



Praxis Educativa (Arg)  
ISSN: 0328-9702  
ISSN: 2313-934X  
iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Universidad Nacional de La Pampa  
Argentina

# Las prácticas educativas en escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: experiencias acerca de los criterios de “justicia” en el acceso

Fernández, Natalia Noemí

Las prácticas educativas en escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: experiencias acerca de los criterios de “justicia” en el acceso

Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 2, 1-25, 2022

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170950017>

DOI: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260217>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

## Las prácticas educativas en escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: experiencias acerca de los criterios de “justicia” en el acceso

The educational practices in technical schools of the Province of Neuquén: experiences about the criteria of “justice” in the access

As práticas educativas nas escolas técnicas da Província de Neuquén: experiências sobre os critérios de “justiça” no seu acesso

Natalia Noemí Fernández  
Universidad Nacional de Comahue, Argentina  
natinoefernandez@gmail.com

DOI: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260217>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170950017>  
Recepción: 19 Abril 2021  
Revisado: 21 Septiembre 2021  
Aprobación: 12 Diciembre 2021

### RESUMEN:

En este artículo, analizamos los criterios de selección de las prácticas educativas que realizan estudiantes de escuelas técnicas y los puntos de tensión que prevalecen a la hora de vivenciarlas, tanto por parte del estudiantado como por parte de los docentes. Sostenemos que los criterios de justicia son los propulsores en los sentidos que despliegan los actores institucionales, ya sea desde la informalidad de la propuesta (en los casos en que no son obligatorias) o de los efectos de su institucionalización (la práctica que queda enmarcada en la propuesta curricular). El artículo se basa en un estudio de casos en tres escuelas técnicas, desde un enfoque cualitativo, a partir del análisis de entrevistas y grupos focales a estudiantes y docentes.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas educativas, escuelas técnicas, criterios de justicia, pasantías, formación para el trabajo.

### ABSTRACT:

In this article we analyze the selection criteria of the educational practices carried out by students of technical schools and the points of tension that prevail when experiencing it, both by students and by teachers. We state that the criteria of justice are the drivers in the senses deployed by institutional actors, either from the informality of the proposal (in cases where they are not mandatory) or from the effects of its institutionalization (the practice that remains framed in the curriculum proposal). The article is based on a case study in three technical schools, from a qualitative approach based on the analysis of interviews and focus groups with students and teachers.

**KEYWORDS:** educational practices, technical schools, justice criteria, internships, training for work.

### RESUMO:

Neste artigo, analisamos os critérios de seleção das práticas educativas realizadas por alunos do ensino técnico e os pontos de tensão que prevalecem ao vivenciá-las, tanto por alunos quanto por professores. Afirmamos que os critérios de justiça são os propulsores dos sentidos que os atores institucionais manifestam, seja pela da informalidade da proposta (nos casos em que não são obrigatórias), ou pelos efeitos da sua institucionalização (a prática que se enquadra no currículo proposto).

O artigo é baseado em um estudo de caso em três escolas técnicas, a partir de uma abordagem qualitativa e da análise de entrevistas e grupos focais de alunos e professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** práticas educacionais, escolas técnicas, critérios de justiça, estágios, formação profissional.

### Introducción

En el marco de este escrito, entendemos las prácticas educativas<sup>[i]</sup> como aquellas experiencias pedagógicas que desarrollan las escuelas vinculadas con la formación para el trabajo, tales como pasantías, proyectos didáctico-productivos, talleres, etc. En este artículo, analizamos los criterios de selección de dichas prácticas

para estudiantes de escuelas técnicas y los puntos de tensión que prevalecen a la hora de vivenciarla, tanto por parte del estudiantado como por parte de los docentes. Para ello, en un primer momento, desarrollamos las valoraciones de los estudiantes sobre el tránsito por estas, en tanto nos permiten comprender cómo perciben los dispositivos que existen en las escuelas y cómo incide en su trayectoria formativa. En un segundo momento, desarrollamos los puntos de tensión que existen en aquellas escuelas donde las pasantías no son obligatorias, sino que constituyen opciones que tienen los estudiantes para transitarlas. En efecto, surgen ciertos criterios de “justicia” que se señalan en el acceso a estas. ¿Quiénes son los sujetos que se reconocen para acceder a una práctica educativa?: pregunta central que ordena los sentidos sobre esta y los efectos de su reconocimiento. Por último, señalamos algunos aspectos referidos a la obligatoriedad de la práctica que se lleva a cabo en una de las escuelas. Obligatoriedad que se articula con visibilizar la propuesta y con los obstáculos que se evidencian en ella.

En este sentido, los criterios de justicia son los propulsores en los sentidos que despliegan los actores institucionales, ya sea desde la informalidad de la propuesta (en los casos en que no son obligatorias) o de los efectos de su institucionalización (la práctica que queda enmarcada en la propuesta curricular).

### Marco conceptual

Para analizar los criterios de justicia en las prácticas educativas de las escuelas técnicas, es necesario revisar el concepto de justicia social en el plano educativo y en el marco de las normativas de la ETP.

Por un lado, Fraser (2008) nos aporta una mirada interesante para pensar la justicia social desde la dimensión política.<sup>[ii]</sup> En nuestro caso, focalizamos la mirada en los aportes que la autora retoma respecto del “quien” de la justicia. Su mirada nos otorga elementos para pensar la noción de igualdad desde las políticas de reconocimiento y las formas de reivindicaciones, así como los límites y posibilidades en la esfera pública. Por tanto, la autora señala que será necesaria la construcción de una “paridad participativa” para participar plenamente en la vida social. Esto es el acceso a los recursos económicos, a la posición social y a la voz política. Este triple enfoque exige pensar la igualdad como redistribución, reconocimiento y representación, en formas que ofrezcan a todos la posibilidad de participar plenamente en términos de paridad.

La dimensión de justicia política entendida como paridad alude, con el énfasis democrático de Fraser, al problema de la representación y a la pregunta por aquello que, desde esta óptica, se considera justo, legítimo, pero también soberano: una decisión (acuerdo social) será tanto más justa cuanto mejor asegure la intervención como pares de todos los actores concernidos, será tanto más democrática cuanto más esté sujeta al grado de participación, asentimiento y deliberación de todos los afectados. (Cuesta, 2017, p. 84)

En tal sentido, será importante detenernos en los acuerdos y toma de decisiones que se establecen en las escuelas analizadas para pensar en aquellos actores que intervienen en la configuración y acceso a las prácticas educativas.

Por otro lado, retomamos los aportes de Dubet (2014), quien analiza la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones como aspectos diferentes para pensar la justicia social. Este autor plantea desterrar el mito de la igualdad de oportunidades en tanto las posiciones determinan las oportunidades. Frente a esta situación, ¿qué movimientos hacia la igualdad promulgan las políticas educativas? Esto amerita pensar la justicia social y qué modelo político es el que prima. En tal sentido, no debemos perder de vista cómo se configura la política educativa y los intereses que subyacen en su construcción en tanto si se apela, retomando a Dubet (2014), a una igualdad de oportunidades o de posiciones y cómo se expresa en los mecanismos que regulan tales políticas. El proceso es complejo, contradictorio e híbrido, donde se intersecan variados procesos históricos, sociales, económicos, etc., que no son ajenos a la construcción de los principios y fines en los que se quiere intervenir. Creemos necesario interrogarnos acerca de la masificación de la educación secundaria en un contexto de exclusión educativa: ¿qué política educativa es la que se pugna y para qué proyecto de país?, ¿cómo se configura la formación de sujetos trabajadores en el nivel secundario? Aspectos que profundizamos en el siguiente apartado.

Los aportes de Dubet (2014), en este interjuego que se plantea para abordar la justicia social —en términos de igualdad de oportunidades o igualdad de posiciones—, nos otorga elementos para analizar los criterios de justicia en el acceso a las prácticas educativas que se evidencian en las escuelas analizadas.

### **El marco normativo de las prácticas educativas en las escuelas técnicas**

Las prácticas educativas se visualizan como parte fundamental dentro de la trayectoria formativa del estudiante secundario técnico. En tal sentido, refiere a cómo las escuelas se vinculan con el mundo de la producción y del trabajo, tal como lo expresa la Ley N° 26.206 (LEN). Como sostiene Figari (2017), “las prácticas laborales se han convertido en un requisito para la formación de técnicos de nivel medio a partir de la incorporación del régimen de prácticas profesionalizantes en la regulación de la educación técnico profesional” (p. 80). Sin embargo, hay diferencias sustanciales entre lo que se entiende por pasantías y prácticas profesionalizantes (PP). Estas últimas se conciben como uno de los campos formativos de la educación técnica, tal como expresa la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (LETP), con una estructura curricular específica (artículo 22). A su vez, las PP se plantean como modo de aplicar los saberes contruidos y se presentan como síntesis de la articulación entre la teoría y la práctica.<sup>[iii]</sup> Las PP pueden asumir diversos formatos, aun así, las pasantías constituyen el formato que ha adquirido más relevancia en las escuelas analizadas. Las PP se organizan como un núcleo fundamental en la formación del técnico.

Respecto de la normativa provincial, referida a la PP, se regulan mediante la Resolución Provincial N° 1862/2018 sancionada por el Consejo Provincial de Educación. Esta norma establece su denominación como “prácticas profesionalizantes pedagógicas” y abarca tanto a escuelas comunes como técnicas, públicas y privadas, cuyo objetivo es fomentar prácticas complementarias para que enriquezcan la propuesta curricular y contribuyan a la elección profesional futura (Fernández *et al.*, 2021).

Jacinto (2018) señala que la realización de prácticas profesionalizantes implica un cambio de paradigma respecto a la implementación de pasantías en nuestro país. Por un lado, las pasantías son de carácter selectivo y meritocrático y, por el otro, las prácticas profesionalizantes son obligatorias, curriculares y universales (según la legislación vigente). En tal sentido, las PP vendrían a resolver las diferencias/distancias que pueden existir en la configuración de este espacio curricular para mejorar las condiciones de igualdad en el ejercicio del pleno derecho en el espacio social. En términos de Fraser, es en el campo de la política donde se desarrollan las luchas por redistribución y reconocimiento: “no sólo dice quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones” (2008, p. 41-42).

Históricamente, las pasantías eran pensadas como el agregado práctico de la formación teórica. Por el contrario, en la actualidad, se perciben como un recurso educativo valioso, en tanto estrategia para la enseñanza de teorías, técnicas formales y habilidades de manera contextualizada (Jacinto y Dursi, 2010). De este modo, se hace extensiva su importancia en la educación secundaria común a través del Decreto Nacional 1374/11. Ahora bien, es necesario no perder de vista el encuadre legal de esta práctica y la propuesta formativa que se intenta evidenciar, para no caer en una mera adecuación al mercado de trabajo.

A lo largo de este artículo, veremos que el formato pasantías constituye el dispositivo<sup>[iv]</sup> por excelencia de acercamiento al mundo del trabajo en las escuelas estudiadas. En efecto, este análisis permite reconocer los intereses puestos en juego de los actores involucrados en su regulación y puesta en acto. Con respecto a la regulación de las normas nacionales, debemos tener presentes las funciones y responsabilidades de los distintos actores involucrados: de los tutores (dentro de la escuela) como de los instructores (por las organizaciones oferentes); y las finalidades pedagógicas que tienen las pasantías. En tal sentido, es una propuesta formativa que articula la educación y el trabajo como práctica profesional.

### **Consideraciones metodológicas**

Este trabajo presenta algunos resultados de una tesis doctoral<sup>[v]</sup> en el marco de un proyecto de investigación más amplio: “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”,<sup>[vi]</sup> cuyo objetivo general es estudiar los dispositivos

de formación orientados al trabajo y su relación con las experiencias escolares y las trayectorias de egresados de escuelas secundarias de la provincia de Neuquén.

En nuestra investigación en particular, realizamos un trabajo de campo de corte cualitativo, basado en un estudio de casos<sup>[vii]</sup> en tres escuelas técnicas de Neuquén, escuelas que presentan sus particularidades y especificidades. El trabajo de campo lo realizamos durante los años 2015 y 2017, donde efectuamos entrevistas semi estructuradas a docentes y grupos focales a estudiantes de tres escuelas técnicas, con el fin de analizar los efectos de las normas educativas en las prácticas educativas referidas a la formación para el trabajo. En tal sentido, en este trabajo, focalizamos la mirada en los sentidos que construyen docentes y estudiantes, a partir de dimensiones tales como: valoraciones, condiciones y criterios de acceso a las prácticas educativas.

A continuación, realizamos una breve caracterización de las escuelas analizadas. La Escuela 1 se creó en 1992. Es una escuela secundaria técnica, pública, que otorga como única titulación la de técnico en Química. Se ubica al oeste de la ciudad de Neuquén, y recibe estudiantes de los barrios aledaños de la ciudad. Cuenta con una matrícula de 709 estudiantes (en el momento relevado).

Al momento de realizar el trabajo de campo (2015), la escuela contaba con pocas plazas para la realización de las pasantías, práctica que no es obligatoria para el estudiantado, donde el equipo directivo se encarga de la búsqueda de lugares para realizar esta práctica. La única institución con la que tienen alguna relación con el mundo del trabajo es una empresa de servicios petroleros. El espacio privilegiado en fomentar la experiencia de la práctica educativa se vincula con el laboratorio, afín a la especialidad.

La Escuela 2 se encuentra ubicada en el centro de la ciudad y es una de las instituciones técnicas más antiguas de la zona (su origen data de 1943). Ofrece tres modalidades: mecánica, electromecánica y construcciones. Alberga a más de 1200 estudiantes que provienen tanto de la zona este de la ciudad como de lugares aledaños. La escuela funciona en tres turnos: mañana, tarde y vespertino. El último turno funciona para estudiantes mayores de 16 años y cuenta con un plan de estudio de cuatro años con una carga horaria reducida. El plan de estudio del ciclo básico (que son dos años) corresponde al sistema dual cuyos egresados se reciben de auxiliares técnico-mecánicos y, si realizan el ciclo superior modificado, se reciben de técnicos mecánicos, cuyo plan curricular es de dos años.

Esta escuela cuenta con un proyecto de pasantías desde hace más de diez años, donde ha sufrido períodos escolares en que estuvo desactivado y hace tres años que se ha reactivado. Durante el trabajo de campo (2017), el proyecto estuvo a cargo de una docente, quien realiza las tutorías a los estudiantes que están en las empresas. Un aspecto por destacar es que dicho cargo es ad honorem. La escuela no cuenta con horas cátedras específicas para el trabajo al interior del proyecto, por lo tanto, queda a voluntad de la docente en sostenerlo.

La Escuela 3 es una institución técnica de modalidad agrotécnica ubicada en las cercanías de la capital neuquina, en una zona que históricamente tuvo un predominio agropecuario. Cuenta, en la actualidad, con más de 400 estudiantes, y el título que brinda es el de técnico agropecuario con orientación vegetal o animal.

Respecto de su plan curricular, la escuela propone a sus estudiantes distintas instancias prácticas:

TABLA 1

| Espacio curricular  | Año de estudio      |
|---|---------------------|
| Proyecto Didáctico Productivo (diseño y planificación de proyectos productivos vinculados con la orientación) | 5° (ciclo superior) |
| Pasantías <sup>viii</sup>   | 6° (ciclo superior) |

Pasantías [viii]

## Valoraciones de las prácticas educativas desde las voces de estudiantes

En este punto, destacamos las valoraciones por parte del estudiantado respecto de su tránsito por la pasantía, como una de las prácticas educativas en su acercamiento al mundo del trabajo. La potencialidad deviene en tanto se adquiere experiencia en el terreno futuro: “Éramos pocos los que teníamos la motivación de aprender, de generar experiencia. Porque eso después lo podés poner en el currículum, lo tomás como experiencia” (Estudiante 6°, Escuela 2, grupo focal, 26 de octubre de 2017);

E: — ¿Y a ustedes les parece importante o necesario que la escuela tenga estas prácticas?

C: <sup>[ix]</sup> — Sí, porque primero a la hora de buscar un trabajo ya tenés como una referencia y te ayuda en lo personal a vos desenvolverte en un trabajo, en nuestro caso en un laboratorio y está bueno.

E: — ¿Y para vos?

I: — Por lo mismo, porque suma mucho a la experiencia personal y acá nosotras queremos seguir estudiando después a la hora que nos recibamos y queramos empezar a trabajar vamos a seguir sin experiencia, entonces, si la escuela hubiera brindado, o sea, si eso estaría resuelto, ya teníamos una experiencia que sumaba un montón porque por más que parece chiquito es un montón. (Estudiantes 6°, Escuela 1. I. Gómez y V. Castillo, <sup>[x]</sup> comunicación personal, 4 de noviembre de 2015)

E: — ¿Y te parece necesario o importante que las escuelas en general tengan esta experiencia?

A: — Sí, porque te da la apertura, la posibilidad de un trabajo en el caso que no estudies, por lo menos conocés lo que es el mundo del trabajo y, si trabajas bien, te desempeñas bien, la empresa te puede llamar como me paso a mí y hoy mucha gente necesita trabajo y es una posibilidad. (Egresada-informante clave. Escuela 1, C. Castillo, comunicación personal, 20 de noviembre de 2015)

Las entrevistadas de estas dos escuelas valoran las prácticas, ya que posibilitan mayores experiencias vinculadas al desenvolvimiento en un trabajo. La experiencia suma en la búsqueda laboral, sin embargo, constituye una problemática a sortear en las instituciones en tanto no está resuelta esta práctica. <sup>[xi]</sup> Cabe preguntarnos: ¿cómo impacta en sus propias proyecciones la importancia de adquirir experiencias laborales? En tal sentido, este dispositivo constituye un vehículo fundamental para su futura inserción laboral, mientras estudian, por ejemplo, alguna carrera de nivel superior. Esta experiencia se configura como necesaria en tanto se establece como un requisito en el mercado laboral, donde la escuela juega un rol importante como puente hacia este. La dificultad que se señala es que dicha práctica no es para todos, sino para aquellos que logran obtener esta posibilidad. En términos de Dubet (2014), la igualdad de oportunidades consiste en “ofrecer a todos los individuos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (2014, p. 12). Sin embargo, esta posibilidad queda reducida para algunos, y es un principio que tracciona los criterios de acceso a dicha práctica. Las miradas de estos jóvenes permiten poner en tensión las limitaciones en el acceso al mundo del trabajo, donde la pasantía parece ser la llave necesaria para adquirir ciertas credenciales en la competencia por un puesto de trabajo.

En el caso de la Escuela 3, <sup>[xii]</sup> las pasantías son valoradas de manera diferente por los estudiantes:

A: — Para mí, trabajar en hidroponía a mí me parece re bien, más allá de que te sentís cansado en los dos lugares (...), es lo que sentirías al trabajar en una industria grande, que sería en una fábrica, en una fábrica trabajas más de nueve horas; te da una idea de lo que es trabajar en una empresa real, porque es una empresa que hace distribución a un supermercado importante como es La Anónima.

B: — Ese lugar para mí es inservible, porque ¿qué más podés aprender? ¿Envolver una lechuga? Que nos enseñen cosas que no veamos en la escuela, porque desmolezar ya sabemos todos. Desde primer año, entramos desmolezando, lo único que nos hacen hacer es agarrar una pala, o sacarle los yuyos, y para mí eso no va, porque estuvimos cinco o seis años haciendo lo mismo (...). Cosas que deberían hacer ellos, o sea, está bien, nosotros vamos a hacer pasantías, pero no nos tomen como trabajadores como si fueran sus trabajadores. (Estudiantes 6°, grupo focal, 9 de noviembre de 2017)

Las citas expuestas dan cuenta de distintos aspectos que se evidencian en su paso por la pasantía. Por un lado, algunos estudiantes aprecian, de esta propuesta, la posibilidad de conocer un espacio real de producción, y otros sienten que son utilizados para realizar tareas poco significativas para ellos donde reproducen lo aprendido. Frente a esto, otro aspecto que se subraya son aquellas actividades rutinizadas, más próximas a lo que realizan los trabajadores. Aquí, hay diferencias sustanciales entre las actividades que debería realizar un pasante con las que realiza un trabajador. Algunos sentidos que destacamos es la idea de “mano de obra

barata” referida a tareas repetitivas, sin involucrar conocimientos técnicos propios del campo. Aquí, se pone en tensión la figura legal como las posibilidades y limitaciones que se evidencian en las propuestas formativas de las pasantías, ¿hasta dónde son tareas rutinizadas y cuándo constituyen propuestas formativas? Límites y configuraciones que se vinculan con la organización y planificación de estas.

Asimismo, hay una necesidad de adquirir ciertos saberes necesarios que van más allá de los saberes técnicos propios de la modalidad, vinculado con el aprendizaje de un proyecto agropecuario rentable. Esto se observa en las palabras de una de una estudiante:

Para mí, está re bueno que hagan pasantías, y también que sean gratuitas (...), pero tendría que ser que nos enseñen cosas, por ejemplo, cómo es la administración de la venta de dulces, o por qué etiquetan con esto, el marketing, por ejemplo: te gusta el color rojo porque llama la atención a tu producto, cosas así. (L. Sanchez, grupo focal, 9 de noviembre de 2017)

Los saberes sobre la comercialización y marketing resultan necesarios para promover experiencias de actividades vinculadas a la venta de los productos. En este caso, se pone en evidencia la ausencia de otros saberes necesarios en las propuestas formativas.

Por otra parte, en este conjunto de citas, se demuestra la importancia del tránsito por las pasantías en tanto facilitadora de experiencias concretas en situaciones reales de trabajo. Sin embargo, también se ponen en cuestión aquellos aspectos que rozan habilidades mecánicas, rutinarias, donde no se juegan aprendizajes significativos.

Otro aspecto que merece ser destacado, en el caso de la Escuela 2, son ciertas valoraciones que instalan otras discusiones respecto al estímulo económico en las prácticas, donde gobierna un interés monetario más que los saberes aprehendidos en ellas:

Yo te cuento. Tengo un rencor adentro. Desde principio de año que estoy pidiendo “pasantías”. Viene hace menos de un mes, un par de semanas, a decir “conseguí pasantías en una empresa de herramientas de pesca”. Son dos, pidieron dos electromecánicos y dos mecánicos. Yo destiné uno para la mañana y uno para la tarde. ¿Quiénes están interesados en pasantías? Éramos tres, como mucho, que se notaba el entusiasmo de que queríamos pasantías. Empezó a explicar la pasantía, de cómo era, el horario, y dijo “y te pagan 7000 pesos”. Ahí se anotaron todos. (Estudiante 6°, Escuela 2, grupo focal, 26 de octubre de 2017)

Aquí, se observan intereses contrapuestos: la motivación y la ventaja económica, donde este último parece gobernar los intereses de algunos estudiantes por ingresar a la pasantía. Esto permite analizar: ¿cuál es el interés formativo de la práctica en sí misma si solamente se reduce a lo monetario? Estos condimentos nos dan la pauta para pensar en los propósitos y finalidades de esta práctica, que se asemeja más a una “bolsa de empleo”.

A su vez, en la Escuela 1, se añaden otros ingredientes respecto del tránsito por las pasantías:

E: — ¿Y por qué elegiste la petrolera?

A: — No la elegí yo, me tocó, dependiendo de tu promedio era lo que te iba a tocar, la petrolera, por ejemplo, era la que tenía más valor por una cuestión de que si después te quedas a trabajar, por el sueldo, aparte la empresa pide los mejores promedios.

E: — ¿Y cuántos cupos había?

A: — Dieron solamente tres en esa, pero uno de los chicos no fue porque no tenía cómo llegar, entonces solamente lo hicieron dos y creo que dos en el EPAS. <sup>[xiii]</sup> (Egresada- informante clave, C. Castillo, comunicación personal, 20 de noviembre de 2015)

Acá, se observa el gobierno de una lógica meritocrática en el acceso a las pasantías, cuanto mejor es el promedio del estudiante, más chances obtiene de realizar experiencias en una empresa petrolera, como “más valorada/reconocida” en cuanto a la posibilidad de ingresar luego a trabajar. Los mecanismos meritocráticos no solo devienen del promedio de los estudiantes, sino también en el acceso a las pasantías. Quienes obtienen mejores promedios en su trayectoria escolar acceden a esta práctica. En tal sentido, Dubet (2014) afirma que la igualdad de oportunidades supone una igualación de los individuos según su mérito y esfuerzo, mediante una

“competencia justa entre individuos”, compensando con políticas focalizadas allí donde exista desigualdad de origen. En tal sentido, el éxito se mide según su efectividad. “Este tropismo elitista es una especie de lapsus que revela que, en los hechos, la igualdad de oportunidades es más sensible al éxito y al cursus honorum glorioso de algunos que al fracaso del mayor número” (Dubet, 2014, p. 76).

Otro aspecto que se pone en discusión son los sentidos sobre las prácticas, más allá de las pasantías, tales como los talleres, donde se ponen en juego ciertos saberes. En este caso, algunos estudiantes de la Escuela 2 manifiestan que los talleres demandan realizar prácticas artificiales y ficticias, organizadas y pautadas siguiendo un orden y una resolución ya conocida:

Eso es lo que más nos perjudica, que por ahí lo que nos hacen hacer en taller, unos tableros en madera, colocar los cables y hacer las instalaciones del motor ahí, y ahí vemos si funciona. No es lo mismo si nos dejan hacer una instalación real, nosotros en el taller tenemos las fichitas todas acomodadas en el mismo lugar, pero a la hora de hacer algo en casa, no sabes qué hacés. (Estudiantes 6°, Escuela 2, grupo focal, 26 de octubre de 2017)

Yo fui a las olimpiadas de electromecánica, que fueron acá en la EPET, <sup>[xiv]</sup> pasamos a Mar del Plata a la instancia nacional y, en el trabajo, nos dieron una parte eléctrica de automatización, y una parte mecánica, y la parte mecánica era trabajar con tornos, saber de hierro, acero, que nosotros lo vemos, pero muy por encima, todo teórico. (...) En las olimpiadas, yo me di cuenta que aprendíamos más electricidad que la parte mecánica. Nos pedían un trabajo en el torno, y la única vez que usamos el torno fue en 3° año, era para orientarnos. (Estudiantes 6°, Escuela 2, grupo focal, 26 de octubre de 2017)

En las prácticas que realizan en el taller, surgen ciertas falencias respecto de situaciones reales de trabajo. Si bien parecerían ser ficticias, están en el orden de lo escolar, de aprendizajes que se vinculan de modo diferente a las “situaciones reales de trabajo” o de prácticas como las pasantías. Lo que se evidencia, en estas citas, son las ubicaciones y miradas propias de los estudiantes a punto de egresar y cómo se perciben como técnicos, en tanto se ponen en juego ciertos saberes específicos vinculados con la modalidad. Esto permite pensar cómo juegan las trayectorias de profesionalización y cómo intervienen los saberes aprehendidos en los procesos productivos.

Vale decir, la mayor o menor movilidad entre tareas, la profundidad de las intervenciones, la carga mental que comporta el trabajo, las relaciones que se establezcan entre otros trabajadores con distintos niveles de calificación, son todos elementos que configuran posibilidades de producción y de acceso al conocimiento diferentes. (Spinosa, 2011, p. 73)

Los conocimientos que se ponen en acto en los procesos productivos son complejos, donde se evidencian diversas mediaciones y se entrelazan diversos actores, formas de organización, como también las disputas de sentido en la configuración de los trabajadores. Ahora bien, estos procesos se configuran en “situaciones reales de trabajo”; sin embargo, parece un tema pendiente las complejidades que se derivan en las prácticas dentro de la escuela, tales como el taller. Es decir, ¿cómo pensar la práctica en el terreno de lo escolar?

En este conjunto de citas, observamos las virtudes, limitaciones y falencias que se observan en la práctica educativa. Por un lado, la experiencia en situaciones reales de trabajo se observa como prometedora en los procesos de inserción laboral de estos jóvenes. Por otro lado, en el caso de la Escuela 3, se ponen en discusión los saberes que se ponen en juego: los saberes técnicos como aquellos rudimentarios, mecánicos, asociados al lugar que tiene la práctica educativa en tanto no caer en ser solo “mano de obra barata”. Podemos señalar que, en los casos en que las pasantías no están encuadradas adecuadamente, corren el riesgo de proponer a los estudiantes tareas de baja calificación y poco valor formativo, entre otros (Jacinto, 2006). En tal sentido, existe una disputa sobre los propósitos y finalidades que tiene esta práctica en la formación. Como es para todo el estudiantado, se ponen a la luz ciertas dificultades a sortear: los convenios con las productoras como los saberes que se ponen en juego.

En el caso de la Escuela 1 y 2, se valora positivamente esta experiencia. Sin embargo, parece un privilegio acceder a esta, ya que no todos tienen acceso. Con lo cual, constituye un mecanismo posibilitador y diferenciador de mejores oportunidades laborales y de proyecciones personales. ¿Quiénes son esos sujetos reconocidos? El sujeto que tiene acceso a éstas, constituye un mecanismo diferenciador. Ese quién o quiénes tracciona los mecanismos de reconocimiento. Tal como hemos observado, en mayor o menor medida,

dependiendo de las escuelas, son quienes tienen buenos rendimientos académicos durante su trayectoria escolar. Como tal, los criterios de selección para acceder a las pasantías constituyen factores que condicionan el acceso a esta, aspecto que indagaremos a continuación.

### **Puntos de tensión en los criterios de selección en el acceso a las prácticas educativas**

En las escuelas 1 y 2, las denominadas pasantías no son obligatorias, con lo cual la perspectiva meritocrática e individualizante gobierna la propuesta curricular para acceder a estas. La escasez de instituciones receptoras deriva en que los estudiantes deban reunir ciertas condiciones para acceder y permanecer en el lugar. Al respecto, una docente comenta lo siguiente:

Generalmente, uno dice, la pasantía es para el que tiene buen estudio, se la gana, el que tiene buen rendimiento, ese año fueron los que tenían buen rendimiento y mal rendimiento, cuál era el problema, los que tenían buen promedio faltaban porque tenían que estudiar y, como acá el horario es todo el día, ellos hacen pasantía de 8 a 12 y de 13:30 a 21:30 están en la escuela, es más que full time, entonces terminaban agotadísimos los chicos y lo que hacían era pedir permiso para faltar en la pasantía cuando tenían evaluación porque eran pasantías de un mes, después tuvimos a DLS,<sup>[xv]</sup> que es la empresa que nos viene dando las pasantías, y los chicos que no sabían, los que tenían bajo rendimiento, no faltaban, pero no estaban a la altura de lo que la gente solicitaba, tenían la asistencia perfecta, pero les faltaba la parte teórica para hacer las actividades. (Regente de Cultura Técnica, Escuela 1, E. Rodríguez, comunicación personal, 1 de septiembre de 2015)

La entrevistada pone en tensión los criterios de selección de estudiantes para realizar las pasantías. Desde los usos y costumbres, pareciera que esta práctica es para los que tienen buen rendimiento, aquellos que se lo ganan, lo cual resalta el aspecto meritocrático. Sin embargo, cuando es para todos, provoca ciertas dificultades: quienes tienen buen rendimiento faltan a las pasantías (plantea las condiciones de cursado), quienes tienen mal rendimiento asisten a las pasantías, pero no tienen los conocimientos necesarios y las condiciones para seguir en las prácticas. Tanto en la escuela como en la empresa, el mérito se vuelve el principal factor para tener en cuenta a la hora de seleccionar a los alumnos. Aquellos sujetos reconocidos en estas prácticas son quienes cumplen con ciertos requisitos: la trayectoria estudiantil en la obtención de buenos promedios y la aplicación de los saberes técnicos en el trabajo. Sin embargo, estos criterios se cuestionan por parte de algunos estudiantes respecto de los mecanismos de acceso a las mismas:

E: —O sea que el criterio era el promedio de primero a sexto año, o sea toda la trayectoria.

C: —Sí, eran los seis años, lo que a mí me parece injusto es que la mayoría de los chicos que tenían buen promedio son chicos generalmente que van a seguir estudiando, por ahí los que más buscan la pasantía son los que necesitan, los que van a salir del secundario y van a trabajar, entonces necesitan ya un contacto y si se desempeñan bien en la pasantía la empresa ya los toma o tienen un contacto para la salida laboral y más que nada me parece por eso y además que te suma experiencia en un currículum después, más que nada es por eso, por la salida laboral inmediata, para mí tendría que ser para todos, no solamente por promedio. (I. Gómez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2015)

Los criterios de acceso a las pasantías son percibidos como “injustos”, donde la pretensión de otro modelo de igualdad se manifiesta como alternativa: dejar lugar a quienes más lo necesitan económicamente. Sin embargo, es importante discutir: ¿qué análisis pedagógico subyace en esta mirada? Por un lado, se observa la pasantía como bolsa de empleo, con lo cual, la “injusticia” cobra valor en tanto se ponen en tensión las futuras trayectorias de los jóvenes, donde subyace cierto supuesto: a los que no siguen estudiando les vienen mejor las pasantías. Aquí, se evidencian ciertas contradicciones que la estudiante pone en juego: las pasantías deberían ser para aquellos que no continúan estudiando, aquellos que no tienen los mejores promedios en la escuela, en tanto las pasantías constituyen una puerta de entrada al mundo laboral. A su vez, parecería haber cierta línea de continuidad entre los que obtienen mejores notas (que por lo general son aquellos que siguen estudiando), en detrimento de quienes tienen peores promedios y la necesidad de salir a buscar trabajo. Desde esta perspectiva, las pasantías solo se visualizan como promotoras en los procesos de inserción laboral y que, al constituirse como una práctica opcional, queda al descubierto, en la representación de esta estudiante, la validez de esta práctica como puente hacia el mercado laboral.

En efecto, superar la injusticia implicaría dismantelar los obstáculos que impiden participar a algunos de estas experiencias. En términos de Fraser (2008), una injusticia se produce cuando se institucionalizan situaciones que inhabilitan la participación equitativa de unos en la vida social.

Como tal, la participación en estas experiencias no es para todo el estudiantado, donde gobiernan ciertas aptitudes o condiciones necesarias para acceder a ellas:

Capacidad para trabajar en un laboratorio, tener notas adecuadas, buenas notas porque siempre se orientó al alumno que vaya a hacer sus prácticas en una empresa, dependiendo de las notas, si no tenías buenas notas, la mayoría no hacía las pasantías, entonces era como una recompensa que todo el mundo lo deseaba porque era abrirte las puertas a trabajar, después que te sirve para ponerlo en tu currículum, entonces las notas eran importantes. (Egresada-informante clave, Escuela 1, C. Castillo, comunicación personal, 20 de noviembre de 2015)

E: — Cuando hacían pasantías, ¿accedían todos los jóvenes?

M: — No. A veces se seleccionaban por mejores promedios, y eran rotativos. Arrancaban dos de un 6°, porque eran de dos meses. Los otros dos meses entraban otros dos del otro 6°. No hacíamos diferencia de género ni nada. Además, no todos querían hacer pasantías. Lo máximo que hicimos con DLS fueron dos rotaciones. Los chicos hacían 40 días de pasantías, pero ahí veían la realidad de una empresa. El primer día los acompañábamos nosotros, y les decíamos esto es así, les mostrábamos las cosas de seguridad, los elementos que les exigimos acá. Eso. Más o menos eso. (Directora, Escuela 1, M. Salcedo, comunicación personal, 24 de agosto de 2015)

Las condiciones se transforman en requisitos previos/necesarios para ingresar a la práctica, con lo cual, la lógica individualizante y meritocrática juega un papel preponderante, donde no se cuestiona esa mirada. A su vez, nos permite analizar cómo son los mecanismos que se ponen en juego en el acceso a las pasantías. En este sentido, al no contar con plazas/vacantes necesarias para todo el estudiantado, estas prácticas constituyen una opción para los estudiantes. Como tal, ¿cómo leer y analizar los criterios de justicia frente a esta situación? Algunos aspectos se han puesto a la luz. Lo mismo sucede con algunos estudiantes de la Escuela 2, quienes perciben que los mecanismos meritocráticos definen la participación de estas escasas instancias, generando una sensación de injusticia compartida frente a la no posibilidad de contar con este tipo de experiencias que los vinculan directamente al mundo del trabajo durante su formación.

Había una sola pasantía, hicieron una lista de los que querían participar. De esos nombres, sacaron uno; eligieron entre los profesores quien era el más adecuado para hacer la pasantía; generalmente son para los chicos de la noche, porque tienen mañana y tarde libre. A nosotros no nos dan, salvo algunos compañeros que sí tuvieron suerte, pero no nos dan. Pocos de la mañana, siempre de la noche. (Estudiante 6°, grupo focal, 26 de octubre de 2017)

Aquí se evidencian las formas de organización de las pasantías: se realizan en el turno mañana o tarde, dependiendo de las instituciones receptoras. Con lo cual, quienes tienen acceso a estas parecen ser solo aquellos estudiantes del turno vespertino. Esta situación evidencia las dificultades con las que debe lidiar la escuela para organizarlas. Asimismo, sobre quienes acceden a las prácticas del turno mañana recae la “suerte” en esa elección, que parecería ir más allá de las condiciones o requisitos necesarios en su acceso. Esta posibilidad brindada por la “suerte” esconde los procesos de selección internos que se ponen en juego. En palabras de dos docentes:

E: — ¿Y conocés los criterios de selección de estudiantes?

A: — Sí, se comparten porque en la selección nos piden también colaboración para merituar a algún alumno, o sea, cuando toman una decisión, previamente nos consultan quiénes podrían ser alumnos que podrían desempeñarse bien en el área; en mi área, quiénes tienen habilidades de expresión, de comunicación, cómo manejan sus emociones, todo eso sí se charla. (Docente de ciclo superior, W. Mendez, comunicación personal, 6 de octubre de 2017)

Vemos cuál anduvo mejor, no siempre, a veces le damos la oportunidad al que anduvo mejor, porque también nos fijamos, porque capaz en tornería se desempeñó de diez, trabajo muy bien, bárbaro, pero yo en el aula noto que es un chico que le cuesta trabajar en grupo, vemos como la aptitud que tiene, si es responsable con la asistencia, entonces por ahí puede ser de diez en cuanto a los contenidos, pero no puedo presentarle a una empresa un chico que se va a quedar dormido, porque no les va a servir y no nos va a servir a nosotros tampoco, nos saca el lugar de otra persona que quizás sí la puede aprovechar; nos fijamos en los contenidos, en la actitud del chico, aptitud también y las ganas con las que trabaja, cómo se desempeña, cómo

es con el resto, cómo interactúa con el resto, cómo es para trabajar en grupo. (Docente encargada de pasantías, N. Fernández, comunicación personal, 12 de septiembre de 2017)

En primer lugar, los criterios se comparten con los docentes y se evalúan algunas capacidades necesarias que se vinculan, por un lado, con aquellos contenidos conceptuales específicos que se trabajan en lo escolar y, por otro, se destaca el cumplimiento de horario, el trabajo en grupo, la asistencia. Se trata de habilidades y aptitudes en congruencia con los requerimientos del mundo del trabajo.<sup>[xvi]</sup> En tal sentido, las capacidades se entienden como aquellos saberes y destrezas que el sujeto pone en situación real de trabajo. Maturo (2017) señala, a partir de los lineamientos de la normativa vigente (res. CFE 261/06), 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. (Maturo, 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 *et al.*, 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.

Sin embargo, existe otro aspecto que cobra vigencia en los criterios de selección de la Escuela 2 por parte de algunos docentes que refieren a atender las necesidades de aquellos estudiantes que necesitan un ingreso económico. En este caso, los sentidos, en relación con la pasantía, se ligan a un empleo y al rédito económico: “E: — ¿Y a los chicos les interesa hacer las pasantías? A: — Sí, hay muchos interesados porque lo ven como una posible salida laboral, como un ingreso que, a esta edad, está bueno contar con algo de dinero” (Docente de ciclo superior, W. Mendez, comunicación personal, 6 de octubre de 2017);

E: — ¿Quiénes son los que ingresan en las pasantías?

A: — Lo discutimos entre todos, por ejemplo, esta profe que está encargada de las pasantías me dice, mirá, tengo una empresa que me pide estos chicos así y así, te cuento un caso, había un chico que repartía bidones de agua, que estaba totalmente en negro, venía cansadísimo, le dolía la espalda y demás y bueno, le digo, ¿te pagan bien?, no me pagan bien, y estaba totalmente en negro y le digo tenés 18 años, a los 20 vas a tener la columna destruida, entonces, bueno, se le arregló una pasantía en una empresa donde está en blanco y bueno, por lo menos para que esté un poco mejor, te digo un caso actual. (Docente taller automatización, G. Burgos, comunicación personal, 8 de noviembre de 2017)

Mirá, por lo general, quienes hacen las pasantías son chicos necesitados de dinero o trabajo, no sé cómo será el orden de mérito acá, alguien que ya se atrasó en la carrera quizás tiene 20, 21 años y si tiene un hijo vas a necesitar la pasantía. (Docente de taller ciclo básico, M. Martínez, comunicación personal, 17 de octubre de 2017)

A partir de los relatos de estos docentes, quienes acceden a las pasantías son aquellos estudiantes que necesitan un ingreso económico y que lo perciben como posibilidad laboral de acceso a un empleo en blanco. Ante esto, ¿qué sentidos hay respecto al empleo en blanco y cuál es la figura legal del pasante? ¿Podemos asociar las condiciones de trabajo con el ofrecimiento que se le hace al estudiante de un ingreso económico? A su vez, ¿cuáles son los sentidos formativos de las prácticas si solo se reduce al valor económico? Estos docentes alegan la importancia de esta práctica, ya que otorga ciertos incentivos para los estudiantes. Al respecto, los docentes plantean que las pasantías se enmarcan en la ley de pasantías,<sup>[xvii]</sup> cuyo rédito económico no es obligatorio, pero que, sin embargo, la empresa otorga incentivos remunerativos para los pasantes. Incentivos que se pueden traducir en la importancia de estos para la motivación y predisposición por parte del estudiantado.

No es obligatorio, pero, si lo propone, porque lo propone como un modo de incentivo porque son prácticas, de cómo sería, la simulación de cómo sería el ámbito laboral estar trabajando, ya estar insertado en el ámbito laboral, entonces dentro de

una simulación y la práctica es que también tengas una remuneración, un incentivo. (Docente encargada de pasantías, N. Fernández, comunicación personal, 12 de septiembre de 2017)

Las pasantías se asocian a una situación real de trabajo y, en tal caso, el rédito económico se vincula como un incentivo en el ámbito laboral. En este sentido, ¿quienes realizan tales prácticas? Según los entrevistados, los del turno vespertino, porque la población es diferente a los otros turnos ya que ingresan con más de 16 años y tienen un plan de estudio distinto.

Estoy pensando que, por ahí, priorizan muchos el mercado laboral y, por ahí, los del turno mañana prefieren no hacer pasantías porque están pensando en la universidad o una tecnicatura, pero el turno noche siempre fue el que tuvo más pasantías. (Docente de ciclo superior, C. Reynoso, comunicación personal, 6 de octubre de 2017)

Las particularidades de la población que asiste al vespertino tienen que ver con las edades de los estudiantes y con su propuesta curricular, la cual difiere a los demás turnos, como, por ejemplo, la carga horaria, las materias y los dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo. La población estudiantil se caracteriza por ser jóvenes con más de 16 años que ingresan y que, por lo general, luego se insertan al mercado de trabajo. Los estudiantes del turno vespertino configuran distintas trayectorias escolares de aquellos que asisten al turno mañana, quienes parecerían seguir con estudios superiores. Estas trayectorias marcan diferentes modos de habitar la escuela, como su vínculo con el mundo del trabajo. En tal sentido, se evidencia la puesta en acto de otros dispositivos para este turno, tales como las pasantías para acercar a los estudiantes al mundo laboral. Así, esta práctica, como propuesta formativa, parecería reducirse al conocimiento de lo estrictamente laboral y sus requerimientos.

De este modo, en la Escuela 2, se plantea, desde las voces de algunos docentes, ciertos criterios de selección para las pasantías que refieren a múltiples dimensiones: aspectos meritocráticos, capacidades individuales, requerimientos del mundo del trabajo, como aquellos ligados a las necesidades económicas de los estudiantes. Estas dimensiones se ponen en tensión con los que prevalecen en la Escuela 1, donde gobierna con mayor énfasis la lógica meritocrática. En la Escuela 2, podríamos pensar que hay acciones compensatorias en tanto los modos de habitar la escuela de algunos estudiantes están atravesados por diferentes condiciones (sociales, económicas, etc.) cuya necesidad es la de trabajar por un rédito económico. Las acciones compensatorias se podrían pensar en “dar más a quienes menos tienen” según las condiciones estructurales que reinan en cada escuela. En efecto, surge la pregunta: ¿cuál es la mirada que tienen los actores institucionales respecto de la propuesta formativa de las pasantías? Si uno de los criterios que se pone en discusión es la cuestión económica.

Asimismo, en esta sección, se pusieron en tensión algunos sentidos sobre la justicia que se observa a la hora de acceder a las pasantías. Al constituirse como opción, donde la igualdad de oportunidades no es similar a todo el estudiantado, entra en conflicto la mirada justa en el proceso de selección de las pasantías, donde gobierna una lógica meritocrática. Como tal, se evidencian ciertas repercusiones y miradas por parte de los estudiantes que desacuerdan con la opción desde el mérito personal, ante esto, ¿quienes proponen y deciden? ¿Cómo pensar la redistribución de estas prácticas para generar condiciones de igualdad?[xviii] Se puede plantear que la Escuela 2 genera ciertos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo, como las pasantías para el turno vespertino como promotora de lazos de acercamiento al mercado laboral. Sin embargo, las pasantías se vinculan solo con los procesos de inserción laboral de los jóvenes.

Interesa, entonces, comprender las trayectorias y experiencias escolares, resultado de la articulación diferencial de los recursos disponibles y del modo en que las instituciones interpelan a sujetos y grupos. Es allí donde se juegan los soportes para sostenerse en la escuela, aquellos propios de las posiciones sociales y aquellos que las políticas públicas ponen a disposición de sujetos y grupos. Martuccelli define el concepto de soportes como:

Ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social. (2007, p. 63)

Las prácticas constituyen experiencias desiguales y, por tanto, diferenciadoras, construyendo, en las trayectorias estudiantiles, diferentes oportunidades y modos de acercamiento al mundo del trabajo. En el caso de la Escuela 1, la propia experiencia tiende a reforzar la creencia moderna en el desarrollo de capacidades, instituyéndose los resultados escolares como única fuente legítima del éxito escolar (Dubet y Martuccelli, 1998). En la Escuela 2, el mérito también configura el acceso a las prácticas, sin embargo, queda ensamblada con la necesidad de dar oportunidades a ciertos estudiantes al acercamiento al mundo laboral.

### ¿Cómo garantizar las prácticas educativas para todos?

En la Escuela 3, las pasantías son obligatorias para todo el estudiantado, conforme al plan curricular. En tal sentido, se pone en tela de juicio la idea de obligatoriedad en realizar la práctica por parte de quien coordina este espacio curricular:

Las pasantías son obligatorias, así que las van a tener que hacer. Bueno, ahí hay un tema, porque desde mi punto de vista, no deberían ser obligatorias, y más que nada viéndolas por el lado de que se cierran puertas dentro de la pasantía, porque yo cuando recibía pasantes, si el pasante no tiene ganas de hacer cosas, el que lo recibe, el que está prestando su empresa, su producción para que sume experiencia el alumno, no está a gusto con una persona que no está haciendo las cosas con ganas, entonces, esa persona después dice “no, mirá, no me mandes más pasantes porque no me gusta que...”, la persona esa no quiere estar pinchando de que hagan las cosas, entonces, con esa actitud, yo si van a tener la actitud de no hacer cosas, prefiero que no hagan. Y de hecho todos los lugares donde se recibieron pasantes están avisados de que, si ellos notan que los alumnos no tienen predisposición para hacer las cosas, no tienen ganas, que avisen y que automáticamente dejan de ir esos alumnos, termina ahí la pasantía. (N. Ramírez, comunicación personal, 15 de noviembre de 2017)

Varios sentidos se ponen en juego en esta cita, por un lado, esta práctica educativa implica sostener negociaciones y vínculos con las instituciones receptoras. Como tal, parece fundamental la predisposición por parte del estudiantado en estas instituciones, las actitudes que se sostienen y cómo desenvolverse en las mismas, caso contrario, las prácticas se caen. Asimismo, esta situación da cuenta de una mirada más cercana a los intereses de las empresas/ entidades receptoras que desde algún proyecto pedagógico que otorgue sentidos a las prácticas. Ahora bien, las actitudes y motivaciones del estudiantado se entrelazan con la obligatoriedad de las prácticas. Dicho en otros términos, ¿cómo sostener la motivación cuando las prácticas son obligatorias? o ¿cómo otorgar sentidos y aprendizajes significativos cuando los estudiantes lo deben realizar desde la obligatoriedad? Discusiones tensas que deben de sortearse en la institución en tanto se juega sostener el vínculo con las productoras de la zona y los lugares donde todo el estudiantado debe realizar las pasantías.

Otro aspecto que juega un rol importante, en los espacios de la práctica, es la articulación de la lógica escolar con la lógica del ciclo productivo que se caracteriza por el ciclo biológico del ser vivo, regulado por la estacionalidad en la Escuela 3. Dos tiempos (escolares y productivos) que entran en conflicto, ya que implica la adquisición de ciertos recursos específicos, que visibiliza los obstáculos burocráticos, en el marco de la gestión administrativa propia de las escuelas técnicas. Las propuestas de enseñanza en los espacios de la práctica, como las pasantías y el Proyecto Didáctico Productivo (PDP), se encuentran tensionados por estos dos sentidos del tiempo, generando oportunidades para que los estudiantes resuelvan problemas reales, dar soluciones creativas, inmediatas, en función del imperativo de sostener la vida, aunque en algunas ocasiones aparecen obstáculos difíciles de sortear. En este sentido, algunos de los estudiantes plantean: “Hidroponía fue hecho de cero porque no estaban las cosas. Y eso es lo que más complica a la escuela en realidad. La plata, porque la escuela tampoco tiene tantos recursos económicos” (Estudiante 6°, grupo focal, 9 de noviembre de 2017);

Suponete que estás con toda la mejor, decís “quiero hacer esto, voy a trabajar, voy a desmalezar el césped”. Vas y “che, los compañeros no vinieron”. Después, “bueno, voy a buscar las herramientas, necesito los precintos”, “No, los precintos los tengo que comprar, te los traigo a la tarde”. Bueno, lo hacemos sin precinto (...). Y ahí, entre que vas, venís, que allá, y que yo no tengo nada, y preguntale a aquel, y ahí, se te fueron las ganas de trabajar y te quedás sentado. (Estudiante 6°, grupo focal, 9 de noviembre de 2017)

El recurso económico para nosotros tal vez es muy escaso, pero para lo que sería el curso de animal <sup>[xix]</sup> tienen entre 10 o 12 lucas por mes en alimentos, entonces para ellos nunca les dicen que no. A vegetal siempre como que le están ratoneando. (Estudiante 6°, grupo focal, 9 de noviembre de 2017)

En este conjunto de citas, también podemos destacar que, cuando las lógicas escolares y productivas entran en conflicto, generan en los estudiantes la necesidad de improvisar a partir de los recursos que poseen a mano, como también existe una sensación de desgano, que se traduce en una pasividad del cuerpo, contraria a la exigencia de la propuesta que estos espacios tienen en relación con la fuerza de trabajo demandada. Las actitudes y la predisposición entran en juego a la hora de realizar las prácticas que se articulan no solo con las herramientas necesarias para realizar el trabajo, sino con el trabajo en grupo, asociada a la idea de responsabilidad.

Por otro lado, se ponen en juego los recursos materiales para llevar a cabo los proyectos vinculados con la especialidad y la rentabilidad de estos y cómo la escuela debe conseguir los recursos necesarios. Asimismo, los lugares donde realizan las pasantías refieren a la puesta en acto de sus proyectos (PDP) que se pueden formalizar al interior de la escuela como por fuera de ella: “En realidad, hacemos pasantías en dos lugares: acá en la escuela con nuestros proyectos, Hidroponia, en el parque industrial y la otra en los García, que es fruta” (Estudiante 6°, grupo focal, 9 de noviembre de 2017); “En animal, el profesor hizo un contrato con lugares, dos avícolas, un criadero de cerdo y una apícola. Son tres miércoles seguidos... Aprendes lo que es un día entero de trabajo y a relacionarte con otra gente” (Estudiante 6°, grupo focal, 9 de noviembre de 2017);

Nos daban trabajo. Fui a una avícola, y me toco recolectar huevos y clasificar. Eso lo aprendes en la escuela, pero no es lo mismo una producción de 100 gallinas que un galpón con 7000 gallinas. Es lo mismo, pero en escala gigante. (Estudiante 6°, grupo focal, 9 de noviembre de 2017)

El hecho de realizar algunas prácticas dentro de la escuela constituye un mecanismo viable en el acceso para todo el estudiantado. En cambio, traspasar los límites de la frontera escolar da indicios de las dificultades en sortear las plazas/vacantes con las productoras aledañas. Por ejemplo, en el caso de la orientación animal, es el docente quien realiza los convenios pertinentes y la búsqueda de lugares para realizar las prácticas. Asimismo, desde las voces de estas estudiantes, se rescatan ciertos aprendizajes valiosos en las prácticas: horarios laborales, relación con los pares en el ámbito de trabajo y los saberes puestos en juego, cuya dimensión es diferente a la que se realiza en el ámbito escolar.

En esta escuela, se articulan diversos sentidos en torno a la obligatoriedad en realizar las pasantías, al no ser cuestionada por parte del estudiantado. Sin embargo, constituye un punto de tensión para el docente a cargo de este espacio curricular, por las dificultades que debe sortear para transitar el espacio. Tales como los vínculos con las productoras cercanas a la zona y la importancia de fomentar ciertas actitudes necesarias a la hora de salir de la escuela: predisposición y motivación son ingredientes necesarios e importantes a la hora de trabajar. Actitudes que se ponen en tela de juicio cuando reina el desgano y no existe motivación alguna en sobrellevar las prácticas. Estas actitudes se articulan con la idea de sostener la obligatoriedad de las prácticas. Asimismo, hay algunas prácticas que se realizan dentro de la institución, donde se observan ciertas dificultades, por ejemplo, los recursos económicos necesarios para sobrellevar los proyectos, recursos que atiendan a sostener la lógica productiva de estas. Se destaca cierto saber-hacer por parte del estudiantado en sostener las prácticas a partir de la improvisación, tal como plantean algunos estudiantes: “Y nosotros más de improvisar, improvisamos un montón de cosas (...). Se rompe algo y tenés que pensar cómo resolverlo, no lo vas a dejar así” (Estudiante 6°, grupo focal, 9 de noviembre de 2017). En tal sentido, se combinan ciertas actitudes como la responsabilidad para sostener los proyectos y la motivación en realizarlo, a pesar de no contar con todos los recursos materiales necesarios.

El hecho de sostener las prácticas para todos implica visibilizar ciertas dificultades que la escuela debe sortear: vínculos interinstitucionales, necesidad de financiar ciertos proyectos al interior de la institución y la importancia de distinguir aquellos saberes necesarios vinculados a lo actitudinal. En este sentido, podemos

pensar el sentido pedagógico que tiene esta práctica, por cuanto hay una pretensión de sostener ciertas actitudes necesarias en los vínculos con las productoras, como también de aquellos saberes que se ponen en juego. De este modo, la integración laboral adquiere perfiles de exigencia actitudinal ligados a una lógica comportamental de las relaciones laborales (Mounier, 2001, en Drolas, 2011) y de hacer bien la tarea.

El desarrollo de estas prácticas supone la articulación/disputas de actores de la educación, del mundo del trabajo y de la sociedad civil. Dado que estos actores tienen objetivos de acción y se rigen lógicas específicas, las relaciones interactorales que se establecen suelen estar atravesadas por tensiones, consecuencia de los intereses particulares de cada actor que interviene (Jacinto, 2018). Como tal, se ponen en juego los vínculos y contactos que los docentes deben realizar para sostener estas prácticas.

Recuperamos nuestra tesis inicial, que sostiene que los criterios de justicia son los propulsores en los sentidos que despliegan los actores institucionales, ya sea desde la informalidad de la propuesta (en los casos en que no son obligatorias) o de los efectos de su institucionalización (la práctica que queda enmarcada en la propuesta curricular). Es decir, que no solo tracciona quiénes son esos sujetos reconocidos en los espacios de la práctica, sino también cómo se plantean y configuran dichos espacios. Lo que provoca distintos modos de abordar la formación para el trabajo, en estas escuelas, en el proceso de construcción de “ciudadanos trabajadores”. Sentidos y propósitos que involucran pensar cómo los criterios de justicia se involucran en las propuestas pedagógicas.

En síntesis, el problema central de la igualdad tensiona las propuestas pedagógicas: las condiciones, su acceso y las valoraciones que realizan los actores institucionales en su vínculo con el mundo del trabajo. Por tanto, las prácticas constituyen experiencias desiguales y diferenciadoras en las trayectorias estudiantiles, otorgando oportunidades y modos de acercamiento al mundo del trabajo disímiles. El éxito está logrado en quienes pueden acceder a esas propuestas. “En la sociedad de oportunidades, las posiciones ya no son lugares asegurados sino *‘oportunidades y obstáculos, recursos y desventajas, redes y capitales’*” (Dubet, 2014, en Osuna, 2016, p. 10). Esto demuestra los entramados complejos que existen entre la escuela y la formación para el trabajo.

### **Los sentidos pedagógicos sobre las denominadas pasantías**

En este artículo, observamos diferentes formas de institucionalización de las pasantías (en la escuela 1 y 2 son opcionales) donde gobiernan ciertos aspectos en la propuesta escolar, tales como la importancia de transitar por este dispositivo para la adquisición de experiencias significativas, que se traducen como llave de acceso al mundo del trabajo. Como tal, un aspecto que se convierte necesario es la adquisición de ciertas actitudes que se valoran como positivas: como la motivación para realizar la práctica. Este aspecto actitudinal cobra diversos sentidos en las escuelas: en las escuelas 1 y 2, constituye un requisito fundamental que plantean tanto estudiantes como docentes. En la Escuela 3, también se observa su importancia, el tema es sostenerlo durante toda la práctica. La obligatoriedad de la práctica desnuda y visibiliza ciertas dificultades a sortear. En los casos de la escuela 1 y 2, gobiernan ciertas aptitudes y habilidades que deben poseer los estudiantes vinculados con los requerimientos del mundo del trabajo: la importancia de la adquisición de ciertos saberes técnicos para aplicarlos en la práctica, como la puesta en acto de ciertas habilidades y capacidades vinculadas con lo actitudinal. Las condiciones de posibilidad para la construcción de trayectorias laborales se muestran en la vinculación posible entre el saber- hacer específico y los saberes más amplios o saber-ser (Spinosa, 2005, en Drolas, 2011).

Asimismo, es importante preguntarnos: ¿quiénes son esos sujetos reconocidos en estas prácticas? El quién<sup>[xx]</sup> tracciona los criterios de justicia, donde gobiernan mecanismos selectivos en el acceso a las prácticas, que pueden articularse con las dinámicas propias del mercado de trabajo, donde operan mecanismos de exclusión del trabajo y en el trabajo<sup>[xxi]</sup> (Kesler, 2010). En tal sentido, es interesante replantear la justicia social como problema político-pedagógico, donde la práctica educativa, como práctica social, está continuamente atravesada por los conflictos y demandas de la sociedad.

Las pasantías cobran significatividad en tanto traspasan los límites de las fronteras escolares. Esta mirada se evidencia en las tres escuelas con diferentes énfasis. A su vez, las pasantías son promotoras de experiencias, donde se habilita a los estudiantes proyectarse con mayor seguridad a la salida de la escuela secundaria. En este sentido, esta práctica se constituye como puente hacia un empleo, en tanto les brinda oportunidades de inserción laboral.

Ahora bien, cuando las prácticas educativas son para todos, nos lleva a analizar las estrategias que ponen en juego las instituciones en la posibilidad de acceso a ciertas experiencias del estudiantado. En tal caso, en la Escuela 3, se observa la dificultad en conseguir convenios con productoras de la zona. Con lo cual, es necesario afianzar los vínculos y examinar posibles estrategias que diversifiquen la propuesta, por ejemplo, llevar a cabo proyectos dentro de la institución. Sin embargo, implica la necesidad de construir alternativas para recuperar experiencias que se vinculen con el contexto de los estudiantes y la apropiación de ciertos saberes, en situaciones específicas, que involucre dominar la actividad con otros actores involucrados. El desafío es tremendo, ya que hay que generar condiciones propicias para sobrellevar experiencias significativas. Con lo cual, el cómo es primordial y desafiante dentro de la lógica escolar y cómo articular con las lógicas productivas.

A modo de cierre, en este artículo, evidenciamos puntos de tensión en los sentidos que adquieren las pasantías para los actores institucionales, vinculados a:

- La propuesta formativa: donde entra en conflicto lo pedagógico con lógicas propias ligadas al empleo.
- Los saberes que se ponen en juego: los saberes técnicos con aquellos más rudimentarios vinculados a tareas repetitivas. Así como los aprendizajes, donde se destacan los saberes socio-relacionales y los saberes técnicos.
- Los criterios de acceso: tales como ciertas actitudes en las situaciones reales de trabajo y la trayectoria estudiantil vinculada a la obtención de buenos promedios.

Estos aspectos se articulan, distancian y presentan límites en la configuración de las pasantías en estas escuelas analizadas. Aspectos que interpelan los sentidos pedagógicos de sus propuestas, que se ven entrelazadas con las demandas propias del mercado de trabajo con las necesidades del campo escolar.



ST

lápices sobre hojas

Romina Solange Finks

## BIBLIOGRAFÍA

- Archenti, N. (2007). Estudio de casos. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 237-245). Emecé Editores.
- Cerletti, A. (noviembre de 2009). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. Exposición realizada en la mesa "Educación, reproducción y fractura", en el marco del Foro "*Educación y acción política*", organizado por: MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q). Buenos Aires, 14 de noviembre 2009, I.S.P. "Joaquín V. González".
- Cuesta, M. (2017). Elementos para una crítica política de la economía política. En E. Rojas y M. Cuesta (Dir.), *Conversaciones con Nancy Fraser. Justicia, crítica y política en el siglo XXI* (pp. 67-94). UNSAM Edita.
- Drolas, A. (2011). Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias. En C. Figari, J. Testa y M. Spinosa (Comp.), *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de formación* (pp. 43-64). Ediciones Ciccus.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia Social*. Siglo XXI editores.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Fernández, N., Ganem, M., Saez, D. y Maturo, Y. (2021). Las prácticas profesionalizantes. Su puesta en acto en tres provincias argentinas. En S. Martínez y D. Garino (Comp.), *Investigaciones en la Educación Técnico- Profesional en Argentina* (pp. 257-292). Teseo Ediciones.
- Figari, C. (Dir.) (2017). *La trama del capital. La hegemonía empresaria en la 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.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Herder Editorial.
- Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo. La investigación de la formación y la formación de una investigadora*. CINTERFOR/OIT.
- Jacinto, C. (2006). La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad. Documento básico. *II Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires.
- 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.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en las escuelas secundarias. *Propuesta Educativa*, 1(33), 85-93.
- Kessler, G. (2010). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Seminario Internacional Reactualización de los debates sobre la estructura y la movilidad social*. IIGG/FSOC/UBA.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Losada.
- 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.
- Osuna, V. (2016). La justicia social: entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones. *RIHUMSO*, 1(9), 93-108.
- 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.
- Spinosa, M. (2011). Transformaciones en el saber técnico. En C. Figari, M. Spinosa y J. Testa (Comp.), *Trabajo y formación en debate* (pp. 65-87). Ciccus Ediciones.

## NOTAS

[i] Por práctica educativa entendemos espacios formativos que van más allá de las prácticas profesionalizantes propiamente dichas.

[ii] La autora recupera un triple enfoque para abordar la justicia social: redistribución, reconocimiento y representación. En este trabajo, nos focalizamos en el “quién” de la justicia social para mirar las prácticas educativas.

[iii] Según Resolución del Consejo Federal de Educación N°261/09.

[iv] Entendemos a los dispositivos como aquellos que promueven diferentes tipos de experiencias. Los dispositivos pedagógicos se caracterizan por su artificialidad al proponer simulaciones y descontextualizaciones para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Riquelme y Herger, 2017). Como tal, presenta una complejidad en particular, ya que conjuga racionalidades que exceden lo escolar (Gallart, 2002).

[v] Título de la tesis: *Las políticas educativas referidas a la educación y al trabajo en el nivel secundario técnico en la Provincia del Neuquén* (UNCo).

[vi] Proyecto de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo).

[vii] El estudio de casos se basa en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una o pocas unidades. Se realiza un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad para, luego, poder realizar una comparación entre ellos (Archenti, 2007).

[viii] Las entidades receptoras, en la orientación animal, son: criaderos de cerdos, un apicultor y establecimientos avícolas, que son las producciones que hay en la zona. En lo que respecta a la orientación vegetal, tienen convenio con una institución familiar, donde trabajan con la fruta fina.

[ix] Indican diferentes estudiantes.

[x] Para preservar el anonimato, se cambiaron los nombres.

[xi] En estas dos escuelas, las pasantías son opcionales para los estudiantes. En el caso de la Escuela 1, al momento de realizar el trabajo de campo, aún no se habían realizado las pasantías por dificultades con la empresa donde la desarrollaban (cambio de gestión). En la Escuela 2, estaban en marcha, pero solo para un grupo reducido.

[xii] Escuela agropecuaria donde las pasantías están organizadas en la currícula.

[xiii] Ente Provincial de Agua y Saneamiento.

[xiv] Escuela Provincial de Educación Técnica.

[xv] Empresa dedicada a brindar servicios petroleros en perforación, terminación y fluidos de perforación.

[xvi] Ver Resolución N° CFE 115/15, “Demanda de Capacidades 2020”, INET. Buenos Aires, junio de 2016.

[xvii] Ley Nacional 26.427.

[xviii] Cerletti (2009) ofrece un interesante análisis para pensar los conceptos de igualdad y equidad que, cuando se los asocia, se los vincula con el deseo de “igualdad de oportunidades”, cuyo resultado valdría en función del mérito y esfuerzo de los sujetos, pero no del destino de clase, de género, de etnia, etc.

[xix] La escuela tiene dos orientaciones: animal y vegetal, en este caso, el docente compara el financiamiento que tiene la orientación animal.

[xx] El quién está mediado por las intersecciones de clase, género, raza, etc.

[xxi] La exclusión del trabajo y en el trabajo son conceptos que nos permiten analizar los procesos de inserción laboral de los jóvenes, cuyas características que asumen son heterogéneas y no lineales. En tal sentido, en el mercado de trabajo, operan mecanismos selectivos que son excluyentes a la hora de conseguir un empleo.