

Dragone, Martin.

martin.dragone9@gmail.com

Quinzani, Gabriel.

gquinzani@gmail.com

UNLP-FAHCE

Transformaciones en las Prácticas Profesionalizantes, ¿nuevos sentidos en disputa?

Introducción

El desarrollo histórico de los procesos educativos, en cuanto transmisión intergeneracional de conocimientos, clasificaciones y significados sobre y desde el mundo, presenta características heterogéneas provenientes de distintos tiempos y lugares, fruto de disputas acerca de sus objetivos y las mejores formas de conseguirlos. De esta manera podemos encontrar, según el recorte de la realidad que seleccionemos para estudiar, elementos que representan a una gran diversidad de grupos y actores, junto con continuidades que permiten utilizar términos como “educación” o “escuela” y que la dispersión de representaciones que despierten sea más o menos reducida.

En este sentido, la presente ponencia busca, a través del análisis de un instrumento de política educativa (las Prácticas Profesionalizantes), describir visiones actuales contradictorias y en pugna acerca del sentido del proceso educativo, del rol del Estado y de la organización social en general. Por eso, es preciso establecer desde el comienzo cuál es y qué características reúne el espacio estudiado.

Es preciso mencionar previamente que podemos ubicar la génesis del presente trabajo en el cruce de intereses y trayectorias de investigación particulares, ambas acerca de procesos educativos, que se genera con la participación en el seminario “Sistemas Educativos y Educación Comparada” que dicta el Dr. Claudio Suasnábar, de la carrera de Maestría en Educación de la Fahce/UNLP. Si bien ninguno de los autores ha estudiado en profundidad dinámicas propias de la educación técnica, consideramos que su actualidad y centralidad lo hacen un objeto de investigación sumamente interesante y abierto a un seguimiento académico y de investigación.

Las Prácticas Profesionalizantes (PP), como se mencionó, son instrumentos de la política pública educativa. Las Prácticas Profesionalizantes (PP), como se mencionó, son instrumentos de la política pública educativa. Aquí entendemos por instrumento “(...) un dispositivo al mismo tiempo técnico y social que organiza relaciones sociales específicas

entre el poder público y sus destinatarios en función de representaciones y de significados de los que es portador.” (Lascoumes y Le Galès, 2014: 113). Por otro lado, es necesario reafirmar que “A parte de su dimensión de objeto, como ley, plan o base estadística, un instrumento es también un acervo de representaciones, de traducciones e interpretaciones que varían en el tiempo y según los actores (...) lo que está en juego es la percepción del problema que da un sentido a la decisión” (Fontaine, 2015: 81) Con esto queremos remarcar el carácter problemático de toda implementación en la arena de la política pública, donde se disputan sentidos y acciones. El sentido de las PP como parte fundamental de la formación de técnicos en el área de la educación secundaria no escapa a este escenario.

Con esto buscamos ubicarlas en un marco general de propuesta o proyecto educativo, al concretarse en su diseño e implementación universos de sentidos sobre el rumbo que debe orientar las acciones de las instituciones que componen el sistema educativo. Es preciso igualmente distinguir planos y áreas de indagación, en los que las PP poseen diferentes grados de centralidad. El primer límite que establecemos es que dentro de la transmisión intergeneracional, tomaremos como referencia lo que sucede en las escuelas de educación técnica estatales. Esto implica que si bien reconocemos su inscripción en el formato y lógica de la escuela moderna (Foucault, 1975; Hunter, 1994), nos centraremos en un tipo particular de instituciones, no sólo en cuanto a su condición de escuelas secundarias sino también en el sentido específico que las distingue del resto. A su vez, otra dimensión que debe ser tenida en cuenta es la cuestión geográfica, ya que circunscribimos el estudio a aquello que sucede en las escuelas que se ubican en la Provincia de Buenos Aires, región que contiene aproximadamente un tercio de la población escolar a nivel nacional argentino¹, implicando gran incidencia en las definiciones que se tomen a nivel país y en el sistema educativo general².

Las escuelas de educación técnica reúnen aquellos procesos educativos más directamente relacionados con la transmisión de habilidades manuales y de acción sobre lo material. Es decir, a diferencia de las escuelas secundarias de orientación humanista o enciclopédica (Acosta, 2012), estas instituciones son resultado tanto de sucesivas incorporaciones a la racionalidad estatal de prácticas que se desarrollaban y enseñaban en otros ámbitos, a modo

1 La población total de la Provincia de Buenos Aires según el Censo 2010 era de 15.625.084 habitantes, frente a un total a nivel país de 40.117.096 habitantes, lo cual implica una proporción que supera el tercio.

2 Tenti (2007) afirma que, a nivel nacional, un tercio de la población está relacionada de alguna forma con el sistema educativo. Esto tiene una correlación en la Provincia de Buenos Aires, en tanto para el año lectivo 2017 la matrícula fue de 3.817.295 estudiantes (considerando los niveles Inicial, Primario, Secundario, Modalidad Especial y Otras Modalidades (incluye Artística y Técnico Profesional) (Dirección Provincial de Estadística, 2018), que si es sumado a los niveles que no fueron considerados (Superior, Universitario, entre otros) y a las personas que trabajan enseñando o trabajando para el mismo, da un resultado similar.

de oficios o experiencias directas en el mundo del trabajo, así como de nuevas actividades que se fueron creando y desarrollando. Así, las PP buscan suturar aún más esta brecha entre la teoría y la práctica, generando instancias de aprendizaje *in situ* sin confundirse con el desarrollo de una actividad laboral, en tanto deben estar orientadas por un sentido pedagógico³. De esta forma, aumentan las mediaciones⁴ entre el Estado, desde su sistema educativo provincial, y otras instituciones, grupos y actores que participan en los procesos productivos, tanto por las condiciones que conlleva la “gobernanza” (Lascoumes y Le Galès, 1984) como por el objetivo de determinar las características de la mano de obra disponible⁵.

Consideramos, a partir del análisis de declaraciones de funcionarios del sistema educativo nacional y provincial, así como de documentos oficiales de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), que tanto la especificidad y potencialidad de este instrumento como las cosmovisiones que lo componen y sustentan, que podríamos denominar como centradas en “quienes trabajan”, se encuentran actualmente en disputa con otra perspectiva, centrada en “las formas de producción”. Esta situación, más allá de similitudes con otros contextos históricos, posee características novedosas que hacen de su estudio un trabajo sumamente relevante para comprender las transformaciones que están ocurriendo en el sistema educativo nacional y provincial.

Los mencionados documentos oficiales que serán trabajados como objetos de investigación son dos Resoluciones de la DGCyE, la 112 del año 2013 y la 2343 del 2017. Éstas consisten en actuaciones administradas, cuyo objetivo es promover una decisión

3 Artículo 4. Determinar que el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes, entendidas como prácticas educativas, no creará para el estudiante ningún tipo de relación de dependencia laboral con la institución oferente y en todos los casos estarán relacionadas con su futuro ejercicio profesional, y tendrán que respetar las normativas asociadas con la salud y el medio ambiente de trabajo para el personal de las instituciones oferentes y los estudiantes practicantes. (Resolución 112/13)

4 Las PP son un instrumento mediador por definición, en tanto refuerzan uno de los objetivos del Estado argentino: educar y construir a la ciudadanía (Tedesco, 1993). Así, podemos incluirlo entre los mecanismos que permitieran orientar la educación hacia el ideal de sociedad definido, que según (Ossenbach, 1997), se planificó en tres dimensiones: política (homogeneizar las diferencias lingüísticas, de clase, etc. para formar la ciudadanía nacional), social (correspondiente al período peronista, inclusión en el sistema educativo de nuevas clases sociales) y económica (conectar la formación escolar con las necesidades de la economía nacional, con especial énfasis durante el período desarrollista). Como instrumento de política pública, las PP se encuentran más directamente relacionadas con la última dimensión, incidiendo en las características de la mano de obra presente en el territorio.

5 Siguiendo a Lascoumes y Le Galès (1984) podemos observar cómo el Estado en su faz post-burocrática, encontró como una solución a algunos de los problemas la ampliación del espacio de concertación, entre actores tanto nuevos como antiguos.

La gobernanza se entiende como un proceso de coordinación de actos, de grupos sociales, de instituciones para alcanzar objetivos discutidos y definidos colectivamente. La gobernanza remite así a las dinámicas multiactorales que producen la estabilidad de una sociedad y de un régimen político, su orientación y su capacidad de suministrar servicios y de asegurar su legitimidad. La gobernanza viene sin embargo a completar al gobierno, que no desaparece. (pág. 28)

ministerial en una diversidad de asuntos. En el presente caso, al hacer uso de una competencia que corresponde al órgano que lo emite, podemos decir que es una resolución por facultad propia (Decreto 300/06 –Dirección General de Administración). Están compuestas por una serie de consideraciones en su inicio, en términos de fundamentaciones teóricas, políticas e históricas que permiten realizar una lectura del punto de partida o los motivos desde la mirada de sus impulsores. A su vez cuentan con un cuerpo central compuesto por una cantidad variable de artículos en los que se establece una descripción de las acciones que busca generar la Resolución, a lo que se suman (en la mayoría de documentos) anexos también en número variable, en los que se desarrollan algunos artículos que requieran ampliación o se brindan herramientas indispensables para la aplicación del instrumento, como pueden ser planillas o tablas con formatos específicos.

Las PP y aquello que buscan organizar (las vinculaciones entre la esfera educativa y el mundo del trabajo), han recibido últimamente reiteradas referencias por parte de los ministros de educación Nacional y Provincial en sus presentaciones públicas⁶. A su vez, el actual Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires fue Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). Por ello, siguiendo la definición que propone Muller (2002) consideramos, entre las fundamentaciones sobre la relevancia de la problemática elegida, que pueden ser pensadas como parte de la agenda política. Según el autor, dentro del ciclo de las políticas públicas, se puede ubicar en la fase de problematización e inclusión en la agenda si reúne las siguientes tres condiciones: que un grupo más o menos organizado defina la situación como problemática o alejada de cómo debería ser, que sea calificada como parte de la esfera de competencias de las autoridades públicas y que se espere la intervención de la sociedad política.

La educación técnica desde el enfoque de los Derechos Humanos

Una posible puerta de entrada al análisis de las PP y la educación técnica son los Derechos Humanos, tanto en su dimensión normativa en el Sistema Universal o Interamericano de los Derechos Humanos, como también en términos de enfoque sociopolítico. Esto último se refiere a los principios generales que atraviesan las políticas, instituciones y organizaciones, en tanto propone la centralidad de la persona y las responsabilidades compartidas de asegurar,

⁶ Por ejemplo, en relación a la modificación de los diseños curriculares de esta modalidad, en la página oficial de la DGCyE (<http://www.abc.gov.ar/NuevosDesafiosETP>) lo que es presentado como “nuevos desafíos para la Educación Técnico Profesional de la Provincia, es denunciado como un “vaciamiento” por parte de los sindicatos docentes provinciales, ya que se reducen considerablemente las horas de clase totales, especialmente en ciertas materias (por ejemplo, el eje de materias relacionadas con la ciudadanía), además de otras medidas. Ver <https://www.suteba.org.ar/en-defensa-de-la-educacin-tnica-basta-de-ajuste-18013.html>

de manera creciente y completa, condiciones para el desarrollo de una vida digna. Su amplitud permite incorporar una diversidad de situaciones y alcanzar capilarmente hasta las acciones más pequeñas y concretas, como pueden ser las PP. En éstas se encuentran especialmente representados dos derechos fundamentales, centrales para el desarrollo de la mayoría de los demás: el derecho a la educación y el derecho al trabajo.

Así, centrando nuestra mirada en aquellos puntos directamente relacionados con la educación técnica, en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se establece: “La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada” (ONU, 1948), reforzándose esta afirmación en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales: “La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (ONU, 1966). Si bien en la Observación General n° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se propone en su inciso 16 que: “La iniciación al mundo del trabajo y la tecnología no debería limitarse a programas de enseñanza técnica y profesional concretos, sino entenderse como componente de la enseñanza general”, esto no implica desconocer la importancia de contar con una modalidad específica para este tipo de enseñanza. Esto se debe a que, por ejemplo, la manipulación y creación tecnológica, uno de los objetivos de la educación técnica, frente a la velocidad de innovaciones y transformaciones que suceden en este ámbito, precisa de recursos materiales y logísticos superiores para que su enseñanza no quede obsoleta. Entonces, más allá de que la educación general deba brindar posibilidades de acceso a recursos y conocimientos tecnológicos, así como a orientaciones y experiencias en el mundo laboral, es preciso mantener la especificidad que merece la educación técnica y profesional en sí.

A su vez, desde los sistemas Universal e Interamericano de Derechos Humanos, el derecho al trabajo no se entiende exclusivamente como las posibilidades de acceso al mismo, por ejemplo, sin discriminación. Se establecen de manera conjunta las formas y condiciones en las que este derecho debe ponerse en práctica, considerando entre otras la igualdad en la protección frente a la cancelación de la relación laboral, acceso a la protección social, libertad de asociación y sindicalización, así como al establecimiento de una remuneración digna (Artículo 26 de la DUDH, 1948).

Para asegurar el respeto por las condiciones y objetivos que imponen ambos derechos en el plano internacional, los Estados deben organizar y diseñar políticas públicas que les permitan operativizarlos, tanto a partir de sus normativas como de los entramados institucionales que le

brindan su materialidad. Así, una manera de visualizar distintas perspectivas o paradigmas en pugna con respecto a las interpretaciones de este derecho es buscar qué instrumentos o instituciones se proponen a nivel social y estatal para su gestión. Sin profundizar en este debate, consideramos relevantes dos situaciones que presentan indicios de las cosmovisiones que sostienen gran parte de las políticas del actual gobierno provincial. Por un lado, la negativa de realizar paritarias docentes a nivel nacional y la ausencia, hasta la fecha, de una resolución y acuerdo de las negociaciones salariales en el sistema bonaerense⁷. Esta tendencia se ve fortalecida por la reciente transferencia del Ministerio de Trabajo nacional a ser parte, como Secretaría, del Ministerio de Producción y Trabajo. Interpretamos estas acciones, como veremos, en tanto muestras claras de un Estado que deja de tener peso en la organización de las relaciones sociales, dejando cada vez más espacios al “libre” juego de actores individuales, contradiciendo a su vez los tratados internacionales ratificados por el país, que proponen la progresividad en los Derechos y no su retroceso.

Breve reseña de la ETP

Desde las primeras escuelas de artes y oficios hasta la educación técnica en la actualidad mucha agua ha corrido bajo el puente. En este lugar lo que nos interesa rescatar son momentos particulares, hitos que nos permitan una somera reconstrucción de este campo. Así, nuestro punto de llegada será una conceptualización de la educación técnica como un área en disputa, que se encuentra en proceso de transformación y de intervención por parte de actores sociales que se encuentran en posiciones desiguales en el espacio social.

Si pensamos en fines del siglo XIX y principios del XX, veremos la educación técnica poblada por las escuelas de Artes y Oficios, por un lado, y por otro las escuelas industriales, con la pionera Otto Krause⁸. Las primeras se dedican a la enseñanza de capacidades más ligadas a lo artesanal, como es el caso de carpintería. Eran carreras cortas –tres años- y con el énfasis puesto en el trabajo en el taller (Pineau y Dussel, 1993). Por su parte, las industriales tendrán a su cargo la formación de cuadros técnicos, ya que la formación impartida era menos práctica y más teórica, con una duración de alrededor de cinco años.

7 Para aproximarse a la concepción que sobre las mismas sostienen sectores del gobierno, se puede encontrar la definición que ofrece uno de los economistas influyentes al interior del mismo como un “concepto absolutamente fascista”. Ver:

<http://www.telam.com.ar/notas/201507/114164-para-espert-las-paritarias-son-un-concepto-absolutamente-fascista-que-no-deberia-haber.html>

8 También podemos mencionar que en esa época se encontraban las Escuelas Técnicas de Oficios y las Escuelas Profesionales para mujeres.

Todo modelo educativo tiene como contraparte un modelo de desarrollo. Si pensamos en la primera etapa de la formación técnica, el modelo que se sostenía en Argentina era el agroexportador. Para en el desarrollo de obras públicas y cuestiones relacionadas al agro, bastaba con los cuadros técnicos que traían las empresas extranjeras que realizaban los trabajos. Como dice Tedesco (1993)⁹, la motivación para el desarrollo del sistema educativo no era económica (ya que no era necesario para la producción local), sino política (generar el sentimiento de pertenencia a la naciente nación). Luego del proceso de Industrialización ocurrido a partir de los años 30, empieza a verse una mayor oferta que empiezan a brindar los sindicatos, junto con el sistema oficial.

Sin dudas, es a partir del gobierno surgido del Golpe de Estado del 43 que se profundiza este tipo de educación. Así, para el año 1944 se crea la Comisión Nacional Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), que instaura un nuevo sistema de educación técnica con sus particularidades¹⁰. Uno de los ejemplos son las Escuelas Fábrica, las cuales tenían –entre otras novedades- el pago de una suma en concepto de Ayuda Escolar, algo inédito hasta entonces (Rodrigo, 2017). El gobierno peronista (1946-1955) tuvo una política basada en la fuerte inversión estatal en servicios básicos, así como la intervención en el comercio y la producción. La industria fue el principio rector del gobierno, lo que hizo que creciera dicho circuito. No solo obedecía a necesidades económicas, sino que la CNAOP tuvo una fuerte impronta obrerista, que culmina con la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON).

A partir del Golpe de Estado de 1955, se abre otra etapa. Barriando con el sistema anterior de la CNAOP, se unifica el sistema de enseñanza técnico profesional en el CONET –fundado en 1959- y la transformación de la UON en la Universidad Tecnológica Nacional. El desarrollismo intentó centralizar la dirección de la educación técnica, cuyo financiamiento fue asegurado mediante un impuesto que permitía su sustentación. Dicho impuesto fue eliminado y, consecuentemente, desfinanciada esta formación a partir de la última Dictadura cívico-militar (Rodrigo, 2017).

En los últimos años, sumado a los cambios de gobierno y orientación ideológica, han ocurrido transformaciones en el mundo del trabajo. Las tesis del fin del trabajo hacen referencia al empleo asalariado registrado en la seguridad social, por tiempo indeterminado, con cobertura sindical fuerte y derechos laborales. Se abren paso así contratos sin cobertura

⁹ La otra tesis del autor es que las nacientes clases medias, encuadradas políticamente en el Radicalismo, tampoco tenían interés en desarrollar este tipo de educación. Por eso las presiones por la expansión del sistema sostuvieron el predominio del modelo humanista-enciclopedista.

¹⁰ Recordemos que aparte de la CNAOP se encontraba el sistema de educación técnica que venía de principios de siglo, el cual se encontraba bajo la órbita de la Dirección General de Educación Técnica (DGET)

legal (“en negro”), por tiempos cortos o sujetos a renovación, cuya contraparte y posibilidad son el declive industrial y el aumento del desempleo. La robótica, el trabajo intelectual, la caída del modelo Fordista y una producción en red, con polivalencia de los trabajadores y tercerización laboral son una marca de las últimas décadas. Como dice Gallart (2000):

El cambio del paradigma tecno-productivo señalado más arriba es parte de una transformación mayor del mercado de trabajo, que modifica sus reglas de juego. Su rasgo más saliente es la flexibilización del empleo, sea legal a través de reciente legislación laboral que facilita la flexibilidad para el desempeño de nuevas tareas e inclusive el despido de los trabajadores, sea de hecho por el trabajo en negro o en el sector informal. (pág. 5)

Los cambios anteriormente reseñados nos permiten contextualizar el análisis de las PP. En un mundo que tiende al declive industrial, a un aumento sostenido del sector servicios como fuente de empleo al que acceden los jóvenes (Glovo, Rappi, etc) y el menor respaldo legal en cuanto a sus derechos como trabajadores, el trabajo presente apunta a delinear algunos puntos del nuevo diseño del lugar de la educación técnica en la Argentina

Sentido de la educación técnica

Como se puede observar en el desarrollo histórico de la modalidad técnica en Argentina, sus características se vieron influenciadas por los proyectos socio-económicos impulsados por distintos gobiernos que conllevan interpretaciones heterogéneas acerca de la relación entre el Estado y el Mercado.

Podemos hablar paradigmas (Surel, 2008; Fontaine, 2015) que orientan la definición de la relación sistema educativo y mundo del trabajo. En tanto principios de visión del mundo, los paradigmas definen el campo de intervención, quiénes son reconocidos como interlocutores y cuáles serán las acciones para llevarlo a cabo (las representaciones, metodologías e instrumentos). Es así que entendemos que a distintos periodos históricos, con divergentes concepciones de qué sectores deben ser apuntalados y cuáles no, qué rol debe cumplir el sistema escolar en esos procesos, que la categoría paradigma nos sirve para entender el modo relacional y abarcador de las distintas tomas de decisiones políticas.

Así, vemos que en el caso de aquellas experiencias “Estado-céntricas” (Cavarozzi, 1999) la educación técnica cumplió un rol nodal dentro del sistema educativo, en la conformación y reproducción de las condiciones de posibilidad de los sistemas productivos. Esto lo observamos en que frente a los objetivos de generar un crecimiento de la producción industrial era imprescindible contar con mano de obra capacitada para las diversas tareas que esto implica.

En el caso de Estados cuya matriz podemos llamar “Mercado-céntrica”, inspirada en teorías y corrientes de tinte liberal¹¹, las funciones se limitan a dar lugar a la intervención del mercado como organizador de las relaciones sociales. Lo que implica que el Estado establece las condiciones mínimas –entre otras, un cierto tipo de formación educativa- para que se desarrolle armónicamente el intercambio entre individuos.

Entonces, ¿qué implicancias tienen estas cosmovisiones y propuestas en el sistema educativo en general y en la educación técnica en particular? En primera instancia, el lugar que se le asigna a la educación en relación a las distintas esferas sociales. Segundo, qué espacio ocupa la educación técnica al interior del sistema educativo en su conjunto. Ambas implican definir y posicionarse sobre el para qué de la educación, pensar políticamente los sentidos de la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien estas consideraciones se ubican en un nivel genérico, sus implicancias alcanzan aún los elementos más específicos del desarrollo de los procesos sociales y educativos. Como demostraremos a lo largo de esta ponencia, frente a la amplitud de vías a través de las cuales analizar estos fenómenos, una posibilidad es realizarlo a partir de un instrumento presente en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, las Prácticas Profesionalizantes de las Escuelas Técnicas y Agrarias.

Tomando como referencia las resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación que tienen como objetivo determinar las condiciones de desarrollo de las PP, en tanto documentos oficiales, podemos encontrar representadas y confrontadas en su texto las discusiones o matrices anteriormente presentadas.

Comenzaremos refiriéndonos a lo que podemos llamar sentidos de la educación técnica. Observamos que las prácticas profesionalizantes quedan diluidas en la Resolución recientemente aprobada, ya que si anteriormente la Resolución 112/13 se dedicaba exclusivamente a su descripción, ordenamiento y especificación, la actual la engloba bajo el concepto de “Prácticas Formativas”, junto con las pasantías educativas (ligadas a otra idea de práctica educativa y de modalidad). De esta manera, resulta complejo por momentos discriminar a qué tipo de acciones se está refiriendo, ya que, por ejemplo, parecería que la única diferencia entre unas y otras remite a su condición de obligatoriedad o no¹².

11 “Parte fundamental del pensamiento económico ortodoxo, la perspectiva neoclásica concibe lo social como un amplísimo mercado basado en el principio de la competencia. La economía es entendida en términos de un espacio de intercambio libre, racional y voluntario entre las fuerzas de la oferta y la demanda. Es en este marco que se reconceptualiza la noción de ciudadanía mediante una revalorización de la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compete para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas (CTERA, 2016: 94)

12 Definición: Es la extensión educativa que desarrollan los estudiantes, mayores de 16 años, en una Institución Oferente; con el objeto de realizar prácticas relacionadas con su educación y formación, vinculadas a la

Esto nos invita a reflexionar acerca de las consecuencias que puede traer esta operación de unificación en una nueva concepción del lugar que ocupa la educación técnica en el marco de la educación secundaria general. Si la primera deja de ser considerada y caracterizada en sus especificidades, podemos interpretar un reordenamiento de las políticas educativas hacia propuestas próximas al sentido de la educación en la matriz mercado-céntrica, donde prevalece la transmisión de aptitudes generales a nivel escolar y las disposiciones particulares de adquirirían en el desarrollo laboral. Así, se puede hablar de un pasaje desde una visión educativa integral del proceso de aprendizaje a una mirada aplicacionista¹³ de los saberes adquiridos. En otras palabras, se estaría pasando de una mirada multidimensional de los aprendizajes de la educación técnica que la interpreta en su sentido social a otra que lo reduce a adquisición individual e instrumental de las técnicas y conocimientos.

Las prácticas profesionalizantes y su sentido pedagógico

Retomando el objeto de estudio de la presente ponencia, presentaremos a continuación análisis de una serie de dimensiones al respecto de las PP que permiten observar las transformaciones que se estarían llevando a cabo tanto en su especificidad como en el marco general del que son parte, en cuanto a qué situaciones habilita y otorga su realización.

En primer lugar, si bien consideramos positiva la diferenciación en modalidades según las características y trayectorias específicas de cada estudiante, es preciso remarcar que este abanico de posibilidades no debe generar exclusiones en la disponibilidad de opciones concretas en las futuras elecciones de los egresados. Entonces, debemos remarcar que en los considerandos de la Resolución 112/13, en tanto fundamentación de las decisiones y orientaciones que establece la política educativa, se destaca el Art. 7 inciso (d) de la Ley de Educación Técnico Profesional en el cual se menciona “el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida”. En cambio, la Resolución 2343/17 establece entre los fines de las PP

“[...] poner en práctica saberes profesionales significativos sobre procesos socio-productivos de bienes y servicios, que tengan afinidad con el futuro entorno de trabajo en

propuesta curricular, bajo la organización, control y supervisión de la unidad educativa a la que pertenecen. Esta actividad se enmarca en el Decreto N° 2299/11, artículo 30, y es, por tanto, un “Acto Educativo”. Las Prácticas Formativas en Ambiente de Trabajo pueden ser de carácter obligatorio y no obligatorio. (Resolución 2343/17)

13 Puiggrós, en su obra “Imperialismo y educación en América Latina”, hace referencia a este tipo de orientaciones ideológicas en el campo educativo. Cercano a la teoría del capital humano y ligado al desarrollismo como corriente político-económica en nuestro país en la década del ‘60. Un proceso educativo que Puiggrós describe de la siguiente manera: “La generalización de la educación común se dejaría en manos del sistema escolar y las empresas empezarían a asumir responsabilidades directas en la capacitación” (Puiggrós, 2015: 130-131)

cuanto a su sustento científico-tecnológico y técnico. Asimismo, pretenden familiarizar e introducir a los estudiantes en los procesos y el ejercicio profesional u ocupacional vigentes.”

La continuidad de estudios (en el marco de los fines de la educación secundaria establecidos en la Ley de Educación Provincial 13.688: formación para el trabajo, la continuidad de los estudios y en la ciudadanía) es algo que aparece solo en la Resolución del 2013, mientras que la del 2017 hace omisión de esto, lo que podríamos intuir como un menor interés para que las PP habiliten o ayuden a una profundización en la trayectoria educativa.

En segundo lugar, otro contraste presente entre ambos documentos es la caracterización del espacio del mundo del trabajo en el que se desarrollarán las PP, así como las formas en que se llevarán a cabo. La delimitación que ofrece la Resolución 2343/17 en términos de “Ambiente de trabajo” y la ausencia de una definición clara sobre el mismo (cuando se pretende explicitar, se utiliza otro término, el de “mundo del trabajo”), nos lleva a reflexionar sobre los motivos de esta caracterización, buscando atribuir un sentido político a estas acciones. Si el aprendizaje sobre las dimensiones propias de las prácticas laborales se realiza en un “ambiente”, se estaría perdiendo el sentido pedagógico de las mismas en tanto PP, ya que se desvinculan los ámbitos educativos y laborales, realizándose los aprendizajes por el mero hecho de estar presente en el lugar sin una direccionalidad concreta.

A su vez, en relación a las formas en que se desarrollan, la Resolución 112/13 es bien clara al respecto, haciendo hincapié en el afianzamiento, a través de las PP, de la “capacidad de trabajo en equipo”, no encontrando referencias concretas al respecto en la Resolución vigente.

Esto se ve reforzado al considerar las definiciones y caracterizaciones que brindan ambos documentos en cuanto al “trabajo”. El del 2013 se enumeran los siguientes elementos: “[...] dimensión fundamental en la conformación del sujeto social. [...] actividad creativa y transformadora de la naturaleza y de las culturas para satisfacer las necesidades de los sujetos”, “el sujeto que trabaja se forma y transforma a sí mismo, construyendo en el proceso su identidad”, “elemento constructor y articulador de la sociedad”. Más allá de que en la Resolución del 2017 se retomaron la mayoría de las características mencionadas anteriormente, podemos observar que las mismas son utilizadas para describir al “mundo del trabajo” (que, como dijimos, se propone como equivalente al “ambiente de trabajo”). Así, se pierde la potencia de conceptualizar el “trabajo” como parte inescindible de la vida de los sujetos remitiéndolo a un espacio de relaciones específicas.

Esto nos demuestra nuevamente cómo se estaría conformando una diferencia importante entre las perspectivas representadas en ambos documentos al respecto de qué es el trabajo, cómo se organiza y qué tipo de configuración se conceptualiza, es decir, en términos colectivos o individuales, de forma creativa/crítica o mecánica.

Otro apartado para reseñar es aquel que hace referencia a la incertidumbre que caracterizaría el mundo del trabajo. La categoría incertidumbre se encuentra presente en ambas resoluciones. Podemos observar que la preocupación y el diagnóstico es compartido, no así –creemos- el énfasis con el que es referido por algunas figuras institucionales de la gestión educativa.

Primero veremos la continuidad en cuanto al uso de la expresión. En ambos documentos la incertidumbre se enmarca en una lectura sobre las transformaciones en el mundo contemporáneo, que están “(...) caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad de cada caso y el conflicto de valores” (Res. 112/13). En videos¹⁴ de reciente publicación por parte de la DGCyE en relación a cambios en la educación técnica, en tanto el mundo actual está en constante cambio, la educación debería amoldarse y asumir como propios estos requerimientos. Lo cual es, de alguna forma, un contrasentido; ya que si la incertidumbre es lo que rige, y los cambios veloces son la norma, los cambios escolares nunca estarán a la par de esos procesos.

Esta tensión nos hace pensar que se pierden, también, ciertas funciones de la escuela, derivando muchas tareas a otros actores, lógicas e instituciones del ámbito de lo privado. Por ejemplo, habría que destacar dos cuestiones. Mientras gran parte de la población argentina, en un contexto de desigualdad creciente, transita en su mayoría espacios signados por la incertidumbre, generando la incapacidad de proyectarse hacia el futuro (Sennet, 2000), la escuela brinda un punto de anclaje fijo y de certezas. En ese sentido, como dice Nobile (2014)

La hipótesis que barajamos es que los vínculos construidos en el espacio escolar con los docentes, habilitados por el formato escolar propio de las ER [Escuelas de Reingreso], generan dicha experiencia entendida como positiva, permitiendo resignificar la trayectoria escolar personal previa, reposicionarse frente a la institución escolar, al igual que potencia la sensación de agencia, en términos de sentirse con mayores márgenes de control acerca de su propia vida, permitiéndole de este modo desplegar diferentes tipos de estrategias personales para su integración laboral, educativa y familiar (pág. 72)

14 También podemos mencionar las declaraciones del ex ministro de educación Esteban Bullrich cuando dijo que “hay que aprender a vivir en la incertidumbre... y disfrutarla”. Esteban Bullrich en el Foro “Building Human Capital for the future” 2016

Lo anterior remite también a una diferencia detectada entre ambos documentos en cuanto a la centralidad o relevancia de los derechos. En este sentido, podemos encontrarlos como una parte fundamental de los aprendizajes que promueven las PP en la Resolución 112/13, en tanto se refiere a los mismos en el primer considerando. En cambio, en la Resolución 2343/17 aparecen en el último ítem del apartado referido a los propósitos de los estudiantes. De esta forma, mientras que en la primera los derechos cubren al sentido general de las PP y del trabajo, en la segunda remiten a un aprendizaje específico a adquirir.

Si retomamos el enfoque de Derechos Humanos la educación técnica reviste una relevancia considerable, en tanto es el proceso educativo donde se articulan de forma más directa dos derechos: a la educación y al trabajo. Ambos refieren a los procesos de inclusión efectiva, y no meramente simbólica, de las personas en las sociedades, en tanto permiten adquirir recursos y herramientas significativas para acceder y disputar en distintos campos sociales. Es decir, si bien no se asegura con su concretización una vida digna, su negación permite establecer la imposibilidad de que esto suceda, al menos en el marco del actual sistema de producción capitalista y de organización social estatal.

Para finalizar, vamos a hacer referencia a un concepto muy en boga en la actualidad, el emprendedorismo. Este concepto, importado desde el campo empresarial, se relaciona con la matriz que llamábamos antes “mercado-céntrica”, que concibe al sujeto como responsable de sí mismo, autónomo y artífice de su destino. Podemos identificar dos grandes sentidos que subyacen a esta mirada: la idea de la competencia y la responsabilidad individual. Hablando sobre el campo educativo, la crítica del emprendedorismo al sistema educativo se sustenta¹⁵ en que no estaría lo suficientemente abierto a la competitividad entre individuos e instituciones.

Aun cuando ideológicamente suele ser presentado como *norma de igualdad* (ya que, en apariencia, permite la movilidad social en función de ciertos atributos que el individuo juega y conquista “libremente” en el mercado), el principio del mérito es fundamental y básicamente una *norma de desigualdad* (Gentili, 1997: 121)

Este es un concepto que aparece exclusivamente en la Resolución del año 2017, en el marco de una serie de declaraciones de distintos funcionarios del actual gobierno. En ese sentido el ex ministro de Educación Nacional Esteban Bullrich a hecho reiteradas referencias

¹⁵ Esta crítica desconoce las conclusiones de estudios clásicos del campo de la sociología de la educación como “La reproducción” (Bourdieu y Passeron, 1970) y “Los herederos” (Bourdieu y Passeron, 1964), en las que se demuestra cómo la institución escolar, bajo el manto de las competencias individuales, traduce y legitima diferencias que son centralmente sociales.

a su concepción de cuál debe ser el papel del sistema educativo en la actualidad¹⁶. También se puede mencionar en esta línea la creación en la Dirección de Formación continua de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, de un curso virtual para docentes denominado “Aprender a Emprender: una herramienta para la vida”. El mismo fue realizado por uno de los autores de este trabajo durante los meses de julio y agosto. La sorpresa fue in crescendo ya que al final del curso la idea era, en grupos, realizar un emprendimiento. Algunos eligieron vender producto comestible, otros servicios, y el grupo en el que participamos fue la realización de un emprendimiento para mascotas. Naturalmente, durante todo el proceso las preguntas se iban multiplicando ¿Cuál es el sentido pedagógico para docentes del nivel secundario y primario la elaboración de un emprendimiento de este tipo? ¿Qué tipos de mensajes se encuentran detrás de estas propuestas? ¿Nos están “enseñando” a buscarnos otros tipos de fuentes de ingresos ya que la paritaria Provincial al día de hoy (28/09) sigue sin estar cerrada? Estos son algunos interrogantes que fueron surgiendo durante el proceso del curso.

Conclusiones

Consideramos que la ponencia constituye un aporte importante al estudio de las interrelaciones entre los sistemas educativos y los demás ámbitos sociales, especialmente con respecto al mundo del trabajo y la producción. Así, en contextos históricos donde la industria cobra un mayor protagonismo, frente a otros donde se prioriza el sector agrícola-ganadero o los servicios, la educación técnica recibe esfuerzos logísticos y financieros superiores. La preocupación por establecer como interlocutores a los trabajadores organizados, en tanto colectivo central de la sociedad, antes que nucleamientos de sectores empresariales, nos indica una dimensión objetiva (aumento de paritarias, de la cantidad de asalariados, formales e informales) así como subjetiva (al ser lectura y creación de la realidad, nos habla también de las características del sujeto, sus trayectorias e intenciones). Otros indicadores destacados son el énfasis en el rol central del trabajo a nivel social, así como en los derechos como elemento primordial en las identidades en tanto grupo.

Más allá de grandes continuidades que se observan entre los documentos analizados, las diferencias específicas detectadas nos hablan de un proceso de transformación de sentido en las Prácticas Profesionalizantes y la educación técnica, que como fue establecido tienen su

16 “Nosotros lo que buscamos, y lo dijimos como un objetivo, es que surja mucho el tema de emprender... tu propio proyecto. Nosotros decimos que la escuela debería prepararte para crear empleo, no a buscarlo.” Esteban Bullrich, entrevista radial en el programa “Y ahora quién podrá ayudarnos” de Radio con vos (89.9). 19 de Julio de 2017

correlato en los paradigmas sociales en pugna. Ahora bien, ¿qué impacto tienen estas tensiones en los procesos educativos? Respecto al sujeto pedagógico, podemos mencionar que la Resolución 2343/17 propone una imagen de estudiante que se relaciona con la producción de servicios más que actividades industriales, implicando características sociales y subjetivas diferentes, sino contradictorias¹⁷. Además, observando que los límites y especificidades entre la enseñanza técnica y la secundaria general se vuelven más difusos, junto con la eliminación de los artículos más relacionados con lo estrictamente pedagógico en la Resolución vigente, encontramos indicios de una cosmovisión donde se propone que para la adquisición de habilidades y disposiciones más directamente relacionadas con el mundo laboral sólo se necesita estar en el mismo, un mecanismo próximo a la ósmosis. Así, se pierde el sentido crítico y reflexivo que la institución escolar puede ofrecer a sus estudiantes, específicamente a aquellos que han optado por realizar un camino educativo estrechamente relacionado con la aplicación práctica.

Con respecto al sujeto trabajador encontramos una imagen individual de los trabajadores, en tanto sujetos autónomos, independientes y emprendedores, sin referencias a los condicionantes y sentidos colectivos. Cada uno como responsable de sí mismo, que debe crear trabajos, no buscarlos, como decía Esteban Bullrich. El desempleo o la adaptación al trabajo no tiene que ver con un modelo de desarrollo -en este esquema-, sino que está relacionado a la voluntad de cada uno.

Por otro lado, una visión en la cual los saberes adquiridos por los trabajadores serán siempre obsoletos, con lo cual la intervención de la escuela siempre va detrás de la realidad del trabajo. Esto es sintéticamente lo desarrollado durante la ponencia en cuanto a qué tipo de formación se intenta proponer. Sennett afirma en este sentido:

“(...) vuelve a aparecer el nuevo yo idealizado: un individuo que está constantemente adquiriendo nuevas habilidades, cambiando su "base de conocimiento". En realidad, ese ideal es impulsado por la necesidad de ir por delante de la máquina. (Sennett, 2007: 43)

Este borramiento de algunas particularidades de la escuela técnica que se observa en la resolución del 2017 sobre las PP y en el proyecto de cambio curricular que se está proponiendo, está en consonancia con esta idea de que la escuela debería enseñar

17 En relación a la formación de emprendedores, el documento de la CTERA (2016) expresa:

De algún modo, este diseño [Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires] expresa una reconfiguración del sujeto pedagógico de la escuela secundaria, en este caso orientado a la formación de jóvenes proactivos capaces de “enfrentar las demandas de los estudios superiores, la vida laboral y la realización profesional, las cuales coinciden con las buscadas en la formación de un emprendedor”. (pág. 100)

conocimientos generales, mientras que el lugar de trabajo (siempre cambiante, siempre volátil) enseñaría la especificidad que el requiere.

Queda abierta la puerta para futuras investigaciones en las que se aborden las prácticas, valores y expectativas de los estudiantes de escuelas técnicas emplazadas en esta tensión entre una historia educativa e institucional marcada por el trabajo fabril (estabilidad en el empleo, seguridad social, diferenciación entre los espacios laborales y no-laborales, entre otras características) y las nuevas tendencias que proponen mayor flexibilidad y autogestión.

Bibliografía

- Acosta, F. (2012) *La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX*. En Cuadernos de História da Educacao – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012. Editora EDUFU. Universidades Federal de Uberlandia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. Argentina. 2009.
- (1970) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial LAIA. Barcelona. 1981
- Cavarozzi, M (1999) Modelos de desarrollo y participación política en América Latina: legados y paradojas. En Revista Universitaria Semestral de Estudios Sociales Año IX, Nº 16, Santa Fe, Argentina, 1º semestre de 1999, págs. 131-148.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (2016) *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Coordinación general de Feldfeber M. y Duhalde M. A. (Junta Ejecutiva de CTERA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Dussel, I. y Pineau, P.: "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo", en: Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (cord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina*. Tomo VI, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1995
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Argentina. 2002.
- Gallart, M. A (2000) *La formación para el trabajo en América Latina: Pasado, presente y futuro*. Seminario sobre Prospectiva Educativa, Santiago de Chile, 23-25 de agosto, 2000
- Gentili, P (1997) Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (comp.) *Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada
- Hunter, I. (1994) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ed. Pomares-Corredor. Colección Educación y conocimiento. Barcelona. 1998.
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (1984) *Sociología de la acción pública*. Editorial El Colegio de México. México. 2014.

- Muller, P. (2002) *Las políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. Colombia.
- Nobile, M. (2014) *Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario*. En Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, n° 14. Año 6. Abril 2014- Julio 2014. Córdoba. IISN: 1852.8759. pp. 68-80. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/299>
- Ossenbach Sauter, G (1997). *Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América latina en los siglos XIX y XX*. En: Boom, M. y Narodowski, M. (comp.) *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París.
(1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Nueva York.
- Rodrigo, L (2017) *La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas*. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Centro de Altos Estudios Universitarios (OEI) - Buenos Aires
- Sennet, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo bajo el nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama: Barcelona.
- Sennett, R. (2007) *La cultura del nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama: Barcelona
- Tedesco, J C (1993) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ed. del Solar, Bs. As. Introducción, Cap. 3. “La función política de la educación” y Cap. “El Estado y la educación”, pág.19-22, 63-105.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XIX. Primera Edición. Buenos Aires. 2007.

Fuentes

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999) Observación General n° 13. El Derecho a la educación.
- Decreto 300/06 –Dirección General de Administración. *Guía para la gestión de la comunicación escrita en la administración pública de la Provincia de Buenos Aires*. 2006.
- Dirección Provincial de Estadística (2018) *Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017*.
- Resolución 112 (2013) *Prácticas Profesionalizantes* (Consultada el 27/09/2018)
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/resolucion_nro_112_13_practicas_profesionalizantes.pdf
- Resolución 2343 (2017) *Sistema de prácticas formativas en ambientes de trabajo*. (Consultada el 27/09/2018)
http://copret.com.ar/practicas_formativas/wp-content/uploads/2018/03/5800-2361514-17.pdf

- http://copret.com.ar/practicas_formativas/wp-content/uploads/2018/03/IF-2017-05815659-GDEBA-CGCYEDGCYE.pdf