

**ESCUELA SECUNDARIA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN
ARGENTINA: POLÍTICAS Y SABERES EN DISPUTA**

**ESCOLA SECUNDÁRIA E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA
ARGENTINA: POLÍTICAS E SABERES EM DISPUTA**

**SECONDARY SCHOOL AND WORK FORMATION IN ARGENTINA: POLICIES
AND KNOWLEDGE IN DISPUTE**

Silvia MARTINEZ¹
Delfina GARINO²
Natalia FERNANDEZ³

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las relaciones entre políticas educativas y propuestas de formación para el trabajo en escuelas secundarias de Neuquén (Argentina), poniendo en diálogo normativas y dispositivos didáctico-pedagógicos que implementan las instituciones, desde una perspectiva que considera las políticas como un campo de disputas tanto en su definición, como en su puesta en acto en las escuelas. Para ello, relevamos normativas sobre propuestas pedagógicas situadas en contextos de trabajo y analizamos, desde metodologías cualitativas, su puesta en acto en escuelas secundarias centradas en la formación para el trabajo. Luego del análisis, planteamos que las vinculaciones con las normativas son diversas (a veces las prácticas educativas las anticipan y otras las escuelas dan respuestas parciales a ellas), y las formas de implementación pueden favorecer o no la democratización de la participación de estudiantes (y con ello la distribución equitativa de saberes), así como concepciones sobre mundo del trabajo, sociedad y sujeto.

PALABRAS CLAVE: Escuela secundaria. Formación para el trabajo. Saberes. Política educativa.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre políticas educativas e propostas de formação para o trabalho em escolas secundárias de Neuquén (Argentina), colocando em diálogo normativas e dispositivos didático-pedagógicos que implementam as instituições, desde uma perspectiva que considera as políticas como um campo de disputas tanto em sua definição, como em sua colocação em ato nas

¹ Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo); Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (FACE-UNCo), Neuquén - Argentina. Profesora Adjunta Regular. Departamento de Didáctica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8473-9934>. E-mail: silviamarcelamartinez@gmail.com

² Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo); Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (FACE-UNCo), Neuquén - Argentina. Jefa de Trabajos Prácticos. Departamento de Ciencias Políticas y Sociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0320-8830>. E-mail: delgarino@gmail.com

³ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (FACE-UNCo), Neuquén - Argentina. Ayudante de Primera. Departamento de Política. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2551-058X>. E-mail: natinoefernandez@gmail.com

escolas. Para isso, relevamos normativas sobre propostas pedagógicas situadas em contextos de trabalho e analisamos, desde metodologias qualitativas, sua colocação em ato em escolas secundárias centradas na formação para o trabalho. Logo da análise, propomos que as vinculações com as normativas são diversas (às vezes as práticas educativas as antecipam e outras as escolas dão respostas parciais a elas), e as formas de implementação podem favorecer ou não a democratização da participação de estudantes (e com isso a distribuição equitativa de saberes), assim como concepções sobre mundo do trabalho, sociedade e sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Escola secundária. Formação para o trabalho. Saberes. Política educativa.

ABSTRACT: *This article aims to analyze the relationships between educational policies and work formation in secondary schools in Neuquén (Argentina), connecting regulations and didactic-pedagogical devices that are implemented in educational institutions. In order to do this, we consider policies as a dispute field, in its definition, as well as in its implementation in schools. To achieve our goal, we review regulations focalized in work formation and analyze, using qualitative methodologies, their implementation in secondary schools. After analysis, we propose that linkages between practices and regulations are diverse (sometimes educational practices anticipate regulations and other times schools give partial answers to them), and the ways of implementation may or may not contribute the democratization of student participation (and consequently an equitable distribution of knowledge), as well as conceptions about the world of work, society and subject.*

KEYWORDS: *Secondary school. Work formation. Knowledge. Educational policy.*

Introducción

En América Latina, las sociedades presentan cambios profundos en el mundo laboral y educativo en estas últimas décadas. Se observa que en las sociedades latinoamericanas los procesos de inclusión en el campo laboral son acotados, se profundiza la precariedad laboral y el desempleo (especialmente para los/as jóvenes). Sin embargo, en el campo educativo hay una ampliación de la cobertura en los diferentes niveles del sistema educativo. Es decir, estamos ante un achicamiento del mercado laboral y una expansión de lo educativo, procesos según los cuales a los/as mismos/as jóvenes a quienes se les ofrece pocas opciones laborales, se les habilita el sostenimiento dentro del sistema educativo (si bien mediado por dimensiones como la

clase, el género y la raza, muchos/as logran al menos cursar y/o finalizar el nivel secundario⁴, situación impensada hace 50 años atrás).

Nos interesó este panorama para pensar el lugar de la escuela secundaria en general y su relación con el mundo del trabajo en particular. Nos centramos en Argentina, en la que a comienzos del nuevo siglo se sancionaron dos leyes importantes en materia educativa: la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN), donde se propone la obligatoriedad de la escuela secundaria y plantea que este nivel prepara para seguir estudiando, para el trabajo y la ciudadanía; y la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058 (LETP), que legisla específicamente sobre la educación técnico profesional, pautando especificidades sobre los vínculos con el mundo laboral, entre otros aspectos.

Ahora bien, estas legislaciones del 2006 y 2005 respectivamente, reglamentan sobre un sistema educativo nacional, fragmentado en un estado federal. Así, cobra importancia estudiar casos particulares que no reflejan el panorama del país, pero dan cuenta de los modos en que las instituciones resuelven la relación escuela-mundo del trabajo.

Nos abocamos en este texto a analizar las articulaciones sobre la educación y el trabajo que se dan en una provincia de la Norpatagonia Argentina: Neuquén. Esta provincia presenta niveles de autonomía en relación a la legislación nacional, siendo una muestra de ello la no aplicación de la Ley Federal de Educación de 1993, a partir de una legislación provincial. Respecto de la LEN de 2006, que plantea una reforma de la escuela secundaria, actualmente se encuentra en plena construcción e implementación de una curricula novedosa, elaborada desde las bases de todas las escuelas secundarias y sus diferentes modalidades (bachiller, comercial y técnica).

Este artículo se inscribe en el marco de las investigaciones que abordan la relación entre educación y trabajo en la escuela secundaria (BARROS; COSTA-RENDERS, 2020; ANDRADE MARTINS, 2018; JACINTO, 2018; CORROCHANO, 2014; GOROSTIAGA, 2012). Ponemos el foco en las Prácticas Profesionalizantes (PP), dispositivos privilegiados que las legislaciones nacionales y provinciales proponen para la relación educación y trabajo, y en los modos en que las instituciones plantean a los mismos. Nos centramos, concretamente, en las PP y su regulación a través de las

⁴ Por ejemplo, el aumento de la tasa de escolarización de los/as jóvenes de 15-17 años en América latina entre el 2005 y el 2013 se incrementó del 72,5% al 76,6%, superando en 2013 el umbral del 78% de jóvenes en edad escolar dentro de la escuela secundaria en Brasil, Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay (MONTES, 2018).

normativas vigentes, su implementación en escuelas seleccionadas, así como en la concepción del mundo del trabajo y los saberes que promueven.

Como se trabajará, las maneras de implementar las PP son diversas, y supone la introducción de saberes del mundo del trabajo en la implementación de proyectos pedagógicos, que suelen ser valorados por los/as estudiantes:

La evidencia empírica de investigación en Argentina y otros países, muestra que la introducción proyectos pedagógicos vinculados a los saberes del trabajo generan mayor motivación e interés en los jóvenes. Los procesos de aprendizaje que parten de saberes prácticos para desde allí plantear saberes teóricos, o lo que se conoce como el valor pedagógico de la formación orientada y del aprendizaje situado (JACINTO, 2018, p. 87).

En Argentina, las pasantías en ámbitos de trabajo (como una modalidad actual de PP) fueron el dispositivo que históricamente visibilizaba la relación entre teoría y práctica. Sin embargo, las normativas sancionadas desde inicios de este siglo ampliaron la concepción de estas prácticas, instalando la figura de las PP. En este sentido, antiguamente las pasantías eran pensadas como un agregado práctico de la formación teórica, en cambio, las PP se plantean como una estrategia para la enseñanza de teorías, técnicas formales y habilidades de manera contextualizada (DURSI, 2016), tanto en empresas como en otras instituciones de la sociedad civil, del estado y dentro de las propias escuelas.

Además, las PP son parte fundamental dentro de la trayectoria formativa de los/as estudiantes de escuelas secundarias técnicas y se plantea como síntesis de la articulación entre la teoría y la práctica a partir de experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, los cuales pueden tener diferentes formatos: micro emprendimientos, proyectos productivos, articulación con demandas de la comunidad, pasantías, etcétera.

Cabe destacar que las PP son obligatorias para todos/as los/as estudiantes de escuelas técnicas, y optativas para los/as de escuelas comunes, de manera tal que en los últimos años se ha pasado de un dispositivo de formación para el trabajo selectivo, a un tipo de práctica que debe garantizar la participación de todos/as, por lo que este cambio en su concepción y legislación aparece como una democratización de las mismas. Claro está, como desarrollaremos a continuación, que la implementación de las PP supone una puesta en acto de la normativa que las regula, y la manera en que se ejecutan presenta especificidades según las instituciones, que en algunos casos superan lo propuesto por la

legislación, en otros no alcanzan a cubrir sus presupuestos, pero siempre tensionan y disputan las normativas.

El objetivo de este estudio es abordar las prácticas pedagógicas que articulan educación y trabajo en tres escuelas secundarias con características diferentes. Nuestro análisis se focaliza en la implementación de estos dispositivos de formación para el trabajo y la relación con las normativas nacionales, su concepción del mundo del trabajo y los tipos de saberes que promueven. De esta manera, nos inscribimos en los debates que analizan los sentidos de la escuela secundaria en general, mirando la transmisión cultural que se proponen en los dispositivos vinculados con el trabajo, a la vez que los sentidos que plantea esta experiencia escolar cuando está articulado a través del trabajo.

El artículo se estructura en seis apartados, en el primero desarrollamos el marco teórico metodológico que encuadra los análisis desarrollados; en el segundo abordamos la normativa que rige la implementación de PP a nivel nacional y provincial; en el tercero describimos la implementación de las PP en tres escuelas secundarias de la provincia del Neuquén; en el cuarto comparamos la implementación de las PP en las tres instituciones; por último presentamos las consideraciones finales del artículo.

Marco teórico-metodológico

Aspectos teóricos

Abordamos este estudio en dos dimensiones, por lo tanto, tomaremos marcos teóricos que se van articulando y permitiendo abordajes específicos. Por un lado, lo relativo a la dimensión político-normativa, que incluye las normativas nacionales y provinciales, es decir las políticas públicas creadas desde el Estado. Por otro lado, la dimensión pedagógico-didáctica, que considera la implementación de dispositivos de formación para el trabajo en escuelas secundarias, desde las voces de docentes y directivos implicados. Cabe aclarar que entendemos los dispositivos antes mencionados como promotores de experiencias pedagógico-didácticas enmarcadas o no en políticas públicas, que buscan acercar a los/as jóvenes al mundo del trabajo.

En relación a la **dimensión político-normativa**, partimos de considerar que las relaciones sociales se articulan en el Estado. Los resultantes de las relaciones de poder entre los/as actores se institucionalizan en las políticas públicas, normas, programas y líneas de acción (AGUILAR VILLANUEVA, 1993). Así, las luchas de poder están en la base de las políticas públicas y puján por la definición de pautas de acción.

Por otra parte, reconocemos la distancia que existe entre el ámbito de circulación del discurso (nacional, local) a través del texto político (normativa, legislación) con el de la práctica; en donde los mismos son re-significados y re-contextualizados por los actores institucionales (BALL *et al.*, 2012). La puesta en acto se constituye como campo en el que se definen esas intenciones e intereses y se materializan los acuerdos de manera concreta (BALL *et al.*, 2012). Estos acuerdos son siempre transitorios, pero habilitan el despliegue de prácticas que dejan huellas en los/as sujetos que transitan estas realidades.

En este artículo, nos focalizamos en las PP, desde una mirada de las políticas públicas y las múltiples mediaciones que se manifiestan en su implementación, como estrategia para analizar, desde una **dimensión pedagógico-didáctica**, la vinculación de la educación secundaria con el mundo del trabajo. El desarrollo de estas prácticas supone la articulación de actores del mundo de la educación, del mundo del trabajo y de la sociedad civil (del sistema educativo, de las escuelas, del mundo empresarial, ONGs, actores estatales y, por supuesto, los/as jóvenes), que disputan la construcción de sentidos y la manera en que estas prácticas se implementan. Dado que estos actores tienen objetivos de acción y se rigen por lógicas específicas, las relaciones interactorales que se establecen suelen estar atravesadas por tensiones, consecuencia de los intereses particulares de cada actor que interviene (JACINTO, 2016).

Es decir, tomamos a estas PP como dispositivos que articulan un conjunto de actividades pedagógicas que se integran y combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje (CAMILIONI, 2014). Nos interesa tanto comprender la configuración de estos dispositivos como el tipo de experiencias educativas que promueven. El estudio se plantea a partir de una perspectiva teórica en la que se toma a los dispositivos de formación como objeto de investigación en tanto éstos permiten analizar los modos de articulación compleja que se establecen entre los discursos, las normas, las distribuciones temporales y espaciales (entre otras), que dan forma a un modo de existencia en un tiempo y un espacio histórico determinados. Para analizar la dimensión didáctica retomamos las relaciones epistémicas con los saberes desde Charlot (2008).

En estos dispositivos enfocamos la relación entre el sujeto y el saber, es decir el sentido del aprender que promueven. En primer lugar, identificamos una vinculación entre el sujeto y los objetos-conocimientos, referidos a conocimientos técnicos, disciplinares. En segundo lugar, destacamos aquella relación que promueve el saber a

través de la acción, es decir el dominio de una actividad. En tercer lugar, referimos situaciones que promueven aprendizajes socio-relacionales (CHARLOT, 2008).

La importancia de este planteo radica en que de estas vinculaciones deviene la construcción identitaria con el saber, ya que aprender tiene sentido en función de una historia del sujeto, sus antecedentes, sus expectativas, su idea de la vida, sus modos de relacionarse, etcétera.

Nos enfocamos entonces en el estudio en esta relación: normativas y dispositivos de formación planteados como PP, que en espacios de la práctica asumen formas concretas, en las que circulan discursos, se promueven modos de subjetivación y se generan experiencias particulares, que habilitan sentidos y modos de existencia específicos.

A la vez, distinguimos trabajo de empleo: este último supone una relación asalariada, en cambio el trabajo es tomado como una condición humana desde una perspectiva social, antropológica y filosófica, y puede conllevar o no una remuneración (NEFFA, 2003). Éste, considerado como la actividad humana dirigida a la satisfacción de las necesidades, conlleva en sí una dimensión productiva (en el sentido de transformación de la naturaleza y del objeto en general) y una dimensión formativa (en la medida en que toda acción revierte sobre el sujeto de la misma, transformándolo). Pensamos al trabajo como artesanía: “designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más” (SENNETT, 2009, p. 20), en donde la relación mente y cuerpo son inseparables. Tomamos a Sennett (2009) cuando plantea, desde una concepción pragmática, la relación entre mente y cuerpo, argumentando que lo que somos surge de lo que nuestro cuerpo puede hacer. Continúa así argumentando sobre el impacto de esta característica en las relaciones sociales.

Es decir, focalizamos el análisis en los dispositivos de formación para el trabajo (PP), sus articulaciones con las políticas y el tipo de saberes que promueven (el qué y el cómo del mismo), desde una mirada didáctica. A su vez, buscamos ubicar los procesos de contextualización y recontextualización de saberes en relación al mundo del trabajo, ya que entendemos que estos espacios formativos expresan los debates más amplios en torno a la definición de la formación de la escuela secundaria, la relación con el mundo del trabajo y la sociedad en general.

Aspectos metodológicos

Proponemos captar la complejidad del objeto de estudio desde una perspectiva interpretativa: planteamos describir y analizar la relación entre las normativas y los dispositivos de formación para el trabajo que se realizan en tres escuelas⁵ de la provincia de Neuquén en Argentina.

Seleccionamos estas instituciones en base a un muestreo cualitativo de casos elegidos en función de criterios teóricos relevantes para el problema de investigación. 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. La **Escuela N** es una escuela secundaria común con orientación en economía social y práctica de microemprendimientos, que propone proyectos de articulación con formación profesional innovadores; la **Escuela A** es una técnica agropecuaria que plantea un proyecto innovador de relación con el mundo agropecuario de la zona; y la **Escuela I** es la primera escuela técnica industrial de la región, y se relaciona con la actividad productiva más importante de la provincia (producción de petróleo y gas).

Desde una metodología cualitativa se utilizaron diversas técnicas de recolección de la información⁶: a) Relevamiento de fuentes secundarias (normativas nacionales y provinciales referidas a dispositivos de articulación con el mundo del trabajo; Proyectos curriculares e institucionales); b) Entrevistas semiestructuradas (a docentes y equipos directivos de las escuelas); y c) Observaciones (de espacios de implementación de PP y de distintos momentos de la vida escolar).

⁵ Las escuelas que tomamos 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.

⁶ Los datos de este artículo son parte de tres tesis doctorales y del proyecto de investigación C127 de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNCo (2016-2020):

Martínez, Silvia (2016) “Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos”. Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Garino e Delfina (2017) “Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén”, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Fernández, Natalia (en evaluación) “La puesta en acto de 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 de Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Tabla 01 - Trabajo de campo realizado. 2011-2018

	Escuela N	Escuela A	Escuela I
Temporalidad trabajo de campo	2011-2016	2013-2018	2016-2018
Proyectos institucionales /programas	PEI Programas 3	PEI PIC Programas 3	Convenio pasantía
Entrevistas directivos	2	2	2
Entrevistas docentes de PP	5	4	2
Observaciones	2	2	2

Fuente: elaboración propia

Dimensión político-normativa: el marco legal de las PP

Las políticas educativas formuladas a mediados de la primera década del siglo XXI, postulan una nueva forma de pensar la articulación educación y trabajo en Argentina, en base a un nuevo modelo de relación Estado-sociedad-sistema productivo (GALLART, 2006).

En efecto, durante los '90 se impulsó una serie reformas educativas, en las que la visión del mundo del trabajo estuvo atada a una lógica de empleabilidad. En esta época se hizo explícito el vínculo entre la escuela y la empresa (organizaciones empresariales) para asumir el compromiso de formación en estos espacios, y las pasantías fueron consideradas como “bolsas de empleo” mediante el decreto nacional 340 de 1992.

En 2003, comienza un proceso de *'reordenamiento legal'* (VIOR; MAS ROCHA, 2009), en el que se sanciona un conjunto importante de leyes nacionales respecto de la política educativa, de las cuales destacamos la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) (2005) y la Ley de Educación Nacional (LEN) (2006).

En lo que refiere a la educación y el trabajo, la LETP promueve las prácticas laborales a través del desarrollo de PP. Las PP⁷ constituyen uno de los cuatro campos formativos de la Educación Técnico Profesional (los tres restantes son: formación general, científico-tecnológico y técnica específica), donde cada campo tiene una carga

⁷ En la resolución 261/06 del Consejo Federal de Educación (Ministerio de Educación Nacional), que tiene como fin la homologación de los títulos, se plantea fundamental su práctica y se las entiende como síntesis de la articulación entre la teoría y la práctica a partir de experiencias formativas en situaciones reales de trabajo.

horaria específica. Así, la incorporación de las PP muestra que las prácticas laborales se han constituido en un requisito de la educación técnica (FIGARI, 2017).

Además de la incorporación de las PP en la educación técnica, se hace extensiva la importancia de prácticas laborales, tales como las pasantías, en la educación secundaria común a través del decreto 1374 (2011)⁸. La sanción del decreto permitió que aquellas provincias que no tenían legislación propia pudieran adherir al decreto o elaborar normativas en correlación con la legislación nacional. Ello posibilitó también estimular a las empresas en el desarrollo de convenios con las jurisdicciones o con las instituciones educativas para la articulación de un sistema de pasantías (MATURO, 2018).

Además, las PP como dispositivo de enseñanza y aprendizaje posibilitan la incorporación de hábitos y saberes que sólo se adquieren en un marco laboral (GALLART, 2004), pueden orientar a los/as jóvenes con relación a sus intereses y permitir el ingreso a un segmento del mercado de trabajo al que podría serles difícil ingresar (JACINTO; DURSI, 2010).

Respecto del marco político-normativo de la provincia de Neuquén, cuenta con una Ley Orgánica de Educación Provincial N°2945 (2014) que regula todo el sistema educativo. Establece intenciones pedagógicas, fines y objetivos similares a la LEN: la educación integral con igualdad de oportunidades, la garantía de la inclusión educativa, el establecimiento del Estado como garante en el acceso, permanencia y egreso de los/as estudiantes, la integración de la comunidad educativa. Respecto al espacio de las PP, a fines del 2018 se sancionó una normativa específica provincial que las regula⁹ en escuelas públicas y privadas, escuelas comunes y técnicas.

La obligatoriedad de las PP en las escuelas técnicas nos permite preguntarnos cómo son los procesos de concreción que se realizan a nivel jurisdiccional para garantizar estos trayectos formativos, que pueden asumir diferentes formatos (pasantías, micromprendimientos, proyectos dentro de las instituciones, etcétera). Queda explícita entonces la concepción sobre las PP, como campo formativo dentro de la ETP, que lleva a la reestructuración de los planes de estudio o diseños curriculares de las provincias en pos de garantizarlas.

⁸ Régimen General de Pasantías que rige en todo el ámbito del Nivel de Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional, donde no son obligatorias para el secundario común.

⁹ Resolución N°1862 sancionada por el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén.

Se identifican algunas cuestiones transversales que entendemos pueden afectar la “puesta en acto” de las PP (MATURO; FERNÁNDEZ; GANEM; SAEZ, 2018): la juventud de los marcos normativos provinciales en relación con los nacionales, la importancia de la mediación institucional y el estímulo y acompañamiento a la generación de acuerdos a nivel local.

En la jurisdicción de Neuquén, se evidencia un movimiento instituyente que parece traccionar desde las instituciones escolares técnicas hacia la norma y desde la norma hacia las instituciones, y señalamos que, entre los principales desafíos de la puesta en acto del espacio de PP figuran cómo es la generación de convenios con empresas, organizaciones civiles (en el ámbito público como privado), cómo es la mediación institucional en la participación y la ejecución de convenios por parte de órganos de gobierno en la gestión de vinculaciones con organizaciones productivas, comunitarias, etc.

Tal como afirma Rodrigo (2017), muchas veces la aplicación de los marcos normativos descansa y se sustenta en las desiguales capacidades de gestión de las jurisdicciones e instituciones. En este sentido, es importante continuar con el análisis sobre cómo las instituciones educativas se vinculan en concreto con la formación para el trabajo en el marco de las demandas actuales de las nuevas normas, del sector productivo y de la sociedad.

Dimensión pedagógico-didáctica: la implementación de las PP

En este artículo analizamos 3 escuelas secundarias de la provincia de Neuquén, de las cuales dos se encuentran en la ciudad de Neuquén (capital provincial), y la tercera en una localidad vecina. Cabe destacar que esta zona de la Provincia aglutina al 66% de la población. A continuación, describimos cada institución, enfocándonos en sus dispositivos de formación para el trabajo.

Escuela N: caracterización general de la institución

El primer caso que presentaremos es la **Escuela N**, una escuela secundaria pública de gestión privada (depende del Obispado de Neuquén), de 5 años de duración, que otorga el título de Bachiller especializado en Economía Social y Prácticas de Emprendimientos que articula con talleres de formación profesional en Diseños

constructivos, Informática, Agropecuaria o Gastronomía. Creada en 2005, tiene una matrícula de 250 estudiantes aproximadamente, mitad varones y mitad mujeres, provenientes de hogares de bajos recursos materiales. Se encuentra en una zona semirural de la ciudad de Neuquén, compuesta por barrios que se iniciaron como asentamientos informales, con servicios deficitarios, tenencias de la tierra precarias y poca frecuencia en la circulación del transporte público de pasajeros.

El plan curricular plantea que durante 1° y 2° año todos/as los/as estudiantes rotan por los cuatro talleres a lo largo del año y en 3° eligen uno de ellos, en el que se especializan hasta 5° año. Además, a partir de 3° año imparten materias de la orientación de la escuela (Economía Social, Contabilidad, Teoría de Microemprendimiento, Práctica de Microemprendimiento).

Formación para el trabajo en la Escuela N: autonomía y construcción de un proyecto vital como eje de la propuesta

La formación para el trabajo está en el centro de la propuesta educativa, e implica la capacitación tanto en saberes generales para el mundo del trabajo (modelos económicos, derecho laboral, condiciones del mercado de trabajo), como en dispositivos específicos de formación para el trabajo (JACINTO, 2018).

Uno de estos dispositivos son los emprendimientos productivos que se realizan en los cuatro talleres, son pensados como espacios de formación y como prácticas reales de trabajo encuadradas en actividades impulsadas desde la propia institución, que propicia la formación contextualizada, vinculando la escuela con el mundo exterior.

Para catering tenemos todo, la vajilla, manteles, cofias, delantales, el traje y bueno, montamos toda una instalación en la escuela para hacerlo, y los chicos [...] cumpleaños de 15, casamientos, de todo hacen con la profe. [...] Eso implica todo un movimiento en la escuela, [...] todo un entretejido, pero da muy buenos resultados (Profesor 1, Escuela N).

Para esto, en 3° año todos/as los/as estudiantes redactan en grupos un proyecto de microemprendimiento, que ejecutan durante 4° y 5° año. Además, cada fin de año la institución realiza una exposición abierta a la comunidad donde se muestran y comercializan los productos realizados en los emprendimientos.

Otro dispositivo refiere a la orientación laboral y a la implementación de pasantías: durante 5° año los/as docentes entrevistan jóvenes para proyectar sus

trayectorias (educativas y/o laborales) posteriores al egreso. En función de este proceso, se implementan pasantías para todos/as los/as alumnos, que son planificadas y asignadas en función de sus intereses vocacionales.

Hay una entrevista pautada que se hace con los chicos. Y en función de eso, [...] se van buscando con los conocidos que tenemos, con experiencias anteriores. [...] Es a la medida, en función de los intereses de cada chico, se piensa a ver, qué posibilidades tenemos de hacer qué y dónde, y con qué contamos... (Equipo Directivo, Escuela N).

Tienen por objetivo, además de que conozcan espacios de inserción en campos de interés, ser experiencias en relación de dependencia acompañadas, así como ampliar el capital social de los/as jóvenes. En este sentido, se promueven experiencias situadas que permiten aprendizajes en la acción (CHARLOT, 2008). Se designa un docente encargado/a de planificarlas y acompañarlas. Sin embargo, el cargo es ad honorem, lo cual implica una precarización de la tarea que, sumado a que muchos de los contactos con las organizaciones, empresas e instituciones que reciben pasantes dependen de vínculos personales (no institucionales), genera una baja institucionalización de algunos aspectos de esta práctica.

Finalmente, otro dispositivo es el dictado de cursos especiales orientados al mundo del trabajo, que busca ampliar la formación con el aporte de especialistas en diversas áreas, enmarcados en las orientaciones de la escuela. Se desarrollan durante tres semanas ubicadas en el cierre de cada trimestre, en las que se suspende la actividad académica cotidiana y los/as estudiantes de 4° y 5° año realizan talleres de capacitación para el trabajo. La oferta de cursos varía año a año, según los/as especialistas que se contactan y la disponibilidad de fondos para financiar las actividades (que, a su vez, depende de la obtención de recursos especiales a través de proyectos financiados por organismos públicos).

Además, la orientación de la escuela en Economía Social favorece la formación de sujetos/as críticos/as respecto de las condiciones del mercado laboral, capacitando y desarrollando efectivamente formas de organización social y laboral alternativas a las hegemónicas vinculadas al capitalismo.

Escuela A: caracterización general de la institución

La segunda institución seleccionada es la **Escuela A**. Es una escuela agrotécnica de 6 años de duración, que posee un predio de 26 hectáreas en el cual desarrolla sus actividades. En sus orígenes (1987) buscaba articular con el sector agropecuario (la temporalidad de la escuela acompañaba la del agro, tenían prioridad los hijos de chacareros, etc.), pero después la escuela se incluyó dentro del sistema educativo formal, adecuándose a las normas vigentes (1996). Cuenta con 400 estudiantes (50% varones; 50% mujeres), heterogéneos/as tanto en sus características socioculturales, como en su procedencia.

El plan curricular se estructura en cuatro áreas: disciplinar, producción animal/vegetal y espacios institucionales¹⁰. Los espacios disciplinares están presentes durante toda la formación, de 1° a 4° año los/as alumnos/as conocen producciones animales y vegetales y realizan prácticas, y en 5° año eligen una de las dos orientaciones (vegetal o animal). En ambas orientaciones, en 6° año, cursan Seminarios y las asignaturas Proyecto Didáctico Productivo y Pasantía o Extensión.

Formación para el trabajo en la escuela A: enseñanza articulada desde el producir

Esta escuela propone aprender desde el producir. Sus dispositivos de formación para el trabajo van armando un entramado de sentidos y significados que permiten diferentes tipos de aprendizajes.

El primer dispositivo es el Proyecto Didáctico Productivo. En 5° año, todos/as los/as alumnos/as en grupos formulan un plan de producción (investigan, realizan las previsiones), articulando distintas materias (Lengua, Metodología de Proyectos, Proyecto Didáctico Productivo, Inglés) y durante 6° año lo ejecutan. Cabe destacar que los/as estudiantes eligen el tema de sus proyectos y supone un trabajo pedagógico.

Finalizando 4° eligen un proyecto de una producción en particular. Por grupos de a tres a cinco personas. [...] En 5° formulan, hacen toda la investigación. Porque se les pide todo el método científico, todo para formular el proyecto productivo de esa producción [...]. En socio-economía ven todo lo económico, que tiene que ver con la inversión. En 6° año, con fondos de la escuela, acorde a la aprobación del proyecto de 5°, se lleva a cabo acá en la escuela.

¹⁰ En este curriculum a lo largo de los 6 años tienen espacios obligatorios de participación y acompañamiento a la escolaridad, como espacios de convivencia escolar.

Entonces si hay que comprar gallinas, alambre, todo eso para armar el proyecto (Equipo Directivo, Escuela A).

Esta situación se da en el marco de una actividad didáctica regulada y pautada; a la vez se podría decir que es una situación simulada, ya que se da dentro la escuela, a diferencia de lo que sería un emprendimiento real.

La propuesta que sostiene el plan curricular en relación con el Proyecto Didáctico Productivo y las maneras en que los diferentes sujetos lo van entramando, erigen a este dispositivo como síntesis del proyecto institucional. Se destacan los valores de responsabilidad, trabajo, organización y trabajo en equipo, y muchos/as señalan a este espacio como trascendente en la construcción de aprendizajes con sentidos para los/as estudiantes, que implica la participación en todas las etapas de un proyecto productivo: planificación, ejecución, evaluación, exigiendo innovaciones en las propuestas.

Acá tenemos todo lo que es la parte de formulación de proyectos, que no se basa simplemente en armar el anteproyecto, escribirlo, sino que hay que llevarlo a cabo, hacerle un seguimiento, evaluar los resultados, llegar a un producto final... y bueno en todo ese proceso uno incorpora un montón de herramientas y aprendizajes muy significativos, que después sirven para el laburo técnico (Profesor 13, Escuela A)

El segundo dispositivo es el proyecto de extensión rural, que es parte de la currícula y en el que participan todos/as los/as estudiantes. En él, se plantean diferentes momentos de trabajo, que incluyen la sensibilización, el diagnóstico, la propuesta y, si se puede, el trabajo conjunto, desde una mirada de técnico extensionista, en la que se promueve interpretar una realidad técnica en un contexto socio histórico específico y que los/as estudiantes se involucren en problemáticas de la zona, como por ejemplo la construcción de invernaderos en huertas comunitarias en barrios marginales de la ciudad de Neuquén.

El tercer dispositivo son las pasantías, que en esta institución también son curriculares, participan todos/as los/as jóvenes y se realizan durante todo el año. En una primera etapa son pasantías internas, en las que los/as estudiantes circulan por los diferentes sectores productivos de la escuela y luego, realizan pasantías externas en empresas o emprendimientos de la zona. En caso de que no logren articular con agentes externos a la institución, continúan con las pasantías internas, en las que los/as alumnos/as ofician de ayudantes en distintos sectores.

Sintetizando, la intención educativa en todos los dispositivos de formación para el trabajo está en que cobren sentido para los/as estudiantes en el hacer, en el contexto real. Una innovación en el recorrido curricular de los/as estudiantes es el hecho de que desde el comienzo se les propone una articulación de saberes teóricos y prácticos. Se promueven así relaciones con el saber disciplinar, en acción y con otros/as (CHARLOT 2008).

Escuela I: caracterización general de la institución

La tercera institución seleccionada es la Escuela I, una escuela técnica industrial tradicional de 6 años de duración que se encuentra en el centro de la Ciudad de Neuquén y que ofrece tres modalidades: mecánica, electromecánica y construcciones. Alberga a más de 1200 estudiantes, mayoritariamente varones. Creada en 1943, posee una vasta tradición histórica.

De 1° a 3° año los/as alumnos/as cursan el Ciclo Básico, común a todas las escuelas técnicas, y en el Ciclo Superior (5° y 6°) se especializan en una de las tres orientaciones, en la que cursan materias y talleres específicos de cada una.

Formación para el trabajo en la Escuela I: el modelo industrial tradicional

La formación para el trabajo atraviesa toda la propuesta formativa de la escuela, y se articula especialmente en materias teóricas y en los talleres. Además, la institución implementa pasantías como un dispositivo de formación para el trabajo.

Este proyecto está en vigencia hace más de diez años, principalmente en empresas privadas cuyas actividades se vinculan a las orientaciones de la escuela, en el sector hidrocarburífero, automotriz, etcétera. En estas prácticas, los/as estudiantes aplican, desarrollan y profundizan saberes de las especialidades que cursan. Para esto, una docente realiza las tutorías a los/as estudiantes que están en las empresas, ocupando un cargo ad honorem, ya que la escuela no cuenta con horas específicas para financiar el trabajo que supone este proyecto, por lo tanto, queda a “voluntad” de la docente de sostener el espacio.

Lo que pasa es que bueno, acá hay algo particular. Si no lo hago esto se cae, si nadie lo quiere hacer porque no es pagado, y a mí me puede más el compromiso que tengo con esto de hacerlo, o sea soy docente,

parte de mi responsabilidad civil en enseñar es esto también (Profesora 1, Escuela I).

Además, este proyecto no está destinado a todo el estudiantado y no son obligatorias, sino que accede un número limitado de estudiantes en función de la cantidad de convenios logrados y de vacantes en cada empresa.

Nos fijamos en los contenidos, en la actitud del chico, aptitud también y las ganas con la que trabaja, cómo se desempeña, cómo interactúa con el resto, cómo es para trabajar en grupo (Profesora 1, Escuela I).

En efecto, la escasez de instituciones receptoras deriva en que los/as estudiantes deban reunir ciertas condiciones para acceder y permanecer en el lugar, que incluye ciertas aptitudes y habilidades vinculadas con los requerimientos del mundo del trabajo: la importancia de la adquisición de ciertos saberes técnicos para “aplicarlos” en la práctica, así como la necesidad de ciertas habilidades y capacidades vinculadas a lo actitudinal (responsabilidad, puntualidad, trabajo en equipo). Se plantea que estos requisitos son sintetizados en las calificaciones de los/as jóvenes en las materias, por lo que los/as pasantes son seleccionados/as en función de criterios meritocráticos. Además, en la selección operan pautas específicas planteadas por las empresas (por ejemplo, aspectos vinculados al género). De esta manera, la perspectiva meritocrática e individualizante gobierna la propuesta de acceso a las pasantías.

Por último, en la escuela existe un proyecto de formación en ciclomecánica que implica el arreglo de bicicletas en desuso, como estrategia para la contención social y empoderamiento de los/as jóvenes, desde una perspectiva comunitaria, colectiva y cooperativa, que incluye la idea de acceso libre al conocimiento. En este caso, el conocimiento técnico vehiculiza un compromiso social. Es impulsado por actores de la sociedad civil, y participan los estudiantes que así lo desean.

Son espacios de encuentro donde el conocimiento se empieza a colectivizar y las herramientas se comparten, y en realidad, termina siendo una especie de medio para otras cosas. [...] [La idea es] que sea un espacio donde ellos entiendan que pueden construir lazos con otras personas desde el conocimiento técnico hacia un compromiso social. [...] Fomentamos la horizontalización del conocimiento y después que este conocimiento se da como de una manera libre. Ese es un poco el objetivo, potenciar el empoderamiento de las personas, a través del conocimiento y a través de generar espacios donde la persona se encuentre (Referente ONG, Escuela I).

Cabe destacar que, en tanto articula con la comunidad e implica formación para el trabajo, desde la normativa vigente podría ser considerado una PP, pero no es leído como tal por los actores institucionales, que sólo reconocen como PP al formato pasantías. Esto da cuenta de una visión de mundo del trabajo anclada a la inserción laboral en relación de dependencia. Pensándolo desde las relaciones con el saber que se promueven, estos se vinculan con acciones en contexto, a la vez que se orientan a conocer espacios de trabajo y los saberes sobre la sociedad que esto habilita.

Ente las normativas, la institucionalización y las voluntades: la democratización de saberes en las PP

A partir de lo trabajado en cada institución, proponemos comparar las propuestas de implementación de PP en las escuelas seleccionadas, tomando como criterio la idea de democratización de experiencias, que permiten acceder a diferentes tipos de saberes (Tabla 02).

Tabla 02 - Características de la implementación en las escuelas seleccionadas

Escuela/PP	PP	Destinatarios/as	Tipo de saberes que promueven
Escuela N	Pasantías	Todos/as	Técnicos, sociales, disciplinares
	Emprendedorismo	Todos/as	
	Cursos	Todos/as	
	Orientación vocacional	Todos/as	
Escuela A	PDP	Todos/as	Técnicos, disciplinares, sociales
	Extensión	Todos/as	
	Pasantía	Todos/as (adentro de la escuela o afuera)	
Escuela I	Pasantía	Selectivo según criterios de selección	Técnicos Sociales
	Proyecto ciclomecánica	Optativo según interesados	Disciplinares

Fuente: elaboración propia

Respecto de la implementación de las PP en las escuelas analizadas, de la Escuela N se puede sintetizar, en primer lugar, que la institución promueve una variedad de dispositivos de formación para el trabajo (cursos especiales, pasantías,

empresariado, orientación vocacional) que, a nuestro juicio, pueden ser encuadrados como PP. Ahora bien, los niveles de institucionalización de estas propuestas varían según los casos. De los enumerados, sólo la realización de emprendimientos es un proyecto curricular, mientras que el resto son proyectos institucionales que incluso, en varios casos no están formalizados en texto escritos; algunos de ellos son sostenidos por docentes ad honorem, otros dependen de financiamientos externos para su realización. A pesar de esto, se sostienen año a año, por lo cual se puede plantear una institucionalización informal pero cristalizada en el tiempo.

Por otra parte, cabe destacar que todos/as los/as alumnos/as participan en estos dispositivos de formación para el trabajo, produciéndose una democratización de las prácticas que supone que la oportunidad de participación y formación sea para todos/as. Así, la totalidad de los/as alumnos/as son capacitados/as en saberes técnicos de las especialidades, en saberes genéricos referidos a la realización de emprendimientos y en contenidos concretos según las propuestas que realizan y en disposiciones personales, a la vez que todos/as adquieren experiencias laborales (autónomas en los emprendimientos y en relación de dependencia en las pasantías), por lo que, además de la riqueza de la formación, generan antecedentes laborales. En términos de Charlot (2008) estamos hablando de saberes técnicos, sociales y personales.

Esto supone, a su vez, el cumplimiento de la normativa vigente referida a la implementación de prácticas profesionalizantes para todos/as los/as estudiantes trabajada en el tercer apartado. Sin embargo, es preciso aclarar que la implementación de estas prácticas es previa a la sanción de la legislación provincial, y resulta entonces una escuela que en la práctica se adelantó a las normas que, a posteriori, reglamentaron su accionar. Además, la planificación de algunos dispositivos en función de los intereses vocacionales de los/as jóvenes, incide positivamente en sus trayectorias post-egreso y en la construcción de los proyectos vitales de los/as alumnos/as. Finalmente, el encuadre educativo en la perspectiva de la Economía Social propone un vínculo con el mundo del trabajo que supera el ajuste de la formación para la inserción laboral en un empleo, sino que se vincula a la una perspectiva de trabajo en un sentido filosófico, que a su vez habilita otros mundos posibles (SENNETT, 2009).

De la Escuela A, por su parte, destacamos que desde 1º año la propuesta educativa se basa en la articulación entre teoría y práctica, y analizamos tres dispositivos de formación para el trabajo: el Proyecto Didáctico-Productivo, el proyecto

de extensión rural y el proyecto de pasantías. Los tres son espacios curriculares, de manera tal que la escuela presenta un elevado grado de institucionalización de la propuesta educativa, que supone su continuidad más allá de los recursos económicos y humanos con que cuente en un momento concreto. Además, esto se aleja de las maneras históricas en que se ha implementado la articulación educación-trabajo en las escuelas secundarias argentinas, planteando variaciones importantes con respecto a las escuelas técnicas tradicionales, que se caracterizan por dispositivos acotados y selectivos. Esta institucionalización implica que todos los estudiantes participan de los tres proyectos, por lo que se vuelven instancias democratizadoras de los saberes que allí se promueven y circulan. A su vez, esta obligatoriedad supone que la escuela responda a la legislación actual que regula las PP. Cabe aclarar que esta propuesta formativa antecede a la normativa vigente, que a posteriori la encuadra. En efecto, los actores escolares “hacen” las políticas significando y resignificando con sus biografías profesionales en un contexto situado (BALL *et al.*, 2012).

La Escuela I, por último, realiza pasantías en el marco de las prácticas profesionalizantes. Si bien se desarrollan hace varios años, la falta de reconocimiento formal y de remuneración del cargo de la docente que se encarga de realizarlo, genera una baja institucionalidad de la práctica. Además, como destacamos, participan sólo algunos/as estudiantes, seleccionados/as por criterios meritocráticos y de requisitos de las empresas.

Por ello, este dispositivo es selectivo y meritocrático y se configura como opción, donde la igualdad de oportunidades no es similar a todo el estudiantado. Las prácticas constituyen experiencias desiguales y por tanto diferenciadoras, construyendo, en las trayectorias estudiantiles, diferentes oportunidades y modos de acercamiento al mundo del trabajo.

Además, destacamos la falta de reconocimiento como PP del proyecto de ciclomecánica desarrollado por actores de la sociedad civil, que plantea un vínculo con el mundo del trabajo alternativo al capitalismo, anclado en lo comunitario. Esto muestra que la concepción de trabajo que prima en esta escuela es la de empleo (NEFFA, 2003), vinculada a la inserción laboral en empresas privadas en relación de dependencia.

Cabe destacar que al momento de realizar el campo en esta institución (2017), la reglamentación vigente no pautaba que todos/as los/as alumnos/as debían realizar PP (situación que fue reglamentada en 2018), por lo que la escuela ofrecía pasantías en

función de las vacantes en las empresas receptoras, limitadas en comparación con la cantidad de estudiantes en condiciones de realizarlas.

Consideraciones finales

De este análisis se desprende que hay múltiples maneras de resolver la articulación entre la escuela secundaria y el mundo del trabajo que propone la normativa, que es resuelta por las escuelas en función de sus historias institucionales, de los recursos, de las concepciones sobre trabajo y sobre la articulación teoría-práctica que sostienen y que a su vez construyen por medio de la implementación de las PP.

La democratización de las prácticas implica promover la posibilidad de que todos/as los/as alumnos/as tengan experiencias situadas en ámbitos de trabajo que permiten aprender distintos tipos de saberes (CHARLOT, 2008), tales como cuestiones técnicas, de relaciones laborales, de habilidades blandas, de emprendedurismo, etc. Democratización que implica re pensar los dispositivos que se desarrollan y los/as destinatarios/as de los mismos. En los casos presentados, si bien los tres desarrollan diversos dispositivos, no son siempre para todo el estudiantado. Es decir, analizamos lo que las experiencias promueven, a la vez que el alcance que se proponen en tanto inclusión de todos/as o una selección meritocrática.

Por otra parte, se desarrollan ideas del mundo del trabajo diferentes en las tres escuelas. La Escuela N incluye formación sobre economía social, proponiendo a todos/as sus alumnos/as la elaboración de emprendimientos productivos dentro de la escuela como principal PP, y ofreciendo la realización de pasantías fuera de la institución a todos/as. La Escuela A también genera propuestas al interior de la institución para todos/as los/as jóvenes, especialmente a partir del PDP, pero al resguardo de las condiciones del mercado, ya que los/as estudiantes realizan emprendimientos productivos adentro de la escuela, y el énfasis está puesto en lo social y técnico que implica la realización de un proyecto grupal. Por último, la Escuela I, ofrece pasantías sólo a unos/as pocos/as estudiantes para que circulen por espacios reales de trabajo, pasando a ser estas PP restringidas y meritocráticas.

Es decir, si bien las tres escuelas promueven la realización de PP, son diferentes las experiencias que generan, los saberes que están en juego y los sentidos del mundo del trabajo que transmiten. Así, destacamos que en la escuela I, se prioriza una mirada del trabajo en tanto empleo, en cambio en las otras podría plantearse el trabajo como

actividad productiva transformadora, es decir en el sentido que retomamos de Neffa (2003) y Sennett (2009). Entonces, postulamos que existen diversos modos de articulación con la comunidad (Escuela N y Escuela A), como propuestas educativas vinculadas con las demandas propias del mundo del trabajo (Escuela I). En esto encontramos que las leyes y resoluciones generan un marco a partir del cual las instituciones disputan los sentidos, tanto del mundo del trabajo que propician, como experiencias democratizadoras orientadas a la inclusión. Asimismo, estas prácticas situadas a veces se dan en contextos reales de trabajo y otras dentro de las instituciones educativas, lo cual muestra que lo que la legislación habilita es ocupado por las propuestas institucionales con creatividad, nuevos alcances y limitaciones.

Finalmente, entendemos que las instituciones generan propuestas, más allá de las leyes que las regulan. En tal sentido, la puesta en acto de la política supone la traducción de los textos de la política en acciones y prácticas situadas (BALL, 2012), en las que se disputan sentidos sobre la escuela, su formación y su vínculo con el mundo del trabajo. En estas prácticas analizadas se juegan diferentes tipos de saberes (CHARLOT, 2008) y formación, que suponen y habilitan construcciones de mundos diferentes, que tensan miradas desde la autogestión-agencia-comunidad a empleo-mercantilismo-mundo laboral. Si nos situamos en la idea de construir democracia desde las políticas y en este caso concreto, desde los dispositivos de formación para el trabajo en estas escuelas, podemos decir que son diferentes los aportes de cada una, adquiriendo mayor relevancia en esta construcción las prácticas educativas que dan la posibilidad de elegir y de participar a todos/as los/as estudiantes y que conciben al trabajo desde una perspectiva amplia, desde su papel en la construcción y transformación social, por sobre aquellas que sostienen prácticas meritocráticas o forman para empleos específicos.

Creemos que las escuelas secundarias encuentran desafíos en términos políticos ya que las propuestas de enseñanza que generan pueden promover la construcción de un mundo más justo y democrático o profundizar las desigualdades sociales. En este abanico de posibilidades de las escuelas, el Estado regula a través de sus normativas y las propuestas educativas se constituyen en un campo de disputas de sentidos.

REFERENCIAS

AGUILAR VILLANUEVA, L. **Problemas públicos y Agenda de gobierno**. 1. ed. México: Miguel Angel Porrúa, 1993.

ANDRADE MARTINS, E. O papel da educação escolar na construção de conhecimento em tempos de domínio do mercado. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 322-335, jan./abr. 2018.

ARGENTINA. **Decreto Nacional 340, de 24 de febrero de 1992**. Régimen de Pasantías para todo el Sistema Educativo Nacional. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación, ciudad de Buenos Aires, 24 de febrero de 1992. Disponível em: <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/PasantiasenlaFormacionTecnicoProfesional.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

ARGENTINA. **Ley de Educación Técnico Profesional n. 25058**, promulgada por el Senado y la cámara de Diputados. Buenos Aires, Argentina, 8 set. 2005. Disponível em: www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

ARGENTINA. **Resolución 261 del Consejo Federal de Educación**, del 22 de mayo de 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina, 22 maio 2006. Disponível em: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/261-06.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional n. 26.206**, sancionada por el Senado y la cámara de Diputados. Buenos Aires, Argentina, 14 dez. 2006. Disponível em: <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/ley-de-educacion-nacional/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

ARGENTINA. **Decreto 1374 del 7 de septiembre de 2011**. Aprueba el régimen general de pasantías para todo el ámbito de la educación secundaria del sistema educativo nacional. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación, ciudad de Buenos Aires, 7 set. 2011. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186933/norma.htm>. Acesso em: 5 fev. 2020.

ARGENTINA. **Ley Orgánica de Educación Provincial N°2945 de 16 de diciembre de 2014**. Legislatura Provincial, cámara de diputados de la Provincia de Neuquén, Neuquén, 16 dez. 2014. Disponível em: www.legislaturaneuquen.gob.ar/svrfiles/Neuleg/normaslegales/pdf/LEY2945.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

ARGENTINA. **Resolución N°1862 del Consejo Provincial de Educación**, Provincia de Neuquén, Ciudad de Neuquén, 18 dez. 2018, Disponível em: <http://www.empresaescuela.org/legislacion/Resolucion-1862.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BALL, J. S.; MAGUIRE, M.; BRAUM, A.; HOSKINS, K.; PERRYMAN, J. **How schools do Policy**. Policy enactments in secondary schools. New York: Routledge, 2012.

BARROS, L. y COSTA-RENDERS, E. A formação profissional das juventudes brasileiras: avanços e perspectivas nas interlocuções entre educação e trabalho. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 189-209, jan./abr. 2020.

CAMILLIONI, A. Prólogo. *In*: ANIJOVICH, R. **Transitar la formación pedagógica**. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós. 2014. 184 p.

CHARLOT, B. **La relación con el saber**. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal. 2008.

CORROCHANO, M. C. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; LINHAREA MAIA, C. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Diálogo, sujeitos, currículos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

DURSI, C. Nuevos vínculos entre escuelas técnicas y el mundo productivo: experiencias en el sector de la construcción. **Novedades Educativas**, Buenos Aires, n. 306, p. 15-18, jun. 2016.

FERNÁNDEZ, N. **La puesta en acto de 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 (Doctorado en Educación) - Universidad Nacional del Comahue, s/d.

FIGARI, C. (Dir.). **La trama del capital**. La hegemonía empresaria en la Argentina. Buenos Aires: Ed. Biblos, 2017.

GALLART, M. A. **La escuela técnica industrial en Argentina**. ¿Un modelo para armar? Montevideo: Cinterfor-OIT, 2006.

GALLART, M. A. **Veinte años de educación y trabajo**. La investigación de la formación y la formación de una investigadora. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.

GARINO, D. **Escuela secundaria y trabajo**: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén. 2017. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) - Universidad de Buenos Aires, 2017.

GOROSTIAGA, J. La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. *In*: MÁS ROCHA, S. M; GROSTIAGA, J.; TELLO, C.; PINI, M. (Comps.). **La educación secundaria como derecho**. Buenos Aires: La Crujía. 2012. 328 p.

JACINTO, C. De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social. *In*: JACINTO, C. (Coord.). **Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente**. Entramados, alcances y tensiones. Buenos Aires: IDES. 2016. 196 p.

JACINTO, C. La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *In*: MARTINEZ, S. (comp.). **Conversaciones en la escuela secundaria**. Política, trabajo y subjetividad. General Roca: PubliFadecs. 2018. 524 p.

JACINTO, C.; DURSI, C. La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. *In: JACINTO, C. (Comp.). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires: Teseo-IDES. 2010. 400 p.

MARTINEZ, S. **Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica**. Estudio de casos. 2016. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad de Buenos Aires, 2016.

MATURO, Y. La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. **Praxis educativa**, La Pampa, v. 22, n. 1, p. 40-50, 2018.

MATURO, Y; FERNÁNDEZ, N; GANEM, M; SAEZ, D. Las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río negro. *In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA*, 8., 2018, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, ago. 2018.

MONTES, N. La educación secundaria en la región y en el país: dinámica de la expansión y problemáticas que persisten. *In: MARTINEZ, S. (Comp.). Conversaciones en la escuela secundaria*. Política, trabajo y subjetividad. General Roca: PubliFadecs. 2018. 524 p.

NEFFA, J. **El trabajo humano**. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas. 2003. 279 p.

RODRIGO, L. La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. *In: CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN*, 6., 2017, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: OEI, 2017.

SENNETT, R. **El artesano**. Barcelona: Anagrama. 2009.

VIOR, S.; MAS ROCHA, S. Nueva Legislación educacional ¿nueva política? *In: VIOR, S.; MISURACA, M.; MAS ROCHA, S. (Comps.). Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2009. 285 p.

Cómo referenciar este artículo

MARTINEZ, S.; GARINO, D.; FERNANDEZ, N. Escuela secundaria y formación para el trabajo en Argentina: políticas y saberes en disputa. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 841-866, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13778>

Remitido en: 20/02/2020

Revisiones requeridas en: 30/04/2020

Acepto en: 28/06/2020

Publicado en: 01/08/2020