos circuitos diferenciados se unifican bajo las ENET en 1965, pasaron

a ser polimodales con TTPs en 1993 y a comienzos del siglo XXI, con la sanción de la LETP 25.058 en 2005 y de la LEN 26.206 en 2006, se produjo un fortalecimiento del nivel en general y de la educación técnico profesional en particular, que se vio robustecida.

Evolución de la modalidad técnica en la última década

Por otra parte, al analizar datos de la evolución de las unidades de servicio y de la matrícula de escuelas no técnicas y técnicas a nivel nacional, se observa que entre 2011 y 2021 las unidades de servicio no técnicas decrecieron un -0,4%, mientras que su matrícula se incrementó un 14,8% a nivel nacional. En cambio, entre el universo de las técnicas, las unidades de servicio aumentaron en un 15,8% y la matrícula un 28,9% en el periodo analizado, tal como se visualiza en la Tabla 01. Los datos muestran, entonces, un fuerte incremento proporcional de la modalidad técnica por sobre la no técnica.

Tabla 01. Unidades de servicio, matrícula y variación relativa escuelas no técnica y técnica. Argentina. Años 2011 y 2021.

	NO TÉCNICA		TECNICA	
	Unidades de Servicio	Matrícula	Unidades de Servicio	Matrícula
2011	12360	2873224	1470	589221
2021	11867	3297568	1702	759780
Variación relativa	-4,0%	14,8%	15,8%	28,9%

Fuente: elaboración propia en base a datos de SICDIE. Relevamiento Anual 2011 y 2021. RedFIE-DIE.

Ahora bien, ¿a qué variables se vincula este incremento? Indagaciones ponen de manifiesto distintas dimensiones que podrían interferir en este mayor incremento proporcional de la técnica en relación a las modalidades no técnicas.

Por un lado, la elección de la modalidad que realizan las familias y/o los estudiantes de técnica se debe a distintos factores, entre los que se destacan antecedentes familiares en el cursado de carreras técnicas, es decir, lo que se denominan “familias de técnicos”.

Por otro lado, pesa la vocación de los estudiantes: muchos eligen la técnica, y luego la especialidad en el ciclo orientado, por la decisión de insertarse laboralmente en el campo al cual habilita la técnica o la especialidad seleccionada (Conde, 2013).

También se hace referencia a una percepción de estudiantes, de familias y de

docentes de escuelas técnicas respecto de que esta modalidad ofrece una preparación más sólida para la prosecución de estudios superiores: tanto por los contenidos (mayor formación en áreas exactas: matemáticas, física, química), como por la cantidad de horas dedicadas al estudio, incluyendo el “entrenamiento” que supone el cursado en jornadas extendidas y carreras más largas (6 o 7 años de duración según las jurisdicciones) (Fernández, 2013; Suertegaray, 2021). Aun así, estudios de trayectorias de egresados recuperan dificultades manifestadas por graduados respecto de la prosecución de estudios superiores, por saberes disciplinares no impartidos en la escuela secundaria, necesarios para el cursado de estudios superiores (Martínez, 2020).

En este sentido, muchas veces las elecciones de las especialidades se realiza en función de las carreras universitarias que proyectan estudiar a continuación (FONIE-TP, 2019) o también la tradición laboral familiar en cierta área tecnológica determina la elección en esos campos de formación, con el objetivo de dar continuidad a la fuente de ingreso y profesionalizar las empresas familiares (Conde, 2013).

Además, estudiantes refieren que, tanto ellos como sus familias perciben que tendrán mayores oportunidades de inserción laboral, al compararse con egresados de escuelas bachilleros, especialmente cuando las carreras secundarias se vinculan a los sectores productivos predominantes de los territorios donde se ubican (Fernández, 2013), o bien en carreras profesionales específicas, muchas veces desarrolladas por sus padres o madres (Suertegaray, 2021).

Esta percepción fue refrendada por investigaciones de corte cuantitativo, que analizaron comparativamente trayectorias de inserción laboral de egresados de escuelas secundarias técnicas y no técnicas. En efecto, se observa que los egresados de técnica presentaron mayor participación en el mercado de trabajo, tasas de desocupación inferiores, mayor participación en puestos calificados y mayor calidad de los empleos que obtienen, en comparación con los egresados de escuelas comunes (Sosa, 2020).

Ahora bien, esta indagación aclara que ambos grupos de jóvenes enfrentan las dificultades estructurales que el mercado de trabajo impone a los ingresantes, en términos de desocupación e informalidad laboral. “Las ventajas que presentan los técnicos estarían asociadas a la formación recibida, pero las limitaciones o barreras a las que se enfrentan los egresados ETP parecerían estar más vinculadas a cuestiones estructurales del mercado de trabajo que (...) afectan de forma particular a los jóvenes” (Sosa, 2020: 135).

El trabajo: el corazón de la propuesta pedagógica de la técnica

El trabajo está en el centro de la propuesta educativa de la educación técnica

y es lo que estructura su diseño curricular y sus dispositivos de formación (Gallart, 2006). Investigaciones muestran que la incorporación de proyectos pedagógicos vinculados a los saberes del trabajo interesan y motivan a los estudiantes, tanto para elegir las carreras técnicas, como para sostenerse en los cursados y finalizar el nivel, favoreciendo la inclusión educativa de los estudiantes (Jacinto, 2018; Garino, 2019).

Ahora bien, cabe destacar que la concepción de trabajo refiere a una actividad que busca satisfacer una necesidad, por lo que es socialmente útil, supone considerar actividades psíquicas y físicas de quien lo hace (Martínez, 2021) y sus vinculaciones con el mundo. Así, no se reduce al empleo, sino que incluye distintas formas de relación con el mundo y la naturaleza que otorgan amplitud y plasticidad al concepto, evitando el supuesto de que la escuela técnica forma para el mercado empleo. En efecto, ésta es una de las posibilidades, pero también surgen otras asociadas a la economía social y solidaria, incluyendo el trabajo cooperativo y autogestivo, el trabajo asociado a la generación de conocimiento y no a fines de lucro, el trabajo orientado a la resolución de problemas comunitarios, entre otras, que muestran formas de organización y de relaciones sociales diversas, poniendo en el centro la formación ciudadana en un sentido amplio (Jacinto, 2018).

La formación para el trabajo en la educación técnica (pero no solamente), puede ser analizada en dos líneas principales: los saberes generales del trabajo y los dispositivos específicos de formación para el trabajo.

Por un lado, los saberes generales del trabajo suponen el análisis de los distintos ejes que componen al trabajo, entre los que se destacan: discutir en torno a la articulación entre educación y trabajo, sobre los saberes que circulan en el mundo productivo y cómo se aprenden, considerar las relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo, ciudadanía y trabajo, así como también reflexionar críticamente acerca de las condiciones del mercado de trabajo, aspectos vinculados al derecho laboral, a la discriminación en el mundo del trabajo y a la gestión de las biografías de cada uno, para planificar, generar herramientas y actuar en función de las proyecciones educativas y laborales posteriores a la escuela (Jacinto, 2018).

En efecto, existe acuerdo en que la escuela debe dar herramientas para comprender las reglas del juego en el mundo laboral. “Una parte importante de este aprendizaje es la adquisición de una cultura tecnológica (de Ibarrola, 2004) y de una concepción amplia acerca de que es “trabajo”, incluyendo las diversas formas que adopta (Camilioni, 2006)” (Jacinto, 2018: 93).

Por otro lado, en las escuelas se desarrollan dispositivos específicos de formación para el trabajo. Respecto del concepto de dispositivo, se lo concibe como “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” (Foucault, 1985: 1). Además, se destaca su carácter performativo, en tanto tiene la capacidad “de (re) configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye, 2006, en Vercellino 2020).

Siguiendo esta perspectiva teórica, los dispositivos de formación para el trabajo son definidos como “intervenciones, enmarcadas o no dentro de políticas públicas, que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de los jóvenes” (Jacinto, 2010: 32). Lo particular de los dispositivos de formación para el trabajo es que construyen puentes entre el pensamiento y la acción, y algunos históricos son: a) pasantías o prácticas profesionalizantes; b) emprendimientos productivos, c) orientación vocacional y ocupacional; d) articulaciones con la formación profesional; y e) proyectos comunitarios; etcétera (Jacinto, 2018).

Además de los talleres y laboratorios que integran el diseño curricular de las escuelas técnicas, las prácticas profesionalizantes (PP) constituyen un dispositivo de formación para el trabajo privilegiado, por la condensación de formación teórica y práctica que suponen. “Son parte fundamental dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes de escuelas secundarias técnicas y se plantean como síntesis de la articulación entre la teoría y la práctica a partir de experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, los cuales pueden tener diferentes formatos: micro emprendimientos, proyectos productivos, articulación con demandas de la comunidad, pasantías, etc.” (Martínez, Garino y Fernández, 2020: 844). Dado que estas prácticas son obligatorias para todos los estudiantes de técnica, su masificación supone una democratización de las mismas. Sin embargo, a pesar de que todos los estudiantes de escuelas técnicas realizan PP, también se generan diferenciaciones en su puesta en acto, generando prácticas con valoraciones diferenciales que las clasifican y a las que se accede en función de distintos criterios tales como la meritocracia y el género, aspectos claramente asociados y que segmentan a los estudiantes.

Una de las características de las PP es que generan alteraciones respecto del contexto de aprendizaje, ya que se modifican los tiempos y espacios en que se realizan, están reguladas por normativas específicas, muchas veces suponen la articulación con otros actores sociales, tales como empresarios, referentes comunitarios, de organizaciones de la sociedad civil, de instituciones públicas o gubernamentales, etc. “En este sentido, son prácticas que suponen una interrupción de la cursada ordinaria de los estudiantes, para realizar, por un tiempo acotado y específico (que varía según el tipo de PP y según los acuerdos con otros/as actores), una práctica que puede ser desarrollada dentro de las escuelas o en sitios como empresas, talleres, y en las que (...) en algunos casos, se realizan sin los pares-compañeros (Garino, Miñana y Sáez, 2021: 327-328).

Las prácticas que se desarrollan en espacios por fuera de las instituciones escolares, especialmente en las PP, generan motivaciones en quienes participan en ellas, lo cual motoriza y a la vez posibilita, la construcción de saberes. Además, son espacios en los que los estudiantes, próximos a graduarse del nivel, pueden proyectarse a futuro, tanto en lo referido a la prosecución de estudios superiores como a sus inserciones laborales; y también posibilitan la reflexión respecto de sus procesos de formación, valorando e identificando saberes aprendidos en la escuela, así como vacancias en la formación (Garino, Miñana y Saez, 2021). Por supuesto, el impacto subjetivo y su performatividad se asocia a las maneras en que se concreta la puesta en acto de los dispositivos, incluyendo distintos aspectos, tales como: la disponibilidad de cupos para todos los estudiantes, los criterios de selección, la concepción de trabajo que se maneja, el encuadre de las escuelas para que se constituyan como espacios de formación de estudiantes y no de precarización laboral, entre otros.

Se observa, entonces, que la formación para el trabajo en escuelas técnicas se materializa a través de una serie de dispositivos específicos, que a partir de las legislaciones de los años 2000 han tendido a su masificación y democratización, y que incluyen además la formación en saberes generales del trabajo. Esta formación prepara y habilita tanto la inserción laboral directa, como la prosecución de estudios superiores.

Las tramas interactorales: otra característica central de la educación técnica

Las PP, pero también otros dispositivos de formación para el trabajo que impulsan las escuelas técnicas, muestran una de las características históricas de la educación técnico profesional: la construcción de tramas interactorales, entendidas como “aquellas interrelaciones que se establecen entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios, poniendo el foco en la potencialidad de cooperación que habilitan esas interrelaciones; así como también en las tensiones y contradicciones que ellos despliegan en el territorio” (Giovine, Garino y Correa, 2023: 76).

Claro está que la construcción de tramas interactorales no es un aspecto exclusivo de la educación técnica (Giovine, Garino y Correa, 2023), pero es sumamente significativa en esta modalidad. En efecto, uno de los aspectos destacados de sus propuestas educativas refiere a la articulación con distintos actores sociales para el desarrollo de prácticas pedagógicas como las PP, en las que necesariamente participan actores por fuera del sistema educativo, tales como empresarios, referentes de organizaciones de la sociedad civil o religiosas, de entes gubernamentales; o bien, actores del sistema educativo como otras instituciones escolares (de distintos niveles educativos).

En estas prácticas pedagógicas, muchas veces el foco está puesto en la resolu-

ción de problemáticas comunitarias, de un barrio o institución específica, de manera tal que al mismo tiempo que se trabaja en la formación de estudiantes, se promueve la intervención para la mejora del espacio de que trate. Cabe destacar que este fue un aspecto clave durante la pandemia, momento histórico en el que las escuelas técnicas, sus docentes y/o estudiantes según las etapas sanitarias, participaron en distintos proyectos orientados a mitigar distintos tipos de problemáticas, tales como la fabricación de insumos (barbijos, máscaras de acrílico, alcohol en gel, guardapolvos, etc.), el diseño de ingresos a edificios públicos, considerando la circulación en espacios específicos (por ejemplo, de hospitales), etc. (Jacinto, Garino y Millenaar, 2023; Garino y Fernández, en prensa).

Entonces, se observa que el vínculo con actores extraescolares y la comunidad es una práctica extendida de la modalidad, que por un lado es un componente de las estrategias pedagógicas y por otro lado da sentido a las propuestas formativas.

Los saberes y su valoración

Como planteábamos anteriormente, en muchas de las motivaciones para elegir las escuelas técnicas se juega una valoración de los saberes que allí circulan, y de hecho, estudios sobre trayectorias muestran que los egresados valoran la formación recibida, en la que destacan distintos tipos de saberes (Garino, 2020; Martínez, 2020). Siguiendo a Charlot (2008), podemos plantear que “toda relación con el saber es la relación de un sujeto con su mundo. El autor la analiza desde tres dimensiones: una relación epistémica, una relación identitaria y una relación social. A su vez, en la relación epistémica con el saber (la forma de apropiación del mundo), plantea que se presenta bajo tres formas vinculadas a las figuras del aprender: a) Una relación epistémica con los objetos-conocimientos. Refiere a conocimientos técnicos, disciplinares. Aprender es apropiarse de saberes, poder decir u objetivar ese aprendizaje a través del lenguaje; b) Una relación epistémica en la acción. Aprender es dominar una actividad o ser capaz de manejar un objeto de forma pertinente. Este aprender está dado en una situación; c) Una relación epistémica en relación con los otros (saber socio-relacional). Se trata de dominar una relación (consigo mismo, la relación de sí con otros, la relación consigo mismo a través de la relación con otros). Aprender es dominar una relación en situación” (Garino, Miñana y Sáez, 2021: 301-302).

En línea con las relaciones con el saber que propone Charlot (2008), investigaciones muestran que los estudiantes de técnica valoran los saberes-objeto (técnicos de la especialidad, de los talleres, laboratorios), los saberes acción, tanto para el trabajo (prácticos, orientados a desenvolverse en un trabajo), como para continuar estudios superiores (construcción de hábitos y técnicas de estudio, organización del tiempo, estrategias para la transición al nivel superior, etc.), saberes relacionales con otros y con ellos mismos (responsabilidad, trabajo en equipo, organización, cooperación,

compañerismo, a tener un proyecto –ser alguien, elegir y sortear obstáculos, formarse en valores, formar para la participación) (Martínez, 2020).

Además, se observa que egresados de escuelas con formación para el trabajo rescatan fuertemente los saberes-objeto aprendidos en las instituciones escolares, destacándolos como cruciales para tomar decisiones que delinearán sus cursos biográficos posteriores. En este punto, resulta pertinente recuperar el concepto de saberes socialmente productivos, conceptualizados como “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad”, y que por ello se distinguen de los conocimientos redundantes (Puiggrós y Galiano, 2004, p. 13).

Algunas indagaciones proponen que la formación para el trabajo en el nivel secundario habilita intervenciones, procrean, performan a los sujetos y sus mundos. Asimismo, muestran que otorga herramientas para analizar, comprender y transformar la propia realidad, favoreciendo su capacidad creadora y convirtiéndose, por ello, en saberes socialmente productivos (Garino, 2019).

Finalmente, se observa la manera en que tanto los saberes generales del trabajo, como los dispositivos específicos de formación para el mundo laboral, suelen ser prácticas pedagógicas que convocan a los estudiantes y les resultan atractivas, así como saberes que los jóvenes recuperan en sus trayectorias laborales, ya sea paralelamente al cursado del nivel secundario, o en un futuro próximo (Garino, 2020). De esta manera, se plantea que estas prácticas pedagógicas contribuyen a lograr la inclusión educativa, favoreciendo el desarrollo de procesos educativos significativos para los estudiantes.

Desafíos pendientes en la escuela técnica

Ahora bien, la educación secundaria técnica presenta algunos desafíos pendientes vinculados a la inclusión de poblaciones estudiantiles. De ellos, retomaremos específicamente dos: la incorporación y sostenimiento de mujeres y personas con identidades sexuales no heteronormativas, y la terminalidad educativa dentro de la modalidad. Estos desafíos son históricos y refieren a algunas de sus características principales.

El primer desafío pendiente refiere, entonces, a la incorporación de mujeres y personas con identidades sexuales no heteronormativas a la modalidad. Históricamente, la educación secundaria técnica se ha caracterizado por la masculinización de su estudiantado, reproduciendo las desigualdades de género presentes en la división sexual del trabajo (Saoane, 2013), y si bien se asiste a un proceso de incorporación de estudiantes mujeres en la modalidad en las últimas décadas, los indicadores aún muestran la fuerte presencia de varones en su matrícula, especialmente en las

especialidades industriales, siendo la distribución de la matrícula por género un poco más equilibrada en las especialidades correspondientes a servicios y agropecuaria (Bloj, 2017).

A pesar de ello, perviven desigualdades de género en las experiencias escolares. En este sentido, se observa una resistencia de las desigualdades en distintas prácticas, entre las que se destacan: participación desigual de varones y mujeres en actividades prácticas, tales como la experimentación con maquinarias en talleres, laboratorios y PP, la asignación de tareas no formativas o de registro a mujeres en el desarrollo de las PP; priorización de la asignación de varones a pasantías en empresas; comentarios y chistes misóginos por parte de docentes en distintos espacios; tutelaje y menosprecio de los conocimientos y habilidades desarrolladas por mujeres, entre otros (León, 2009; Bloj, 2017; Millenaar, 2017).

Finalmente, en un clima social y político de época signado por el avance y visibilización de la lucha feminista, se destaca la manera en que las estudiantes mujeres jóvenes son la punta de lanza en la identificación y denuncia de estas situaciones, disputando la construcción de sentidos y de prácticas en la modalidad (Martínez et al., 2020).

El segundo desafío pendiente de la educación secundaria técnica refiere al desgranamiento que presenta. En efecto, de la gran cantidad de divisiones de 1° año que componen las escuelas de la modalidad (algunas escuelas tienen entre 6 y 7 divisiones en 1er año), se visualiza una reducción paulatina que culmina con la graduación de una cantidad considerablemente inferior de estudiantes en relación con la cantidad que presentaba la cohorte al inicio. En efecto, investigaciones muestran que alrededor del 30% de los estudiantes de técnica deciden cambiarse a otra escuela no técnica en algún momento de su trayectoria escolar (Rapoport et al., 2019).

Ahora bien, ¿cuáles son las causas de este desgranamiento? Algunos estudios vinculan los elevados índices de desgranamiento con el nivel socioeconómico bajo y medio bajo de los estudiantes que han compuesto históricamente la matrícula de la modalidad, más aun considerando el costo de la educación técnica que suele demandar recursos económicos a las familias para comprar útiles para las cursadas, así como el requerimiento de estudios de formación básica que necesitan tener los estudiantes, pero que muchas veces no cuentan con ellos a pesar de contar con la credencial de nivel primario (Cordero y Bucci, 2011).

Por último, indagaciones que analizan la eficiencia interna del sistema visualizan distinciones según se trate del Ciclo Básico o del Ciclo Orientado, muestran que en el primero la sobreedad es una problemática más acuciante que el abandono, mientras que en el Orientado el abandono adquiere niveles más elevados (Corica y Alfredo, 2021; Miranda, 2018).

A modo de reflexión final

A lo largo del ensayo recuperamos investigaciones que abordan distintas dimensiones de la escuela secundaria técnica, con el objetivo de reflexionar sobre la educación secundaria en general. El primer lugar, trabajamos su evolución histórica, prestando atención a su diversificación en distintas propuestas que posibilitaban recorridos particulares a públicos específicos a lo largo del siglo pasado, segmentando la formación para el trabajo y encausando en circuitos diferenciados a la población según sectores sociales de origen, hasta su unificación bajo las ENET, su provincialización en los '90 y el fortalecimiento posterior de la modalidad en la primera década del siglo XXI.

También vimos el mayor crecimiento proporcional de esta oferta en relación con la educación secundaria no técnica (bachilleres y comerciales), que supone una elección por parte de estudiantes y familias de la modalidad, vinculada a distintos aspectos: por los saberes técnicos que allí se enseñan, por tradición familiar, para profesionalizarse en oficios vinculados a emprendimientos y/o negocios familiares, por la preparación que significa para la prosecución de estudios superiores, entre otros motivos.

Luego se puntualizó en la centralidad del trabajo en esta modalidad y se analizó la concepción que pueden sostener los actores sociales que la componen, diferenciando trabajo de empleo. Además, se definió la formación para el trabajo a través de dos componentes principales: los saberes generales y los dispositivos específicos de formación. También se hizo hincapié en la construcción de tramas interactorales y la articulación con la comunidad como una de las características centrales de la técnica, tanto para la concreción de dispositivos de formación, como para la intervención en la resolución de problemas comunitarios. Como es de esperar, la puesta en acto de dispositivos de formación para el trabajo, incluyendo o no la construcción de tramas interactorales, así como la formación en saberes generales del trabajo, se vincula a los saberes que se promueven en la técnica que, tal como se analizó, refieren a distintos tipos: saberes-objeto referidos a la especialidad, saberes relacionales, saberes para la acción, los cuales son valorados por quienes aprenden por distintos motivos.

Finalmente, se retomaron desafíos pendientes de la educación secundaria técnica, vinculados, por una parte, a la eliminación de las desigualdades de género en una modalidad sumamente masculinizada, a pesar del incremento de mujeres en proporciones variables según las especialidades. Por otra parte, se desatacó como un desafío a resolver el elevado nivel de desgranamiento que presenta la modalidad, siendo una causa posible el nivel socioeconómico de los estudiantes que históricamente han conformado su estudiantado.

Ahora bien, tal como se mencionó, el incremento de la matrícula, posibilitado

pero a la vez presionando al crecimiento de la oferta de las unidades de servicio en todo el territorio nacional, se destacan como datos objetivos que indican la demanda social por la educación técnica. En efecto, parte importante de la población elige esta modalidad para el cursado de estudios secundarios. Nos preguntamos entonces, ¿A qué se debe este incremento proporcional mayor? La pregunta puede tener distintas respuestas: quizás se deba a la preparación que significa para el cursado del nivel superior, quizás a las expectativas de lograr inserciones laborales de mayor calidad, quizás a lo convocante de los saberes promovidos en estas escuelas, quizás sea por la articulación con el mundo de la práctica y los dispositivos de formación que habilita. Quizás sea por todas estas razones articuladas, pero sin dudas, los saberes que se promueven en la modalidad son una de los aspectos responsables en la convocatoria de estudiantes a sus aulas y talleres.

Por otra parte, otro interrogante que surge es ¿Qué aportes genera la educación técnica para pensar la educación secundaria común? Entendemos que las posibilidades de experimentación, de creación, de intervención en distintos espacios, pero especialmente en los dispositivos específicos de formación para el trabajo (como espacios privilegiados de articulación teoría-práctica), así como la dimensión de transformación, intervención y participación comunitaria que fomenta, son aspectos a destacar de la propuesta pedagógica de esta modalidad, que la fortalecen.

Finalmente, y para cerrar este ensayo, planteamos que las prácticas pedagógicas de formación para el trabajo y las intervenciones comunitarias, en un contexto de mercantilización hasta de la vida, suponen un retorno a lo que define a la humanidad en un sentido filosófico: la posibilidad de transformar la naturaleza y el mundo, la posibilidad de crear cultura, siendo estos sin dudas los aspectos que marcan un camino posible a la educación común, dando sentido a la formación propuesta en la educación secundaria técnica.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-line*, 42, 3-13. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639863>
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres Educación técnico profesional y trabajo en la Argentina*. Naciones Unidas/Cepal. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto*. Taurus.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Conde, A. (2013). Educación técnica y género en Uruguay: ¿Una realidad que se transforma?. [Tesis de maestría. Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7668>

Cordero, S. y Bucci, I. (2011). Educación y mundo del trabajo. En busca de la recomposición del Sistema de Educación Técnica. *Revista de Educación*, 3, 159-179. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/51/95

Corica, A. y Alfredo, M. (2021). Más de una década de la Ley de Educación Técnico Profesional en Argentina: revisiones a partir de trayectorias educativo-laborales de egresados. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 61–88. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.003>

Foucault, M. (1985). Saber y verdad. La Piqueta.

Gallart, M.A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. OIT/ Cinterfor. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart1.pdf

Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 98-119. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1772>

Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Topos, editorial del IPEHCS. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15897>

Garino, D. y Fernández, N. (en prensa). Dispositivos de formación para el trabajo en escuelas técnicas argentinas. Reconfiguraciones en tiempos de pandemia. *Educación, lenguaje y sociedad*, N° 23.

Garino, D., Miñana, G. y Sáez, D. (2021). Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En S. Martínez y D. Garino (comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 293-334). Teseo.

Giovine, R., Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en Blanco*, 33, 75-90. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>

Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En G. Tiramonti, y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 73-94). Manantial/FLACSO.

Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Teseo/IDES.

Jacinto, C. (2018). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En S. Martínez. (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp.73-110). PubliFadecs.

<http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/5698>

Jacinto, C., Garino, D. y Millenaar, V. (2023). Desigualdades en la educación técnico-profesional en pandemia. Territorio, gobierno y aprendizaje desde la práctica. *Praxis Educativa*, 27(2).

León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa. (coord.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-211). Buenos Aires: Noveduc.

- Martínez, S. (2020). *Escuelas secundarias con sentido: trabajo y comunidad*. Topos, editorial del IPEHCS. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16009>
- Martínez, S. (2021). Concepciones de educación y trabajo en nuestras investigaciones. Preludio. En S. Martínez y D. Garino (comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 35-73). Teseco.
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. En A. Hernández (Dir.) y S. Martínez (Co-Dir.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 47-70). PubliFadecs. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/1574>
- Martínez, S., Garino, D. y Fernández, N. (2020). Escola secundária e formação para o trabalho na Argentina: políticas e saberes em disputa. *Revista on line de Gestão e Política Educacional*, 24(1), 841-866. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13778>
- Martínez, S., Martín, M.E., Garino, D., Giampaolletti, N. y Pol, A. (2020). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(3), 451-472. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16603>
- Miranda, A. (Coord.) (2018). *La construcción de trayectorias laborales de los egresados de la escuela técnica: una mirada sobre la integralidad de la formación a una década de la ley de educación técnico profesional*. Informe final. Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional-INET.
- Millenaar, V. (2017). Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo. (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2013). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires].
- OIT (2022). *Panorama laboral 2022. América Latina y el Caribe*. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_867497/lang--es/index.htm
- Pérez, P. y Busso, M. (2022). Movilidad laboral juvenil en Argentina durante la pandemia: ¿Hacia una “generación del confinamiento”? *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11, 8-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.11186313>
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens.
- Rapoport, A., Acevedo, M., Gerez, P., Álvarez, G. y Martínez Mendoza, R. (2019). Encuesta Nacional de Trayectoria Educativa (ENTrE 2016 – 2017). Primeros resultados y notas metodológicas. En *La ETP investiga. Resultados de las Investigaciones INET 2017*. INET. https://www.inet.edu.ar/wpcontent/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf
- Riquelme, G. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Miño y Dávila, UBA.
- Seoane, V. (2013) Géneros, Cuerpos y Sexualidades. Experiencias de Mujeres en Escuelas Técnicas de la ciudad de La Plata. [Tesis de Doctorado, FLACSO, Sede Argentina].
- Sosa, M. (2020). Aproximaciones sobre la incidencia del título técnico secundario en la inserción laboral juvenil en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 2, 54, 104-120. <https://propuestaeducativa>.

flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-articulos-Sosa.pdf

Suertegaray, F. (2021). Escuela técnica y trabajo en Neuquén. Trayectorias profesionales de jóvenes egresados entre 2006 y 2018. En S. Martínez y D. Garino (comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 335-371). Teseo.

Tedesco, J.C. (1980). *La educación en Argentina (1930-1955)*. CEAL.

Tedesco, J.C. (1977). *Industrialización y educación en la Argentina*. PNUD - CEPAL - UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-69). Manantial/FLACSO.

Tiramonti, G., (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Homo Sapiens/FLACSO.

Vercellino, S. (2020). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. En F. Acosta (comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 97-118). Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.

Wiñar, D. (1970). *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*. ITDT-CICE

Notas

¹ Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Lic. en Sociología (UBA). Investigadora Asistente del CONICET en el Instituto Patagónico de Humanidades y Ciencias Sociales CONICET-UNComahue (IPEHCS-CONICET-UNCo). Codirectora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria técnica y vínculos con la comunidad en la FACE-UNComahue y JTP del área de metodología en la FADECS-UNComahue. Contacto: delgarino@gmail.com