

LÓGICA DE ACCIÓN EN EL ESPACIO DE FORMACIÓN EN AMBIENTE DE TRABAJO: PRÁCTICAS Y SENTIDOS EN DOS ESCUELAS TÉCNICAS DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA- ARGENTINA

CECILIA M. BOCCHIO Y YANINA D. MATURO

Resumen

En el presente artículo analizamos la lógica de acción que se despliega para la configuración del espacio curricular Formación en Ambiente de Trabajo (FAT) enmarcado en la modalidad Educación Técnico Profesional (ETP) de la escuela secundaria obligatoria. Recuperamos aportes del trabajo de campo desarrollado en el marco de dos investigaciones en curso, en dos escuelas técnicas de larga trayectoria en la ciudad de Córdoba, Argentina. Desde los aportes de Barroso (2006) y Sarmento (2000), entendemos que cuando docentes y directivos implementan la FAT construyen lógicas de acción que se traducen en diferentes prácticas y sentidos que dotan de un nuevo significado al espacio curricular. A modo de hipótesis que orienta este trabajo, planteamos que la FAT se presenta como un espacio dentro de la escuela técnica donde se objetivan tanto las dinámicas internas-institucionalizadas por cada escuela- , como las dinámicas externas -que intervienen en la articulación escuela-mundo del trabajo- y, donde el mercado se configura en un agente regulador de la Práctica Profesionalizante (PP).

Palabras clave: Lógica de acción, formación en ambiente de trabajo, escuelas técnicas

Logic of action in the space of training in workplace: practices and senses in two technicals schools of the city of Córdoba-Argentina

Abstract

In this article, we analyze the logic of action that is developed for the configuration of the course Training in Work Environment (TWE) framed in the Vocational and Technical Education (VTE) a modality of compulsory secondary school. We utilize contributions from the field work developed in the framework of two ongoing research projects, in two technical schools with a long history in the city of Córdoba, Argentina. From the contributions of Barroso (2006) and Sarmento (2000), we understand that when teachers and principals enact the TWE they also build logics of action that are translated into different practices and meanings about this matter

As a hypothesis that guides this work, we propose that the TWE is a course within the technical school where the internal dynamics -institutionalized by each school - are objectified, as well as the external dynamics - that intervene in the articulation school-world of work - and, where the market is configured in a regulator agent of the Professional Practices (PP).

Palabras clave: logic of action; training in work environment; technical schools

1. Presentación

La Educación Técnico Profesional (ETP) en Argentina es regulada por la Ley N° 26058 y constituye una modalidad de enseñanza secundaria del sistema educativo con fines, objetivos y propósitos específicos; entre los cuales se destaca *“desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido”* (Ley N° 26058, Art. 6°, inc. c).

En el marco de la ETP la Práctica Profesionalizante (PP) se constituye en un campo disciplinar obligatorio que comprende *“diversas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando (INET, 2007)”*; son organizadas por la misma institución educativa y pueden estar referenciadas en situaciones reales de trabajo, ya sea dentro o fuera de la escuela. Puede asumir diferentes formatos entre los cuales se destacan: la pasantía, sistemas duales, proyectos productivos institucionales, actividades de extensión y apoyo en tareas técnico profesionales, proyectos tecnológicos, micro-emprendimiento, empresas simuladas y elaboración de tesis o trabajo final de la especialidad.

En el caso de la provincia de Córdoba las instituciones agrupadas bajo la Orientación Industrial han optado -en su mayoría- por el formato de pasantía. Esta estrategia de formación se desarrolla en el marco del espacio curricular 'Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)' dentro del Ciclo de Especialización. La pasantía se constituye en una opción institucional dentro del campo de la Práctica Profesionalizante y se presenta como un espacio de formación obligatorio de la curricula oficial, con una carga de 240 horas reloj (10 horas cátedras semanales) que deberán cumplimentar los alumnos para obtener el título de Técnico en la especialidad. Una práctica formativa de uso extendido por las instituciones que implica el desarrollo de actividades por parte del alumno fuera del ámbito de la escuela (Do Pico, 2013). Así, la pasantía se presenta como un espacio para vincular la escuela, el trabajo y la teoría con la práctica, bajo la supervisión de un docente.

En el caso de la provincia de Córdoba, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 comienza a ponerse en marcha en el año 2009, dando lugar a los primeros egresados en el 2015¹. Por tanto, el espacio de FAT comienza a implementarse por primera vez durante el año 2015; para ello desde la gestión del gobierno provincial se ponen en marcha concursos públicos simultáneos con el objetivo de designar docentes en el cargo. Dichos cargos van a tener la particularidad de ser interinos, lo que va a teñir de ciertas particularidades todo el proceso de formación y consolidación del espacio de la FAT, conjuntamente con las diferentes acciones desplegadas por las escuelas para garantizar el correcto funcionamiento del espacio curricular.

En este trabajo se analizan las lógicas de acción que se despliegan en dos escuelas

1.- Cabe destacar que en la provincia de Córdoba, la Ley de Educación Provincial N° 9870 fija una estructura de siete (7) años para la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente al Nivel Secundario; y se encuentra estructurada curricularmente en dos ciclos: Ciclo Básico (de 3 años de duración) y Ciclo Especializado (de 4 años de duración).

técnicas de la ciudad de Córdoba para la configuración del espacio curricular de FAT de la modalidad en ETP de la escuela secundaria obligatoria. El escrito se organiza en cuatro apartados. En primer lugar se presenta el enfoque teórico adoptado. En segundo lugar, los aspectos metodológicos y la caracterización de las escuelas bajo estudio; para luego, en el tercer apartado desarrollar los dos ejes de análisis construidos para analizar la FAT situadamente. Finalmente, planteamos a modo de reflexiones finales algunas interpretaciones acerca de las diferentes situaciones por las que han atravesado las dos instituciones bajo estudio para poder acomodarse a los lineamientos de la política educativa.

2. Apuntes teóricos

El concepto de regulación aplicado al Sistema de Enseñanza posibilita, para Barroso (2006, p. 12-13), la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: por un lado una *regulación institucional*, donde se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores; y una *regulación situacional*, donde adquieren centralidad los modos por los cuales esos mismos actores se apropian de esas normativas y las transforman.

Para indagar en los procesos de regulación de la FAT que acontecen situacionalmente en las dos escuelas seleccionadas, tomamos el concepto de lógica de acción (Barroso, 2006; Sarmento, 2000) como un instrumento de análisis que posibilita el abordaje de la racionalidad que docentes y directivos le otorgan situacionalmente a la FAT, *in situ* y en función de una historia institucional que los antecede, como así también de una especialidad técnica que los determina.

Sarmento (2000) y Barroso (2006) realizan una genealogía del concepto de lógica de acción, los autores reconocen que en las bases de este concepto se encuentra Max Weber y su estudio de la *acción social* por medio de la explicación causal, tanto del proceso de la acción como de sus efectos. Así lo define el sociólogo alemán:

La acción social se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas, como futuras. No toda clase de acción es 'social' en el sentido aquí admitido. No lo es la acción exterior, cuando sólo se orienta por la expectativa de determinadas reacciones de objetos materiales. La conducta íntima es acción social sólo cuando está orientada por las acciones de otros (Weber, 1964, p.15).

El concepto de lógicas de acción da cuenta de la unión de diversas racionalidades, que otorgan un particular sentido a la acción social construida autónoma y situadamente. Sarmento (2000, p. 147) define a las lógicas de acción como:

Contenidos de sentido, relativamente estables y consolidados, a partir de los cuales los actores sociales interpretan y monitorizan la acción en las organizaciones, ordenando, aunque de forma precaria y provisoria, la realidad organizacional aparentemente fragmentaria y dispersa.

Para Barroso (2006) las lógicas de acción son construidas en la acción y por la acción de actores individuales o colectivos. En el mismo sentido, Ball y Maroy (2009, p. 99) refieren el componente empírico de las lógicas de acción escolares:

Las lógicas de acción escolares son consecuencias derivadas ex post facto de la observación de prácticas y decisiones en la escuela, en relación a diversos aspectos de su funcionamiento.

Los autores antes citados defienden que son las condiciones externas- internas a la escuela las que contribuyen a la definición de las lógicas de acción. Es decir, operan como condicionantes que confluyen en un determinado contexto socio-demográfico, el cual favorece la asignación de una posición tanto en el 'mercado' local (espacio de competencia interdependiente), como así también frente a las regulaciones institucionales externas, las cuales tienen como trasfondo diversos procesos micropolíticos, culturales y simbólicos que serán abordados en los próximos apartados.

Asimismo, el reconocimiento de la lógica de acción que guía el accionar de los actores escolares en la FAT, se articula al análisis de los discursos imperantes para la regulación local de las políticas educativas, donde, como veremos más adelante, los directivos y docentes se constituyen en los principales responsables de la gestión local de la PP en cada escuela. Siguiendo a Barroso (2005) podemos decir - anticipando el análisis que presentamos en los apartados siguientes- que en la coordinación de la FAT confluye el histórico perfil de director burocrático, quien opera como un representante del Estado en la escuela, ejecutor de las normativas y planes formulados por el Ministerio de Educación; con un perfil gerencialista, que supone transformarlo en el 'gestor' de una empresa, ocupado fundamentalmente por la administración de los recursos, la obtención de nuevas fuentes de financiamiento, de relaciones inter-institucionales con empresas, con el fin de garantizar la eficacia de los resultados obtenidos.

En el análisis pondremos en destaque las dinámicas internas-externas que las escuelas seleccionadas construyen en la cotidianeidad escolar para dotar de sentido a FAT, donde directivos y docentes median entre las históricas demandas burocrático-administrativas del Ministerio de Educación y las múltiples tareas de gestión que la FAT supone.

3. Sobre la metodología y las escuelas seleccionadas.

Este artículo retoma los avances de dos investigaciones en curso, de carácter cualitativo y de alcance analítico-descriptivo. La primera², indaga el proceso de construcción y puesta en acto de las políticas educativas para la ETP de la escuela secundaria obligatoria en Argentina y Brasil durante el período 2004-2014; dando cuenta de las particularidades que asumió el proceso de re-contextualización del discurso y los textos políticos en las escuelas técnicas para la re-configuración de la orientación industrial, a través del análisis de los efectos producidos en el nivel de la gestión institucional (tarea del director) y en el currículum (haciendo foco en el

2.- Del discurso a la práctica: la política educativa para la educación técnico profesional en las escuelas industriales de Argentina y Brasil (2004-2014). Proyecto Tesis Doctoral, Instituto de Humanidades CONICET-UNC. Beca Interna CONICET.

diseño y la puesta en acto de las Prácticas Profesionalizantes). Durante el bienio 2015-2016 se llevó a cabo el registro de la tarea cotidiana del director, entrevistas a los docentes a cargo del espacio de FAT y a los alumnos egresados de la modalidad. Además de entrevistas a funcionarios nacionales y provinciales.

Respecto a la segunda investigación³, la misma aborda la puesta en acto de políticas socio-educativas para garantizar la secundaria obligatoria en escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. Puntualmente en el marco de la ETP se analizan los planes nacionales y los proyectos educativos institucionales diseñados. Durante el año 2016 se realizaron entrevistas semiestructuradas al equipo directivo, al gabinete psicopedagógico, a los docentes responsables de la FAT en las dos especialidades técnicas que la escuela posee, asimismo se entrevistaron a la totalidad de alumnos que cursan el último año en ambas especialidades.

En lo que hace a la recolección de datos para este trabajo se destaca la aplicación de entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y a cuatro (4) profesores encargados del espacio de FAT de la escuela A y a dos (2) profesores de la escuela B; conjuntamente a técnicas e instrumentos de análisis documental. Para el análisis documental se tuvieron en cuenta las normativas vigentes para la organización y funcionamiento de la ETP a nivel nacional y provincial, circulares y memorándum; como así también el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional de las instituciones bajo estudio.

La selección de las dos escuelas atiende a reconocer una historia institucional con rasgos comunes que tienen que ver con su larga trayectoria en la formación de técnicos en la rama de la industria y en especialidades de larga data (especialidad tradicional); y también en la reciente creación de una □nueva especialidad□.

La escuela A es una institución que originariamente estuvo bajo la gestión, organización y administración del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y fue considerada una de las escuelas técnicas más prestigiosas de la provincia, por su formación académica y por la relación que llegó a desarrollar con el sector industrial de la ciudad de Córdoba, en tanto formadora de mano de obra especializada. Luego de la transferencia de los servicios educativos durante el año 1991, la institución queda bajo la órbita de la gestión provincial.

Se encuentra ubicada dentro del ejido urbano de la ciudad de Córdoba y atiende a una población muy heterogénea de aproximadamente 1200 alumnos. Debido a su ubicación en la zona céntrica recibe jóvenes de diferentes barrios de la ciudad.

Cuenta con cuatro programas, 3 nacionales: Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Programa de Finalidad de la Escuela Técnica (FinEsTec) y Conectar Igualdad; y uno provincial: Programa de Inclusión/Terminalidad (PIT 14-17). Y se encuentra organizada curricularmente en un Ciclo Básico y un Ciclo Especializado y ofrece cuatro titulaciones en la rama de la industria; tres de ellas de larga tradición institucional y una con menos de diez años de antigüedad.

El cuerpo docente está integrado por 150 docentes, 1 directivo, 1 auxiliar de dirección y

3.- Políticas de universalización de la escolaridad secundaria obligatoria y regulación de la gestión escolar. Un estudio en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. Proyecto Posdoctoral, Instituto de Humanidades CONICET-UNC, Beca CONICET

1 vicedirector. Tiene un Gabinete Psicopedagógico y servicio de comidas provisto por PAICOR. Desde el año 2004 recibe fondos por parte del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), a través del Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional y por medio de los Planes de Mejora.

El sistema de pasantías que actualmente se implementa en el marco del espacio de FAT lleva más de 20 años en la institución; por lo cual se la puede definir como una estrategia de formación profesional “*estable, consolidada e integrada*” a la propuesta formativa de la institución. Actualmente la escuela cuenta con 12 empresas -del rubro de la industria y el comercio-, a la que asisten los alumnos para realizar sus pasantías; de las mismas el 50% lleva entre 20 y 10 años de trabajo con la institución. El sistema de pasantías forma parte del curriculum y se constituye como un espacio de formación obligatorio para la obtención del título de técnico en la especialidad.

La escuela B fue fundada en el año 1973 y perteneció siempre a la administración provincial. Se emplaza en la zona norte de la ciudad de Córdoba, concretamente en una avenida central con amplia frecuencia de transporte público urbano e interurbano, hecho que repercute en la opción por esta escuela de alumnos provenientes de barrios aledaños, como así también de ciudades periféricas a la capital.

La matrícula escolar oscila entre los 600 y 630 alumnos, 400 pertenecientes al Ciclo Básico de enseñanza y el resto al Ciclo de Especialización que otorga dos titulaciones en la rama de la industria; una de ellas de larga tradición institucional y otra que se incorporó en el año 2012. El cuerpo docente se compone por 1 directora, 2 vicedirectores, 134 profesores, 10 maestros de enseñanza práctica, 13 preceptores.

La escuela cuenta con gabinete psicopedagógico y servicio de comidas provisto por PAICOR. Además comparte edificio con el programa provincial de Inclusión y Terminalidad para jóvenes de entre 14 y 17 años (PIT 14-17), que funciona en turno vespertino. En líneas generales si bien el edificio ha sido refaccionado de forma parcial en los últimos años, la falta de aulas y de talleres es un problema creciente ligado al crecimiento de la matrícula escolar. Desde el año 2011 la escuela recibió fondos nacionales provenientes del Plan de Mejora Institucional para escuelas técnicas; asimismo recibió las netbooks provenientes del Plan Conectar Igualdad.

La escuela recibe alumnos provenientes de familias que poseen un nivel socio-económico bajo o medio-bajo, caracterizadas por ser (en un gran porcentaje) familias con empleos informales, o bien empleados y /o trabajadores independientes. En líneas generales estos alumnos son, en su mayoría, la primera generación familiar en terminar la escuela secundaria.

En ambas escuelas el espacio de la FAT comienza a implementarse durante el año 2015, año en el que la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional de la provincia llama a concurso para cubrir el cargo durante el año lectivo 2014. De esta forma, la mayoría de los cargos comienzan a efectivizarse ya iniciado el ciclo lectivo 2015.

Como ya fue introducido, ambas escuelas presentan la particularidad de poseer una trayectoria compartida en la formación de técnicos; y cuentan por un lado con especialidades ya consolidadas desde hace más de 20 años y con otras de creación reciente. Entendemos que la historia institucional de cada escuela y la coyuntura de cada especialidad son factores centrales para analizar las prácticas y los sentidos que los actores escolares construyen para llevar adelante la FAT.

4. La FAT en contexto

A partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo construimos dos ejes que constituyen dimensiones de análisis diferenciadas con el fin de poder estudiar la FAT desde las especificidades que signan su organización en las escuelas seleccionadas. En el primer eje (4.1) abordamos las prácticas de gestión que demanda el armado, cual rompecabezas, del espacio de FAT. En el segundo eje de análisis (4.2) indagamos los sentidos que los docentes de FAT construyen sobre este espacio curricular. En ambos ejes procuramos ir dando cuenta de las condiciones internas-externas que confluyen y determinan el accionar que cada escuela construye, para finalmente referir a la lógica de acción que consideramos como predominante.

4.1. Dinámicas y prácticas para la gestión de la FAT: armando un 'rompecabezas'.

Entendemos que las dinámicas de gestión de la FAT dan cuenta de una modalidad de regulación de la interdependencia y de las prácticas promovidas por los actores implicados en la FAT, es decir: docentes/directivos, alumnos, empresas, cooperadores escolares, padres, entre otros. Son piezas que si bien no siempre encastran como fue planificado por los hacedores de la política educativa para la ETP, nos posibilitan analizar, a partir de las prácticas que cada escuela coordina, cómo trabajan directivos y docentes para poner en marcha la FAT.

En el mes de agosto de 2008 a través de la Ley N° 9511 la provincia de Córdoba adhiere a la LETP sancionada por el gobierno nacional, dando así inicio a un nuevo proceso de recuperación y a la vez de ordenamiento de la ETP. Durante el mes de febrero del año 2009 se establece por Decreto N° 125 la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el ámbito de la provincia dada la entrada en vigencia de la Ley Nacional de Educación N° 26206 sancionada durante el año 2006; y en donde la ETP forma parte de una de las ocho modalidades de la educación secundaria obligatoria. En el mismo Decreto se establece:

Que conformando la Educación Secundaria, se concibe la apertura de servicios de Educación Técnico Profesional desarrollando en su seno un plan de estudios de siete (7) años, el que incrementará de modo sustantivo la formación práctica profesional a los fines que los educandos adquieran las habilidades y capacidades técnicas que exigen los actuales contextos económicos y productivos.

El cumplimiento del plan de estudios para la modalidad de la ETP en Córdoba lleva al desenvolvimiento de diferentes acciones por parte del gobierno provincial y de las mismas instituciones educativas con el objetivo de dar continuidad a la propuesta curricular implementada a partir del año 2009. Por un lado, durante febrero de 2015, el gobierno provincial pone en marcha concursos públicos simultáneos con el objetivo de designar docentes en el

cargo de FAT del último año de la escuela técnica; y por el otro lado, las escuelas técnicas ven la necesidad de “acomodarse” a los requerimientos de lo prescripto, actuando como “garantes” de los espacios de FAT.

Punto cero: armar el espacio de FAT

Los cargos de docentes de FAT se empiezan a concretizar iniciado el año lectivo 2015; lo que de alguna manera da cuenta de la tardía designación de los docentes para este espacio curricular considerando que la primera promoción de egresados se efectiviza en diciembre del mismo año. Cabe destacar que la designación de los cargos adquiere una característica particular: son cargos interinos; es decir, que los docentes designados bajo concurso no forman parte de la planta permanente de la escuela.

En el caso de la escuela A, los cuatro (4) cargos correspondientes a cada especialidad se efectivizan recién a mediados del mes de mayo de 2015. Los cuatro profesores entrevistados aseguran experimentar cierto grado de inestabilidad en su trabajo por diferentes razones: por un lado, porque no son cargos estables y por el otro, porque ellos son evaluados finalizado el año lectivo y en base a la valoración positiva o negativa que realice el director pueden renovar el cargo o tener que abandonarlo.

El cargo es por un año, puedo durar siempre y cuando el director esté de acuerdo, este conforme, si llega a cambiar el director y quiere poner otra persona de su confianza, bueno me sacará a mí y pondrá otra persona, pero hay que rendir, no hay ningún problema, a lo mejor sigo el año que viene, puedo seguir (Escuela A, docente especialidad tradicional).

Empecé en esta escuela el año pasado, cubro una suplencia, en diciembre del año pasado me convocaron. Soy ingeniero industrial y este es un cargo especial para ingenieros. Me presenté, pase por la junta de calificación y acá estoy cubriendo la carpeta médica de otro profe. Es un cargo interino. (Escuela B, docente especialidad tradicional).

Dentro de las diferentes funciones que deben ejercer los docentes de FAT se encuentra el trabajo conjunto con el equipo directivo de la institución para la gestión, promoción y desarrollo de acciones con el propósito de garantizar la implementación del espacio curricular; lo cual involucra la identificación del sector productivo y científico tecnológico adecuado a la especialidad y la articulación con empresas, en el mejor de los casos. Esta responsabilidad delegada a las instituciones educativas y por ende a los docentes a cargo de las FAT, ha tenido diferentes implicancias en las instituciones seleccionadas dependiendo de cada especialidad y de la libertad de toma de decisión que ha logrado desarrollar cada docente a cargo del espacio curricular.

En el caso de la escuela A, se dio la particularidad de que la organización y gestión del espacio de FAT presentó diferentes grados de dificultad dependiendo de la trayectoria de la especialidad; es decir, en las tres especialidades tradicionales la organización del espacio de formación fue mucho más fácil y se dio casi automáticamente pues independientemente de

los cambios y transformaciones que había sufrido la escuela técnica en las décadas anteriores nunca se había perdido el lazo con el mercado productivo. Mientras que en la especialidad más reciente fue un trabajo un poco más arduo, ya que no se contaba con empresas para que los alumnos hagan las pasantías. Así lo explica el docente

En las especialidades más tradicionales han logrado convenios, trabajaron durante un montón de tiempo con una empresa de gran renombre en la industria () ellos ya lo tenían antes de esta época de las pasantías; entonces ya estaba todo eso hecho () ya estaba aceitado eso y lo único que hicieron ahora es agarrar algo que ya existía y se lo pusieron en la pasantía, en cambio en esta especialidad no pasó (Escuela A, docente especialidad nueva).

Al parecer en las especialidades tradicionales de la escuela A la receta adoptada fue sostener el trabajo que se venía desarrollando con las empresas ahora bajo el formato de pasantía.

En lo que respecta a la escuela B, se presenta la particularidad de que el grado de dificultad en la organización del espacio de FAT no estuvo determinado tanto por la antigüedad de la especialidad (como en el caso A) sino por quien asume el cargo de docente para la FAT. En este sentido, como ya fue mencionado, el docente designado para el cargo en la especialidad tradicional de la escuela ingresa a finales del ciclo lectivo 2015 para cubrir una suplencia; siendo un docente ajeno a la institución asume un rol determinante en la definición del perfil del espacio curricular y la consecuente búsqueda de empresas. En tanto que el docente designado para el espacio curricular en la especialidad nueva, pertenecía a la planta funcional de la institución con muchos años de experiencia en la escuela y con desempeño en el sector privado de la industria. Estos dos factores actúan como determinantes a la hora de pensar la nueva especialidad, la cual viene a dar respuesta a un área de vacancia en la ciudad de Córdoba, sólo tres escuelas técnicas poseen esa especialidad.

Vivo de mi taller particular, conozco las necesidades del mercado desde ahí pensamos que materias poner en la curricula. (Escuela B, docente especialidad nueva).

Otra de las cuestiones a destacar es que el espacio de FAT consiste en la puesta en marcha de convenios con el sector productivo para realizar pasantías en empresas de acuerdo a la especialidad. El proceso de buscar en el mercado las empresas para insertar a los alumnos se presenta como una gestión central que cada escuela debe conducir.

En la escuela A, el desarrollo de convenios con empresas se dio casi de manera automática en las especialidades tradicionales como consecuencia de la trayectoria que tiene la escuela en la formación de técnicos para ese sector de la industria. Sin embargo, en la especialidad nueva la búsqueda de convenios con empresas se volvió más engorrosa y quedó básicamente bajo responsabilidad del director de la escuela.

Y entonces los directivos tenemos que ponernos a pensar cómo hago para el chico cumpla sus 240 horas para tener el título habilitante que le permita tener un trabajo, su tallercito o lo que quiera ¿Y qué hago con el chico que no tiene empresa? Y

entonces ahí uno empieza a ingeniar con lo que hay en la escuela, con lo poco que hay en la escuela y que no es lo mismo que hay en una empresa lo digo desde lo tecnológico (Escuela A, director).

En el caso de la escuela B la búsqueda de empresas fue llevada a cabo directamente por los docentes de la FAT

Yo tengo que mediar entre la empresa, la escuela y el alumno. Tenemos muchas empresas y tratamos de que sean de la zona. Tenemos la empresa que era del ex-presidente de la cámara de la madera, esa es muy buena pero nos queda muy lejos, lo que hacemos es colocar ahí a los egresados. Vos vas a la empresa y no sabes cuánto tiempo vas a estar adentro, me ha pasado viajar y perder toda la mañana por una reunión de 5 minutos y los chicos sin clases (Escuela B, docente especialidad nueva)

Yo arranque súper motivado con el cargo, en febrero empecé a contactarme con las cámaras empresarias, hay gente que les interesa y otros que no, les preocupa el tema de los accidentes (Escuela B, docente especialidad nueva).

Más allá de la motivación y el compromiso que directivos y/o docentes desarrollan para encontrar empresas y garantizar el normal desarrollo del espacio curricular; esta situación se presenta como una responsabilidad delegada por el Estado a las instituciones educativas, y por ende a los docentes, que tiene diferentes implicancias en la organización institucional promoviendo diferentes prácticas para lograr el sostenimiento de la FAT.

Garantizar las prácticas en ambientes reales de trabajo: la gestión de recursos

La obtención de recursos para llevar adelante el trabajo cotidiano en la FAT es otro punto álgido a la hora de pensar cómo se garantiza la igualdad de oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

La escuela A ha desplegado diferentes mecanismos de sostenimiento del espacio curricular que tienen que ver con poner en juego distintas estrategias de formación -en consonancia con los recursos con los que disponen y/o gestionan- para poder garantizar a todos los alumnos las 240 horas de formación en situaciones reales de trabajo. En este sentido, los alumnos que no logran ingresar a una empresa⁴ tienen dos opciones: o conseguirse, por sus propios medios, una empresa para realizar la PP o realizar la PP en la escuela.

Ante esta situación, las instituciones han tenido que ir adaptándose y generando nuevos espacios de formación que han derivado en una reestructuración de las propuestas de las materias o de roles/funciones de determinados agentes:

Lo que hemos hecho en la escuela es tratar de generar un buen espacio de formación para los alumnos que no pueden ir a una empresa a hacer su PP. Y ahí nos servimos

4.- Las empresas por lo general reciben un determinado número de alumnos que varía entre 5 a 15; donde el mérito académico es un factor clave: "el mejor promedio a la mejor empresa (Entrevista 1, Director, pag. 1)". Los alumnos que poseen un bajo rendimiento académico o que poseen alguna dificultad motriz pueden quedar "sin empresa" para realizar sus PP.

de los recursos de los Planes de Mejora, que si bien a veces esa plata no era eso o para que nosotros la utilicemos en eso, la utilizamos igual para que el chico tenga las herramientas y un tutor que los vaya acompañando en el proceso. Y el tutor, que es el tutor de los otros que van a la empresa también, cambia su rol a veces para poder responder o acompañar a los que se quedan acá (Director, escuela A, año 2015).

En el caso de la escuela B cuando los alumnos no pueden ser insertados en alguna industria las horas de práctica se desarrollan en un proyecto institucional: el 'carrito batan' que sirve para el transporte de múltiples objetos. Así lo describe el docente a cargo de FAT:

Acá lo hicimos como pudimos, la FAT contempla en el caso de no poder ubicar a todos los alumnos proyectos institucionalizantes. Estamos haciendo un carrito batan que se hace junto a otra especialidad. No está en este taller por problemas de espacio. Nosotros hacemos la estructura del carro (Escuela B, docente especialidad nueva)

Esta estrategia es fundamental para que las alumnas desarrollen las horas de práctica reglamentaria. Insertar a las mujeres en las empresas resulta ser otra tarea difícil de responder dado el recelo y los "miedos" que los empresarios tienen a incluir a las mujeres en espacios históricamente varoniles.

En la expresión del coordinador '*Acá lo hicimos como pudimos*' adquiere relevancia la gestión de los recursos materiales y económicos para desarrollar este proyecto. El denominado Plan de Mejora Institucional (PMI) debiera ser la principal fuente de financiamiento y sostenimiento de estos proyectos, como así también de la infraestructura escolar; sin embargo, la realidad de la escuela B es otra:

Cuando se lanzó PMI nos dijeron desde INET que una vez aprobado el proyecto en tres meses estaba la plata, íbamos a tener el nuevo galpón y acá estamos hace 4 años y medio. La plata salió de INET pero no llega a la escuela. Para los insumos todo depende de lo que nosotros busquemos, tenemos la ventaja de que salimos a pedir a las empresas y nos dan, falta tiempo para gestionar todo eso, y nosotros no podemos estar en todo. PMI vos presentas un proyecto, cuando la plata viene hay que salir a comprar y son horas tuyas que uno invierte, tres presupuestos de cada cosa, de herramientas maderas, y eso por cada curso y cada dos meses hacemos un proyecto nuevo, es una locura. Pero claro que no nos viene plata para todos. Lo único que viene es fondo de reparación pero todo se mantiene con la cooperadora, no nos mandan tizas, libros matrices. (Escuela B, docente especialidad nueva).

De igual modo el pago del seguro necesario para que los alumnos vayan a realizar las prácticas profesionalizantes lo cubre la cooperadora y al momento de recibir el pago del Ministerio de Educación se lo reintegran. Así lo explica el coordinador de la especialidad tradicional:

Hay un seguro Secor, lo paga la cooperadora, por ahora es la forma de avanzar, no

se puede esperar más tiempo, por ahora vamos así. No sé si lo reintegran, ni idea. En el contrato te piden que digas cual es el seguro. (Escuela B, docente especialidad tradicional).

En las dos escuelas estudiadas las FAT se presentó como un espacio en el que cada institución debió armar conforme a los recursos que disponía la política educativa y a las condiciones reales que cada escuela poseía en términos de espacio edilicio y equipamiento; como dos condiciones básicas sin las cuales la escuela, puede efectivamente responder a los requerimiento de la modalidad técnico-profesional. Junto a estos dos condicionamientos, se generan situaciones que complejizan el armado de este rompecabezas; como lo son: las condiciones específicas de acceso al cargo, signadas por la precariedad del interinato; la definición de cómo iba a implementar la FAT en el caso de las especialidades que no encontrasen empresas para desarrollar la PP; la autogestión del vínculo con las empresas para que los alumnos hagan la PP y la disponibilidad de recursos varios a través de diferentes organismos, como la cooperadora escolar, que posibilita no tener que aguardar los tiempos del Ministerio de Educación para pagar el seguro obligatorio que permite movilizar los alumnos de la escuela a la empresa.

Entendemos que en el marco de todas estas situaciones que ambas escuelas atraviesan con sus semejanzas y diferencias se construye un perfil de docente y de directivo que debe ser capaz de 'gestionarlo todo'. En palabras de Barroso (2011) el discurso mítico de la gestión la escuela se llena de 'super héroes' que a pesar de las adversidades garantizan el buen funcionamiento de la institución. En este discurso rara vez se cuenta o relata la complejidad del trabajo que deben llevar adelante o los dilemas con los que confrontan. En la FAT el permanente proceso de gestión se traduce en la construcción sentidos sobre la FAT que abordaremos en el próximo apartado.

4.2. Sentidos de la FAT: ¿para qué la FAT?

Cuando buscamos interpretar a través de los actores escolares entrevistados la racionalidad que construyen sobre la FAT, nos adentramos en las representaciones y experiencias que poseen sobre ¿el para qué de la FAT?

En líneas generales, en la escuela A la opción para todas las especialidades, acorde a los lineamientos definidos por la provincia de Córdoba, es desarrollar, siempre que sea viable, la PP en empresas. En tanto, en la escuela B el sentido de la PP en empresa se articula principalmente con la falta de espacio y de maquinarias para realizar en la escuela lo que el docente denomina como cadena productiva:

Yo no voy a decir que no sirven, lo que voy a decir es que 'todo sirve'. Como yo le digo a los chicos: una experiencia, y como toda experiencia pueden ser buenas, regulares y malas; entonces los chicos han visto de todo. Alguno como vos decís, han empezado y después tienen que dejar por diferentes causas y a veces tampoco se sabe bien que paso; y otros hacen y llegan a la conclusión de que no sacaron mucho de eso, por ahí lo que le pedían, o les empezaron a pedir las empresas era una cosa y se dieron cuenta que no estaban capacitados y

entonces se bajaron. O sea, la pasantía así desorganizada y todo como está ahora si sirve pero no termina de cerrar (Escuela A, docente especialidad tradicional)

En las palabras de este docente aparecen situaciones diversas que los alumnos vivencian cuando ingresan a las empresas, siendo las condiciones que las empresas dispongan para la formación del alumno lo que al parecer determina 'el éxito o el fracaso' de la PP. Lo que el docente define como 'no me termina de cerrar' remite a las condiciones objetivas para desarrollar la PP. En consonancia, y conforme a la experiencia del profesor de la especialidad nueva de la escuela B, la PP en empresas o industrias no garantiza que sea la mejor opción *per se* para los alumnos.

Así lo expresa:

La experiencia fabril para mí no sirve, porque el chico en una empresa grande pasa a ser un operario y no ve todo el proceso. Distinto sería que trabajen en una PYME, que es lo que tratamos de hacer. En una fábrica el trabajo lo hace la máquina. FAT es más ver cómo es un ambiente de trabajo la modalidad de una fábrica, horarios, organización. La industria se ha hecho muy en serie y nosotros hacemos otro trabajo (Escuela B, docente especialidad nueva).

En las experiencia que relata este docente cobran relevancia la falta de articulación entre aquello que la escuela pretende para la formación del alumno y lo que puede ofrecer con los recursos que dispone en los talleres de cada institución y la realidad de una industria específica signada por la producción en serie. El resultado de insertar al alumno en este tipo de empresas, entra en contradicción con las expectativas de formación que el docente manifiesta.

Al parecer, que los alumnos puedan efectuar sus PP en empresas no depende estrictamente de la "capacidad" del profesor de FAT para gestionar las plazas en el mercado laboral, aunque, como hemos mostrado, tener contacto con el sector de la industria a fin a la especialidad no es un factor a desestimar. Sin embargo, lo que prevalece en las especialidades donde la PP se viene desarrollando de forma sostenida y coordinada es una demanda por parte del mercado.

En este sentido entendemos que el mercado se constituye en un regulador de la FAT, es decir si el empleador necesita de mano de obra sabe en dónde buscarla y esa búsqueda es una respuesta a la ley de la oferta-demanda y a la elección de un perfil de pasante/posible empleado. De este modo lo explica un docente:

Hay una empresa en Córdoba que todos los años toma dos pasantes solamente, hace ya varios años, pero previo le hacen una inducción, todas hacen una inducción, pero esta la hace de una manera muy distinta, los envían a Buenos Aires tres días con todo pago, hotel alojamiento, viaje y le hacen conocer la fábrica () Entonces, se van haciendo los chicos, obviamente la empresa XX regula las condiciones y van creando el perfil en función de la idiosincrasia de la

empresa. (Escuela A, docente especialidad tradicional).

En un vínculo similar con las empresas y como ya lo referimos, la especialidad nueva de la escuela B constituye un área de vacancia en la ciudad de Córdoba, por tanto las empresas procuran reclutar los mejores alumnos. Así lo manifiesta el docente:

A mí me llaman para pedirme chicos para trabajar y recomendamos los más responsables. El año pasado tuvimos quince alumnos y ocho están trabajando. (Escuela B, docente especialidad nueva).

En tanto en la especialidad tradicional de la escuela B, si bien durante años fue la marca distintiva de la institución, es claramente una especialidad que se dicta en muchas escuelas, por tanto se enfrenta a una “competencia por obtener empresas” de otra magnitud. Importa aclarar que además es una de las especialidades en la cual la escuela A posee un reconocimiento que la coloca en la jerarquía provincial en cuanto a la formación de técnicos. De este modo lo expresa un profesor:

Por suerte tenemos empresas muy buenas que vienen trabajando desde hace años con nosotros, más de 20 años. Entonces el chico sale de acá sabiendo cómo se trabaja en una empresa y adquiriendo también nuevos conocimientos y a veces quedan trabajando ahí. (Escuela A, docente especialidad tradicional).

Por tanto se podría decir que a las especialidades tradicionales de la escuela A las buscan las empresas. Este proceso “inverso” puede ser analizado como la “panacea de la FAT”; sin embargo, decir eso supone desconocer un vínculo que no se construyó a partir de la FAT en diciembre de 2014; todo lo contrario, son relaciones que se sostuvieron incluso en los momentos más oscuros de la escuela técnica en Argentina.

Si el mercado es regulador del buen o mal funcionamiento de la FAT, entendemos que prevalece en el sentido que los docentes construyen sobre la FAT una **lógica de acción afín a la adaptación a las demandas del mercado o bien a los recursos que la escuela pueda autogestionar para realizar la PP en la misma institución**. Por tanto, es factible pensar que las escuelas, en función a las especificidades de cada especialidad técnica, quedan insertas en una tensión que supone adaptarse a las demandas de las empresas o bien construir circuitos productivos con los siempre escasos recursos que los talleres disponen. A seguir retomamos estas cuestiones en las notas conclusivas.

4. Notas conclusivas

Procuramos en esta última sección del trabajo ensayar una interpretación de las diferentes situaciones por las que han atravesado las dos instituciones bajo estudio para poder acomodarse a los lineamientos de la política educativa en base a sus condiciones reales de realización de la tarea educativa. En este sentido entendemos que las dos escuelas han puesto en marcha una lógica de acomodación, en tanto acto de “colocar algo de modo que se ajuste o adapte a otra cosa”⁵.

5.- Real Academia Española

En este sentido, el proceso por el cual las escuelas seleccionadas consiguen llevar adelante la FAT, median entre las normativas nacionales y provinciales y los recursos con los que cada escuela puede autogestionar, es decir, entre una regulación normativa que el sistema educativo propone y las dinámicas que signan la construcción de márgenes de autonomía en cada escuela técnica.

Las escuelas han logrado acomodarse a los requerimientos de la política en base a sus condiciones objetivas de trabajo, lo que ha dado como resultado efectos diferentes en las prácticas institucionales para confeccionar la FAT y en los sentidos que construyeron o el para qué de este espacio curricular. Hablamos de complejas dinámicas que las escuelas construyen para ordenar, en palabras de Sarmiento (2000), de forma precaria y provisoria la realidad organizacional; la cual inexorablemente se encuentra ligada a las trayectorias específicas de cada institución y de cada especialidad.

Como se puso en evidencia a través de los relatos de los diferentes actores, han predominado en las acciones de las escuelas, complejas dinámicas de regulación de la interdependencia entre un conjunto de actores: directivos y docentes que se responsabilizan por la obtención de empresas o de recursos para garantizar la PP en las escuelas cuando el desarrollo de las mismas en empresas es inviable; docentes que asumen la responsabilidad de coordinar una instancia tan importante en la formación de los futuros técnicos bajo la condición de docentes interinos/precarios; empresas que negocian condiciones y beneficios para insertar alumnos; cooperadoras escolares que pagan los seguros escolares de los pasantes para poder dar inicio a las PP, mientras aguardan los tiempos del Ministerio de Educación para destinar fondos.

Este 'rompecabeza' que forma parte del cotidiano escolar de estas escuelas opera como la antesala a un permanente proceso de acomodación a las demandas del Ministerio y también de las empresas. La experiencia de FAT tal como fue diseñada en las propuestas curriculares, se transforma en una experiencia donde lo que está en juego es la capacidad de gestión del docente: gestionar la relación con las empresas, recursos para llevar adelante proyectos, autorizaciones, presupuestos, seguros laborales. En palabras de un profesor: 'Si me preguntás, es importante la FAT, pero es un dolor de cabeza y te aseguro que es un trabajo que pocas escuelas lo estamos llevando adelante' (Escuela B, docente especialidad nueva).

Los condicionamientos normativos que se generan desde los diferentes niveles de gobierno, donde se diseñan los textos legales que organizan y regulan el funcionamiento de la modalidad de la ETP, no contemplan las condiciones reales de las escuelas para la puesta en acto de la reglamentación. Esto deja muchas veces sin garantías el cumplimiento de la norma y, a la vez, abre el camino para que actores externos a las instituciones educativas, como es el caso de las empresas, condicionen un espacio de vital importancia para la formación de técnicos como lo es la FAT. Mientras tanto hay una experiencia que se transforma en hegemónica: "buscarle la vuelta" a las políticas y a las situaciones adversas: léase promover procesos productivos en el taller con los recursos que se tiene y que las empresas donan; reubicar alumnos cuando las demandas del mercado fluctúan. Así, la gestión de la FAT se presenta como una responsabilidad individual, donde la autogestión es transformada en el libro

de autoayuda (Grinberg, 2006) que toda escuela y sus actores necesitan para generar por sus propios medios las condiciones para garantizar la formación de los futuros técnicos y adecuarse a las demandas del empresariado.

Ahora bien, cuando el trabajo de gestionar la FAT adquiere las dimensiones que describimos más arriba también se crean y recrean nuevos sentidos con respecto a la importancia del espacio curricular en la formación de los alumnos. En los sentidos que construyen las docentes de las especialidades sobre la PP en empresas aparece la formación del alumno en el centro de las preocupaciones del profesorado: ¿para qué la PP en empresas? En ese para qué aparece el histórico debate de una escuela que nunca va a estar al nivel de formación técnica y de recursos tecnológicos que las empresas. Y también el cuestionamiento sobre si la PP en empresas que producen en serie sirve a los fines del perfil técnico planificado para los egresados.

Los docentes construyen prácticas y sentido, relativamente estables y consolidados en relación a una trayectoria en la escuela técnica que hace ver con mayor o menor optimismo los tiempos de la política. Haciendo números: si la LETP se sanciona en 2005 y Córdoba adhiere por ley a la propuesta de la LETP en el 2008, llama a concurso de cargos para el espacio de FAT en febrero de 2015 y la primera promoción egresa en ese mismo año ¿cómo se garantizó que esos alumnos desarrollen las PP de acuerdo a lo estipulado en el curriculum? Al respecto, podemos decir que en las prácticas de las escuelas estudiadas para resolver los permanentes emergentes que las políticas proponen todo 'se ata con alambre', incluso el derecho a la PP.

Los tiempos de la política están lejos de ser los tiempos que las escuelas disponen para responder a las nuevas normativas, mientras tanto la educación técnica 'se acomoda como puede' a los vaivenes políticos, que sin negar las buenas intenciones pocas veces dan con la talla de la reforma que proponen.

La reconstitución del papel del Estado en la ETP a partir del año 2005 propuso una recomposición de la educación técnica, traducida en acciones como la ampliación de la oferta de escuelas técnicas con diferentes especialidades y la asignación de partidas presupuestarias específicas como el Plan de Mejora Institucional, entre otras; que en el caso de la escuela B no fueron suficientes para la construcción de nuevos talleres y la compra de herramientas que el crecimiento de la matrícula escolar demanda. En nuestra escuela técnica tan ligada a los momentos de crecimiento de la industria nacional el mercado siempre ha sido un agente regulador y como los estudios de caso seleccionados lo muestran, es un agente decisivo en la orientación del accionar de las escuelas, contribuyendo a dotar de otros sentidos a las políticas educativas. Posiblemente la lógica de acomodación siga siendo la que marque el cotidiano de nuestras escuelas técnicas, ya acostumbradas a luchar contra los vaivenes políticos y económicos de Argentina. Será necesario vigilar el lugar que puede ganar el mercado en la agenda política de esta modalidad de enseñanza, para que las prácticas y sentidos de la educación técnica tengan como norte garantizar el derecho a la educación de nuestros alumnos y no la provisión de mano de obra barata.

Bibliografía

- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92) 725-751. Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2011) Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicornio. VI Seminário sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Do Pico, M. V. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Asociación Empresaria Argentina.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6): 67-87.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. (J. R. J. Medina, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Sobre las autoras:

Cecilia M. Bocchio: Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctora en Educación- Doctorado en Política y Administración Educativa- por la Universidad de Lisboa. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Los estudios desarrollados priorizan un enfoque cualitativo de investigación y se focalizan en el análisis desde un enfoque socio-político de los procesos de regulación de las políticas educativas en escuelas secundarias de gestión estatal. Integrante del Grupo de Estudios sobre Políticas Educativas, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC). Docente de la Universidad Tecnológica Nacional y del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Correo electrónico: mcbocchio@gmail.com

Yanina, D. Maturo: Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Especialista en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Graduada en Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente concursada de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Integrante del Grupo de Estudios sobre Políticas Educativas, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba. Su área de investigación gira en torno a las políticas educativas para la

escuela secundaria de la modalidad técnico profesional. Correo electrónico: yaninamatur@
hotmail.com

Cómo citar:

Bocchio, C y Maturo, Y (2017) Lógica de acción en el espacio de formación en ambiente de trabajo: prácticas y sentidos en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba- Argentina. *Revista Horizontes Sociológicos* (5) 9, 10-27.