

Cuadernos de
Investigación
Educativa

Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

ISSN: 1688-9304

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

Fernández, Natalia Noemí

Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego
Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 79-95
Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

DOI: <https://doi.org/doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3116>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443678503006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEU
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego

Technical school and work in Argentina: policies, practices and knowledge at stake

Escola técnica e trabalho na Argentina: políticas, práticas e conhecimentos em jogo

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3116>

Natalia Noemí Fernández
Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue
Argentina
natinoefernandez@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2551-058X

Recibido: 29/05/21
Aprobado: 09/08/21

Cómo citar: Fernández, N. N. (2022). Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3116>

Resumen

La escuela secundaria técnica cumple un papel fundamental en la formación de la fuerza de trabajo en Argentina, con lo cual, existe una compleja articulación entre educación secundaria técnica y trabajo. En este trabajo ponemos en diálogo la dimensión de la normativa educativa con la práctica pedagógica que se lleva a cabo en las escuelas técnicas. En tal sentido, el foco está en los espacios de las prácticas como dispositivo de acercamiento al mundo del trabajo. Este artículo se basa en un estudio cualitativo a partir de un estudio de casos en escuelas técnicas, durante los años 2015-2017. Sostenemos, desde las normativas, que las prácticas profesionalizantes constituyen una práctica fundamental en la educación secundaria técnica que se configura como espacio "por excelencia" en el vínculo con la formación para el trabajo. Dicha formación implica la puesta en acto de saberes y capacidades en la configuración del perfil profesional que se forma. En tal sentido, como hipótesis de trabajo, sostenemos que existe una disputa entre los saberes en la formación del técnico. Nuestra intención es poder dar cuenta de cómo las escuelas procesan sus propias demandas y cómo canalizan las propias demandas del mundo del trabajo. Consideramos que las luchas por el sentido que existen al interior de las escuelas, sobre el vínculo educación y trabajo, se materializan en la práctica, en el cotidiano escolar. Las escuelas promueven, enseñan, viven, actúan sus propuestas —complejas, no lineales, contradictorias a veces— sobre el lugar de la escuela y el mundo del trabajo de modo singular.

Palabras claves: escuela secundaria técnica, formación para el trabajo, normativas, prácticas, saberes.

Abstract

Technical high school plays a fundamental role in work training in Argentina. Therefore, a complex articulation between technical high school and work exists. In this article, we show the dimension of education system with pedagogical practice that takes place in technical school. In this sense, the focus is on practice spaces as a device of approach to the working world. This article is based on a qualitative study, starting with a case study in technical schools between 2015-2017. As a working hypothesis we hold, from a normative point of view, that labor practices are fundamental in technical high school, the quintessential space in connection with training work. Training that implies knowledge and capabilities in the configuration of professional form. It is our intention to show how schools process their own demands and the ones that come from the working world. We believe that the struggles for meaning that exist within schools, about the connection between education and work, are materialized in practice, in everyday school life. Schools promote, teach, live, and act their proposals –complex, non-linear, sometimes contradictory– about the places of school and the working world in a unique way.

Keywords: technical high school, job training, regulation, practice, knowledge.

Resumo

A escola secundária técnica desempenha um papel fundamental na formação da mão de obra na Argentina. Assim, há uma articulação complexa entre o ensino médio técnico e o trabalho. Neste artigo, colocamos a dimensão da regulamentação educacional em diálogo com a prática pedagógica realizada nas escolas técnicas. Nesse sentido, o enfoque recai sobre os espaços de prática como dispositivo de aproximação ao mundo do trabalho. Este trabalho é baseado em um estudo qualitativo a partir de um estudo de caso em escolas técnicas durante os anos de 2015-2017. Afirmamos que as colocações laborais constituem uma prática fundamental no ensino secundário técnico que se configura como um espaço 'por excelência' na ligação com a formação para o trabalho. Formação que envolve a aplicação de conhecimentos e competências na configuração do perfil profissional que se forma. Nesse sentido, como hipótese de trabalho sustentamos que há uma disputa entre os saberes na formação do técnico. Nossa intenção é poder dar conta de como as escolas processam suas próprias demandas e as que vêm do mundo do trabalho. Consideramos que as lutas de sentido que existem no interior da escola, sobre a articulação entre educação e trabalho, se materializam na prática, no cotidiano escolar. A escola promove, ensina, vive, realiza suas propostas -complexas, não lineares, às vezes contraditórias- sobre o lugar escolar e o mundo do trabalho de forma singular.

Palavras-chave: ensino médio técnico, formação para o trabalho, regulamentações, práticas, conhecimento.

Introducción

En Argentina, el Estado cumplió un papel fundamental en la formación técnico-profesional de la fuerza de trabajo, cuyas demandas por cubrir calificaciones en el sector productivo tuvieron diferentes etapas y estrategias de intervención. Por lo cual, para comprender las políticas referidas a la articulación educación/trabajo, nos detenemos en las particularidades que asume la escuela técnica, foco de nuestros análisis. Esta institución ha sido objeto de políticas tendientes al fortalecimiento de la modalidad, como una de las instancias del sistema de formación para el trabajo e instrumento relevante de las políticas de desarrollo productivo en nuestro país. Martínez & Sosa (2019) consideran la existencia de un vínculo estrecho entre el desarrollo de la educación técnica y el desarrollo productivo. Dicha relación, si bien no es la única variable que influye en las propuestas educativas, es significativa y muchas veces explica algunas de las transformaciones que se han producido. Por ejemplo, la educación técnico profesional ha experimentado diversas transformaciones a lo largo de su historia en Argentina. Muchos fueron los formatos y experiencias que la han configurado como un sistema con especificidad propia; es decir, con cierta autonomía del sistema general de enseñanza. Dicha identidad específica fue desnaturalizada por las políticas de los noventa, restauradas a principios del siglo XXI, aunque con algunos matices (Maturo et al., 2018).

La sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n.º 26.058 (LETP) durante el 2005 significó la necesidad de "reparar" el avasallamiento que había tenido la Educación Técnico Profesional (ETP) en la década anterior, así como establecer diálogos y acciones concretas con actores del sector productivo.

Para el análisis de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas nos detenemos en un dispositivo fundamental de acercamiento al mundo del trabajo: las Prácticas Profesionalizantes (PP), con el fin de analizar los efectos que produce la materialización de las políticas educativas. Desde las normativas, las PP constituyen un campo formativo dentro de la trayectoria del estudiante y se plantean en el marco de un proyecto pedagógico integral en las escuelas.

Para comprender la compleja articulación entre educación secundaria técnica y trabajo, en este artículo presentamos algunos resultados de la tesis doctoral, que se encuentra en el marco de un proyecto de investigación más amplio, denominado "Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles". El objetivo general del proyecto —realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina— es estudiar los dispositivos de formación orientados al trabajo, su relación con las experiencias escolares y las trayectorias de egresados de escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. Las escuelas seleccionadas se encuentran ubicadas en la provincia de Neuquén, norpatagonia argentina, cuya población es de alrededor de 600.000 habitantes y su matriz productiva se centra en la extracción de petróleo y gas, con fuerte demanda de trabajadores en el sector público (administración pública, educación, salud, etcétera) y en comercio.

Este artículo está organizado en tres apartados que se vinculan con la presentación de los resultados y su discusión. En el primero, analizamos las normativas de la ETP, donde sostenemos que el sector empresario será un actor clave en la configuración de la política pública. Asimismo, las prácticas laborales se constituyen como práctica fundamental en la educación secundaria técnica que se configura como espacio "por excelencia" en el vínculo con la formación para el trabajo.

En el segundo apartado, para abordar la formación para el trabajo, nos detenemos en los sentidos que los actores institucionales ponen en juego en la formación del técnico, en especial, aquellos que se observan en los espacios de la práctica. La lente está puesta en los saberes que circulan en la configuración de los perfiles profesionales que se están formando. Se sostiene que hay una disputa entre los saberes generales y especializados en la formación del técnico, mirado en el contexto socioproductivo particular donde las escuelas se insertan. Nuestra intención es poder dar cuenta de cómo las escuelas procesan sus propias demandas y cómo canalizan las propias demandas del mundo del trabajo.

De este modo, en el tercer apartado articulamos el campo de la dimensión normativa con la dimensión pedagógica, desde las voces de los actores institucionales. La intención es dar cuenta de la compleja articulación entre escuela secundaria técnica y la formación para el trabajo.

Planteo del problema de investigación

El vínculo educación/trabajo es una articulación compleja y conflictiva que ha adquirido diversas conjugaciones en la historia argentina. Con lo cual, comprender cómo se entiende tal articulación, en la política educativa durante el periodo postconvertibilidad, nos dará pistas necesarias para complejizar la concepción sobre la "formación para el trabajo" en la escuela secundaria técnica. En tal sentido, las preguntas que orientan este trabajo son:

- ¿Cuál es el papel de los diferentes actores institucionales (docentes y estudiantes) en los procesos de implementación de las políticas educativas, referidas a la educación y al trabajo en las escuelas secundarias técnicas?
- ¿Qué vínculos hay entre las normas educativas y la práctica escolar?

La ubicación temporal y espacial del problema de investigación se ubica en la Provincia de Neuquén, durante el periodo 2015-2017.

La relevancia de esta problemática radica en la importancia del abordaje de las políticas educativas referidas a la formación para el trabajo y los sentidos que expresan/construyen y legitiman, en la provincia de Neuquén, los actores involucrados en la materialización de la política en los quehaceres y prácticas escolares cotidianas. En este sentido, indagar acerca de las significaciones de los diferentes sujetos participantes (en este caso, docentes y estudiantes) nos ofrece herramientas válidas para desnaturalizar las encrucijadas que existen entre la educación y el trabajo, así como las diversas posturas que hay en esta relación desde una visión crítica y de replanteo del lugar que tiene la formación para el trabajo en la escuela y sus lazos con el mundo del trabajo actual.

Antecedentes y marco conceptual

En este artículo abordamos el análisis de dos dimensiones que se encuentran articuladas: la dimensión político-normativa, a partir del análisis de las normas nacionales como política pública creadas desde el Estado, y la dimensión pedagógica, a partir de los sentidos y saberes que se ponen en acto en los espacios de la práctica de las escuelas.

Las prácticas profesionalizantes (PP) se visualizan como parte fundamental dentro de la trayectoria formativa del estudiante secundario técnico en Argentina. 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 26.206 (Ley de Educación Nacional) y la ley 26.058 (LETP). En esta última norma hay una mención especial de las PP consideradas como uno de los cuatro campos formativos en su estructura curricular.

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). La problematización de los vínculos trabajo-formación (Soul, 2011) nos permite pensar y desarrollar cómo se configuran las prácticas laborales (Figari, 2017) en tanto entramado de actores e instituciones implicados en estas configuraciones. Como tal, constituye un espacio de permanente articulación y conflicto en las rearticulaciones entre sistema educativo y los espacios productivos. De este modo, se evidencian los procesos de disputa que se ponen en juego en el mercado de trabajo y en el vínculo educación/trabajo (Figari y Hernández, 2009).

En relación con la dimensión político-normativa, partimos de considerar que las instituciones y los sujetos imprimen de modo particular los procesos de traducción de las políticas en el marco de prácticas situadas. Así, las luchas de poder están en la base de las políticas públicas y pujan por la definición de pautas de acción (Fernández et al., 2020). En esta dimensión analizamos las normas referidas a la escuela técnica, en especial nos detenemos en el proceso de configuración de las PP a partir de la ley nacional 26.508 (LETP) y de las resoluciones emanadas por el Consejo Federal de Educación (CFE), organismo representado por los titulares de la cartera educativa de todas las provincias del país con el objetivo de acordar, concertar y coordinar las políticas nacionales a través de un trabajo articulado.

En esta dimensión, recuperamos los aportes de Ball y colaboradores: "Al concebir la política como texto y como discurso; es decir, implica tanto las fuerzas que despliega el Estado sobre las instituciones, como las apropiaciones que los agentes hacen de ella" (Fernández, 2017, p. 1). En ese marco, nos interesa comprender cómo se traducen las disputas de sentido en la práctica escolar.

La política como texto implica la "materialización de las representaciones que están codificadas de manera compleja, a través de luchas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones públicas autorizadas", en diferentes formatos, como ser leyes, decretos, resoluciones, documentos sobre lineamientos de reformas, curriculum, entre otros (Ball, 1993, p. 11).

La política entendida como discurso implica analizar el ejercicio de poder, dado que los discursos definen qué es deseable, aceptable o bien pensable (Ball et al., 2012). De este modo, imprime ciertos alcances, posibilidades y límites para ser pensada en la práctica.

En relación con la dimensión pedagógica, el foco está en el análisis de lo que hace la escuela respecto de los sentidos y saberes que destacan los actores institucionales sobre los espacios de la práctica como son las PP. En tal sentido, entendemos las PP como dispositivos pedagógicos, en tanto práctica educativa. Los dispositivos pedagógicos se caracterizan por su artificialidad al proponer simulaciones y descontextualizaciones para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Herger & Riquelme, 2017). Como tal, presenta una complejidad en particular ya que conjuga racionalidades que exceden lo escolar (Gallart, 2002). Al concebirlas como dispositivos, las PP son promotoras de experiencias a través de diferentes mediaciones de enseñanza que abren modos de existencia particulares, en esta interacción entre sujeto y estructura, en donde la subjetividad y sus sentidos van construyéndose a lo largo de las experiencias de la vida.

Asimismo, nos referimos a la formación para el trabajo como las formas de vinculación que propone, realiza o genera la escuela con el mundo del trabajo. En esta relación, encontramos tanto las herramientas intelectuales y de contenidos que transmite/enseña la escuela como las experiencias que habilita para que el sujeto comprenda e intervenga en su realidad actual.

Aspectos metodológicos

Como mencionamos anteriormente, este trabajo recupera algunos resultados de una tesis doctoral en el marco de un proyecto de investigación más amplio, asentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

En nuestra investigación en particular, realizamos un estudio cualitativo basado en un estudio de casos en tres escuelas técnicas de Neuquén; escuelas que presentan sus particularidades y especificidades.

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).

Focalizamos en la articulación con el mundo del trabajo que plantean estas escuelas, a partir de dispositivos de formación para el trabajo, tanto en la vinculación con el afuera de las instituciones como respecto al objetivo educativo que proponen. El trabajo de campo lo realizamos durante el año 2015 y 2017.

Se analizó el relevamiento de fuentes documentales (normas nacionales: LETP y resoluciones del CFE) y el análisis de entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y equipos directivos, como también a grupos focales a estudiantes, para dar cuenta de la complejidad que asumen las prácticas educativas en cada una de las escuelas analizadas. El análisis de los datos estuvo basado en la triangulación metodológica de fuentes y técnicas.

Los criterios de selección de los entrevistados fueron: docentes y estudiantes del ciclo superior (sexto año) próximos a egresar.

La posición que asumen estos entrevistados nos dará pistas interesantes, tanto en las proyecciones con el mundo del trabajo (estudiantes), como también con el perfil profesional al que se forma (docentes).

En función de los objetivos propuestos, tal como se muestra en la Tabla 1, los criterios de selección de las escuelas fueron:

- a) instituciones técnicas que contaban, al momento de realizar el trabajo de campo, con alguna práctica profesionalizante;
- b) instituciones con propuestas innovadoras en la formación para el trabajo.

La selección de los casos se realizó en función de la factibilidad, viabilidad y recursos disponibles para hacer el campo.

Tabla 1.

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Título/s otorgante	Técnico Químico	Técnico Mecánico Técnico Electromecánico Técnico en Construcciones (Maestro mayor de obras)	Técnico en Producción Agropecuaria (orientación animal y vegetal)
Tipo de gestión	Pública	Pública	Pública
Año de creación	1992	1943	1987
Matrícula de estudiantes	700	1200	400
Ubicación geográfica	Zona oeste de la ciudad de Neuquén	Centro de la ciudad de Neuquén	Ciudad de Plottier (Neuquén)
Temporalidad del trabajo de campo	2015	2017	2017

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y resultados

En esta sección se presentan tres apartados vinculados con el análisis de dos dimensiones fundamentales para la comprensión de la educación técnica: la dimensión político-normativa durante la década del 2000 y la dimensión pedagógica, vinculada con los espacios de las prácticas que tienen las escuelas técnicas.

Por último, se presenta el vínculo entre la norma y las prácticas que se ponen en juego en estas escuelas técnicas.

El marco regulatorio de la Educación Técnico Profesional

En este artículo, nuestro foco se centra en los procesos de configuración de la educación técnico profesional (ETP), que ha experimentado profundas transformaciones a lo largo de su historia en Argentina.

En este trabajo recuperamos la dimensión de la política educativa, desde el plano de las intenciones pedagógicas a gran escala, los intereses puestos en juego y los dispositivos que se han previsto para orientar las acciones educativas y reorganizar esta modalidad de la escuela secundaria en nuestro país. Nos detenemos en sus alcances, posibilidades y límites, como las lógicas que imperan, y los sentidos que adquieren las prácticas laborales como espacio "por excelencia" en el vínculo con la formación para el trabajo. En especial, centramos la mirada en la Ley de Educación Técnico Profesional, donde mencionamos los sentidos que adquieren las prácticas profesionalizantes que se configuran como dispositivo pedagógico de acercamiento con el mundo del trabajo.

En este apartado, sostenemos que el sector empresario será un actor clave, no solo en la configuración de la política pública sino en la formación de la fuerza de trabajo. La lógica de la empleabilidad impera en los procesos de configuración de la ETP, en especial las pasantías, cuyo énfasis asume diferentes particularidades en cada período histórico político (Fernández, 2020). Cobra importancia el individuo como agente y administrador de sus propios recursos, en el caso del sistema educativo vendría a ofrecer ciertas calificaciones necesarias para el mundo del trabajo actual. Dichas calificaciones se traducen en la adquisición y desarrollo de ciertas capacidades necesarias, en un contexto donde el sujeto se debe reeditar permanentemente.

La legislación educativa en el período postconvertibilidad

Luego de una profunda crisis estructural en Argentina sostenida hasta el 2002, caracterizada por altos índices de desempleo y pobreza, se presentaron cambios significativos en los índices de crecimiento social y económico que se distanciaron con la racionalidad neoliberal que había dominado la década de los noventa, mejorando las condiciones de vida de la población.

En esta época, asistimos a una reactivación económica que fue impulsada por el sector productivo, a diferencia del crecimiento vinculado al sector financiero y de servicios que caracterizó la década de los noventa. No obstante, persisten debates sobre la continuidad del modelo económico impuesto por la última dictadura militar, con algunos retoques (Tenewicki, 2007).

En lo que respecta a las políticas educativas formuladas a mediados de la primera década del siglo XXI, postulan una nueva forma de pensar la articulación educación-trabajo en Argentina, reposicionando la función de la educación técnica. Se inicia así un nuevo período para la ETP y una reconfiguración de la articulación educación-trabajo en base a un nuevo modelo de relación Estado-sociedad-sistema productivo (Gallart, 2006).

Para una mejor comprensión de los procesos legales que se dieron en esta época, vinculada con la articulación entre educación y trabajo, se presenta la Tabla 2.

Tabla 2.

Período 2000
Proceso de "reordenamiento legal" (Mas Rocha & Vior, 2009) - El ciclo lectivo anual (2003), - Ley de Educación Técnico Profesional (2005), - Ley de Financiamiento Educativo (2005) y - Ley de Educación Nacional (2006).
2011: Decreto 1374. Régimen de Pasantías en el nivel secundario
PP: Resolución CFE 261/06 y 229/2014

Fuente: Elaboración propia.

Con la gestión de Néstor Kirchner al gobierno nacional, en el 2003, comienza un proceso de "reordenamiento legal" (Mas Rocha & Vior, 2009) donde se impulsan reformas a las estipuladas en la década anterior, que implicó, entre otras, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y una reestructuración curricular y gradual.

Asimismo, otro aspecto nodal que recorre la LETP es el lugar que le quepa al sector empresarial. Existen articulados específicos (artículos 15 y 16) que abordan el sector productivo. A modo de ejemplo:

El sector empresario, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas, en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa favorecerá la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Estos convenios incluirán programas de actualización continua para los docentes involucrados. (Ley 26058, artículo 15, Boletín Oficial, Buenos Aires, 8 de septiembre de 2005)

Dicho sector tiene a su cargo fomentar prácticas educativas (pensado como espacio de aprendizaje y no de producción) y de provisión de insumos a las escuelas. Ante esto, plantea programas de actualización continua para aquellos docentes que se involucren con estos proyectos. Sin embargo, no queda claro el lugar de la empresa en la escuela. ¿Qué vínculos se establece entre la empresa *con* y *en* la escuela? ¿Habrá algún nexo con la ley de crédito fiscal?

En 1980, la dictadura eliminó una de las principales fuentes de financiamiento del Consejo Nacional de Educación y Trabajo, proveniente de un impuesto que pagan los industriales (fondo ya recortado por el anterior régimen militar). Ello significó un gran golpe a la enseñanza técnica, sin embargo, se creó el llamado Régimen de Crédito Fiscal (Ley 22317/80), que se mantiene casi sin cambios hasta hoy e implica la desgravación impositiva de las empresas que inviertan en acciones educativas. Todo esto coincide con el inicio de un proceso de fuerte desindustrialización y apertura indiscriminada de las importaciones, que se profundiza en la siguiente década (Judengloben & Gardyn, 2010).

Todo lo anterior implica inversión de las empresas en lo educativo. En este sentido, dicha ley plantea la desgravación impositiva de las empresas que inviertan en acciones educativas.

Indiscutiblemente, los espacios que se ocupan de la educación y del trabajo presentan fronteras cada vez más difusas a partir del papel que han asumido las empresas en el período actual (Hernández, 2018).

Por otra parte, en su artículo 6, la LETP plantea como fin y propósito el desarrollo de las PP como una necesidad en las oportunidades de formación específica, siendo un vehículo necesario para el campo ocupacional elegido por los estudiantes. Por otra parte, en su artículo 22, plantea que es atribución del Consejo Federal de Educación la aprobación de las carreras técnicas y de los perfiles profesionales, del alcance del título y de las certificaciones.

Según la normativa nacional, las PP se entienden como parte de la trayectoria formativa del estudiante. Por ejemplo, la resolución del CFE n.º 261, que tiene como fin la homologación de los títulos, se plantea fundamental su práctica, a saber:

Dado que el objeto es familiarizar a los estudiantes con las prácticas y con el ejercicio técnico profesional vigentes, puede asumir diferentes formatos (como proyectos productivos, microemprendimientos, actividades de apoyo demandadas por la comunidad, pasantías, alternancias, entre otros), llevarse a cabo en distintos entornos (como laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros) y organizarse a través de variados tipos de actividades (identificación y resolución de problemas técnicos, proyecto y diseño, actividades experimentales, práctica técnico profesional supervisada, entre otros). (Resolución CFE n.º261, artículo 14, inciso G. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 22 de mayo de 2006)

De este modo, las pasantías constituyen un formato más dentro de las propuestas de prácticas profesionalizantes. Sin embargo, es el que cobra más relevancia en las propuestas curriculares de las escuelas analizadas.

Se entiende por prácticas profesionalizantes aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Son organizadas y coordinadas por la institución educativa, se desarrollan dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo. (Resolución CFE n.º229, artículo 12. Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología, Mendoza, 8 de septiembre de 2014)

De este modo, quedan en evidencia sentidos complejos, no lineales, donde hay un peso importante en la normativa, al espacio de la práctica como campo formativo que vendría a "resolver" viejas tensiones entre la formación general y específica, entre la teoría y la práctica. A su vez, las PP se plantean en situaciones reales de trabajo, si bien también se expresa que se puedan realizar al interior de la escuela, en ambientes simulados. Sin embargo, sostenemos que la formación extramuros es altamente reconocida no solo en la modalidad técnica, sino también en la escuela secundaria común (tal como se expresa en el régimen de pasantías según el Decreto Nacional 1374 del 2011).

Asimismo, las PP plantean sentidos complejos, dinámicos, que se verán materializados en cada una de las instituciones educativas. En este sentido, consideramos importante revisar y analizar cómo las instituciones educativas piensan la formación para el trabajo, en el marco de las demandas actuales del sector productivo: ¿formar para qué trabajo? (Fernández, 2020).

En síntesis, la escuela técnica queda como lugar por "excelencia" en la formación técnica de la fuerza de trabajo, donde la política pública le otorga una intervención directa a la empresa en el espacio escolar. De este modo, urge seguir pensando:

- cómo se manifiestan los movimientos de la regulación normativa de las diversas instancias de la ETP en cada jurisdicción
- cómo la puesta en acto de dispositivos tales como las PP materializan las normas y las plasman en modos de pensamiento acerca del trabajo (Maturo et al., 2018).

La formación del técnico: ¿para qué trabajo?

En este apartado abordamos la formación del técnico desde el análisis de los saberes que se ponen en juego en los espacios de la práctica (tales como las pasantías, los talleres, el laboratorio, los proyectos didáctico-productivos, etc). En tanto formación, se pone al descubierto aquellos saberes y valoraciones de la escuela técnica, cabe preguntarnos: ¿cuáles son los saberes valorizados para el trabajo en estas escuelas analizadas?, ¿cómo son sus modos de apropiación y circulación? En este caso analizamos, desde las voces de estudiantes y docentes, las dificultades que se presentan en los espacios de la práctica, como los desafíos en la formación del técnico. En tal sentido, se analiza la disputa de saberes generales y específicos en la formación del técnico y cómo se vinculan con el mundo del trabajo y los condicionamientos para la puesta en acto de las prácticas.

La disputa de saberes en la formación del técnico: ¿generales o especializados?

La formación del técnico como figura profesional, está dado por la aprehensión del "conocimiento técnico" (Spinosa, 2011). Este conocimiento es la "vedette" de la escuela técnica, con lo cual resulta significativo comprender cómo se configura esta producción de conocimiento escolar. Vale aclarar que en la escuela técnica prevalece el dominio de dos racionalidades y lenguajes que, según Spinosa (2011), caracterizan la formación del técnico: el *saber hacer* propio de los operarios y el *saber teórico-conceptual* exclusivo de los ingenieros, que otorga al técnico una variabilidad valorada en las organizaciones productivas.

En este punto centramos aquellas ideas que refieren a la orientación del técnico que se pretende formar, vinculado con el perfil profesional.

Desde las entrevistas realizadas a algunos docentes, se plantea la disputa entre saberes "abarcativos", en contraposición a la especificidad en la formación del técnico. Esta disputa de saberes se encuentra en el caso de la Escuela 1 y, en menor medida, en la Escuela 2.

La mirada "abarcativa" está más próxima a los saberes "generales" articulados con la idea de su "utilidad" para la futura inserción laboral de los jóvenes. Esta mirada también se asocia a obtener herramientas necesarias para desenvolverse en una empresa o industria. Por otro lado, la "especificidad" se podría vincular con las proyecciones que se tiene en la formación vinculada con conocimientos técnicos específicos de la orientación del técnico.

La articulación de los saberes necesarios para la formación del técnico se entrelaza con el perfil que se quiere construir vinculado con el mundo del trabajo. Al respecto, los docentes plantean lo siguiente:

A- Con respecto a eso, ¿cuál te parece que es el perfil de egresado que se quiere formar?

E- Bueno, últimamente se ha dado más fuerza a lo que es la programación, sin caer en lo que es la especialidad de computación, pero sí, por ejemplo, el perfil de automatización; porque hoy por hoy un electromecánico tiene que saber programar porque el mercado laboral así lo demanda. Y no solamente en computación, sino en lo que se le llama controladores industriales y es una parte que me toca cerca por mi especificidad en automatización de dar esos contenidos, ¿no? (Docente taller automatización, Escuela 2, comunicación personal, 8 de noviembre de 2017)

Mirá, digamos la orientación es técnico químico pero la idea es que sea bastante abarcativo, en cuanto a que no tenga una especificidad en la tecnicatura. Nosotros podemos tener una orientación en petróleo, alimentos, industrias o en una cuestión de servicios por ejemplo, nosotros podemos orientar la tecnicatura en lo que queramos pero queremos que sea bastante amplia, donde el chico pueda encontrar en lugares donde vaya, no que sea específico en una tecnicatura (...) Estamos tratando de ver cómo canalizar algunos proyectos del ciclo superior para que los chicos puedan tener una mirada industrial (...) Saber cómo es que se tienen que desempeñar en la parte laboral: el chico sale de acá y puede estar muy armado en cuanto a los contenidos pero cómo es el manejo en una empresa, en una industria es distinto, entonces en la cuestión de seguridad sobre todo, cómo tiene que ser, cómo se tienen que manejar dentro de una empresa, dentro de todo uno trata de armarlo lo más que pueda. (Directora, Escuela 1, comunicación personal, 24 de agosto de 2015)

Diversos sentidos expresan estos docentes vinculados al perfil de egresado y al proyecto escolar: en la Escuela 2 hay una necesidad de mirar lo que demanda el mercado laboral para especializar la formación del técnico, vinculado al saber que se pone en juego: "la automatización", articulado con el perfil profesional. En cambio, en la Escuela 1 se apela a la idea de una orientación "abarcativa", sin caer en alguna especialidad en la orientación, donde existe una necesidad de amplitud. En tal sentido, los contenidos están conectados con lo que acontece en el mundo del trabajo, sus necesidades y demandas en reconocer ciertos saberes necesarios.

Asimismo, dichos saberes abarcativos están planteados en contraposición a una "tecnicatura", vinculados a una orientación o campo específico, quizás en estos conceptos se asocia la idea de "amplitud". En cambio, la directora apela una "mirada industrial" articulada con el manejo de la seguridad, aspecto que constituye un desafío a trabajar y va más allá de los contenidos.

Respecto de estos sentidos nos preguntamos cómo se articula la escuela con el mundo del trabajo. En esta relación entre saberes y trabajo, uno de los problemas que se presentan es que los espacios en los que institucionalmente se realizan (la escuela y la empresa) contienen, en su interior, un orden jerárquico. Al decir de Tanguy (2001), se busca establecer una correlación entre dos espacios que, a su vez, cada uno está internamente jerarquizado. Esto reporta no pocos problemas e ilusiones de correspondencia entre dos formas de racionalidad distintas: la racionalidad educativa y la productiva (Gallart, 1985).

A su vez, la idea de "abarcativo" la vinculamos con aquellos saberes generales. Al respecto, Jacinto (2019) plantea que los saberes generales pueden ser entendidos como transversales y ser tratados a través de distintos espacios disciplinares. Estos saberes conciernen las amplias y complejas relaciones entre desarrollo productivo y trabajo; ciudadanía y trabajo; vida ocupacional o profesional y sus relaciones con las demás esferas de la vida (personal, familiar, comunitaria). Estos sentidos evocan ideas más próximas a una "formación integral", que refiere a la necesidad de tomar decisiones para la vida colectiva que, a su vez, conllevan cada vez mayor complejidad técnica y política. Consideramos que, en el fondo, se apela a una formación técnico-profesional para un aprendizaje durante "toda la vida", discurso que sintetiza la idea de "aprender a aprender". Esta capacidad, afirma Wiñar (2001), supondría una sólida formación general científica y técnica, en un entorno que facilite la interacción entre los procesos productivos y la formación del alumno. Asimismo, nos preguntamos: ¿cómo se vinculan/conectan los saberes generales con los específicos?, ¿son dimensiones pasibles de articularse?, ¿cómo?

Por otra parte, recuperamos la voz de un docente y una estudiante quienes plantean ciertos desacuerdos ante la mirada abarcativa y general que se pretende en la Escuela 1:

Fijate si yo armo el perfil y me decido qué quiero para la escuela, a partir de ahí tengo que ver qué tengo que reformar porque habrá un montón de cosas que probablemente tenga que reformar y otras que voy a tener que reforzar: tendrá más horas para determinada materia, lo que era anual hacerlo bianual, pero lo hago a partir de un proyecto que sé a dónde quiero ir. Hoy es lo que veo, cualquier bondi me lleva a Roma al no tener nada, lo primero que se asocia es un 4x4 y yo quiero un técnico químico que sirva para todo, no existe eso. Si querés excelencia, que tus técnicos sean demandados y que el colegio sea exigente, tenés que tener en claro qué querés y cómo lo vas a hacer, pero en Neuquén es tan politizado el tema educativo... (Docente de laboratorio, Escuela 1, comunicación personal, 26 de agosto de 2015)

C- Una destreza en el laboratorio más específica, más abocada a lo que es el petróleo, por así decirlo; es que el laboratorio está como dividido en muchas áreas, nosotros estamos formando en varias áreas de laboratorio, lo que es análisis... o sea, vemos un poco de cada cosa, pero tendría que ser más específico.

E- ¿En qué?

C- Con respecto al petróleo, porque nos llenaron la cabeza con el petróleo, pero de teoría; de experiencia con petróleo, dos o tres. (Estudiante de 6.º, Escuela 1, comunicación personal, 4 de noviembre de 2015)

El espacio de la práctica en el laboratorio es central ya que está ligada a la orientación, lo que condiciona el perfil profesional del egresado. La especificidad en las prácticas de laboratorio pareciera ser una necesidad a redefinir. Es decir, la orientación tendría que estar ligada al mundo del trabajo actual o, si se quiere, a las demandas que se generan en ese ámbito. Quizás la idea que ronda es que la escuela mire al mundo del trabajo y procese/canalice sus demandas. A su vez, se destaca la diferencia entre la teoría y la práctica, esta última ligada al laboratorio donde requiere tener mayor especificidad en algún campo laboral.

Asimismo, la mirada general se asocia a la formación de un técnico "todo terreno", en el sentido de que "sirva para todo" (en palabras del docente). Con lo cual, existe una necesidad de redefinir qué formación se quiere en la institución. En dicha definición se tendrán que revisar los contenidos y el plan de estudios, lo que implica tomar ciertas decisiones políticas e institucionales.

Con relación a la reorganización del proceso productivo en lo que hace a la especialidad química, Spinosa (2011) afirma que la formación se modifica hacia un perfil menos específico y más polifuncional, donde los conocimientos científicos reducen su profundidad. Sin embargo, la intervención se encuentra mediada por el área en donde se ejerce el perfil profesional, en tal sentido, el laboratorio es el espacio de mayor intervención del técnico y donde es capaz de aplicar la mayor cantidad de conocimientos recibidos en su formación escolar.

Por otra parte, el título de técnico supone el conocimiento de ciertos saberes técnicos que los estudiantes no perciben que se hayan traducido en habilidades para resolver situaciones concretas. Esta percepción es expresada del siguiente modo:

Antes salían bien, parecían una fábrica de técnicos, se las sabían todos. Salían preparados. Hoy salimos con todos los contenidos a medias, con lo básico (...). ¿Si puedo instalar un motor en cualquier lado? No puedo, sinceramente. (Estudiante, 6.º año, Escuela 2, grupo focal, 26 de octubre de 2017)

Vos me preguntás algo de técnica agropecuaria y no te lo sé responder, me gustaría haber aprendido un poco más. (Estudiante, 6.º año, Escuela 3, grupo focal, 9 de noviembre de 2017)

La incompletud o la falta de conocimientos técnicos en su formación es lo que rodea estas expresiones. Hay una idea del pasado asociada a una "fábrica de técnicos", cuyos saberes parecían ser más completos, diferente a la actualidad donde aquellos saberes no se pueden poner en juego en aplicaciones específicas. Esto significa que la relación con el saber es construida en un lugar y momento dado, en relación con otros; por lo que, en los procesos educativos los sujetos se inscriben en cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros (Charlot, 2006).

Por su parte, en la Escuela 3, se vive el perfil de técnico agropecuario como una preocupación:

Estamos trabajando con los estudiantes como técnicos, ¿no es cierto? Pero nosotros debemos trabajar el perfil del egresado porque nuestro lugar ha perdido la parte productiva, se ha perdido, o se ha llenado de loteos y demás, y hemos perdido los lugares. Si bien los chicos están yendo a pasantías, acá, son lugares muy aislados. Entonces eso requiere que nosotros tengamos que ver cuál va a ser el perfil de nuestro egresado. Cuando yo estudiaba, nosotros éramos técnicos agropecuarios, íbamos a asesorar productores, íbamos a estar mano a mano con el productor y, bueno, hoy esa realidad no es la misma, por eso lo pensamos desde el emprendedurismo, que sean emprendedores. O sea, esto que digo de emprendedores es por dar un ejemplo de una de las miradas que por ahí hemos trabajado con los docentes. (Vicedirectora, Escuela 3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017)

Aquí también se pone en tensión el pasado con el presente. Tiempo atrás, existían zonas productivas donde los técnicos asesoraban a los productores; hoy en día, la situación cambió porque cada vez hay menos productores, así, la situación socioeconómica determina los lugares para realizar las pasantías y la orientación que se quiere revisar para los técnicos. En tal sentido, una propuesta que asoma es el emprendimiento, cuyas ideas están en boga en la educación para el trabajo. Son propuestas educativas vinculadas con el mundo del trabajo, en tanto busca una formación de un sujeto proactivo, gestor de su propio destino al no encontrar salidas interesantes en empleos en relación de dependencia. Convertirse en sujetos emprendedores pareciera que invita a la autonomía e independencia, en emprender la "propia vida" (Palermo, 2012).

El objetivo es formar "sujetos emprendedores" que logren autogestionar su propia fuente laboral, lógica anclada en las demandas del mundo del trabajo actual, donde el sujeto pueda agenciar su propia "incertidumbre" en cuanto a la reducida oferta de empleo. Dichos sentidos también están atados a políticas neoliberales en la promoción de sujetos proactivos, desde una lógica empresarial.

En lo que respecta a los técnicos, en las últimas décadas los empresarios manifiestan que las demandas a la escuela están relacionadas con los saberes analíticos: capacidad de aprender y razonar, de tomar decisiones para solucionar problemas, tener pensamiento creativo, saberes asociados íntimamente con las tecnologías de la información. Los saberes específicos tienden a ser desarrollados en los sectores de trabajo, donde los más experimentados tienen el rol de capacitadores. Pero en el fondo, la selección se basa en el potencial de los jóvenes para acatar las reglas de juego y responder en tiempo real a los requerimientos de flexibilidad y la adaptación continuas (Vior & Wiñar, 2005).

Entre la norma educativa y la práctica escolar

En este trabajo evidenciamos cómo la escuela constituye un campo de disputa de sentidos en torno a los vínculos que se generan sobre la educación y el trabajo. Dicha articulación provoca tensiones, no solo por los cambios que proponen las reformas educativas, sino también por los vaivenes del sector productivo.

Consideramos que las luchas por el sentido que existen al interior de las escuelas, sobre el vínculo educación y trabajo, se materializan en la práctica, en el cotidiano escolar. Las escuelas promueven, enseñan, viven, implementan sus propuestas —complejas, no lineales, contradictorias a veces— sobre el lugar de la escuela y el mundo del trabajo de modo singular.

En el primer punto, analizamos cómo el sector empresarial es un actor clave en la configuración de la política pública. Desde las políticas educativas, observamos que las prácticas laborales se convirtieron en un requisito para la formación de técnicos de nivel medio. Los dispositivos que hoy tienen vigencia, dentro de las PP, son variados; proyectos productivos, microemprendimientos, actividades de apoyo demandadas por la comunidad, pasantías, alternancias, entre otros. Sin embargo, creemos que tiene preeminencia el formato pasantías como "situaciones reales de trabajo", como vehículo necesario para la llegada a las organizaciones empresariales, instituciones privadas, etc.

Supone un conflicto permanente la forma en que la escuela procesa las demandas de formación para el trabajo y la distancia entre ciertas directivas de política pública y lo que efectivamente sucede en la práctica. Por este motivo, existen múltiples modos de resolver la compleja articulación entre la escuela secundaria técnica y la formación para el trabajo que propone la normativa; modos de resolución que conjugan historias institucionales, recursos, así como concepciones sobre el trabajo y sobre la articulación teoría-práctica que sostienen y construyen por medio de la puesta en acto de las PP (Fernández, et al, 2020).

En el segundo punto, desarrollamos los saberes que se ponen en juego en la formación para el trabajo, articulando los sentidos desde la orientación/especialidad que tienen estas escuelas técnicas, en conjunto con los conocimientos que se evidencian en los espacios de la práctica en particular; destacamos los saberes técnicos que se desarrollan y las disputas que circulan acerca de los saberes del trabajo dentro del sistema educativo. En tal sentido, Spinosa (2006) afirma:

Replantear el sentido de los saberes del trabajo al interior del sistema educativo implica necesariamente analizar la relación entre teoría y práctica; entre actividades de transformación del mundo y de transformación de los sujetos que las realizan; entre experiencia y razón, lo cual nos sitúa en un plano epistemológico que no es posible obviar en el debate. (p. 6)

Discusiones epistemológicas acerca de qué educación tenemos, para qué trabajo y para qué proyecto de país interpelan la mirada en la formación de los sujetos en contextos situados. En tal sentido, algunas disputas de saberes que hemos identificado refieren a la importancia de saberes generales o específicos en la formación del técnico. Donde hay una preeminencia de los saberes generales en la formación, nos preguntamos: ¿cuándo los saberes generales se transforman en demandas específicas, en función de las necesidades/intereses del mundo del trabajo? En tal sentido, al decir de Southwell (2008), ¿en qué modo la relación que establecen con demandas particulares y/o universales permite democratizar la experiencia educativa que producen? En ella, ciertos elementos (particulares) se posicionan como universales, de manera tal que la confrontación y la negociación son la base de esta construcción (Southwell, 2008). En este sentido, son parte de estas negociaciones quiénes son los sujetos destinatarios y qué saberes circulan y se transmiten; la formación para el trabajo, su concepción, el lugar que ocupa en la currícula, las formas de abordarla, entre otros aspectos.

A su vez, un aspecto no menor es la preocupación que se plantea en la Escuela 3 respecto de la formación de sus técnicos para un trabajo escaso en la zona, ya que cada vez hay menos productores y más loteos, entonces hay un replanteo sobre la necesidad de pensar la especialidad hacia nuevos horizontes. En tal caso, la idea de emprendimiento constituye un nuevo desafío a trabajar, ideas que en la actualidad cobran auge en el sistema educativo y que —no es casual— en función de las demandas propias del mundo del trabajo.

Por otra parte, también observamos los saberes vinculados a la experiencia práctica, en el uso de determinados materiales, donde el conocimiento técnico y práctico queda en evidencia. El "estar en situaciones reales de trabajo" permite a los estudiantes reflexionar sobre los saberes impartidos por la escuela. Aquí se subrayan aquellos saberes técnicos propios de la especialidad, donde se evidencia la *capacidad institucionalizadora* que promueve la escuela en la adquisición de ciertos saberes y capacidades profesionales (Fernández, 2020).

Consideraciones finales

En este artículo dimos cuenta de la complejidad que asume la configuración del técnico y cómo se articula con la formación para el trabajo en un mundo del trabajo en particular.

Quisimos poner en evidencia los movimientos fluctuantes que hay entre la norma escolar y sus diferentes efectos en las prácticas educativas. En el caso de la jurisdicción de Neuquén, es necesario continuar con el análisis de la puesta en acto de las PP en cada una de las escuelas. Solo su recorrido nos dará elementos para analizar los obstáculos, las dificultades como sus aciertos.

Asimismo, en este trabajo destacamos cómo la lógica escolar y las demandas que provienen en el mundo del trabajo se combinan/articulan/distancian en la escuela técnica, a partir de los sentidos que le otorgan los actores institucionales; sentidos en los que subyace cómo se entiende la formación para el trabajo y para qué trabajo, en un contexto particular.

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

Notas:

Aprobación final del artículo: Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría: La elaboración del artículo es obra única de la autora.

Referencias bibliográficas

- ARCHENTI, N. (2007). Estudio de casos. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani (Eds.) *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores.
- BALL, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- BALL, S., MAGUIRE, M., BRAUM, A., HOSKINS, K., & PERRYMAN, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2006). *Tercer siglo. Educación y trabajo*. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/109/227>
- FERNÁNDEZ, N. (2017, agosto). *Las Prácticas profesionalizantes: sentidos sobre lo instituido y lo que acontece en la escuela técnica de la Provincia de Neuquén*. Artículo presentado en el 13.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.
- FERNÁNDEZ, N. (2020). Educational Practices in Technical Schools in Argentina: A Case Study in Neuquen. *Global Journal Of Human-Social Science Research*, 20(7), 45-56. <https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/3286>.
- FERNÁNDEZ, N. (2021) *Las políticas educativas referidas a la educación y al trabajo en el nivel secundario técnico: el papel de los actores involucrados (Estado, sector empresarial y comunidad educativa) en la provincia de Neuquén*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional del Comahue).
- FERNÁNDEZ, N., GANEM, M., MATURO, Y., & SAEZ, D. (2018, agosto). *Las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro*. Artículo presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Buenos Aires, Argentina.
- FERNÁNDEZ, N., GARINO, D., & MARTÍNEZ, S. (2020). Escuela secundaria y formación para el trabajo en argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista On line de Gestión e Política Educacional*, 24(1), 841-866. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13778>
- FIGARI, C. & HERNÁNDEZ, M. (2009, septiembre). *Prácticas pedagógicas y resistencias en el espacio de trabajo: fronteras y aperturas en el campo de la Pedagogía crítica del trabajo*. Artículo presentado en el Encuentro de Cátedras de Pedagogía, Rosario, Argentina.
- FIGARI, C. (2017). *La trama del capital. La hegemonía empresarial en la Argentina*. Ed. Biblos.
- GALLART, M. A. (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad técnica. Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. *Cuadernos del Centro de Estudios de Población*, 33-34. <http://cenep.org.ar/index.php/publicaciones-del-cenep/cuadernos-del-cenep>
- GALLART, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo. La investigación de la formación y la formación de una investigadora*. OIT/Cinterfor.
- GALLART, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* OIT/Cinterfor.

- HERGER, N. & RIQUELME, G. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017* (pp. 9-46) Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- HERNÁNDEZ, M. (2018, abril). *Las habilidades socioemocionales en el horizonte formativo del capital*. Artículo presentado en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Neuquén, Argentina.
- JACINTO, C. (2019). Formación para el trabajo en escuela secundaria. En *La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas*, clase 4, PREJET, Ides-CIS-Conicet.
- JUDENGLOBEN, M. & GARDYN, N. (2010). La educación técnica: notas para el debate. *Industrializar Argentina*, 12, 50-53.
- MARTÍNEZ, S. & SOSA, M. (2019). La Escuela Secundaria Técnica: debates sobre su desarrollo, abordajes pedagógico-institucionales y la inserción laboral de lxs egresadxs, en *La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas*, clase 5, PREJET, Ides-CIS-Conicet.
- MAS ROCHA, S. & VIOR, S. (2009). Nueva legislación educacional ¿nueva política? En Mas Rocha, S., Misuraca, M. & Vior, S. (comps.) *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 17-46). Jorge Baudino ediciones.
- PALERMO, H. (2012). *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF*. Colección Estudios de Antropología del Trabajo-Grupo Antropología del Trabajo, Antropofagia.
- SOUL, J. (2011). Itinerarios y trayectorias de profesionalización: complejizando el vínculo trabajo-formación. En Figari, C., Spinosa, M- & Testa, J. (comp.), *Trabajo y formación en debate* (pp. 203-206). Ciccus Ediciones.
- SOUTHWELL, M. (2008). ¿Universal? ¿Particular?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa* 15(30), 25-35.
- SPINOSA, M. (2011). Transformaciones en el saber técnico. En Figari, C., Spinosa, M. & Testa, J. (comp.), *Trabajo y formación en debate* (pp. 65-87). Ciccus Ediciones.
- SPINOSA, M. (2006) Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común* 2(5), 164-173.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (comp.), *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro* (pp. 111-128). CLACSO.
- TENEWICKI, M. (2007). Brillos y penumbras de la gestión económica y de la distribución del ingreso durante el gobierno de Néstor Kirchner. *Revista Ciencias Sociales* 69, 21-23.
- VIOR, S. & WIÑAR, D. (2005). Atrapados en la ley federal. *Edición Cono Sur*, 78, 26-27.
- WIÑAR, D. (2001). *Políticas públicas de formación laboral: el caso del sector educación de la ciudad de Buenos Aires*. OIT/Cinterfor.