Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

La articulación educación-trabajo en la política de prácticas educativo-laborales en un contexto de desigualdad social (CABA 2011 - 2019)

Autora: Lic. María Paz Giorgi

Directora de Tesis: Dra. Paula Boniolo

Codirectora de Tesis: Dra. Bárbara Estévez Leston

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

La articulación educación-trabajo en la política de prácticas educativo-laborales en un contexto de desigualdad social (CABA 2011 - 2019)

Autora: Lic. María Paz Giorgi

Directora de Tesis: Dra. Paula Boniolo

Firma de la Directora de Tesis:

Codirectora de Tesis: Dra. Bárbara Estévez Leston

"La apuesta por una educación de calidad para todos es sin duda la contribución de mayor envergadura para la formación para el trabajo, la ciudadanía y los estudios posteriores" (Jacinto, 2016, pp 20).

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

A Mirta y Mauricio, por transmitirme el deseo de aprender.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Agradecimientos

Esta tesis representa el final de un camino soñado para mí, y no habría sido posible sin el apoyo de muchas personas, que hicieron que este proyecto se convirtiera en una experiencia disfrutable y enriquecedora.

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad de San Andrés (UdeSA) por su inquebrantable compromiso con la educación de excelencia. Durante todo mi proceso de formación, he apreciado la dedicación de esta institución para brindar un entorno académico de primer nivel. Agradezco profundamente al Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (CIAESA) por su compromiso en la formación de investigadores. Haber recibido la beca de investigación fue una oportunidad invaluable que me permitió cursar mis estudios en UdeSA y crecer tanto académica como personalmente. Las reuniones de equipo con los colaboradores del CIAESA fueron espacios de debate enriquecedores, donde se discutieron temas educativos a partir de conocimiento riguroso, lo cual fue clave para mi formación.

Mi más sincero reconocimiento a Melina Furman y María Emilia Larsen, con quienes aprendí la importancia de la investigación académica a través de mi participación en el proyecto *"Las preguntas educativas"*. Quiero también agradecer a mi directora y co-directora de tesis, Paula y Bárbara, por su apoyo, paciencia y guía para trabajar en la tesis.

A todos los docentes, mi más profundo agradecimiento por su dedicación y su forma apasionada de transmitir el conocimiento. Gracias a ustedes, he logrado atravesar este camino con una comprensión más profunda y herramientas más valiosas para enfrentar los desafíos futuros. Haber formado parte de la Escuela de Educación de UdeSA marcó un antes y un después en mi carrera profesional, dándome las herramientas y la visión necesarias para enfrentar los nuevos desafíos del ámbito educativo.

No puedo dejar de agradecer a mi familia, quienes siempre estuvieron a mi lado con su apoyo incondicional. En especial, quiero agradecer a Boris, por estar presente en cada una de mis decisiones, por su paciencia, amor y por no soltarme la mano en ningún momento.

Índice

AGRADECIMIENTOS…….4
ÍNDICE……..5
INTRODUCCIÓN…….8
Definición y relevancia del problema……8
CAPÍTULO 1……...15
ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA: LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA SECUNDARIA…….15
Aproximaciones sobre la articulación educación-trabajo desde la complejidad de las políticas públicas en el contexto internacional……...15
Estudios de casos en escuelas de la República Argentina: procesos de selección para la articulación educación-trabajo…….21
Estudios de casos en escuelas de la República Argentina: sobre los sentidos, las expectativa y relevancia que le otorgan los jóvenes a la formación para el trabajo……...27
CAPÍTULO 2……...36
LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN UN CONTEXTO DE DESIGUALDAD SOCIAL Y SEGMENTACIÓN LABORAL……..36
Los cambios en el mundo del trabajo…….36
El rol de la escuela secundaria…….39
Desigualdad social – desigualdad educativa ……...42
La formación para el trabajo……47
CAPÍTULO 3……...54
METODOLOGÍA……...…….54
Lectura y análisis de la política……55
La entrevista semi-estructurada……55
CAPÍTULO 4……...58
EL PROGRAMA APRENDER TRABAJANDO: DISPOSITIVO DE ARTICULACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO……...……58
El contexto de surgimiento de la política…….58
Modificaciones del Sistema Educativo que afectaron al programa Aprender Trabajando…..61
Los dispositivos de formación para el trabajo escolares según la legislación vigente…….62
Los objetivos del programa……..64
Las características del programa……..65

Universidad de San Andrés

Las modalidades del programa…….65
Los establecimientos educativos……..66
Los actores involucrados……..…66
El tutor pedagógico……..66
Las instituciones de práctica……67
El tutor de práctica……...68
El Ministerio de Educación: los cargos políticos y el equipo del programa Aprender Trabajando……69
Los beneficiarios……..69
Selección de los beneficiarios……..70
Extensión y duración del programa……..71
Seguros……71
Los recursos materiales y la asignación estímulo……71
El desarrollo del programa……...73
La planificación de las prácticas educativo-laborales...……...73
La puesta en marcha de las prácticas……73
La presentación de la documentación……..74
La presentación del proyecto de las prácticas educativo-laborales……..74
Definición de los proyectos productivos……..…75
La cuestión del nombre: práctica educativo-laboral……76
Reflexiones y puntos relevantes de análisis sobre la política de prácticas educativo-laborales desde su dimensión descriptiva……...……81
CAPÍTULO 5……...85
LA CONCEPCIÓN Y EL VÍNCULO DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO SUBYACENTES EN EL PROGRAMA……85
Un debate actual en la escuela secundaria: ¿Educar para el trabajo o para la vida? ……..85
La concepción de la formación para el trabajo en el programa Aprender Trabajando……87
La fundamentación del proyecto…….……89
La relación con los saberes académicos y el espacio curricular……..92
La orientación sociolaboral y la valoración de los estudiantes sobre las prácticas……..96
La selección de los estudiantes: proyecto pedagógico vs. perspectiva de inclusión social....100
Reflexiones sobre la articulación entre educación-trabajo y la desigualdad social……...105
CAPÍTULO 6……109

Universidad de San Andrés

EL DESAFÍO DE REGULAR E IMPLEMENTAR UN PROGRAMA QUE SE DESARROLLA BAJO LA ACCIÓN DE MÚLTIPLES ACTORES……109
Los actores involucrados en el desarrollo del programa ……...109
Los cambios en el rol del Ministerio de Educación……...109
El presupuesto y la asignación estímulo…….114
Proyectos "vagos" vs. proyectos "de calidad".....116
Las prácticas en empresas privadas……....120
Un objetivo clave del programa: el acompañamiento a los estudiantes…….123
La supervisión de las prácticas: el acompañamiento del Ministerio……..123
El acompañamiento del tutor pedagógico durante el desarrollo de la práctica …….127
Reflexión final: La contribución de las prácticas a los procesos de reproducción de desigualdad…….131
CONCLUSIONES FINALES……135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……...145
FUENTES CONSULTADAS……..…….151

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

INTRODUCCIÓN

Definición y relevancia del problema

Durante las últimas décadas del siglo XX diversas crisis socioeconómicas golpearon a América Latina y se presentaron grandes cambios en el mundo laboral y educativo, evidenciando un deterioro en las condiciones laborales y un aumento de la pobreza y la desigualdad social (Martínez et al 2020, Jacinto, 2010). Se modificó la relación entre lo privado y lo público, donde el mercado comenzó a ganar terreno respecto de la ejecución de determinados servicios públicos y al Estado se le reservó el espacio de entidad reguladora (Filmus, 2017). Por otro lado, la globalización de los mercados y la velocidad de los cambios tecnológicos modificaron el paradigma tecno productivo, exigiendo que la formación aumente la capacidad de los sujetos para adaptarse a los cambios (Briasco, 2017). Además se modificaron las reglas del mercado de trabajo y se profundizaron el desempleo y la precariedad laboral (Martínez et al 2020).

Durante aquella crisis socioeconómica, la juventud ocupó un lugar especialmente crítico. Los jóvenes ingresan al mercado laboral con bajos niveles de formación y capacitación, por lo que su relación con el empleo se caracteriza por trayectorias marcadas por instancias de desempleo y subempleo, en donde las condiciones de trabajo están deterioradas, los salarios son bajos y no cuentan con beneficios sociales (Jacinto et al 2007, Jacinto, 2008, 2020). Sin embargo, cabe resaltar que las dificultades que atravesaron los jóvenes para insertarse laboralmente no tienen relación únicamente con sus cualidades, sino también con la crisis del mercado de trabajo (Jacinto et al, 2007).

La inestabilidad laboral que caracteriza a la juventud se concentra hasta los 25 años aproximadamente (Jacinto et al, 2020). Sin embargo, la calidad de la inserción laboral no es la misma para todos los jóvenes, variando fundamentalmente según la clase social de pertenencia, el sexo, el nivel educativo logrado y el sub-tramo etario (Jacinto et al 2007). Por lo tanto, el problema es de mayor gravedad para los y las adolescentes de bajos recursos que han abandonado la escuela o cuyo riesgo de hacerlo es inminente (Jacinto, 2010). Estos jóvenes son afectados por una alta rotación e inestabilidad laboral.

Los jóvenes de bajos recursos sufren una discriminación en el acceso de empleo ya que la selección laboral, además de las credenciales educativas, tiene en cuenta la escuela a la que el

joven asistió, su lugar de residencia, el lenguaje y su apariencia (Valdivia Vargas, 2004). Se evidencia una estrecha relación entre la situación de pobreza y la falta de oportunidades para acceder al empleo porque la condición de pobreza está vinculada a ciertas problemáticas sociales. Estas se constituyen como círculos viciosos difíciles de romper y disminuyen la posibilidad de que los jóvenes logren una inserción laboral y social que les permita consolidar un proyecto personal (Valdivia Vargas, 2004).

En épocas donde había amplia oferta de trabajo, la inserción de la escuela al primer empleo se atravesaba sin demasiadas dificultades. A raíz de la crisis de los 90, se empezó a cuestionar el concepto de inserción, debido a que resulta muy difícil poder delimitar en qué momento empieza este periodo (Jacinto et al 2010). Por un lado, muchos adolescentes tienen sus primeras experiencias laborales mientras todavía se encuentran cursando los estudios secundarios. Por otro lado, la sociedad exige educación permanente (Jacinto, 2010). Entonces, comenzó a ganar terreno la idea de "transiciones", de acuerdo a que la inserción laboral en la actualidad es un proceso complejo que puede llevar mucho tiempo y que no es uniforme sino que depende de las biografías individuales (Jacinto et al 2007, 2010).

El mercado laboral se achicó durante los años '90, pero el sistema educativo se expandió. Esto implica que, mientras que los jóvenes no tuvieron muchas oportunidades de empleo, se les permitió sostenerse en el sistema educativo y finalizar sus estudios secundarios (Martínez et al. 2020). Estos dos procesos de achicamiento del mercado de trabajo y expansión del sistema educativo generó que haya más personas calificadas que las posibilidades de integrarse al mercado, generando una devaluación de las credenciales educativas. La finalización de los estudios ya no garantiza la inserción laboral posterior (Isacovich, 2015). Esto da cuenta de que las trayectorias de educación y trabajo ya no son lineales y que el vínculo entre educación y trabajo es muy complejo (Sendón, 2013).

En épocas de crisis esta problemática toma un lugar más importante porque lo que se juega no es la posición de cada persona en el trabajo sino la posibilidad de ser excluido de esta esfera de manera prolongada. Además, hay una relación muy estrecha entre las trayectorias escolares y sociales de los jóvenes y las características de la inserción laboral (Jacinto et al 2020). Estas dificultades nos dirigen al lugar que tiene la escuela secundaria para la inserción en el mercado laboral, que si bien es insuficiente no sólo es relevante por la capacitación sino porque los programas de formación para el trabajo pueden constituirse como capital social, es

decir, como una posibilidad concreta de que los estudiantes establezcan redes que les facilite el acceso al empleo formal (Jacinto et al. 2020).

Existe evidencia de que los egresados de las distintas modalidades de la escuela secundaria realizan una mejor transición al trabajo que quienes no han finalizado sus estudios, accediendo en mayor medida a empleos formales con mejores salarios (Jacinto et al., 2020). La relevancia que toma la formación para el trabajo en relación a esta problemática está en que los graduados que adquirieron experiencia en algún dispositivo de formación laboral tienen más probabilidades de acceder a un empleo formal que quienes no han pasado por esa experiencia. La formación laboral potencia el título del secundario porque imparte enseñanzas respecto de los saberes del trabajo y porque permite que los jóvenes establezcan contacto con empresas (Jacinto y Milenaar 2013 citado en Jacinto et al. 2020, Pp 215).

Además, de acuerdo con la Ley Nacional de Educación, nuestro sistema educativo se propone cuatro funciones sociales: formar para la construcción de la identidad, para la participación democrática y ciudadana, para la igualdad social y la inclusión y para la incorporación al mundo del trabajo (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006). Por lo tanto, el Estado Argentino considera la importancia de articular al sistema educativo con el productivo. La legislación habilita distintas actividades formativas que puedan desarrollarse tanto en instituciones externas a la escuela como dentro de ellas (Ley de Educación Nacional citada en Garino, 2016, Pp 44).

A partir de lo mencionado previamente, resulta relevante dirigir las miradas hacia la articulación que se realiza entre la escuela y el mundo del trabajo para fortalecer la transición hacia la inserción laboral. En el presente trabajo pensamos la relación entre educación y trabajo como un vínculo complejo y socio históricamente construido, motivo por el cual cobra significados distintos según el período y el contexto (Jacinto et al, 2020). Consideramos que el lugar del Estado en el diseño de políticas, en el establecimiento de marcos regulatorios y en la generación de articulaciones entre los actores involucrados es clave para fortalecer la transición hacia el mundo del trabajo (Jacinto, 2004).

Teniendo en cuenta esta realidad, la investigación se refiere a la política de formación para el trabajo en la escuela secundaria y se enfoca en la ley de prácticas educativas de CABA llamado programa “Aprender Trabajando”. El objetivo general de la investigación es analizar

el vínculo entre educación y trabajo en la política de prácticas de CABA, con eje en el programa "Aprender Trabajando" (CABA 2003-2019), específicamente en la etapa de implementación entre 2011 y 2019, en su calidad de dispositivo formativo para el mundo del trabajo. Los objetivos específicos son: a) Caracterizar los supuestos y las concepciones del programa Aprender Trabajando para analizar su conformación como dispositivo de articulación entre la escuela y el trabajo, abordándolo desde su formato, contenidos y estructura general, b) Analizar las definiciones de educación y de trabajo que están comprendidas dentro del programa para comprender el vínculo que se establecen entre sí y c) Describir a los actores involucrados en el programa y sus recursos para analizar los intereses en juego y las relaciones que se establecen entre ellos. Cabe aclarar que el programa Aprender Trabajando ofrecía dos actividades de formación para el trabajo. Por un lado, las prácticas educativo-laborales y por el otro, los proyectos productivos, que podrían desarrollarse dentro de la escuela del estudiante practicante. En la presente investigación nos enfocamos en las prácticas educativo-laborales.

La propuesta de trabajo se enfocó en analizar la política desde la perspectiva de los agentes responsables de su implementación y es necesario que los resultados de la investigacion sean analizados desde el punto de vista de estos actores. Al revisar la literatura disponible, observamos que la mayoría de las investigaciones sobre políticas orientadas a la formación para el trabajo se han centrado principalmente en su implementación y los resultados desde la perspectiva de los beneficiarios. No obstante, hemos identificado una carencia en los estudios que aborden el tema desde la concepción de la política y la visión de quienes diseñan y supervisan los proyectos de articulación educación-trabajo en la escuela secundaria actual.

Por los motivos explicados previamente, esta investigación se interesó en comprender cómo se aborda la vinculación entre la escuela y el sector productivo desde la perspectiva política. Es decir que los resultados deben leerse considerando la limitación de trabajar con uno de los actores involucrados en el programa. Las directrices derivadas de esta investigación son recursos valiosos para reflexionar sobre la importancia de la formulación de políticas desde la planificación y los aspectos a considerar al desarrollar mecanismos que faciliten la transición educación-trabajo, con el objetivo de mejorar las condiciones de inserción en el mundo del trabajo.

La investigación aborda una estrategia metodológica cualitativa basada en la investigación documental. Con la intención de estudiar las prácticas educativas de CABA desde su concepción política realizamos una investigación documental en la fase de preparación del proyecto (Valles, 2000) rastreando los documentos oficiales de la política. A partir de su lectura contextualizamos la creación del programa, desmenuzamos su estructura, describimos su propósito e intenciones explícitas. En una segunda lectura analítica de los documentos y con apoyo de la lectura en los textos del marco teórico identificamos limitaciones, vacancias e interrogantes para profundizar en una segunda instancia de la investigación.

Para responder a las preguntas que surgieron con la lectura de los documentos, realizamos entrevistas semi-estructuradas a los funcionarios del Ministerio de Educación. La presente investigación se focalizó en la selección específica de casos con el propósito de profundizar en sus puntos de vista. Finalmente, para responder a los objetivos de la investigación se ha realizado un análisis temático de los datos obtenidos de las entrevistas, estableciendo conexiones entre las categorías conceptuales identificadas en el material y la teoría existente que corresponde al problema de investigación (Borda et al, 2017).

Las prácticas constituidas a partir del programa Aprender Trabajando comenzaron a circular como propuesta de formación hacia el trabajo en CABA en el año 2004 y se desarrollaron de manera interrumpida hasta la pandemia, donde fueron discontinuadas para crear un programa nuevo de carácter obligatorio. Una de las características distintivas del programa estaba en su optatividad: todos los actores involucrados tenían la posibilidad de decidir si participarían o no. Esto podría significar que la forma en la que la política alcanzó a los y las estudiantes haya sido muy dispar según la modalidad de la escuela, los recursos de los que disponía y la posibilidad de establecer contactos con su comunidad. El tema de investigación se vuelve de especial interés ya que, en última instancia, las diferencias en la forma que cada escuela puede abordar el programa de prácticas educativas podría resultar en un aumento de las diferencias entre los sectores más favorecidos y los vulnerados en la implementación del programa, en las actividades que se les ofrece a los estudiantes en las prácticas y el beneficio que pueden obtener de ellas.

Las prácticas fueron originalmente pensadas para las escuelas técnicas, donde se concentra la mayor cantidad de estudios académicos. Luego se trasladaron a las escuelas comerciales, bachilleres y de educación especial para que los jóvenes de los últimos años de secundario

tengan una experiencia pre-laboral antes de terminar sus estudios. A pesar de los esfuerzos que hicieron las escuelas, los y las jóvenes que terminan el secundario aún tienen dificultades para conseguir empleos de calidad (entendido como empleo formal). Si bien se entiende que la complejidad del mercado de trabajo excede a las posibilidades de la escuela, existe cierto consenso de que la calidad del empleo al que acceden los jóvenes al finalizar el secundario tiene relación con la calidad del dispositivo de formación laboral en el que participan, porque este interviene en la relación entre escuela media y trabajo, generando puentes entre sí (Jacinto y Millenaar, 2013). Por lo tanto, analizar la política tal como está conformada y el lugar actual que tiene el Estado en su implementación permitiría pensar mejoras con vistas a la equidad.

El presente escrito se desarrolló de la siguiente manera: el primer capítulo abordó el estado del conocimiento sobre el tema y relaciona entre sí diversas investigaciones actuales sobre la formación para el trabajo en la escuela secundaria, diferenciándose de las experiencias de formación en los centros de formación profesional, si bien no la desconoce. El propósito fue establecer relaciones entre los desafíos que plantean las políticas de formación para el trabajo con las posibilidades de intervención autónoma que tienen las escuelas al respecto en función de sus recursos y de la articulación de la formación con el Proyecto Educativo Institucional.

El segundo capítulo desarrolló el marco teórico, el cual planteó la definición y articulación de los conceptos fundamentales para analizar el material obtenido en el trabajo de campo. El escrito planteó la dificultad de formar a los jóvenes para el trabajo en un contexto signado por la devaluación de las credenciales educativas, la constante transformación del mundo productivo y sus exigencias de formación sobre los jóvenes y la heterogeneidad de la oferta de formación laboral en el sistema educativo formal.

Frente a esta realidad, el lugar del Estado como entidad reguladora es clave para garantizar el acceso de los jóvenes en situación de vulnerabilidad a una experiencia que acompañe el proceso de inserción laboral y que cuide sus intereses. Si bien en América Latina los esfuerzos de regulación de las políticas de formación que surgieron a partir de la década del 2000 persiguen en sus documentos esos fines, las estadísticas demostraron que los jóvenes mantuvieron las dificultades en la transición entre la escuela y los primeros empleos (Filmus y Calcar, 2013; Jacinto 2010; Salvia, 2008, 2013 y Weller, 2007 citados en Isacovich, 2015).

Por este motivo, la integración entre la formación escolar y las prácticas laborales es un desafío para el logro de la equidad.

El tercer capítulo explicita la metodología utilizada para la investigación. Se abordó una estrategia metodológica cualitativa, enfocada en el análisis de documentos y la realización de entrevistas semi-estructuradas con funcionarios para comprender el diseño de la política de CABA. Ambas técnicas son centrales para el análisis debido a que se constituyen como testimonios que permiten establecer las bases de la política, permitiendo reconstruir su contexto de producción, alcances, objetivos y actores involucrados (Valles, 2000).

El cuarto capítulo desarrolló el primer objetivo específico, que consistió en caracterizar los supuestos y las concepciones del programa Aprender Trabajando para analizar su conformación como dispositivo de articulación entre la escuela y el trabajo. El quinto capítulo abordó el segundo objetivo específico, que consistió en analizar las definiciones de educación y de trabajo que están comprendidas dentro del programa para comprender el vínculo que se establecen entre sí. Este análisis pretende estudiar cómo el organismo regulador de dicho programa concibe la necesidad de articular ambas dimensiones.

El sexto capítulo propuso describir a los actores involucrados en el programa y sus recursos para analizar los intereses en juego y las relaciones que se establecen entre ellos. La intención fue ubicar cuál es el rol de cada uno de estos actores y cómo sus intereses podrían afectar a la experiencia educativa de los estudiantes y cómo lo harían. También planteó el lugar del Estado como un agente central en la regulación y el cuidado de los intereses de los estudiantes y de la implementación del programa como una experiencia pedagógica que pretende fortalecer su transición hacia el mundo productivo.

El último capítulo abordó los principales hallazgos de los capítulos anteriores, con el objetivo de explicitar las conclusiones del trabajo de investigación en relación al objetivo general. Además, se establecieron nuevas preguntas que surgieron del análisis y se esbozaron ideas nuevas que puedan proponerse como futuros trabajos de investigación.

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

CAPÍTULO 1
ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA: LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

La formación para el trabajo es un concepto amplio que excede a las fronteras de las escuelas porque se materializa en otras instituciones y para poblaciones que se encuentran por fuera de la educación formal. El presente apartado revisa el estado del conocimiento sobre la formación para el trabajo en la escuela secundaria, comprendiendo que se enmarca en otras políticas de inclusión laboral y protección social. La mayor cantidad de los estudios en escuelas se ocupan de la implementación de distintos dispositivos y las valoraciones que tienen para los y las estudiantes. Se encuentran espacios vacíos respecto de los estudios que involucran a las políticas públicas de formación para el trabajo en la escuela secundaria. Este espacio toma relevancia en el presente proyecto de investigación y permitiría realizar un aporte al estado de conocimiento actual.

Aproximaciones sobre la articulación educación-trabajo desde la complejidad de las políticas públicas en el contexto internacional

Un ejemplo muy conocido de una doble política educativa-laboral para la formación para el trabajo es el sistema "dual" alemán, que se implementa en las escuelas técnicas del país (Alemán Falcón, 2015). El nombre del sistema da cuenta de que el estudiante se va formando simultáneamente en dos lugares: la escuela y la empresa. Si bien el sistema se implementa según cada región del país, reúne ciertas características generales que ordenan y organizan la formación para los jóvenes: por cada semana de clase, los estudiantes asisten un día y medio a la escuela y tres días y medio a la empresa.

El objetivo de la escuela es enseñar contenidos generales y que los alumnos consoliden con contenidos teóricos lo que aprenden en la empresa de forma práctica. Otra característica relevante del programa es el rol del tutor de la empresa. Este se constituye como un recurso humano clave en la implementación de la política, ya que se encarga de enseñar a los estudiantes sobre las actividades que deben realizar en sus prácticas. La importancia de su rol es tal que el puesto exige altas calificaciones en habilidades sociales para trabajar con jóvenes, en sus estudios profesionales y en la experiencia profesional para tareas de enseñanza (Alemán Falcón, 2015). El sistema dual también cuenta con un tutor escolar que

actúa como integrador y orientador, constituyéndose como un puente entre la empresa y el estudiante que monitorea la formación profesional (Morales Ramirez, 2014).

El sistema alemán tiene una alta aceptación en distintos sectores de la sociedad. La buena recepción y sus altos resultados educativos se explican por las características formales de la propuesta y porque está estructurado bajo un marco unitario federal que se logró a través de consenso político consolidado durante muchos años (Alemán Falcón, 2015). El sistema está administrado por un órgano del Consejo del Ministerio de Educación y Ciencia (Morales Ramirez, 2014) y el diseño del programa no depende únicamente del sistema educativo sino que sindicatos y empresarios fueron involucrados en su diseño, los aspectos didácticos y su evaluación. Esto genera que la formación se actualice constantemente según avancen las innovaciones laborales y que la formación recibida tenga una acreditación altamente reconocida (Alemán Falcón, 2015). Además, el financiamiento se comparte entre los empleadores y el gobierno (Morales Ramirez, 2014). La participación de todos los actores involucrados es esencial en el adecuado funcionamiento del sistema dual y este factor dificulta la posibilidad de transferir el modelo a otros países (Eichorst et al., 2015).

El éxito del sistema dual generó que otros países europeos como Suiza, Dinamarca y Austria decidieran implementar esta política de formación laboral, cuyo éxito dependería en gran parte de los contextos históricos-sociales y económicos bajo los cuales el programa se instaló (Morales Ramirez, 2014). Si bien no se generalizó en toda la región europea, un estudio realizado sobre países del continente sostiene que los sistemas educativos que incluyen formación laboral en una empresa facilitan los inicios laborales estables y mejores pagos para aquellos que participan en estos espacios (Cedefop, 2018). Asimismo, las bajas tasas de desempleo juvenil en Suiza, Dinamarca y Austria se atribuyen a que han logrado implementar el sistema dual en su educación secundaria (Eichorst et al., 2015).

Si bien este sistema ha demostrado ser exitoso en la formación laboral de los jóvenes, cabe preguntarse si sus resultados no se ven acompañados también por las políticas económicas y laborales de estos países desarrollados. Según Morales Ramirez (2014), una debilidad del programa es que la formación está sujeta a los flujos del mercado laboral ya que la selección depende de las empresas y sus necesidades. Por lo tanto, revertir las altas tasas de desempleo juvenil en cualquier país implica considerar un enfoque multidimensional que pueda afrontar las consecuencias sociales y de exclusión producidas por las crisis económicas. Entonces, la

importancia de conocer el funcionamiento del sistema dual para nuestro estudio estaría en que refleja la importancia en la articulación y colaboración intersectorial además de la necesidad de generar políticas que se dirijan de forma simultánea a la educación y al trabajo.

La modalidad técnica se difundió ampliamente entre las escuelas de América Latina y algunas de ellas comenzaron a adaptar el sistema dual alemán a su contexto (Fiszbein et al., 2018). Entre los ejemplos más conocidos encontramos a Chile, México y Costa Rica, siendo los últimos dos casos los más recientes. En México se empezó a incorporar el programa en 2009 con la intención de adecuar la educación técnica a las demandas del mercado de trabajo y a fortalecer el vínculo entre ambos sectores. A fines de 2018 se estimó que seis mil estudiantes fueron formados a través de este programa (Fiszbein et al, 2018). Sin embargo, aún no hay investigaciones que hayan obtenido datos duros sobre su implementación en el país (Ibarra y Bribiescas, 2019).

Según el Banco de Desarrollo de América Latina, hay vacancias en la evaluación de la adaptación del modelo dual alemán al contexto latinoamericano (Fiszbein et al, 2018). La relevancia de su evaluación estaría en conocer cuáles son las formas exitosas de formación laboral adecuadas para el contexto americano y revalorizar las habilidades que se enseñan en las escuelas técnicas, de manera que no se considere una opción de "descarte" para aquellos que no tendrían la disposición y oportunidad necesarias para afrontar estudios superiores.

Según los autores, existe en la conciencia de los hacedores de política la necesidad imperiosa de modificar la escuela secundaria (Fiszbein et al, 2018). Sin embargo, la dificultad está en la implementación de programas de alta calidad que puedan generar transformaciones del sistema educativo. Se identifican como cuestiones relevantes la necesidad de producir información a partir de evaluaciones rigurosas, la importancia de fortalecer los vínculos entre las instituciones educativas y las empresas, y la promoción de incentivos para estimular la innovación curricular escolar (Fiszbein et al., 2018).

A partir de estos hallazgos y recomendaciones, reconociendo que la escuela media es para muchos estudiantes el último nivel de estudios alcanzados y que la mitad de ellos comienzan a buscar trabajo cuando se gradúan (Jacinto, 2013), cabe preguntarnos en la posibilidad de quebrar los límites entre la escuela secundaria general que prepara para los estudios superiores y la escuela técnica. ¿Cuántos estudiantes de la escuela general quieren (o pueden)

continuar los estudios superiores? ¿En qué medida cabría considerar a la escuela como una institución que prepare para el aprendizaje a lo largo de la vida y que contemple estrategias sólidas de formación para el trabajo que faciliten su transición a la vida adulta? ¿Cuál es el rol de la política educativa en lograr una perspectiva de educación integral?

Un documento muy crítico del BID sobre la escuela secundaria de América Latina sostiene que su estructura está obsoleta, ya que la dicotomía escuela académica o escuela técnica no ofrece ni una formación académica acorde a las exigencias modernas, ni prepara exitosamente a quienes desean insertarse en el mercado laboral (De Moura Castro et al., 2000). Dentro de sus lineamientos para un cambio necesario afirma que es menester recuperar la tradición cultural de cada país, por lo que no se debería pensar en recomendar un modelo universal para América Latina. Además, refiere que más allá de la orientación de la escuela resulta esencial enfocar los saberes teóricos en su posible aplicación y que se centre en la resolución de problemas, para romper con la fragmentación existente teoría-práctica y dejar de impartir una educación basada en la memorización de teorías y hechos.

Los autores recomiendan enfatizar en que ser "técnico" no es equivalente a ser "práctico" y que es crucial que la educación académica incorpore la aplicación práctica, mientras que la formación técnica a su vez requiere de una formación teórica más firme. Según los autores (De Moura Castro et al., 2000), para que los jóvenes estén preparados para el futuro, las asignaturas definidas como académicas deben enseñarse en su aplicación al mundo real incluyendo la posibilidad de experimentar e investigar, independientemente de la modalidad escolar. Se concluye que lo problemático en términos ideológicos es la opción de ofrecer el mismo plan de estudio para todos los alumnos, o separarlos en programas prácticos y sencillos para unos, vs. programas académicos y exigentes, volcados al sistema universitario para otros (De Moura Castro et al., 2000).

Vera y Castioni (2010) sostienen que debido a las transformaciones económicas y laborales de América Latina, la relación de los jóvenes con el empleo ha ocupado un importante lugar en la definición de las políticas públicas regionales, que derivó en la creación de distintos programas destinados a favorecer la transición de la escuela al trabajo. Entre estas políticas se encuentran las pasantías, cuya regulación es relativamente reciente en toda la región y que ha tenido su mayor alcance en las escuelas técnicas (Vera y Castioni, 2010). A raíz de estos

desarrollos, su escrito analiza las tendencias existentes de formación para el trabajo haciendo foco en los jóvenes.

Los autores afirman que a pesar de los altos niveles educativos alcanzados por los jóvenes respecto de sus generaciones anteriores, todavía tienen dificultades para insertarse en el mercado de trabajo. La expansión de la matrícula y la diversidad de la oferta es la otra cara de las desigualdades porque el acceso a la educación no está garantizado para todos de la misma manera, afectando a las trayectorias laborales posibles (Vera y Castioni, 2010). La relevancia de este estudio es que denuncia que las trayectorias futuras de los jóvenes están en riesgo porque muchos de ellos se insertan en el sistema laboral a través de trabajos precarios donde completan su proceso de formación y quedan expuestos a un círculo vicioso de precariedad (Vera y Castioni, 2010).

Como conclusión afirman que se deben considerar 3 dimensiones esenciales respecto de los sistemas nacionales de formación: "La articulación de la oferta, la pertinencia de la formación y la universalidad de la propuesta" (Vera y Castioni, 2010, p. 13). Los autores hacen un aporte interesante porque plantean a la formación para el trabajo como una doble política - educativa y de trabajo - donde el rol de los gobiernos es generar institucionalidad y regulaciones para facilitar la transición de la escuela hacia el acceso al trabajo (Vera y Castioni, 2010).

Un estudio reciente sobre los sistemas nacionales de formación laboral de América Latina, destaca las experiencias de Chile, Colombia y México (Frausto, 2023) por la estructura y articulación que presentan los subsistemas que lo integran. A partir de la relevancia de estas experiencias, Frausto (2023) elabora un esquema básico que los sistemas de formación para el trabajo deberían tener, el cual se conformaría por 5 subsistemas articulados entre sí: 1) de "identificación y normalización", encargado de identificar qué necesidades tiene el sector productivo sobre los perfiles ocupacionales; 2) "de formación", el cual a partir de las necesidades identificadas en el subsistema anterior elabora una oferta de formación; 3) "de evaluación y certificación", para evaluar las competencias de las personas; 4) "de evaluación de la calidad", que garantiza los estándares de calidad de los procesos; y 5) "información y orientación laboral" para acompañar a las personas en la toma de decisiones (Frausto, 2023, Pp 73).

En esta misma línea, resulta interesante un estudio realizado sobre la experiencia del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) de México, caracterizada como pionera en la innovación en educación media (Bernal Reyes, 2020). Esta institución fue creada en 1978 por decreto presidencial e introdujo la formación técnica en el nivel medio superior mexicano, siendo su objetivo la formación de egresados técnicos en localidades rurales y pobres. Lo que se destaca de esta institución es la apertura y flexibilidad que sus planes de estudio han demostrado, lo que devino en la introducción de iniciativas institucionales a lo largo del tiempo (Bernal Reyes, 2020).

En la actualidad, a partir de una reforma realizada en el año 2003, el CONALEP ofrece a los estudiantes la figura de "profesional técnico bachiller" que le brinda a sus estudiantes que optan por este trayecto diferenciado la posibilidad de acceder a los estudios superiores. De esta manera el CONALEP se transformó de una institución de educación técnica en 1978 a un bachillerato bivalente en 2005 (Bernal Reyes, 2020). Los estudiantes que en el CONALEP eligen el plan de estudios del bachillerato deben cursar un trayecto técnico y otro académico.

Experiencias como la del CONALEP resulta pertinente para el presente trabajo por la apertura que la institución tuvo hacia las demandas sociales de ampliar su formación para habilitar a sus estudiantes al acceso a los estudios superiores, además de modificar su currículo hacia una formación más amplia que abarque la formación para el trabajo. En la actualidad, la formación técnica del CONALEP tiene una fuerte carga horaria de práctica que se realiza tanto dentro de la escuela, en laboratorios, como fuera de ella, a través de prácticas profesionales y de actividades de servicio social cuyas actividades están relacionadas con la elección de su formación (Bernal Reyes, 2020).

Las experiencias internacionales mencionadas permiten concluir que la formación para el trabajo en la escuela secundaria es relevante para acompañar a la inserción laboral de los jóvenes. La cuestión está en cuál es el rol de la política educativa para ofrecer una formación de calidad que garantice los derechos de los estudiantes. De acuerdo con la experiencia internacional, resulta crucial diseñar un sistema integrado de formación para el trabajo con un fuerte marco regulatorio. Este sistema debiera estar sostenido en una modificación curricular que permita fortalecer la educación teórica de la práctica y viceversa, superando la dicotomía entre las formaciones.

Las experiencias sobre el sistema dual destacan la importancia de trabajar articuladamente con el sector productivo y otros actores sociales para la definición de objetivos sociales comunes. Por último, el sistema de formación debería contar con un sistema de evaluación para realizar mejoras y modificaciones sobre los procesos, de acuerdo a los cambios en el mercado de trabajo y crear espacios de orientación laboral para trabajar dentro de las escuelas los aprendizajes sobre el mundo del trabajo. Estos hallazgos resultan de utilidad para reflexionar sobre cómo son los programas de articulación educación-trabajo en Argentina y cuáles son las características de los modelos que funcionan en otros países que pueden incorporarse a las prácticas educativas argentinas.

Estudios de casos en escuelas de la República Argentina: procesos de selección para la articulación educación-trabajo

Un meta análisis realizado por Jacinto et al. (2020) sobre el estado del arte de la relación entre escuela y trabajo en Argentina que incluyó 53 investigaciones refiere que los estudios sobre formación laboral en las escuelas están centradas sobre las experiencias de las escuelas técnicas. Una hipótesis sobre la vacancia de estudios sobre las otras modalidades tiene que ver con que históricamente se ha pensado a la formación y a la escuela técnica como sinónimos (Jacinto et al., 2020). Si bien al incluir a la formación para el trabajo en la Ley Nacional de Educación de 2006 habilitó un camino para explorar experiencias diversas, no se han relevado significativas investigaciones académicas sobre el sistema educativo.

Como mencionamos previamente, desde la implementación de los dispositivos de formación para el trabajo, se han realizado varios estudios de caso sobre las pasantías en escuelas secundarias técnicas (Jacinto et al., 2020), por ser, dentro del sistema educativo formal, el tipo de institución que se abocó históricamente a formar a sus estudiantes para desempeñarse en el sector productivo. En esta línea, un estudio interesante es el realizado por Schvartz (2014), en la escuela media técnica ORT - de gestión privada -, ya que constituye un análisis sobre la implementación de las pasantías bajo la política pública de CABA. La autora encuentra en las pasantías una estrategia escolar relevante para tratar de achicar la brecha mediante experiencias que les permita ingresar al sistema laboral (Schvartz, 2014).

En vistas de la inestabilidad y segmentación que caracteriza al actual mercado de trabajo, la autora sostiene que la escuela enfrenta la exigencia de actualizarse respecto de los procesos

que acontecen y que esto implica facilitar herramientas que acompañen la inserción laboral (Schvartz, 2014). El estudio a su vez denuncia que el nivel medio ofrece experiencias a los jóvenes que son muy diversas y que no todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a escuelas que cuenten con los recursos necesarios para facilitar herramientas de inserción laboral (Schvartz, 2014). En última instancia, esta segmentación del sistema educativo produciría inequidades en las oportunidades de los estudiantes, que a su vez se relacionan y se refuerzan con sus realidades socioeconómicas.

La escuela ORT cuenta con pasantías y otras actividades complementarias que permiten el abordaje de la formación para el trabajo de un modo integral: por ejemplo, visitas a obras, charlas en empresas y orientación vocacional para reflexionar sobre su elección (Schvartz, 2014). La escuela dispone de un tutor de pasantías que se encarga de seleccionar las empresas, que además son evaluadas por el Director. El tutor es quien debe velar por el cuidado de los estudiantes que participan y por el objetivo pedagógico de la experiencia. La empresa pone a disposición un tutor propio, que mantiene una retroalimentación constante con la escuela y que es el encargado de evaluar al estudiante. Al respecto, según la evaluación de la autora, el acompañamiento de los docentes es clave para el funcionamiento del dispositivo (Schvartz, 2014).

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Otro estudio de caso realizado en una escuela técnica de Córdoba nos invita a pensar sobre las diferencias presentes entre ambas instituciones (la ORT y la escuela de Córdoba). Maturo (2018) estudia en una investigación cualitativa el proceso de implementación de las pasantías como forma de Práctica Profesionalizante obligatoria para todas las escuelas técnicas del país y aborda los efectos de las expectativas de los estudiantes que tiene la implementación. La autora refiere que en la provincia de Córdoba, la pasantía se constituye como un acercamiento a los saberes del trabajo y como la posibilidad de articular lo aprendido en la escuela con saberes prácticos en un contexto laboral real. La escuela es de gestión provincial y tiene 20 años de trayectoria en el manejo de pasantías, es decir, que su estrategia formativa para el trabajo está consolidada y se integra al proyecto educativo de la institución. Su población es de 1200 personas aproximadamente y en su mayoría provienen de barrios de bajos recursos (Maturo, 2018).

Los hallazgos de la investigación sostienen que los estudiantes atraviesan un proceso de selección para la realización de pasantías (Maturo, 2018). La primera selección depende de la

gestión directiva de la escuela y de la disponibilidad de empresas para realizar dicho convenio. El 50% de los estudiantes puede realizar una pasantía en grandes empresas. El otro 50% las realiza en Pymes, en talleres familiares o en la misma escuela. La selección afecta a las expectativas de los estudiantes respecto de la formación laboral que la pasantía les va a brindar y también sobre las posibilidades futuras.

El ingreso a la práctica se define a través de una entrevista con los directivos de la escuela y otra entrevista con los responsables de la empresa. Además, se hace un examen de aptitud laboral psicofísico. La selección final se hace teniendo en cuenta la trayectoria escolar, la disposición para realizar actividades del rubro de la empresa y el rendimiento académico. Es la empresa quien decide en última instancia quién toma la decisión respecto de quién puede hacer la pasantía. Por lo tanto, la estrategia que encara la escuela para garantizar la formación laboral de los estudiantes no alcanza, debido a que la experiencia individual toma caminos sustancialmente diferentes según la pasantía a la que pueden acceder (Maturo, 2018).

La autora concluye que la implementación de la pasantía deja en evidencia el hecho de que hay otros factores que intervienen en la posibilidad de acceder a una formación laboral de calidad. Por ejemplo, aquellos estudiantes que provienen de sectores más vulnerables y deben atender a otras responsabilidades (cuidar hermanos menores, participan de emprendimientos familiares, etc.), ven condicionada su posibilidad de realizar una experiencia de formación significativa para su futuro, ya que posiblemente sea más difícil para ellos alcanzar los estándares de rendimiento académico pretendido por las empresas. El criterio de mérito que se aplica para las pasantías en este caso retroalimenta la producción de circuitos desiguales de formación, reproduciendo la desigualdad de origen (Maturo, 2018).

De ambas investigaciones realizadas en escuelas técnicas, regidas por legislaciones provinciales diferentes, se aprecian las significativas diferencias entre la posibilidad de implementación de las prácticas o pasantías en uno y otro caso. Si bien ambas escuelas tienen una larga trayectoria en el desarrollo de actividades de formación laboral, mientras que en la escuela privada (ORT) todos los estudiantes podrían acceder a estas actividades, en la escuela pública de Córdoba las experiencias se diferencian sustancialmente a través de sistemas de selección, los cuales están sujetos en parte a la disponibilidad de recursos para permitir que todos los estudiantes atraviesen una experiencia similar en términos de la institución donde realizan la práctica y el tipo de actividad que pueden realizar.

En esta misma línea, una tesis doctoral realizada en Neuquén propuso estudiar las prácticas de formación laboral de tres escuelas técnicas (Fernandez, 2019). El trabajo de campo consistió en realizar entrevistas semi-estructuradas a los docentes encargados de las pasantías y a los directivos. Los principales resultados sugieren que el proyecto de las pasantías depende de los docentes y de la posibilidad que ellos tengan para conseguir convenios con empresas. En dos de las tres escuelas, si bien la gestión depende de los directivos y docentes a cargo, las empresas tienen un alto nivel de incidencia en el proyecto de pasantías ya que definen las vacantes, las condiciones de contratación y la duración de las mismas. Por lo tanto, el hecho de que haya pocas vacantes pone la exigencia del lado de los estudiantes para poder acceder a una pasantía. Una vez más, es el mérito el factor primordial a considerar para que los estudiantes puedan ser seleccionados (Fernandez, 2019).

Como vemos en los casos anteriores (Maturo, 2018; Schvartz, 2014) la autora concluye que la manera que cada escuela implementa las pasantías depende altamente de la gestión escolar y de la posibilidad de resolver las dificultades asociadas a ella. Por otro lado, la dificultad de conseguir vacantes para todos los estudiantes determina trayectorias formativas desiguales y también profundiza desigualdades en las trayectorias laborales futuras, ya que la pasantía es valorada como una puerta de entrada a trabajos futuros (Fernández, 2019; 2022). El desarrollo de las prácticas visibiliza los obstáculos que enfrentan las escuelas sobre su capacidad para desarrollar vínculos interinstitucionales y la importancia de desarrollar políticas adecuadas para apoyar el objetivo de formar para el trabajo (Fernández, 2022).

Como puede desprenderse los estudios mencionados, el hecho de que las pasantías dependan en gran medida del equipo de gestión escolar, de la posibilidad de vincularse con empresas, de la amplitud de vacantes que ofrece el mercado y de la legislación vigente, profundiza las fragmentaciones del sistema de escuelas técnicas (Fernandez, 2019), a la vez que las desigualdades sociales de origen y puede afectar a las trayectorias laborales futuras de los estudiantes. La relevancia para este estudio es que las investigaciones permiten dar cuenta de las grandes diferencias que hay entre las escuelas técnicas para cumplir con el objetivo de formar para el trabajo y nos invita a reflexionar sobre lo que ocurre con estas propuestas al interior de las otras modalidades escolares.

Los estudios relevados permiten preguntarnos por el lugar central que ocupa la disponibilidad de recursos de cada escuela para llevar adelante los programas de pasantías, qué papel juega

el proyecto educativo institucional en la formación laboral y cuánta relevancia tiene el papel de la política pública en el establecimiento de esta brecha. Según Garino (2016), a pesar de los esfuerzos por revalorizar las escuelas técnicas a través de nuevas normativas a comienzos de siglo, la implementación de los proyectos de formación profesional en dichos establecimientos está sujeto a la capacidad de gestión de las escuelas, los contactos políticos de sus directivos y la posibilidad de presentar proyectos en la institución. Frente a esta realidad nos preguntamos, ¿Cuál es la situación de los bachilleratos? ¿Qué características tiene la articulación educación-trabajo en las escuelas secundarias cuyo objetivo curricular no es formar para el trabajo?

En Argentina, a partir de las modificaciones realizadas por la Ley de Educación Nacional N°26206 donde se habilita para cada jurisdicción la posibilidad de realizar prácticas educativas que permitan el aprendizaje situado, Garino (2016) analiza la legislación nacional vigente de articulación entre la escuela media y la formación laboral a la luz de una escuela secundaria ubicada en Neuquén. Se trata de un bachillerato con orientación en Economía Social y prácticas de microemprendimientos creado en 2005 que depende del Obispado de la Ciudad. La escuela se ubica en un área de asentamientos informales de la ciudad y la población que asiste proviene de familias de bajos recursos.

Universidad de San Andrés

De las entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa, Garino (2016) establece que el caso representa una manera innovadora de proponer la articulación entre la escuela media y el sector productivo. Lo que se destaca de la lectura es que esta relación está establecida en el Proyecto Educativo Institucional y es desde este lugar que se propone la orientación en economía social y la realización de emprendimientos productivos, para responder a la problemática del trabajo juvenil. La escuela ofrece capacitación a través de talleres para realizar emprendimientos y la posibilidad de realizar prácticas educativas en empresas, organismos estatales u organizaciones de la sociedad civil.

Al estar incluido en el currículum escolar la oferta de los dispositivos es para todos los estudiantes por igual, lo cual evita constituirse como actividades reproductoras de las desigualdades. Los ámbitos donde los estudiantes desarrollan las prácticas se planifican y definen a partir de los intereses y aspiraciones de los jóvenes a través de entrevistas (Garino 2016). Esta investigación resulta relevante porque la inclusión de los dispositivos formadores para el trabajo dentro del PEI parecería generar diferencias sustanciales en la forma en la que

estos se desarrollan en cada escuela. La propuesta es innovadora respecto de los dispositivos de articulación con el trabajo porque es un bachillerato que sostiene a la formación laboral como eje transversal a su propuesta institucional (Garino, 2016).

Además, en la escuela de Neuquén los docentes son los encargados de controlar las prácticas y de realizar un seguimiento para cuidar el propósito educativo de las mismas, en el marco de una escuela donde docentes y directivos tienen un fuerte compromiso que luchan por los derechos de sus estudiantes (Garino, 2016). A partir de estos hallazgos, resulta interesante preguntarnos cuál es la relación que hay entre la implementación de la política y los preconceptos que tienen los docentes respecto de sus estudiantes en función de cada escuela particular. Si cada escuela tiene autonomía en el desarrollo de las pasantías, ¿cuánta importancia tiene la voluntad de los agentes de la comunidad educativa, lo que ellos piensan de su grupo de estudiantes y de sus posibilidades futuras de educación y/o trabajo?

Un caso relevante para analizar es el estudio que han realizado desde la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de CABA, cuyo objetivo fue estudiar el dispositivo ofrecido por el Bachillerato con Orientación Profesional destinado a jóvenes en situación de vulnerabilidad, cuyas trayectorias en el sistema educativo se han discontinuado (Belmes y Rodrigo, 2020). El dispositivo se implementa desde el año 2015 en seis centros de Formación Profesional de la Ciudad de Buenos Aires y articula la enseñanza de las materias de formación general del nivel medio con un trayecto de Formación Profesional sobre cuatro especialidades: Automotores, Energía, Gastronomía e Informática.

Los investigadores han analizado la organización y la estructura curricular del bachillerato y cómo se ha implementado el dispositivo en cada uno de los Centros de Formación Profesional (Belmes y Rodrigo, 2020). El dispositivo tiene dos aspectos centrales: uno es la flexibilidad en el régimen académico caracterizado por ofrecer alternativas de cursado para los estudiantes. La otra característica central es la articulación entre formación general y formación profesional, cuyo abordaje metodológico intenta romper con la dicotomía saberes teóricos vs. saberes prácticos. El hallazgo que se destaca de la investigación es que hay una distancia entre lo planificado desde la política del dispositivo y lo llevado a cabo en la práctica de cada Centro de Formación Profesional (Belmes y Rodrigo, 2020).

Sostienen que la innovación presenta un desafío porque se produce una tensión entre la estructura "conocida" de la escuela y un formato alternativo afectado por una resistencia para modificar la gramática escolar tradicional, que dificulta la posibilidad de realizar articulaciones entre la formación general y la formación profesional. Cada Centro de Formación Profesional desarrolla una estrategia propia que depende de la voluntad, criterio y formación de cada docente, pero esta innovación es del orden de la enunciación más que del orden de la ejecución en prácticas pedagógicas (Belmes y Rodrigo, 2020).

El interés de este estudio para el presente trabajo tiene dos aristas. La primera está en la dificultad de los bachilleratos para realizar innovaciones curriculares de articulación con la formación profesional. La segunda está en que el dispositivo analizado tiene el objetivo principal de promover la terminalidad de la secundaria en los jóvenes cuyas trayectorias escolares se descontinuaron. El diagnóstico de base es que el finalizar o no la escuela secundaria tiene implicancias directas en el ingreso al mercado laboral, entendiendo que a mayor niveles educativos el desempleo es menor y las características del empleo mejora (mayor proporción de trabajadores en el empleo formal, con protección social y con ingresos más altos) (Belmes y Rodrigo, 2020).

Teniendo en cuenta que entre los sectores vulnerados la escuela es valorada por mejorar las posibilidades de acceder a un empleo (Molina Derteano y Baier, 2015), frente al desinterés de por lo que ofrece la escuela, la formación profesional es lo que convoca a los jóvenes a acercarse al dispositivo y lo que promueve la terminalidad de la escuela (Belmes y Rodrigo, 2020). El bachillerato, al ofrecer una escolaridad que alterne entre los espacios relacionados con los saberes ocupacionales y los espacios académicos, tracciona el deseo de los jóvenes por permanecer y finalizar sus estudios secundarios. Este estudio, por lo tanto, da cuenta de la importancia de incluir formación profesional en las escuelas y de considerar los intereses de los estudiantes para pensar en las propuestas, a la vez que alerta sobre la dificultad para modificar la gramática escolar tradicional y la necesidad de generar innovaciones para ofrecer una formación integral.

Estudios de casos en escuelas de la República Argentina: sobre los sentidos, las expectativa y relevancia que le otorgan los jóvenes a la formación para el trabajo

Respecto de los sentidos que las pasantías tienen para los y las estudiantes en la actualidad y su relevancia para las posibles trayectorias futuras, Jacinto y Dursi (2009) han realizado un estudio interesante a partir de una investigación en tres escuelas de CABA y del conurbano. Los datos fueron obtenidos a partir de entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes participantes, y entrevistas a los directivos. Las autoras se propusieron investigar sobre los nuevos sentidos que adquieren las pasantías para los estudiantes y si son similares entre sí según el abordaje que cada escuela hace del dispositivo. Además, se proponen construir una tipología de las escuelas seleccionadas (Jacinto y Dursi, 2009).

Las autoras realizan una comparación entre 3 escuelas bien diferentes entre sí en cuanto a orientación, población y recursos para implementar los programas de pasantías. La diferencia principal que se encuentra entre las escuelas es que en la escuela técnica el modelo de pasantías está integrado en la currícula escolar y todos los jóvenes deben participar de la propuesta. Además, ofrece talleres laborales para aprender a construir un CV y simulación de entrevistas laborales que los prepara para la futura inserción laboral (Jacinto y Dursi, 2009). Las escuelas 2 y 3 están ubicadas en barrios populares del conurbano bonaerense y de CABA respectivamente y no son técnicas. Al no constituirse como curriculares, las pasantías no son evaluadas directamente por la escuela y los estudiantes son seleccionados para participar según su rendimiento escolar (Jacinto y Dursi, 2009).

Al igual que los hallazgos de Schvartz (2014) en las tres escuelas los saberes que más valoran los estudiantes que las experimentan son las competencias socioprofesionales que adquieren relativas a las formas que los empleadores esperan que ellos se desenvuelven en el mundo laboral (Jacinto y Dursi, 2009). Además de brindar sostenes emocionales para enfrentar experiencias laborales a futuro, las pasantías refuerzan la disposición hacia el trabajo, permiten reflexionar sobre los deseos vocacionales y establecen la posibilidad de acceder a empleos de calidad que en algunos casos sería difícil que el estudiante pueda alcanzar en soledad (Jacinto y Dursi, 2009).

En esta investigación se perciben grandes diferencias respecto de las trayectorias laborales iniciales de los estudiantes de las escuelas estudiadas y, a la vez que los estudios previos, nos invitan a reflexionar sobre la relación que puede tener con el modelo de prácticas educativas, según si está incluido en el currículum o no y qué tipo de apoyo y recursos dispone la escuela para tender puentes con el mundo laboral. Las autoras sostienen que “los dispositivos que

permiten acercar a los jóvenes a empleos de calidad contribuyen a la equidad de oportunidades" (Jacinto y Dursi, 2009, p. 7). Sin embargo, la finalidad de las pasantías como formadoras para el trabajo no queda tan clara para los estudiantes en las escuelas de orientación generalista (Jacinto y Dursi, 2009).

Este estudio resulta interesante y de utilidad para reflexionar sobre la política actual de pasantías en CABA porque expone las diferencias significativas en la implementación del programa entre las escuelas técnicas (donde las pasantías suelen estar incluidas en la currícula y son parte del proyecto institucional) y las escuelas comerciales o bachilleratos, donde la situación es distinta: en los dos casos expuestos nos encontramos a las pasantías como actividades facilitadas por la institución escolar, pero que no son relacionadas con los saberes escolares ni son parte de una visión institucional integral.

Si bien la mayoría de los estudiantes se vieron beneficiados por las pasantías para conseguir un empleo formal, las autoras afirman que los vínculos que la escuela 1 pudo establecer con las empresas y la capacitación que recibieron los estudiantes en la escuela técnica (donde las habilidades laborales están integradas al proyecto institucional) los ubica en una posición de superioridad respecto de las otras dos escuelas (Jacinto y Dursi, 2009). El artículo expone cómo las desigualdades se legitiman en aquellas escuelas donde las pasantías no son parte del currículum y solo un 20% de los estudiantes accede a la experiencia como premio, en función de su trayectoria educativa particular, exponiendo al resto a situaciones de vulnerabilidad frente a la obtención de un primer empleo.

Un artículo escrito por Analía Otero (2007) revela los hallazgos de una investigación nacional realizada entre 2005 y 2007 que se propuso analizar la influencia de las modalidades de las escuelas medias en relación con las propuestas escolares ofrecidas como formadoras para el trabajo. Se realizaron entrevistas a estudiantes de los últimos años de escuelas de CABA, Salta, Neuquén y La Plata para conocer sus opiniones sobre la oferta de formación para el trabajo en sus escuelas. A partir de esa información, la investigación original se propuso describir la producción y reproducción de desigualdades en las experiencias de formación (Otero, 2007).

En líneas generales, en las cuatro jurisdicciones se identifican fácilmente las actividades articuladoras con el mundo del trabajo en las escuelas técnicas, tanto las que se configuran en

forma de taller como las pasantías, y son consideradas útiles para desempeñarse laboralmente (Otero, 2007) Al igual que en los estudios previos, se valora fundamentalmente el hecho de que constituyen un acercamiento a experiencias de trabajo, donde se puede comprender la dinámica laboral. En las modalidades bachiller y comercial los estudiantes no parecen ubicar su existencia con claridad, si bien hay diferencias entre las jurisdicciones (Otero, 2007).

El artículo establece una relación interesante entre la constitución histórica de las modalidades de escuela media y las diferencias halladas en las valoraciones de los estudiantes. Se explica que aunque los bachilleratos históricamente tuvieron la función de preparar a los jóvenes para los estudios superiores, los estudiantes le demandan a la escuela actividades que orienten tanto sobre las ofertas educativas como sobre las posibilidades de inserción laboral (Otero, 2007). En la modalidad comercial también se identifican nociones sobre la responsabilidad y las relaciones sociales, pero no se reconoce que la escuela transmite saberes específicos para desempeñarse en un ámbito laboral particular.

Un estudio realizado por Dabenigno et al (2005) se propuso investigar la inserción laboral de los egresados del ciclo lectivo 2002 de escuelas comerciales de CABA. La metodología del estudio consistió en realizar un diseño retrospectivo con seguimiento de la cohorte de graduados de ese año, con la intención de evaluar información desde que terminan la escuela hasta un lapso posterior a dos años. El estudio abarcó 314 egresados de 18 escuelas que fueron seleccionados según sus distintas ubicaciones geográficas, a quienes se les implementó una encuesta telefónica. También se aplicaron entrevistas a supervisores y se relevaron datos estadísticos de la Secretaría de Educación (Dabenigno et al, 2005).

El porcentaje de estudiantes con inserción laboral es alta, debido a que quienes sólo trabajan representan el 34% de la muestra y quienes estudian y trabajan, constituyen otro tercio (32%). A su vez, de quienes tuvieron alguna experiencia laboral, el 30% manifiesta haber realizado su primera experiencia en sectores relacionados con el comercio. Sin embargo, el 59% de las primeras experiencias consistieron en la realización de tareas no calificadas, y el 37% ocupó puestos de calificación operativa (Dabenigno et al, 2005). Estos resultados se asemejan a los de (Jacinto y Dursi, 2009) en el sentido de que exponen que la formación de las escuelas bachilleres y comerciales en general no permitirían acceder a trabajos iniciales con la misma cualificación que las escuelas técnicas. Por lo tanto, según las autoras, casi la totalidad de los

primeros empleos de los egresados que tuvieron una experiencia laboral responden a actividades de baja complejidad en relación a los estudios cursados.

Un estudio realizado por el Centro para la Evaluación de Políticas Públicas basadas en Evidencia de la Universidad Torcuato Di Tella buscó relevar información de los alumnos de los últimos tres años del secundario orientado de CABA (Levy Yeyati et al, 2020). El equipo investigador sostiene que para lograr una escuela adaptada a los desafíos actuales es necesario tener presentes cuales son las necesidades, preocupaciones y proyecciones a futuro que tienen los adolescentes, para luego pensar cómo implementar la articulación entre la escuela y el mundo del trabajo. Los investigadores realizaron una encuesta a 453 alumnos de secundarias públicas y privadas y complementaron el campo con entrevistas a funcionarios públicos, a especialistas de la educación y actores del sector empresario y del tercer sector.

Los principales hallazgos en relación a la temática darían cuenta de que los estudiantes exploran sus opciones vocacionales en la escuela secundaria, por lo que es un espacio propicio para contactarse con el mundo del trabajo. Por otro lado, se observa que la gran mayoría de los estudiantes no tienen experiencia laboral y que se sienten atraídos por la posibilidad de experimentar una pasantía rentada que les brinde la posibilidad de obtener un certificado por las tareas realizadas. Además, se ven más atraídos por la posibilidad de realizar pasantías que por sobre el desarrollo de proyectos o de emprendimientos (Levy Yeyati et al 2020).

Según los investigadores, esta cuestión se vuelve central para que la práctica no deje de contemplar en ninguna medida la intención educativa de la experiencia (Levy Yeyati et al 2020). Por último, siendo que en general los jóvenes se preocupan por su futuro laboral y como la mayoría de los estudiantes en CABA desean continuar con estudios superiores, se sugiere que sería más pertinente que las políticas de formación estén más dirigidas al acercamiento con el mundo del trabajo que a la posibilidad de obtener un empleo cuando se gradúen (Levy Yeyati et al, 2020).

Siguiendo la línea de los autores sobre la importancia de escuchar a los estudiantes para planificar actividades de formación para el trabajo, frente a la política de pasantías que ofrece CABA actualmente, este estudio resulta interesante porque denuncia que los estudiantes no se ven atraídos por todas las actividades que la política ofrece (pasantías, proyectos y

emprendimientos), sino que encuentran el mayor valor en la pasantía, la cual sería, al mismo tiempo, la que menos vacantes tiene debido a que las vacantes dependerían en mayor medida de las necesidades y definiciones del sector productivo (Levy Yeyati et al, 2020).

Otro estudio realizado desde el Ministerio de Educación de CABA se propuso trabajar en una línea similar e indagó las expectativas futuras de los estudiantes del último año de secundario de gestión estatal respecto de los aspectos sociales, laborales y educativos (Dabenigno et al, 2009). Se aplicó una encuesta auto-administrada sobre una muestra probabilística realizada sobre 3402 estudiantes, combinando la modalidad bachiller, comercial y técnica de turnos diurno y nocturno de la capital federal. Las principales conclusiones revelan que los jóvenes encuentran como motivo para asistir a la escuela la valoración del título como una credencial que sostiene la promesa de beneficiarlos a futuro. En este sentido, quienes más valoran el aporte formativo de la escuela para acceder a la educación superior o al mundo del trabajo son tanto los jóvenes que asisten a escuelas técnicas como quienes proceden de sectores más vulnerables en términos socio-económicos (Dabenigno et al, 2009).

Respecto de las expectativas sobre el futuro, el estudio indica que en general, independientemente del origen social, la trayectoria y el desempeño educativo, los jóvenes se proponen continuar los estudios terciarios o superiores de manera simultánea junto con la inserción laboral y priorizan la posibilidad de vincular ambas actividades entre sí, entendiendo que las credenciales secundarias no son suficientes para garantizar la inserción laboral a la que aspiran. Los estudiantes identifican posibles obstáculos para llevar adelante sus planes, siendo estos la falta de oportunidades, las competencias entre jóvenes dentro del mercado, la insuficiente capacitación que tienen como graduados de secundario y la falta de redes que le faciliten contactos de entrada. En relación a la elección de estudios superiores, los futuros graduados de escuelas técnicas son quienes más consideran elegir carreras relacionadas con la modalidad del secundario. Esta influencia es más débil en las escuelas comerciales y bachilleratos (Dabenigno et al, 2009).

También se destaca entre los resultados el hecho de que las actividades propuestas por cada escuela para orientarlos y acompañarlos en el proceso de elección futura de los graduados son en general esporádicas y no aparentan tener un papel relevante, a excepción de las escuelas técnicas donde se valoran especialmente los talleres al servicio de la orientación. Este hallazgo resulta de particular relevancia debido a que los jóvenes desean elegir una carrera

sostenida fundamentalmente en sus intereses. En esta línea, los autores sostienen que la escuela debe hacer esfuerzos para acompañar los procesos de reflexión y elaboración de los proyectos futuros de los adolescentes de manera que puedan concretar opciones realistas basadas en información sobre las profesiones y el mundo del trabajo, entendiendo a la escuela secundaria como un lugar privilegiado e irremplazable para mejorar el acceso a la información de estas cuestiones (Dabenigno et al, 2009).

Desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación, una investigación realizada por docentes de UBA se basó en un cuestionario aplicado a 1339 alumnos del último año de 15 escuelas públicas de CABA, con el objetivo de analizar las representaciones y significados que construyen los jóvenes próximos a graduarse de la escuela media sobre el estudio y el trabajo (Aisenson et al, 2008). Los autores señalan dos dimensiones fundamentales que regulan el sentido que tienen el estudio y el trabajo para los adolescentes: la primera considera la relación que tienen las dos actividades con la posibilidad de desarrollo y crecimiento personal. La segunda dimensión contempla la intención de mejorar las condiciones laborales y la importancia del bienestar laboral.

En relación con el estudio, el sentido se sostiene en la posibilidad de desarrollar competencias personales que faciliten el acceso al mercado laboral (Aisenson et al, 2008). Para los jóvenes hay una fuerte interrelación entre la educación y el trabajo y los caminos futuros que se abren a partir de los saberes que con ellas adquieren los adolescentes. En relación a las ideas previas, la investigación concluye con la idea de que la escuela es para los jóvenes la posibilidad de adquirir conocimientos y experiencias que posibiliten la entrada a la adultez con más y mejores herramientas y recursos.

Además, se encuentra que para los jóvenes hay condiciones laborales que son muy importantes y que no caracterizan actualmente el trabajo juvenil: el ingreso, la estabilidad y el crecimiento profesional para poder desarrollarse como sujetos autónomos. Estas expectativas confrontan con las posibilidades reales que encuentran muchos jóvenes cuando finalizan el secundario. Por lo tanto, el rol de la escuela para acompañar a los jóvenes en la construcción de herramientas que faciliten su inserción laboral o a los estudios superiores es central y se constituye como un desafío para su entrada a un mercado laboral caracterizado por la precariedad (Aisenson et al, 2008).

Corica et al. (2023) realizaron un estudio cuyo objetivo fue conocer sobre las trayectorias laborales de los graduados de escuelas técnicas secundarias en CABA, Gran Buenos Aires, Salta y Neuquén. Obtuvieron una muestra de 69 egresados de escuelas técnicas en el año 2006 y el trabajo de campo fue desarrollado en 2018. A partir de este estudio, las investigadoras se preguntaron fundamentalmente por la relación entre la especialidad de los estudios secundarios y la trayectoria laboral a diez años de la graduación (Corica et al 2023).

Los hallazgos de esta investigación son relevantes para la construcción de políticas educativas orientadas a la articulación educación-trabajo, porque concluyen en que las inserciones laborales de los jóvenes no demuestran una alta adecuación entre el puesto de trabajo y la especialidad de la formación escolar, sino que esta correspondencia se construye a lo largo de los primeros diez años de graduación. En segundo lugar, se destaca que los jóvenes estructuran su perspectiva de futuro de manera muy distinta en función de la modalidad de la escuela de la que se egresan porque a través de las actividades que la escuela propone, los estudiantes acceden a establecer ciertos contactos sociales, institucionales y productivos que configuran sus inserciones laborales, diferenciándolos de las posibilidades de los graduados de las escuelas en orientaciones humanísticas (Corica et al 2023).

Lo que resulta interesante para nuestra investigación es que las investigaciones recabadas exponen que si bien las propuestas de formación laboral que ofrecen las escuelas no son las responsables de la precarización laboral de los jóvenes y de la falta de ocupación porque las lógicas del mercado de trabajo influyen en la inserción laboral, nos permiten pensar que por el lugar de referencia que ocupan en la vida de los adolescentes, siguen siendo instituciones privilegiadas para que ellos puedan explorar opciones vocacionales y ocupacionales en un marco de contención, acompañamiento y cuidado.

Las investigaciones también reflejan que es importante considerar cuáles son las valoraciones de los estudiantes sobre la formación en la escuela secundaria. Se destaca que los jóvenes aún valoran a la escuela, pero consideran que los aprendizajes que construyen allí no son suficientes para enfrentar el futuro. Hasta el momento las investigaciones citadas permiten ubicar que los estudiantes prefieren la experiencia de la pasantía a la vez que le demandan a la escuela más oportunidades de aprendizaje situado para construir herramientas para insertarse laboralmente.

Sin embargo, para el presente estudio nos interesa considerar que, si bien la formación para el trabajo en la escuela secundaria es relevante no sólo por las valoraciones de los estudiantes sino porque ha demostrado que puede contribuir a conseguir un primer empleo, las experiencias pedagógicas que cada escuela ofrece son muy distintas de acuerdo a la currícula de cada modalidad y a los recursos, lo cual profundizaría las desigualdades sociales de origen. En esta investigación nos interesa resaltar este aspecto porque consideramos que la reproducción de la desigualdad puede profundizarse de acuerdo al planteo que se hace de formación para el trabajo desde las políticas educativas.

El estado de la cuestión expone vacancias sobre los estudios que abordan la legislación vigente y qué relación puede tener la misma con la reproducción de las desigualdades. Frente a la devaluación de las credenciales educativas, nos preguntamos cuál es el lugar de la política actual en la profundización de las desigualdades y qué es lo que puede hacer para oír las demandas de los estudiantes y revalorizar el lugar de la escuela como formadora para la vida en sociedad y para el trabajo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 2
LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN UN CONTEXTO DE DESIGUALDAD SOCIAL Y SEGMENTACIÓN LABORAL

Los cambios en el mundo del trabajo

Desde mediados del siglo XIX el trabajo se constituyó como uno de los pilares centrales de las sociedades industriales y se convirtió en una de las instituciones que mantuvo la cohesión social junto con la familia y la educación (Burgos, 2018). Para quienes formaban parte del mercado de trabajo, el salario se constituyó como integrador de la sociedad, fijando obligaciones y derechos para los sujetos, que eran sostenidos por las instituciones del Estado de Bienestar. El rol central del Estado en las sociedades industriales determinó tanto el crecimiento económico como la protección social de los sujetos (Rosanvallon 1995 citado en Burgos, 2018, Pp 28).

A partir de las décadas de 1960-70 se produjo una crisis de las instituciones y del Estado de Bienestar como regulador de la esfera social que generó una ruptura en el modelo lineal de previsibilidad social, dando lugar a una época de incertidumbre (Burgos, 2018). El surgimiento del discurso liberal y el auge de la flexibilización determinó la pérdida del control político sobre los mercados. Esto debilitó a los sistemas de seguridad social que contenía a los sujetos, precarizó la relación con el trabajo y aumentó la población que quedó por fuera del consumo y del mercado laboral (Burgos, 2018).

El debilitamiento de las instituciones modernas generó un proceso de individualización en el cual la sociedad ya no puede garantizar la linealidad en la trayectoria de los sujetos desde la educación hacia el trabajo. Esto lleva a que la subjetividad individual cobre importancia ya que la organización de los proyectos de vida comenzó a construirse de forma solitaria (Burgos, 2018). Frente a la relevancia que cobra la individualidad para el desarrollo de una trayectoria educativa y laboral, aumenta la heterogeneidad y se refuerzan los procesos de desigualdad (Burgos, 2018).

Hacia finales de siglo XX no sólo se modificó la relación entre lo privado y lo público, donde el mercado comenzó a ganar terreno respecto de la ejecución de determinados servicios públicos, sino que además se modificó el paradigma productivo tanto en la industria como en

los servicios y aumentó la importancia de las calificaciones en tecnología de parte de los trabajadores (Gallart, 2001). El mercado laboral en América Latina es, en consecuencia, muy heterogéneo y en él conviven el sector informal, reservado para los sectores más pobres de la población, y el mercado global donde se encuentran las grandes industrias, el sector agrícola, las telecomunicaciones, los servicios y las pequeñas y medianas empresas (Gallart, 2001).

Cuando se habla de dificultades para acceder al mercado laboral, la juventud es uno de los grupos etarios más afectados por el desempleo, la precariedad y los altos niveles de rotación (Tedesco, 1990; Briasco, 2017). Estas dificultades vuelven a dirigirnos al lugar que tiene la escuela secundaria para la inserción en el mercado laboral, que si bien es insuficiente (Jacinto, 2004), no sólo es relevante por la capacitación sino porque los programas de formación para el trabajo pueden constituirse como capital social, es decir, como una posibilidad concreta de que los estudiantes establezcan redes que les facilite el acceso al empleo formal (Jacinto et al., 2020).

El lugar del Estado en el diseño de políticas, en el establecimiento de marcos regulatorios y en la generación de articulaciones entre los actores involucrados en los procesos de inserción laboral es clave para aumentar las oportunidades de los jóvenes de acceder equitativamente al empleo (Jacinto, 2004). Esta idea es muy importante para el presente trabajo porque da cuenta de que resulta preponderante otorgarle un papel central al Estado en la implementación de políticas de articulación-trabajo. Nos preguntamos entonces cómo se configuró el rol del Ministerio de Educación en el programa Aprender Trabajando y qué consecuencias pudo haber tenido en la profundización de las desigualdades sociales. El acceso a la educación media resultaría clave ya que las posibilidades de apropiarse de los conocimientos necesarios para desempeñarse exitosamente en la vida laboral disminuye en los individuos que no finalizan los estudios secundarios (Labarca, 2004).

Durante los años noventa en la región se ha consensuado sobre la importancia de vincular a la producción con la educación. A través de la hipótesis de que la educación puede contribuir al desarrollo económico se produjeron reformas en los sistemas educativos de toda la región. Sin embargo, hay grandes dificultades en el acceso y la calidad de la enseñanza en la formación para el trabajo y la heterogeneidad de cada sistema educativo agudizó la desigualdad entre los sectores sociales, ya que los recursos tecnológicos que cada escuela

dispone ubica a sus graduados en posiciones muy distintas para el acceso tanto a la educación superior como al empleo (Labarca, 2004).

En cuanto a la demanda laboral, en economías como la de Argentina que cursa por crisis que se desarrollan cíclicamente, se observan dos fenómenos: por un lado, cuando hay recesión económica se produce un aumento en la oferta de trabajadores altamente capacitados. Por otro lado, cuando se transita por épocas de crecimiento en la demanda laboral, se observa que los niveles de formación que los trabajadores ofrecen no son los adecuados y no pueden sobreponerse a ellos en tan poco tiempo (Gallart, 2004).

La falta de encuentro entre las escuelas y el mundo productivo sostiene a este problema en términos cualitativos - en cuanto a las habilidades que las personas tienen - y cuantitativos - respecto al número de personas capacitadas que encontramos en cada especialidad (Gallart, 2004). Por lo tanto, un desafío para el logro de la equidad es resolver las dificultades de integración entre la formación escolar y las prácticas laborales (Gallart, 2001). ¿Qué puede aportar a este desafío una política de articulación-trabajo? ¿Qué características debería tener para sostener las trayectorias de los jóvenes?

La inestabilidad que caracteriza al mercado de trabajo en la actualidad y la consecuente falta de previsibilidad en las trayectorias educativo-laborales hace que cobre mucha importancia el lugar del sistema educativo en la profundización de la desigualdad de oportunidades de inserción ocupacional y social (Burgos, 2018). Por lo tanto, si bien la segmentación y precarización que caracteriza al mercado laboral es uno de los mayores obstáculos para generar condiciones de igualdad, hay consenso de que los factores educativos inciden en la inserción ocupacional (Jacinto et al 2020). Las altas tasas de exclusión laboral de la población joven exige que la escuela secundaria se encargue de enseñar habilidades y competencias básicas para mejorar sus condiciones de empleabilidad y que la capacitación brindada se actualiza respecto de las demandas tecnológicas (Gallart, 2001).

Las transformaciones que se produjeron en los sistemas productivos, tecnológicos, científicos y en las relaciones laborales han impactado en la función social del sistema educativo y en particular en cómo se vincula con el mundo del trabajo. En la década del 2000 se priorizó en América Latina la distribución equitativa de los recursos, promoviendo un modelo social más inclusivo, junto con políticas de crecimiento económico. Este cambio de perspectiva generó

que se revisen las políticas de articulación educación-trabajo y se adoptó en la agenda latinoamericana el concepto de "aprendizaje permanente" a lo largo de toda la vida, cuyo objetivo está en desarrollar competencias y cualificaciones para adaptarse a las distintas formas de trabajo y con la posibilidad de desarrollarse profesionalmente utilizando nuevas tecnologías (Briasco, 2017, Pp 15).

El rol de la escuela secundaria

La creación de los sistemas educativos en América Latina entre los siglos XIX y XX se relaciona con la necesidad política de construir a los Estados Nacionales bajo la premisa de la cohesión social y la estabilidad política (Tedesco, 2012). En ese contexto surgieron por un lado la enseñanza primaria como instancia obligatoria y por otro lado el desarrollo de la escuela secundaria y la universidad con el objetivo de formar a quienes iban a gobernar (Tedesco, 2012). En esta concepción del sistema educativo, su función fue dotar a la población de conocimientos y valores requeridos para ocupar el lugar asignado en la estructura social. Durante esta época, había congruencia entre las funciones de cada uno de los componentes del sistema y había correspondencia entre la estructura social, el sistema educativo y la organización del trabajo (Tedesco, 2012).

En sus inicios, la escuela secundaria tuvo la función de preparar a las clases de élite tanto para los estudios superiores como para la formación para ocupar cargos en el Estado. En este momento, la propuesta curricular era general, humanista y enciclopedista y no se consideraba dentro de ella a la formación para el trabajo (Jacinto et al, 2020). Más adelante, con la expansión de la enseñanza primaria, las consecuencias de las guerras, la urbanización y la complejización del mercado de trabajo surgió un fuerte interés por articular a la educación con el crecimiento económico y los recursos humanos necesarios. Estas ideas se engloban en la teoría denominada Capital Humano y en el Enfoque de Recursos Humanos, las cuales sostienen que entre el nivel educativo alcanzado y los ingresos de las personas hay una relación causal (Tedesco, 2012)[1]. Así, se crearon nuevas modalidades de enseñanza secundaria que brindaban herramientas pensadas para desempeñarse en puestos de trabajo

[1] Cabe destacar que ambos enfoques difieren en el criterio de inversión de inversión en educación. Mientras que el Enfoque de Recursos Humanos (que tuvo vigencia hasta la década de 1980 en América Latina) la inversión estaba fuertemente asociada con la proyección del desarrollo económico y su planificación implicaba la presencia del Estado, la Teoria del Capital humano sostuvo que las decisiones respecto de la inversión en educación deben estar sujetas a las leyes del mercado (Tedesco, 2012).

Universidad de San Andrés

específicos. Luego, durante las últimas décadas del siglo XX se definió al ciclo como necesario - y obligatorio - para formar a toda la población.

Según Tedesco (1990), estas funciones se fueron sumando a lo que se espera de la escuela secundaria, generando una situación de ambigüedad y dificultad para consolidar nuevos proyectos para la enseñanza media. Pero además, la evolución del conocimiento y el desarrollo científico pusieron en jaque la forma enciclopedista de enseñar y frente a esta coyuntura la escuela media impuso resistencia a modificarse curricularmente. “De acuerdo a este planteo, la crisis de la enseñanza media deviene de la articulación de estos dos factores: la masificación y la posibilidad de traducir en términos de cultura escolar los aspectos más dinámicos del modelo de cultura social” (Tedesco, 1990, p. 51).

A pesar de las dificultades mencionadas y de acuerdo a la estructura social de América Latina, la enseñanza media sigue definiéndose como la vía hegemónica para lograr el acceso a la universidad y al mercado laboral (Tedesco, 1990). Fue la clase media la que generó presiones sociales sobre una escuela secundaria que garantizara el acceso a los estudios superiores. Ese fue uno de los motivos por los cuales la expansión de la secundaria estuvo acompañada por el desarrollo de bachilleratos tradicionales a pesar de los intentos de la planificación educativa por trabajar en la promoción de las orientaciones técnicas (Tedesco, 2012).

Durante la década del ‘40 en Argentina sucedieron dos fenómenos que le dieron fuerza a la educación técnica y la formación profesional. Por un lado, se propuso un modelo de sustitución de importaciones cuyo objetivo fue promover el desarrollo de la industria nacional. Los procesos de industrialización requirieron que los trabajadores tuvieran una formación adicional a la que recibían en el espacio de trabajo. Además, los sectores populares demandaron promoción social y la escuela técnica se propuso como una alternativa viable de inclusión (Jacinto et al, 2020). Como puede observarse, fue el contexto económico y social el que causó la expansión de la escuela técnica y la segmentación interna del nivel secundario para enseñar sobre los saberes en relación al trabajo.

Más allá de la especificidad de cada momento histórico en particular, desde el comienzo del sistema educativo en Argentina hasta la década del 70, la escuela media contribuyó al ascenso social porque el mercado de trabajo podía integrar a las personas que finalizaban sus estudios

secundarios (Nobile, 2016). Cuando esta dinámica entra en conflicto como consecuencia de la flexibilización y precarización laboral, el título secundario se situó como obligatorio de obtener para poder ingresar al mercado laboral formal y este fenómeno acompañó a la masificación de la enseñanza secundaria (Nobile, 2016).

Lo desarrollado previamente da cuenta de que las demandas sociales hacia la escuela se relacionan de manera estrecha con el contexto y que los cambios económicos y sociales influyen en el sentido de la escuela y en la relación con el trabajo (Jacinto et al, 2020). Durante los años 90 y los primeros años de la década del 2000 la Argentina atravesó una crisis de trabajo y decreció la capacidad de la economía del país para poder incluir laboralmente a los egresados de las distintas modalidades de la escuela secundaria (Jacinto et al, 2020).

La Ley Federal de Educación de 1993 transformó la educación secundaria que existía hasta el momento. Los servicios educativos se transfirieron a las provincias y esta descentralización no se acompañó de normas que permitieran regular y coordinar el sistema educativo, resultando en un proceso de fragmentación (Burgos, 2018). Así se desintegró la escuela secundaria y se habilitaron circuitos sociales segregados que dieron cuenta de las diferentes trayectorias y oportunidades por las que transitan los sujetos y cómo inciden estas diferencias en la elaboración de una trayectoria futura (Burgos, 2018).

La Ley Federal de Educación generó grandes cambios para el sistema de escuelas técnicas, aumentando la cantidad de años de educación general y reduciendo la formación profesional impartida en los talleres. Para la escuela técnica se crearon trayectos técnicos diferenciados y se produjo una fragmentación nacional de la oferta: se establecieron diferencias curriculares, en la carga horaria de la formación, distintas articulaciones con organizaciones productivas y por lo tanto una formación para el trabajo heterogénea y desigual a lo largo del país, que se intentó subsanar con la Ley de Educación Técnica Nacional sancionada en 2005 (Jacinto et al, 2020).

En el año 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación, que le otorga legalidad a la obligatoriedad del nivel secundario. Esto establece la meta de la universalización por un lado y también instala a la escuela secundaria como el “espacio social e institucional en el cual tienen que estar los jóvenes” (Nobile, 2016, pp 119). Sin embargo, en 2013 se registraba a

nivel nacional una diferencia de 30 puntos porcentuales entre las clases acomodadas y las clases bajas en relación a las tasas de escolarización, lo que puso de manifiesto las dificultades de los sectores populares para ingresar al sistema educativo y para sostener y terminar los estudios secundarios (Nobile, 2016).

La inclusión desigual de las distintas clases sociales en la escuela secundaria tiene que ver con las características propias de la secundaria tradicional. La enseñanza enciclopédica y las interacciones basadas en la concentración del saber sobre el docente han establecido una cultura institucional en la que "encajan" mejor los sectores sociales favorecidos (Nobile, 2016). Pero además, hoy en día la escuela no puede garantizar una inserción social plena que justifique que todos los estudiantes acepten las condiciones que la escuela propone y genera mecanismos de expulsión para aquellos jóvenes para los cuales la escuela secundaria no fue diseñada (Nobile, 2016). En este sentido nos preguntamos en qué medida la formación para el trabajo en todas las modalidades de la escuela secundaria puede acompañar la terminalidad de la misma y de qué manera debe implementarse para alcanzar a los jóvenes de todas las clases sociales.

La formación para el trabajo en la actualidad se incluye en la secundaria general como parte de la Ley Nacional de Educación (2006). Sin embargo, cada modalidad se posiciona de manera distinta frente al trabajo y brinda experiencias distintas (Dabenigno et al 2007). Esto no solo tiene que ver con su historia institucional sino también con sus recursos. Las condiciones de las escuelas afectan al tipo de educación que reciben sus estudiantes, entre las que se encuentran: la infraestructura, los estilos de gestión y el interés por abordar la formación para el trabajo, los recursos materiales, los recursos humanos destinados a hacer un seguimiento de las experiencias formativas y de los contactos que puedan establecer con organizaciones productivas. El capital social y cultural de cada escuela tiene relación estrecha con la aproximación que cada escuela realiza hacia el mundo del trabajo, reforzando las desigualdades sociales de origen (Dabenigno et al 2007).

Desigualdad social - desigualdad educativa

Entendemos a la desigualdad social como "un producto histórico de relaciones de poder y de producción" que se explica a través de los vínculos diferenciales que las personas establecen entre sí. Estos vínculos producen una distribución desigual de los bienes tangibles e

intangibles y distribuye a las personas en clases sociales privilegiadas positiva o negativamente (Burgos, 2018, Pp 19). La distribución desigual de los recursos sociales como los económicos, de educación o de salud en un momento determinado implica que las personas están en desigualdad de condiciones entre sí para acceder a ellos. Para comprender cuáles son los mecanismos que contribuyen a sostener en el tiempo a la desigualdad social, resulta necesario analizar la igualdad de oportunidades porque ésta explica cómo las circunstancias sociales de origen resultan en destinos sociales heterogéneos (Solis, 2012).

Los trabajos que desarrollan el concepto de desigualdad educativa suelen trabajarlos en relación a la igualdad de oportunidades y a la igualdad en el acceso. Podemos hablar de igualdad de oportunidades cuando la estructura legal y formal de un sistema educativo brinda las mismas posibilidades a toda la población (Marchesi, 2000). Hablamos de desigualdad de oportunidades cuando el acceso a los recursos depende de factores heredados, como el género, la pertenencia racial o las condiciones socioeconómicas de la familia de origen (Solis, 2012). Por otro lado, hablamos de igualdad en el acceso cuando la posibilidad se vuelve accesible para todos los estudiantes y se les proporciona en consecuencia una educación similar (Marchesi, 2000). Cuando existen políticas que aumentan las oportunidades para las clases favorecidas, estas pueden mitigar las desigualdades de origen (Solis, 2012).

Según Tedesco (1990), el rol de la educación escolar en el proceso de cambio social suele debatirse entre dos posiciones opuestas: Las que afirman que la función de la educación es esencialmente conservadora, es decir que su papel es reproducir el orden social. Por otro lado, están las posiciones que sostienen que la función de la educación es de progreso e innovación en el plano social e individual. Durante los años de expansión del capitalismo, la idea de educación estuvo muy ligada a la concepción de cambio social y progreso.

A partir de las guerras mundiales y de la crisis del capitalismo, la función social de la educación dio un giro desde la necesidad de formar ciudadanos hacia la necesidad de formar trabajadores. Más adelante en la historia, se pudo comprobar que la educación escolar considerada de manera aislada no tiene garantías respecto de la movilidad social o de los ingresos y se elaboraron las teorías que critican las ideas progresistas respecto de la función de la educación (Tedesco, 1990).

Según estos planteos, la educación jugaría un papel en el proceso de reproducción social, legitimando las desigualdades sociales a partir de la medida del éxito escolar. La acción del sistema educativo se juega de dos maneras: en primer lugar, al afirmar que el rendimiento depende de las capacidades individuales y al ocultar que el éxito depende del capital cultural obtenido por fuera de ella, la escuela se define como neutra frente a las diferencias sociales. En segundo lugar, se afirma que la educación garantiza la movilidad social ascendente y se le permite el acceso escolar a todas las personas. De esta manera, la escuela legitimaría la estructura de jerarquías sociales cumpliendo su función reproductora (Tedesco, 1990).

El vínculo entre educación y mercado laboral pone sobre la mesa la cuestión sobre el lugar reproductor que tiene la escuela. Las características de la estructura del trabajo asociadas en términos de prestigio e ingresos materializan la escala de desigualdades en las sociedades estratificadas. El sistema educativo tuvo históricamente un rol estructural en la sociedad, garantizando que los sujetos lleguen estratificados (diferenciados) al mercado de trabajo. En el pasado, las credenciales educativas solían ser garantías de pertenencia a aquellos sectores sociales habilitados para acceder a determinadas ocupaciones (Tedesco, 1990).

Más adelante en la historia, la masificación de la enseñanza generó una crisis en esta dinámica: se devaluaron los títulos educativos y estos ya no dan garantías de reunir las condiciones que el sistema laboral exige, por lo cual termina generando mecanismos propios para filtrar candidatos. En la actualidad, el sistema educativo cumpliría su función reproductora a través de un proceso de diferenciación interna a través del cual los estudiantes no acceden a un aprendizaje similar (Tedesco, 1990).

Según Tedesco (1990) la correspondencia entre el origen social y la trayectoria educativa-ocupacional de un individuo es muy estrecha, siendo que el lugar de origen puede predecir la trayectoria posterior dentro del sistema debido a que los estudiantes ingresan a la escolaridad con un capital cultural muy distinto que está marcado fuertemente por factores extraescolares. Esto implica a su vez que el rol que ocupa la educación formal en la movilidad social está lejos de ser lo deseable. Aún más, la etapa de transición entre la escuela secundaria y el primer trabajo es un momento clave en la reproducción de la desigualdad entre las generaciones porque, al caracterizarse por una época de “débil afiliación institucional” el proceso de la estratificación social toma relevancia en el acceso al primer trabajo (Solis, 2012, Pp. 645).

Jacinto (2004) denuncia también que muchas veces el acceso al empleo se consigue a través de contactos, es decir, que el capital social es relevante (Bourdieu, 2001). Mientras que hace unos años las primeras capacitaciones se podían conseguir a partir del trabajo de los padres, actualmente muchas familias atraviesan periodos largos de desocupación, por lo tanto la ruptura de la socialización laboral ha afectado la posibilidad de acceder al empleo a través de redes (Jacinto, 2004). Por otro lado, los sectores vulnerados sufren una discriminación en el acceso de empleo ya que la selección laboral, además de las credenciales educativas, tiene en cuenta la escuela a la que el joven asistió, su lugar de residencia, el lenguaje y su apariencia. Valdivia Vargas (2004) afirma que hay una estrecha relación entre la situación de pobreza y la falta de oportunidades para acceder al empleo, porque la condición de pobreza está vinculada a ciertas problemáticas sociales que se constituyen como círculos viciosos difíciles de romper y que disminuyen la posibilidad de lograr una inserción laboral.

Los jóvenes de estratos sociales bajos acceden a escuelas con poco personal y con material didáctico pobre. A su vez, al terminar el colegio, el mercado laboral ofrece distintos puestos de trabajo con ingresos diferenciados aun cuando los jóvenes transitaron los mismos niveles educativos (Tedesco, 1990). Las distintas modalidades escolares ofrecen trayectos diferenciados de formación para el trabajo de acuerdo a su capital social y cultural. Por lo tanto, las posibilidades de acceso a esta formación y las propuestas que vivencian dependen directamente de las escuelas a las que asisten, en función de su modalidad, jurisdicción y capacidad de gestionar la formación para el trabajo (Dabenigno et al 2007).

La desigualdad educativa debe ser considerada desde un enfoque multidimensional. Si aceptamos que la desigualdad social tiene efectos en las trayectorias educativas de los estudiantes, entendemos que debemos trabajar sobre estas diferencias sociales para obtener resultados educativos más similares. Los sistemas educativos de latinoamérica están configurados de tal manera que se ven dificultados en la posibilidad de reducir las desigualdades de origen y en general las refuerza (Marchesi, 2000).

Algunas condiciones del sistema educativo que pueden profundizar los niveles de desigualdad educativa e impactar en los resultados escolares son: los criterios de admisión de los estudiantes, los recursos disponibles y los criterios para evaluar, la formación docente y su motivación para realizar la tarea, el apoyo que las familias reciben, la cantidad de estudiantes en cada aula, etc (Marchesi, 2000). Como veremos a lo largo del presente escrito, estos

factores están implicados en la implementación de las políticas de articulación educación-trabajo. Por lo tanto, resulta relevante ahondar en el trabajo del programa de prácticas educativas para reflexionar acerca del rol del Estado en su implementación de manera tal que se evite una profundización de las desigualdades de clase.

Para lograr mayores niveles de igualdad, debemos reconocer que si bien el funcionamiento del sistema educativo puede incrementar o disminuir desigualdades, la nivelación de las diferencias sociales no es responsabilidad estricta de la escuela (Marchesi, 2000). Además, si bien las ideas que demuestran que la desigualdad se mantiene antes, durante y después de atravesar la escolaridad, Tedesco (1990) nos advierte que esto no debe generar la sensación de que no es importante tanto el acceso como la inversión en educación debido a que la educación cumple una función social más amplia, en tanto que genera diferentes condiciones de participación social tanto en lo político, como en lo económico y lo cultural.

También resulta fundamental reconocer que la política educativa no puede resolver los problemas de desempleo y precariedad laboral, ya que los altos índices de desocupación dependen de las lógicas del mercado laboral. Sin embargo, la formación cumple un papel importante en los índices de desempleo y en las posibilidades de que una persona pueda conseguir un determinado puesto de trabajo. La solución requiere de políticas integrales que apunten tanto al crecimiento de la economía como a la equidad educativa, para evitar la exclusión de los jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica (Gallart, 2001).

Según Novick, (2004) América Latina debe responder a dos procesos que ocurren de manera simultánea: por un lado, la globalización y las sociedades del conocimiento y por otro lado el aumento de la pobreza, de la heterogeneidad educativa y de los procesos de exclusión social. Por eso, resulta importante que las miradas propuestas no abarquen sólo una dimensión del problema, sino que el desafío es pensar en la interrelación compleja entre la heterogeneidad del sistema educativo, la globalización, la sociedad del conocimiento y un mercado laboral segmentado (Novick, 2004). A partir de estas ideas nos preguntamos en qué medida el programa Aprender Trabajando se integra con otras políticas y cómo gestiona la formación para el trabajo entre los distintos actores sociales.

La formación para el trabajo

En el presente trabajo pensamos la relación entre educación y trabajo como un vínculo complejo y socio históricamente construido, motivo por el cual cobra significados distintos según el período y el contexto (Jacinto et al, 2020). La perspectiva socio-histórica del vínculo entre educación y trabajo sostiene que "la función de la educación sólo puede ser definida a través del análisis de situaciones socio-históricas concretas" (Briasco, 2017, Pp 24). Esto implica que debemos analizar la función del sistema educativo según las condiciones sociales, económicas y políticas de cada momento histórico.

El rol que la educación desempeña en el mercado laboral empezó a recibir atención a partir del surgimiento de las teorías economicistas surgidas en la revolución industrial, enfocadas en la necesidad de generar los recursos humanos necesarios para el desarrollo económico (Tedesco, 2003). En ese sentido, se pensó que la escuela debía enseñar los saberes necesarios para acceder al mercado laboral. Sin embargo, los planteos economicistas de la educación fueron superados debido a la dinámica del mercado laboral y a los cambios que enfrentó el aparato productivo debido a la evolución de la tecnología y al hecho de que la capacidad del mercado de trabajo para absorber ciudadanos no tenía relación con la necesidad de expansión del sistema educativo (Tedesco, 1990).

Frente a esta realidad donde se ha configurado un mercado laboral heterogéneo, cambiante e incierto, donde la tecnología está ocupando un lugar privilegiado, resulta esencial pensar en la importancia de ofrecer una formación acorde a las competencias de la globalización (Gallart, 2001). En las últimas décadas, la región latinoamericana puso el acento en el valor que tiene la educación para la formación en general para la vida y particularmente para el trabajo y su consiguiente aporte al desarrollo económico y social (Jacinto, 2004). Los Estados nacionales de la región han dedicado esfuerzos a mejorar la situación de empleabilidad de las personas a través de distintos programas de formación para el trabajo. Se enfatizó el rol del Estado como organismo clave en dos aspectos: en la necesidad de establecer políticas públicas que funcionen articuladamente y que promuevan la participación de diversos actores sociales (Jacinto, 2004) y en perseguir el objetivo de equidad social a través del derecho a la educación, para que todos los ciudadanos puedan desarrollarse como trabajadores competentes (Gallart, 2001).

Arata y Telias (2006) proponen comprender a la articulación entre educación y trabajo no como una relación sino como un dispositivo, ya que el vínculo entre ellas no implica

solamente una instancia de formación sino que abarca otros procesos de socialización. La idea de dispositivo permite incorporar la idea de multicausalidad al análisis de un fenómeno, mientras que tratarlo como relación lo reduce a un concepto lineal y causal. Los autores toman a Foucault para explicar que se entiende por dispositivo las redes que se establecen en un conjunto heterogéneo de elementos como instituciones, leyes, proposiciones morales, discursos y decisiones reglamentarias (Foucault 1983 citado en Arata y Telias, 2006, p.38). Entender a la articulación entre educación y trabajo como dispositivo permitiría pensar cuales son las prácticas discursivas que lo atraviesan y considerar la historicidad detrás de estos procesos y sus condiciones simbólicas y materiales de producción (Arata y Telias, 2006).

A la formación para el trabajo en el sector educativo formal se le atribuyó originalmente la función de proporcionar habilidades cognitivas y prácticas para que sus egresados se inserten en el mercado de trabajo y se desarrolló principalmente en la educación técnica de nivel secundario y en las instituciones terciarias (no universitarias) (Jacinto, 2004). La escuela secundaria se dividió a lo largo del mundo en dos trayectos: escuela común y técnica. La de orientación académica se diseñó para preparar a los jóvenes para la educación superior. Por otro lado, las escuelas técnicas, apuntaron a los estudiantes que en principio no aspiran a la educación superior y que deberían ingresar al mercado de trabajo al graduarse (Bassi et al, 2012).

La división entre distintas orientaciones generó que los estudiantes que asistieron a aquellas escuelas secundarias que impartieron una educación general postergaran la articulación con el trabajo hasta la finalización de la educación superior, que es cuando la oferta de pasantías por parte de las empresas es mayor (Gallart, 2001). Por lo tanto, se les ha privado de la posibilidad de tener una experiencia previa de articulación a la población que abandona la escuela y a quienes no deciden continuar con los estudios superiores. Esto generaría que la transición escuela-trabajo se constituya como traumática, porque los contenidos de la escuela general se ha alejado de los conocimientos necesarios para desarrollarse laboralmente y porque los graduados no cuentan con una experiencia previa que les permita aprehender los códigos del mundo del trabajo (Gallart, 2001).

Hoy en día, sin embargo, la definición de la relación educación y trabajo sufrió modificaciones en relación al contexto social y económico. En la actualidad, el título del nivel secundario no garantiza el acceso a un empleo (formal o informal) (Jacinto et al, 2020).

Esto se relaciona con la obligatoriedad de la escuela secundaria y su consecuente expansión, y con la innovación tecnológica que demanda el conocimiento y manipulación de nuevas herramientas y la escasez del empleo (Jacinto et al, 2020).

En la Argentina el contexto social y económico de fines de los años ‘90 y principios del 2000 ha redefinido las formas en las que se piensa a la relación entre educación y trabajo, por lo que las miradas se han dirigido al conjunto de la escuela secundaria y no solo a la formación impartida por las escuelas técnicas. Esto abrió el debate respecto de qué entendemos por formación para el trabajo y cómo deben construirse los saberes laborales en la escuela secundaria (Jacinto et al, 2020).

A la escuela secundaria se le cuestiona la capacidad para formar personas que puedan desempeñarse en un puesto de trabajo a la vez que se le exige articulación con el sector productivo. La tensión que se produjo entre las lógicas educativas y productivas intenta superarse con la propuesta del enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida (Briasco, 2017). El fin de la propuesta es desarrollar actividades de aprendizaje que permitan reforzar las capacidades de las personas para adaptarse a los cambios de trabajo y para emprender, es decir, para gestionar individualmente sus procesos de desarrollo profesional (Briasco, 2017).

Según Novick (2004), a partir del quiebre en la linealidad entre sistema educativo y mercado de trabajo, hoy se requiere de una formación continua. El mundo laboral se ha vuelto dinámico, los trabajos sufren modificaciones de forma constante y las trayectorias son heterogéneas. En la posmodernidad hay otras habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en el mercado laboral además de la lectura y la escritura: la creatividad, la resolución de problemas, el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades de trabajo en equipo e incluso actitudes personales como el sentido de responsabilidad. Resulta esencial tenerlas en consideración para mejorar la relevancia de la escuela secundaria y las condiciones de empleabilidad de los jóvenes (Bassi et al, 2012).

En la actualidad, la formación para el trabajo en la escuela secundaria general debe considerarse como parte de una formación integral para la ciudadanía, donde se promueva el aprendizaje de saberes laborales generales y específicos (Jacinto et al., 2020). Es decir, se debe enseñar acerca de: a) cuáles son los significados del trabajo; b) los cambios que fue sufriendo el mundo del trabajo, c) las características del mercado laboral actual y los

derechos de los trabajadores, d) las relaciones sociales que se configuran alrededor del trabajo y e) la posibilidad de explorar alternativas y facilitar herramientas para construir trayectorias laborales propias (Jacinto, 2016).

La Ley de Educación Nacional N° 26206 sancionada en el 2006 demuestra que desde el Estado Argentino se considera de importancia articular al sistema educativo con el productivo. La reglamentación nacional actual refiere a las distintas jurisdicciones como responsables de garantizar prácticas de experiencias reales de trabajo. Se habilitan distintas actividades que supongan la formación de experiencias laborales que puedan desarrollarse tanto en instituciones externas a la escuela como dentro de ellas (Ley de Educación Nacional citada en Garino, 2016, Pp 44).

La formación para el trabajo en la escuela formal puede adoptar distintas formas según el ámbito donde se desarrolle dicha capacitación. En las escuelas técnicas, por ejemplo, la práctica profesionalizante es un espacio curricular que les compete por Ley desde el año 2005 y 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" (Res. CFCyE N°115/10 citada en Maturo, 2018, p. 41). Una de las estrategias que la práctica profesionalizante puede ofrecer es la pasantía, pero no es la única ya que también pueden realizar actividades dentro de la escuela, como los microemprendimientos y simulaciones de empresas (Dabenigno, 2006). Las escuelas de otras modalidades pueden desarrollar tanto actividades dentro de la escuela como por fuera de ella sin incluirlas en el marco curricular.

Respecto de los programas que se dirigen al desarrollo de competencias empresariales por parte de los jóvenes en la escuela media, se pueden identificar 2 tipos: a) los que forman en competencias para emprender y b) los programas cuyo objetivo es generar emprendimientos. El primer caso se basa en la adquisición de competencias emprendedoras a través de la experiencia que consiste en construir un plan de negocios y simular su desarrollo (Lasida, 2004). La formación en emprendimiento, por otro lado, tiene como objetivo central la creación de micro-empresas y combina estrategias de capacitación, asesoramiento técnico y acceso a la financiación (Lasida, 2004).

Las pasantías, entendidas como actividades formativas realizadas por fuera de la escuela, son un tipo de programa de formación para el trabajo que pueden ser parte de un proceso formativo más amplio cuando incluyen la asistencia a un establecimiento educativo (Vera y Castioni, 2010). Desde 2011, existe en Argentina un Decreto N 1374/2011 denominado "Régimen General de Pasantías" que reglamenta dichas actividades en la escuela secundaria y las define como "extensión orgánica de la Educación Secundaria en cualesquiera de sus orientaciones y modalidades, a empresas e instituciones, de carácter público o privado, para la realización por parte de los alumnos, de prácticas relacionadas con su educación y formación, de acuerdo a la especialización que reciben, bajo organización, control y supervisión de la unidad educativa a la que pertenecen y formando parte indivisible de la propuesta curricular, durante un lapso determinado" (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2011).

La pasantía se constituye como una herramienta de formación complementaria a la que brinda la escuela y es el dispositivo más eficaz para acercar a los jóvenes al mundo del trabajo y para desarrollar un aprendizaje contextualizado (Jacinto, 2009; Jacinto y Milenaar, 2007). El decreto habilitó legalmente la implementación de pasantías en la escuela secundaria general, que históricamente fueron vinculadas a las escuelas técnicas. La importancia que tiene la expansión de estas prácticas a las otras modalidades de la escuela secundaria está en que acercan a los jóvenes a las reglas del trabajo brindando saberes sobre las relaciones laborales, las actitudes valoradas en el mundo del trabajo y los conocimientos necesarios para realizar determinadas tareas (Garino, 2016).

La pasantía le permite al estudiante familiarizarse con las rutinas laborales, los códigos de los profesionales y las normas de un contexto laboral. De esta forma, resulta un instrumento privilegiado de socialización laboral (Jacinto y Dursi, 2010). La finalidad es acercar a los alumnos a la organización del trabajo y las relaciones que allí acontecen para reflexionar críticamente sobre ellas. Las pasantías se pueden realizar en empresas, organizaciones gubernamentales o de la sociedad civil y las actividades se planifican y monitorean a través de la escuela (Lasida, 2004; Vera y Castioni, 2010).

Esta modalidad implica una integración entre la institución educativa y el sector productivo que busca fortalecer la transición al mercado laboral, a la vez que promueve que los estudiantes puedan poner en práctica los conocimientos aprendidos en situaciones reales

(Rueda Rodriguez, 2014). Sin embargo, se sugiere que las pasantías se regulen y se encuentren siempre articuladas con una estrategia formativa para proteger a los pasantes de que la práctica se desvíe de los fines educativos y se convierta en un subsidio a la contratación privada (Lasida, 2004; Vera y Castioni, 2010).

Según Rueda Rodriguez (2014), la mayoría de los programas de pasantías en América Latina no están bien legisladas y el riesgo de que sean utilizadas de manera perversa por los empleadores para disminuir los costos de contratación son altas. Entre los riesgos de que las pasantías no estén encuadradas en los programas de formación, Jacinto (2013) señala: poca claridad sobre el plan, débil contenido de formación, sustitución de trabajadores por pasantes y falta de supervisión de los pasantes por parte de las empresas y de los colegios.

Otra dificultad de la formación para el trabajo es que la modalidad que cada escuela adopta y cómo se constituye la experiencia formativa depende de los recursos materiales de cada institución. Esto implica que los alumnos de cada escuela atraviesan oportunidades de aprendizaje muy distintas (Dabenigno 2006., et al). Además, las redes sociales que cada escuela establece con su entorno sería un factor productor de desigualdades porque estas tienen una gran influencia en el tipo de actividad formadora que cada escuela puede desarrollar. El acceso a distintos recursos que tiene cada escuela y la capacidad de autogestionarse produce y reproduce desigualdades, ya que las posibilidades de formación están condicionadas por los materiales y recursos disponibles, la posibilidad de movilizar recursos externos y la representación acerca del trabajo que tiene la comunidad escolar (Dabenigno, 2006).

Cabe aclarar que la formación para el trabajo también se da en los sistemas de formación profesional o de capacitación que si bien se sostienen en relaciones pedagógicas, suelen ser cursos de corta duración (generalmente no mayores a un año) y la formación que se ofrece suele centrarse en contenidos de ocupaciones o tareas específicas (Jacinto, 2004; Gallart, 2001). Esto constituye una gran diferencia con la escuela secundaria porque no se puede reducir a la escuela a ser proveedora de recursos humanos para el mercado laboral ya que desempeña otras funciones sociales. Por lo tanto, su organización institucional y sus dinámicas de cambio son sustancialmente diferentes a las lógicas del mercado de trabajo (De Ibarrola, 2004). Sin embargo, la escuela no debería ignorar las modificaciones que transita el mercado laboral porque ambas dimensiones se influyen entre sí (De Ibarrola, 2004). Según

Amargós (2004) la función de las estrategias de formación para el trabajo excede al mero aporte para la inserción laboral ya que también es un medio para la incorporación de tecnología y para aumentar la productividad del país.

Podemos concluir en que la formación para el trabajo tiene un impacto en la subjetividad de las personas y en la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida autónomo. Frente al proceso de individualización que atraviesa la sociedad actual, las escuelas son lugares de referencia. Las estrategias institucionales que pudieran desplegarse en la escuela secundaria pueden constituirse como un soporte de protección importante para la construcción de un proyecto posible (Burgos, 2018).

Las prácticas de formación laboral se encuentran con obstáculos relacionados con los marcos normativos, la supervisión de las mismas, la diversidad de actores implicados y la segmentación del propio sistema educativo que produce circuitos diferenciados dentro de cada nivel. Sin embargo, las propuestas sostenidas en fundamentos pedagógicos que promuevan actividades de contacto con instituciones externas a la escuela, fuertemente acompañadas y con posibilidad de explorar fortalezas y debilidades propias, promueven la sociabilidad, amplían el capital social y pueden incidir en las trayectorias futuras (Burgos, 2018).

Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 3
METODOLOGÍA

El objetivo general de la investigación es analizar el vínculo entre educación y trabajo en la política de prácticas de CABA, con eje en el programa "Aprender Trabajando" (CABA 2003-2019), específicamente en la etapa de implementación entre 2011 y 2019, en su calidad de dispositivo formativo para el mundo del trabajo. Los objetivos específicos son: a) Caracterizar los supuestos y las concepciones del programa Aprender Trabajando para analizar su conformación como dispositivo de articulación entre la escuela y el trabajo, abordándolo desde su formato, contenidos y estructura general, b) Analizar las definiciones de educación y de trabajo que están comprendidas dentro del programa para comprender el vínculo que se establecen entre sí y c) Describir a los actores involucrados en el programa y sus recursos para analizar los intereses en juego y las relaciones que se establecen entre ellos. Como mencionamos previamente, la presente investigación no desconoce que el programa Aprender Trabajando ofreció tanto prácticas educativas como proyectos productivos. Sin embargo, hemos recortado el análisis en las prácticas realizadas por fuera de la institución escolar.

Como vimos en el primer capítulo, el interés por abordar el programa de prácticas desde la política educativa de CABA está en que hemos encontrado una vacancia en el campo de investigación. La mayoría de las investigaciones realizadas en Argentina sobre las políticas orientadas al trabajo en la escuela secundaria se han centrado principalmente en su implementación a partir del estudio de casos. Algunas se han centrado en el análisis de las pasantías en escuelas distintas escuelas técnicas del país (Schvartz, 2014; Maturo, 2018; Fernandez, 2019) y otros se han enfocado en los sentidos y relevancia que los jóvenes le otorgan a la formación para el trabajo (Dabenigno et al 2005; Otero, 2007; Jacinto y Dursi, 2009; Dabenigno et al 2009; Levi Yeyati et al, 2020). No obstante, hemos identificado una carencia de estudios que aborden el tema desde la concepción de la política y de quienes supervisan los proyectos de articulación educación-trabajo y cuál puede ser su relación con la reproducción de las desigualdades. El recorte realizado en el campo de investigación supone a su vez una limitación en la lectura de los resultados e implica que estos deben analizarse a partir de la voz de un actor de todos los implicados en el desarrollo del programa.

De acuerdo al problema y los objetivos planteados, la investigación aborda una estrategia metodológica cualitativa. La investigación cualitativa respeta un enfoque multi metodológico y resulta apropiada para abordar los objetivos porque para poder estudiar a los fenómenos en su contexto e interpretarlos exhaustivamente resulta necesario utilizar diversas técnicas que den cuenta de los significados que las personas les dan a los problemas cotidianos (Denzin y Lincoln, 2011). Con la intención de estudiar las prácticas educativas de CABA desde su concepción política realizamos una investigación documental, tomamos entrevistas semi-estructuradas a los agentes del ministerio y complejizamos las interpretaciones en base a hallazgos de otras investigaciones.

Lectura y análisis de la política

Para desarrollar la investigación comenzamos realizando una investigación documental en la fase de preparación del proyecto (Valles, 2000). Con la intención de instruirnos sobre el tema de investigación y reflexionar su interés, en primer lugar rastreamos los documentos oficiales de la política, que pueden encontrarse en la web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Su importancia está en que son un testimonio legal cuya información establece las bases de la política y nos han permitido reconstruir su contexto de producción, alcances, objetivos y actores involucrados en su desarrollo (Valles, 2000). A partir de su lectura pudimos contextualizar la creación del programa, desmenuzar su estructura, describir su propósito e intenciones explícitas, que se materializan fundamentalmente en el primer objetivo específico.

En una segunda lectura analítica de los documentos y con apoyo de la lectura en los textos del marco teórico identificamos limitaciones, vacancias e interrogantes para profundizar en una segunda instancia de la investigación. Para identificar temas clave y pensar una guía de preguntas para la primera entrevista realizamos un análisis temático, es decir, codificamos y segmentamos los datos. Entendemos por segmentación y codificación el proceso a partir del cual asignamos etiquetas conceptuales a los datos para organizarlos, establecer vínculos entre sí, analizarlos e interpretarlos (Coffey y Atkinson, 2003; Borda et al, 2017).

La entrevista semi-estructurada

Universidad de San Andrés

Para responder a las preguntas que surgieron con la lectura de los documentos, hemos elegido la entrevista semi-estructurada (Navarro, 2009). Si bien los temas a cubrir se pensaron con anterioridad, las preguntas que se realizaron se desprendieron de las respuestas que surgieron en la conversación y del rol que cada entrevistado ocupó en la gestión del programa (Navarro, 2009). La entrevista también nos permitió recabar información acerca de sus interpretaciones y valoraciones sobre las prácticas (Navarro, 2009; Kvale, 2008).

La presente investigación se focalizó en la selección específica de casos con el propósito de profundizar en sus puntos de vista. El criterio para seleccionarlos se basó en su pertinencia teórica (Navarro, 2009): tuvo relación directa con los objetivos de la investigación y con la intención de conocer cómo fue su experiencia. Como mencionamos previamente, la intención del trabajo fue abordar al programa de prácticas desde su concepción política, por lo cual la técnica de entrevista a los agentes del Ministerio de Educación para ampliar la información sobre el abordaje del programa fue una técnica importante para recabar información sobre el tema de estudio.

La definición de los casos fue un proceso dinámico y abierto que dependió de la disponibilidad real de acceder a las personas que trabajaron para el Ministerio de Educación (Navarro, 2009). El programa Aprender Trabajando se discontinuó a principios del 2020 y esto se presentó como una limitación para realizar la investigación. Entrevistamos a más de la mitad de las personas que trabajaron en el programa durante los últimos años de funcionamiento. Hemos identificado personas trabajando en cuatro grupos: la coordinación, el área de administración y dos áreas de aprobación de proyectos y supervisión de prácticas. Había un área que trabajaba con los proyectos que se realizaban en instituciones públicas, llamado “área pedagógica” y otra área que trabajaba con las instituciones privadas, llamado “área de privados”.

Todas las entrevistas fueron realizadas virtualmente y se grabaron con el objetivo de obtener precisión del relato y de las expresiones gestuales de los entrevistados. Al finalizar la primera entrevista realizamos una transcripción de la misma, es decir que registramos por escrito los intercambios obtenidos para ponerlos a disposición de la investigación (Borda et al, 2017). Luego, generamos un memo sobre las tensiones identificadas y pensamos en nuevos interrogantes para trabajar en las próximas entrevistas. Un memo es el documento que

permite al entrevistador reflexionar sobre el desarrollo de la entrevista, el funcionamiento de la guía y las dificultades que surgieron (Borda et al, 2017).

Referentes	Género	Área de desempeño
Referente N2	Mujer	Visitas Pedagógicas + Personal Administrativo
Referente N7	Mujer	Área Pedagógica
Referente N4	Mujer	Personal Administrativo
Referente N1	Mujer	Coordinación
Referente N5	Mujer	Área de Privados
Referente N3	Hombre	Área de Privados
Referente N6	Mujer	Área Pedagógica

Cuadro de elaboración propia. Detalle sobre las características de las personas entrevistadas. No se agrega más información para preservar su anonimato.

Finalmente, para responder a los objetivos de la investigación se ha realizado un análisis temático de los datos obtenidos de las entrevistas, estableciendo conexiones entre las categorías conceptuales identificadas en el material y la teoría existente que corresponde al problema de investigación (Borda et al, 2017), con el objetivo de comprender, re-contextualizar e interpretar los datos (Di Virgilio, 2008).

Universidad de San Andrés

CAPÍTULO 4
EL PROGRAMA APRENDER TRABAJANDO: DISPOSITIVO DE ARTICULACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO

El contexto de surgimiento de la política

A partir de las transformaciones del mercado ocurridas durante los años ‘90 en América Latina, los jóvenes han enfrentado grandes dificultades para acceder al mercado laboral y las tasas de desempleo de los jóvenes han llegado a duplicar las de la población activa (Jacinto, 2002). Además, la terminación de la escuela secundaria no alcanzaba el 50%, por lo cual muchos jóvenes quedaron vulnerables frente a la posibilidad de participar del mercado de trabajo (Jacinto, 2002).

La edad es un factor que influye negativamente en la inserción laboral (Sendón, 2013). Ser joven tiene más peso que las credenciales educativas en la posibilidad de conseguir empleo y sus trayectorias suelen estar marcadas por periodos de precarización laboral y desempleo (Jacinto y Dursi, 2010; Sendón, 2013). Sin embargo, no todos los jóvenes pueden diferir su propio acceso al trabajo y debido a la necesidad de generar ingresos para sus familias o para los gastos personales, muchos de ellos comienzan a trabajar antes de finalizar la escolaridad (Jacinto y Dursi, 2010). La necesidad de trabajar genera que muchos jóvenes tengan dificultades para finalizar sus estudios (Sendón, 2013).

A partir de esta problemática, a mediados de los años ‘90 durante la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno se ingresa el tema de formación para el trabajo en la agenda de la Organización de Estados Iberoamericanos (Briasco, 2017). Se destacó que el sistema educativo no se estaba desarrollando en relación con las transformaciones de los sistemas científico-tecnológicos y productivos, resaltando una falta de adecuación entre el mundo educativo y el laboral. Desde ese momento, se determinó que los Estados de la región debían trabajar sobre la tensión entre la lógica educativa y productiva y se instaló el concepto de educación permanente para promover el bienestar social y el crecimiento económico (Briasco, 2017).

En Argentina, al identificar la necesidad de brindar formación laboral a los jóvenes para luchar contra el desempleo, se ampliaron los centros de formación profesional y se crearon

programas sociales de capacitación laboral, por lo que comenzaron a participar en la problemática entidades con características heterogéneas (ONGs, centros públicos de FP, municipios, institutos privados, etc.) (Jacinto, 2002). Detrás de cada uno de estos programas, había una conceptualización de la problemática referida a la empleabilidad de los jóvenes: La hipótesis detrás de estas políticas fue que la causa de su dificultad para conseguir un empleo de calidad (entendido como empleo formal) estaba en su escaso capital humano (Isacovich, 2015; Jacinto, 2008).

De acuerdo a Jacinto (2008) el concepto de empleabilidad puede tomar dos acepciones distintas. Por un lado, una visión acotada en la cual consideramos que una persona tiene alta o baja empleabilidad según las capacidades mínimas que posee para realizar una tarea laboral y las competencias necesarias para desarrollar la vida en sociedad. Por otro lado, encontramos una visión más integral del concepto de empleabilidad, considerándolo como "un conjunto de competencias claves, transversales, puestas en acción en la resolución de problemas, que incluían lecto-escritura, cálculo, capacidad de organización, autoevaluación, reflexión crítica, etc." (Jacinto, 2008, p. 125), a la vez que tiene en cuenta que la dificultad para acceder a un empleo no responde únicamente a las capacidades de una persona sino también y fundamentalmente a las características del desempleo estructural y a su imposibilidad para alojar a todos los jóvenes en la cantidad de puestos de trabajo de calidad disponibles.

La autora critica a la concepción de empleabilidad surgida en los años 90 considerándola como simplificadora de la problemática de desempleo de los jóvenes en América Latina debido a que no consideraba ni la debilitación de los títulos educativos, las estrategias que los jóvenes tienen frente al trabajo, su propia subjetividad ni el deterioro general de las condiciones del mercado laboral (Jacinto, 2008). La debilidad que se encontró en los programas desarrollados bajo el concepto de empleabilidad es que se constituyeron como acciones fragmentadas y esporádicas debido a la dificultad para integrarlos con otros programas sociales. Por ello, en muchos casos su funcionamiento carecía de supervisión y esto se identificó como un desafío en diversas investigaciones (Gallart, 2008; Herger, 2008; Jacinto, 2002; Jacinto, 2008).

A partir de la década del 2000, se produjo un cambio en la manera de pensar sobre las causas del desempleo en los jóvenes y la manera de abordarlo. El motivo de la falta de capital humano perdió fuerza frente al surgimiento de una concepción más estructural y amplia del

problema, relacionado con la desigualdad social y las condiciones del mercado laboral (Isacovich, 2015; Jacinto, 2010b). A partir de ahí, se destacó la relevancia de la educación formal y se reconoció la necesidad de promover la retención de los jóvenes en la escuela (Jacinto, 2010b). Las prácticas ofrecidas por las escuelas secundarias que incluyan una asignación estímulo podrían generar efectos positivos por dos motivos. En primer lugar, generando retención escolar y aumentando sus credenciales educativas. En segundo lugar, les permitiría comenzar a construir su identidad ocupacional para proyectarse a futuro y diseñar una estrategia laboral o educativa en consecuencia (Jacinto y Dursi, 2010).

En este contexto en el cual los Estados tomaron partido sobre la problemática de la inserción laboral juvenil y sobre la necesidad social de relacionar el mundo productivo y el sistema educativo, se diseñó en CABA una política educativa de articulación laboral. El programa Aprender Trabajando (AT) fue aprobado en el decreto N°266 por Anibal Ibarra, Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en ejercicio en el año 2003. Dicho documento da cuenta de dos necesidades sociales: sostiene la relevancia de vincular al sistema educativo con el mundo del trabajo para mejorar la transición de los jóvenes entre la escuela y el acceso al trabajo. Se reconoce que las transformaciones en el mercado laboral y los cambios tecnológicos pueden generar dificultades para su inserción y se estipula la responsabilidad del sistema educativo para fortalecer la capacidad de responder a los cambios productivos, tecnológicos y científicos (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a). La segunda necesidad que da origen al decreto es la de crear un marco regulatorio para definir las distintas experiencias de formación educativo-laboral que existían en CABA con el objetivo de otorgarles un criterio unificado jurídico, de control y de administración.

Como hemos mencionado previamente, la política de prácticas educativo-laborales de CABA dio cuenta de la necesidad de los jóvenes de obtener herramientas para enfrentar la transición al mundo del trabajo, sin desconocer que las dificultades de trabajo tienen una relación estrecha con las condiciones del mercado. A diferencia de las ofertas de formación laboral existentes, el programa de Aprender Trabajando se propuso como una política que ofreció un marco unificado para abordar a las prácticas educativo-laborales que se realizaban en distintas instituciones dependientes del Ministerio de Educación de CABA. Es decir que el programa no se desarrolló únicamente en el nivel secundario sino también en Centros de Educación No Formal y Centros de Formación Profesional y Educación Superior (Gobierno

de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b). Se buscó resolver la fragmentación existente y brindar control de las prácticas desde el Ministerio a partir de la consolidación de un equipo de trabajo que evalúe, apruebe y supervise los proyectos de prácticas.

Así surgió un programa que en su normativa pretendió apuntalarse en un abordaje de protección social integral en contraposición a las políticas que estigmatizaron a la pobreza durante los años '90 y se ubicó al Estado como responsable en el desarrollo de este enfoque (Jacinto, 2016). Estas transformaciones produjeron a su vez una "ampliación de las fronteras de la formación para el trabajo" (Jacinto, 2016, p. 7) donde se consideró que para mejorar las oportunidades de trabajo de los jóvenes había que dirigir los esfuerzos no solo al crecimiento económico y a las políticas orientadas al empleo formal sino también a las políticas educativas.

El programa Aprender Trabajando surgió en medio de este cambio de paradigma donde ambas concepciones estaban en tensión. Desde este lugar podemos pensar que la política de prácticas educativas de CABA desarrollada a través del programa AT intentaba, desde su definición y objetivos, hacer una visión integral de la problemática y se propuso como respuesta para mejorar las condiciones de empleabilidad de los jóvenes a través de la articulación entre la educación y el trabajo, conectando a los jóvenes con experiencias de trabajo formal. Teniendo en cuenta además que se constituyó en el año 2003 como una política educativa, regulada desde el propio Ministerio de Educación y bajo la concepción de que la problemática del trabajo juvenil no depende exclusivamente de su formación, podemos considerar al programa de Aprender Trabajando como pionero en la articulación entre el sistema educativo y el trabajo.

Modificaciones del Sistema Educativo que afectaron al programa Aprender Trabajando

Como mencionamos previamente, el programa Aprender Trabajando comenzó con la gestión de Anibal Ibarra y continuó bajo la gestión del PRO entre el 2008 y el 2019. En primer lugar, bajo el mandato de Mauricio Macri (2008-2015) y luego bajo la gobernación de Horacio Rodriguez Larreta (2016-2023).

Durante los primeros años de ejecución del programa, las prácticas educativo-laborales eran optativas para todas las modalidades escolares. No fue hasta la sanción de la Ley de Educación Técnica Profesional N° 26058 de 2005 que dichas prácticas comenzaron a formar parte de la currícula de las escuelas técnicas de forma obligatoria, bajo la materia "Prácticas Profesionalizantes". Esto produjo una diferenciación entre las escuelas técnicas y las otras modalidades escolares, que mantuvieron la optatividad sobre su participación en el programa Aprender Trabajando y que no disponían de un espacio curricular obligatorio para elaborar en clase los contenidos trabajados en los espacios de práctica.

El cierre del programa Aprender Trabajando está vinculado con la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en CABA (2015) y la Escuela del Futuro (2018). A partir de estas modificaciones curriculares se comenzó a debatir la posibilidad de incluir prácticas educativas obligatorias en el quinto año de secundario para todas las modalidades, lo que se efectivizó con el cierre del programa Aprender Trabajando hacia finales de 2019.

Los dispositivos de formación para el trabajo escolares según la legislación vigente

El carácter obligatorio de las Prácticas Profesionalizantes para las escuelas técnicas argentinas quedó establecido en la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058/05 y se define de la siguiente manera:

> "La Práctica Profesional 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" (Res. CFCyE N°115/10 citada en Maturo, 2018, p. 41).

En las escuelas técnicas, estas prácticas son organizadas por la escuela y pueden desarrollarse dentro o fuera de ella. La pasantía como estrategia pedagógica para acercar a los estudiantes al trabajo es una de las formas que la práctica profesionalizante puede adoptar dentro de la escuela técnica (Maturo, 2018).

A través del Decreto 1374/2011 se aprobó el Régimen General de Pasantías que rige actualmente en el Nivel Secundario del Sistema Educativo Nacional Argentino. Este decreto surgió en respuesta a la derogación del Decreto N 340 de 1992 que regulaba el sistema de

pasantías y que dejaba un vacío legal para la educación secundaria (Maturo, 2018). El objetivo del Régimen General de Pasantías fue, en consecuencia, regular la vinculación entre escuelas secundarias y el sector productivo y determinar las condiciones de las pasantías. El artículo N 1 del Decreto define a la Pasantía como

> la extensión orgánica de la Educación Secundaria en cualesquiera de sus orientaciones y modalidades, a empresas e instituciones, de carácter público o privado, para la realización por parte de los alumnos, de prácticas relacionadas con su educación y formación, de acuerdo a la especialización que reciben, bajo organización, control y supervisión de la unidad educativa a la que pertenecen y formando parte indivisible de la propuesta curricular, durante un lapso determinado (Decreto Presidencial 1374/2011).

La pasantía implica la asistencia y participación de los estudiantes en actividades ofrecidas por instituciones públicas o privadas, del sector productivo o de servicios, en los espacios donde se desarrolla la actividad bajo la modalidad y el horario que el decreto establece. En este sentido, la pasantía, a diferencia de la práctica profesionalizante - que puede desarrollarse en el ámbito escolar -, se lleva adelante en instituciones del sector productivo, sean públicas o privadas.

Otra diferencia que podemos encontrar entre práctica profesional y pasantía es que la segunda no necesariamente forma parte de las actividades ofrecidas (opcionales u obligatorias) por una institución educativa, sino que en algunas ocasiones se efectúan cuando una persona ya finalizó un grado académico y quiere establecer un contrato laboral de corto plazo que le permita establecer un puente entre su experiencia educativa y el mundo del trabajo (Rueda Rodriguez, 2014). Además, de acuerdo a la definición tomada y a diferencia de las pasantías, la práctica profesionalizante está integrada en la propuesta curricular de la escuela.

Otra característica de la pasantía que se desarrolla a partir de la vinculación escuela-empresa es que no crea vínculo laboral alguno entre el estudiante y la institución donde la misma se desarrolla. “Debe considerarse a los pasantes como trabajadores vinculados por relaciones no laborales y en tal condición le corresponde su incorporación obligatoria al ámbito de aplicación de esas normas” (Decreto Presidencial 1374/2011). Entre las responsabilidades para las partes implicadas, el decreto sanciona que la escuela debe designar un tutor y otros actores institucionales necesarios para el desarrollo de la pasantía, quienes deben, a su vez, designar un plan de pasantía junto con el instructor en la institución donde se desarrolla la

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

práctica. El instructor, por su parte, entre sus funciones es el encargado de orientar y supervisar al estudiante en el desempeño de sus tareas.

De acuerdo con el Régimen General de Pasantías y lo que ofreció el programa Aprender Trabajando, podríamos decir que las prácticas configuradas bajo este programa pueden nombrarse como pasantías. Sin embargo, a continuación analizaremos las dificultades que han tenido desde el Ministerio para nombrarlas y los obstáculos que esto trajo para establecer alianzas con actores clave.

Los objetivos del programa

En el anexo del decreto N°266 Se identifican 9 objetivos del programa, entre los cuales se destacan: a) integrar los aprendizajes académicos y ocupacionales con los saberes propios del trabajo y la producción a los fines de fortalecer la transición de la escuela al mundo productivo; b) generar un marco institucional y regulatorio que brinde la posibilidad de que los estudiantes participen de un plan educativo donde utilicen los espacios de trabajo como medios de aprendizaje activo; c) promover en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de gestionar proyectos propios para aumentar su autonomía en la inserción laboral; d) otorgar a los estudiantes la posibilidad de involucrarse activamente en un espacio laboral para conocer las características de una relación laboral y de utilizar nuevas tecnologías; e) contribuir al proceso de orientación vocacional de los estudiantes (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a).

En el documento de Pautas Generales del Programa se resumen los siguientes objetivos: a) aplicar los conocimientos aprendidos durante el recorrido escolar; b) adquirir aprendizajes que por su complejidad no puedan aprenderse en otro espacio fuera del ámbito laboral; c) desarrollar habilidades sociales y capacidades de gestión que les facilite una inserción al mercado laboral y d) Contribuir a la solidaridad, al desarrollo de responsabilidades sociales y a la orientación vocacional (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

En resumen, podemos sostener que los objetivos del programa estaban orientados a acompañar la inserción laboral de los estudiantes a través del contacto con espacios de trabajo cuyas características particulares le permitieran adquirir aprendizajes complejos y desarrollar

habilidades que contribuyan con su proyecto futuro al finalizar la escolaridad. Sin embargo, dentro de los objetivos no se detalla la relevancia de la propuesta pedagógica o del acompañamiento de la escuela o del Ministerio de Educación durante la ejecución de las prácticas. Como veremos en el próximo capítulo, la propuesta política no pudo implementarse en todos los casos como una propuesta pedagógica sino que tuvo objetivos distintos en función de la modalidad escolar.

Las características del programa

En las pautas generales se define al programa Aprender Trabajando como una propuesta educativa dirigida a jóvenes mayores de 16 años de la Ciudad de Buenos Aires. Se establece que el proyecto debe estar enmarcado en la currícula escolar y que el diseño del mismo es responsabilidad de los docentes de la institución educativa aunque el responsable del lugar de práctica debe dar su conformidad (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

Las modalidades del programa

De los objetivos del programa se desprenden dos tipos de proyectos posibles para realizar la articulación entre la escuela y el trabajo:

- Los proyectos de práctica educativo-laborales: consisten en la realización de una actividad laboral dentro o fuera de la institución educativa. El presente trabajo realiza un análisis sobre este tipo de proyecto.
- Los proyectos productivos: consisten en el desarrollo y la autogestión de los estudiantes de talleres, laboratorios, emprendimientos o experiencias productivas de bienes o de servicios. Los proyectos se realizan por los estudiantes y la coordinación es llevada a cabo por los docentes a cargo. El presente trabajo no realiza un análisis sobre este tipo de proyecto.

El propósito de la realización de estas posibilidades de articulación era que los estudiantes pudieran poner en práctica los conocimientos adquiridos en la escuela, o bien adquirir nuevos conocimientos referidos a la especialidad escolar. Las modalidades se describirán más adelante en este capítulo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Los establecimientos educativos

Pudieron ser partícipes del programa Aprender Trabajando aquellos establecimientos educativos de CABA que fueran dependientes de las Direcciones de Área de Educación Media, Técnica, Artística, del Adulto y Adolescente, de Educación Técnica y Superior y de Educación y Trabajo: Centros de Educación No Formal, Centros de Formación Profesional, también la Dirección General de Inclusión Educativa y la Dirección General de Educación de Gestión Privada dependientes del Ministerio de Educación del GCBA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b). Las personas entrevistadas para realizar este trabajo coinciden en que la gran mayoría de las instituciones educativas que participaban de este programa eran de gestión estatal.

Los actores involucrados

Las prácticas educativo-laborales determinaban la existencia de 6 actores principales en su desarrollo: la institución educativa, el tutor pedagógico de la misma, la institución externa, el tutor de prácticas, el Ministerio de Educación y los estudiantes. Los tutores eran elegidos por sus instituciones correspondientes y eran los referentes encargados de asistir a los estudiantes en la adaptación al espacio laboral y orientar a los estudiantes en la ejecución de las tareas (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a). Según los documentos públicos, la tríada pedagógica de cada práctica se conforma de la siguiente manera:

a) Los estudiantes, principales beneficiarios del programa.
b) El tutor pedagógico: el docente escolar responsable del diseño de la práctica educativa y de la ejecución del proyecto, junto con la Dirección de la institución educativa.
c) El tutor de práctica: referente de los estudiantes en el espacio de práctica y representante de la institución externa que recibe a los practicantes (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

El tutor pedagógico

Cualquier docente del establecimiento educativo participante podía ser designado como Tutor Pedagógico, siempre que asumiera *voluntariamente* el compromiso de acompañar a los estudiantes en lo que ellos requieran durante el desarrollo de las prácticas. Hemos

mencionado previamente que una característica importante del proyecto de práctica era que debía estar enmarcado en la currícula escolar y que su diseño era responsabilidad del docente, si bien el referente del espacio de práctica debía estar de acuerdo con lo planificado. Se puede apreciar que, de acuerdo a las características del programa, el pilar del programa Aprender Trabajando era el tutor pedagógico, el cual tenía una gran cantidad de responsabilidades a su cargo, como veremos a continuación.

Eran responsabilidades generales del tutor pedagógico: a) planificar junto con los directivos las etapas de aprendizaje de las prácticas, b) presentar la documentación del programa según las pautas acordadas, c) tomar conocimiento respecto de la aprobación o desaprobación del proyecto presentado, d) ser el gestor y referente escolar durante la ejecución del proyecto, mediando entre la coordinación del Programa y los estudiantes, así como entre los estudiantes y las instituciones externas, e) acompañar a los estudiantes durante todo el proceso de práctica, f) informar a la Coordinación del Programa cualquier modificación introducida en el proyecto, g) informar en un plazo no mayor a 24 hs tanto a las autoridades de la institución educativa como a la coordinación del programa sobre cualquier accidente que haya sufrido el estudiante (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

Entre las funciones específicas, se le otorgó la responsabilidad de gestionar los siguientes trámites administrativos: a) una vez aprobado el proyecto, el docente debía presentar los documentos, entre los cuales se encuentran la inscripción online del estudiante en el programa, los convenios firmados por las instituciones intervinientes, el convenio de cada uno de los estudiantes, el documento del estudiante, el certificado de alumno regular y la planilla de alta y datos de la práctica, b) luego, el docente debiera acordar con la Coordinación del Programa la fecha de inicio de las prácticas, c) el docente tuviera la potestad de dar de baja la práctica si el estudiante se ausentara reiteradas veces de forma injustificada al espacio de práctica, d) una vez finalizada la práctica, debiera contestar y compartir las evaluaciones a las partes involucradas (la evaluación del tutor pedagógico, la evaluación del tutor de práctica y la autoevaluación del estudiante) (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

Las instituciones de práctica

A partir del enfoque de protección social, las políticas de educación, formación y trabajo que surgieron desde el año 2000 tendieron a promover un "diálogo social ampliado" (Jacinto, 2016, p. 6) incluyendo a una gran cantidad de actores en su implementación con el objetivo de sostener una construcción colectiva. El Programa Aprender Trabajando habilitó los siguientes espacios para ofrecer prácticas: organismos oficiales nacionales, provinciales o municipales, empresas públicas, privadas o mixtas del sector productivo y/o de servicios, asociaciones civiles, sociedades de hecho, sociedades civiles, cooperativas, fundaciones, entes autárquicos, obras sociales y entidades mutuales. Los requisitos establecidos para participar fueron: reunir las condiciones de Seguridad e Higiene establecidas por la Ley N 19587 y para las instituciones privadas, debieran acreditar inscripción en AFIP, constancia de habilitación municipal y póliza de responsabilidad civil (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

Entre las principales responsabilidades de las instituciones, se detallan: a) debieran asignar a los estudiantes únicamente las tareas establecidas en el proyecto aprobado por la coordinación del programa, b) las instituciones no podían exigir más de 4 hs de práctica diaria y/o más de 20 hs semanales, ni podían solicitar que los estudiantes realizaran las tareas consignadas por fuera del ciclo lectivo vigente, c) las prácticas debieran realizarse en contra turno de la jornada escolar y en horarios diurnos, d) las prácticas no pueden realizarse durante el receso de invierno y deben finalizar conforme el calendario escolar d) las instituciones debieran designar un tutor de práctica como referente del programa, encargado de facilitar la integración y adaptación de los estudiantes, orientar en la ejecución de tareas y brindar asistencia en lo que los estudiantes requieran dentro del espacio, e) controlar la asistencia del beneficiario y emitir constancia de asistencia cuando fuera necesario, f) debieran otorgar a los estudiantes los mismos beneficios otorgados al personal contratado, g) debieran planificar las prácticas en conjunto con la escuela, h) las instituciones privadas fueran responsables de otorgar una asignación estímulo mensual al estudiante que realizara prácticas educativo laborales (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

El tutor de prácticas

Las pautas generales del programa (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b) determinan las siguientes responsabilidades asignadas al tutor de prácticas: a) acompañar al estudiante durante el desarrollo de las prácticas, b) orientar al

estudiante en la ejecución de las tareas asignadas y favorecer su integración al espacio de trabajo, c) realizar una evaluación continua del beneficiario, d) informar al tutor pedagógico ante cualquier hecho que afecte al desarrollo de la práctica así como a accidentes que pueda sufrir el estudiante.

El Ministerio de Educación: los cargos políticos y el equipo del programa Aprender Trabajando

Las personas que ocupan los cargos políticos son quienes han tomado decisiones sobre el desarrollo del programa Aprender Trabajando, tanto desde la decisión de sancionar un decreto que diera origen al mismo como de modificar pautas de su gestión según las prioridades definidas por el gobierno de turno. El equipo conformado por los agentes del ministerio fue el encargado de llevar a cabo la implementación del programa y de gestionar los recursos provistos por los cargos políticos.

La documentación pública disponible respecto del programa Aprender Trabajando (decreto y anexos) no especifica información respecto de la conformación del equipo del Ministerio de Educación encargado del funcionamiento del programa, así como tampoco describe las tareas a realizar. Durante los últimos años del programa, el equipo se conformaba por 12 personas que desarrollaban tareas administrativas, de gestión de datos, de contactar empresas, de aprobación de proyectos y de supervisión de las prácticas. [2]

Los beneficiarios

Podían realizar la práctica jóvenes mayores de 16 años que estuvieran cursando sus estudios regularmente en algún establecimiento educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dependiente de las siguientes direcciones: Educación Artística, Media y Técnica, Educación del Adulto y Adolescente y también las Direcciones Generales de Educación Superior y de Gestión de Educación Privada dependientes de la Secretaría de Educación del GCBA. Es decir que el programa no fue dirigido únicamente a escuelas secundarias sino que también se podía ser beneficiario de la misma si se cursaba en Terciarios y Centros de Formación Profesional (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a).

[2] En el capítulo 6 se desarrolla la conformación del equipo que implementó el programa.

Para poder ser beneficiario de la práctica, además de la edad y de pertenecer a un establecimiento educativo de CABA, se exigía que los estudiantes tuvieran disponibilidad horaria por fuera del horario escolar para poder asistir al espacio de práctica y cumplir con las tareas asignadas (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b). Se establece en los documentos de la política que los estudiantes no pueden participar en más de una práctica por año. Además, no era posible que repitieran la experiencia en otro año si las actividades que se ofrecían fueran similares a la primera práctica realizada. A su vez, se priorizó la posibilidad de ofrecer los espacios a nuevos estudiantes (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

La responsabilidad otorgada a los estudiantes participantes implicó una asistencia de al menos el 80% al espacio de práctica mientras que las ausencias debieran ser debidamente justificadas. Además, debieran cumplir con las tareas definidas en el anexo II. Por otro lado, se establece la imposibilidad de perder su lugar como alumno regular mientras durara el proyecto (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

Selección de los beneficiarios

El documento de la política establece que la selección de los beneficiarios era realizada por la escuela una vez que el proyecto se haya establecido por ambas instituciones involucradas. Para la selección de estudiantes, se debía tener en cuenta: el rendimiento escolar, características personales de aspecto cualitativo como el interés, el compromiso y el sentido de responsabilidad y responder al perfil acordado con la especialización de la institución externa. Se detalla que debía otorgar prioridad a los estudiantes con necesidades especiales, para facilitar su inserción laboral y social.

Se indica que para la selección, cada institución educativa debiera reunir un comité compuesto por un mínimo de 3 personas de cualquiera de las siguientes áreas: un preceptor, un miembro del departamento escolar, el rector, vicerrector o responsable y un docente afín a la práctica a desarrollar (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a). Se establece que se debiera asegurar mecanismos de transparencia y equidad en la selección a estudiantes. Esto implica que la institución debía ofrecerle a los estudiantes la posibilidad de realizar las prácticas en instituciones externas, abrir un proceso para registrar a

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

todos los interesados y aclarar cuáles serían los criterios y la metodología para elegir a los estudiantes (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a).

Extensión y duración del programa

Las modalidades del programa podían extenderse conforme el ciclo lectivo escolar, siendo 10 meses el período máximo. La carga horaria máxima de las prácticas es de 4 hs diarias o 20 hs semanales, desarrolladas de lunes a viernes (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a).

Según el documento público del programa, las prácticas podían realizarse dentro del horario escolar, sustituyendo horas de clases sólo en los casos en que se cumplieran determinadas condiciones, a saber: que la realización de las prácticas estuvieran contempladas en los programas curriculares de las asignaturas acorde a la especialidad que participaran de los proyectos; que las actividades a realizar en las prácticas fueran similares a las que se practicaran en el horario escolar; que la importancia de las actividades a realizar en la práctica sea tal que fuese poco probable que se pudieran ejecutar en otra ocasión y por último, que las tareas implicadas en los proyectos necesiten de recursos que excedan a los ordinarios que se encuentran en la institución escolar (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a). De lo contrario, las actividades en los ámbitos de práctica debían desarrollarse a contraturno del horario escolar.

Universidad de San Andrés

Seguros

Los alumnos que se incorporen a las prácticas educativo-laborales contaron con un seguro de accidentes a cargo del Ministerio de Educación, adicional al vigente sobre responsabilidad civil (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a). Durante los primeros diez años de gestión del programa existía un seguro especial para el programa Aprender Trabajando. Luego se facilitó el proceso de asignación de seguros agregando al programa AT en la póliza general del Ministerio de Educación (Referente de Ministerio 4 - Mujer).

Los recursos materiales y la asignación estímulo

Otra característica relevante del programa Aprender Trabajando es la no obligatoriedad de la realización de la práctica, en los casos donde el plan de estudios institucional no lo requiera. Por lo tanto, los estudiantes podían elegir su participación e incluso abandonar la práctica si no resultaba de su interés. La optatividad de la práctica también determinaba que los estudiantes debían cumplir con la misma por fuera del horario de la escuela y percibieron una asignación estímulo cuyo sentido era financiar el viático del estudiante (Referente de Ministerio 2 - Mujer).

En los años 2000, el enfoque de derechos sobre el cual surgieron las nuevas políticas de trabajo planteó a los sujetos en un rol activo (Jacinto, 2016). Se transitó desde un modelo de subsidio hacia un modelo de activación, en el cual el beneficiario de la política percibía un monto a partir de una contraprestación. El objetivo era incentivar la participación activa de las personas en su acercamiento al trabajo (Jacinto, 2010). Desde este lineamiento, podríamos enmarcar a la asignación estímulo del programa Aprender Trabajando como un incentivo para promover el interés por participar de las prácticas y también para retener a los jóvenes en el sistema educativo.

La política establece que las instituciones externas podrían otorgar a los estudiantes una beca en carácter de asignación estímulo, no remunerativo, conforme al artículo 7 de la Ley 24241, cuyo importe podía ser fijado por las mismas instituciones. Se aclara también que las instituciones externas podrían otorgarle a los estudiantes los mismos beneficios que dispusieron para sus empleados. A su vez, el anexo del decreto manifiesta que la práctica no genera una relación laboral entre el estudiante y la institución participante, sea la misma una institución externa o un organismo público (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a).

Como veremos más adelante, se establecieron diferencias entre los estímulos percibidos en función del tipo de institución a la que iban los estudiantes para realizar las prácticas. Cuando las prácticas se realizaban en espacios públicos, el Ministerio de Educación era el organismo encargado de abonar esa asignación estímulo, cuyo objetivo era financiar los viáticos. A las empresas que ofrecían prácticas, por su parte, el Ministerio las incentivaba a que asignen para cada estudiante al menos un proporcional al salario mínimo, llegando a cobrar en algunos casos valores cercanos a los $18000 mensuales por las 4 horas de práctica. Cabe aclarar que

la decisión final sobre cuánto dinero asignar a los estudiantes era del establecimiento de práctica.

El desarrollo del programa

La planificación de las prácticas educativo-laborales

Desde la documentación de la política del programa Aprender Trabajando, se establece que las prácticas deberían planificarse por la escuela, con conformidad de la institución de práctica. De dicho trabajo en conjunto, se generaba un Proyecto que era presentado al Ministerio de Educación y un Convenio Marco firmado entre ambas partes que establece la vigencia del proyecto. Se entiende por instituciones externas: organismos oficiales nacionales, provinciales o municipales, empresas privadas, públicas, asociaciones civiles, mutuales, fundaciones, cooperativas, obras sociales, sociedades de hecho y entes autárquicos. Los proyectos que no requirieron del soporte de una institución externa para su realización, podrían presentarse de manera individual (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a). Dicho proyecto de articulación debiera presentarse a la Supervisión de la institución educativa para darlo a conocer.

La puesta en marcha de las prácticas

El proyecto podría comenzar de diversas maneras. Una forma era que el docente tuviera la posibilidad personal de contactarse con un lugar de prácticas - o viceversa - y gestionar la actividad directamente con el espacio. En estos casos, una vez avanzada la propuesta, presentaban el proyecto al Ministerio para ser evaluado y aprobado. Por otro lado, podía llegar el interés de un organismo público o privado para gestionar una práctica desde el Ministerio y a partir de ahí se buscaba una escuela. También podía suceder que la búsqueda de la institución - sobre todo privadas - las realizaba el Ministerio, ante la dificultad de algunas escuelas para conseguir espacios de práctica.

> Referente: La escuela hacia un montón de cosas, por ahí el docente no tiene tiempo de estar, decir bueno voy a llamar a 10 empresas, a 10 lugares, entonces ahora lo que está haciendo desde Ministerio, es esto, es decir bueno, va a empezar el año, tenemos que ver quién es estarían interesados en realizar prácticas con estudiantes capacitados en las diferentes ramas que tenemos. bueno lo que se hizo fue eso, el programa aprender trabajando y ahora el nuevo

> equipo, hacer esto buscar lugares, tener reuniones con las diferentes cámaras y demás para lograr lugares de práctica para la mayor cantidad de estudiantes" (Referente de Ministerio 4 - Mujer).

La presentación de la documentación

De cualquier manera que el proyecto de práctica comenzase, debía elaborarse por el docente a cargo de acuerdo a un formulario de presentación de proyectos. Este proyecto debía presentarse a la Coordinación del Programa para su evaluación. El proyecto se daba por aprobado una vez que la coordinación notificaba a la institución educativa a través del sistema SADE. Una vez notificado, el docente debía informar a los estudiantes que la práctica fuera aprobada y que debían inscribirse online al proyecto y además debía presentar la documentación a los estudiantes seleccionados. Una vez presentada toda la documentación, ésta debía revisarse por la Coordinación del programa, que a su vez informaría la fecha de inicio del proyecto al establecimiento educativo. Esta fecha no podía ser modificada sin previa autorización de la Coordinación.

La presentación del proyecto de prácticas educativo-laborales

La presentación del proyecto se realizaba a través de un formulario que debiera ser completado y firmado por el director de la institución educativa. El formulario contenía los siguientes ítems a ser completados:

1. Datos del establecimiento que presenta el proyecto.
2. Datos del tutor pedagógico.
3. Datos de la institución de práctica.
4. Datos del tutor de práctica.
5. Datos del proyecto (seleccionar proyecto productivo o proyecto de servicio).
6. Fundamentación del proyecto

La fundamentación del proyecto

La sección del formulario de presentación denominada "fundamentación del proyecto" reúne los siguientes ítems a completar:

Universidad de San Andrés

- Perfil requerido por la institución de práctica: refiere a aquellos conocimientos y habilidades requeridos para ser seleccionado como beneficiario.
- Fundamentación: espacio para desarrollar los motivos de la propuesta y para justificar los aprendizajes que iban a adquirir los estudiantes.
- Objetivos institucionales que quiera alcanzar el equipo de conducción.
- Expectativas de logro de índole pedagógica: aquellas que la institución educativa pretende que los estudiantes alcancen, que se vinculen con las asignaturas escolares y con el perfil del graduado.
- Detalle de tareas a desarrollar en la práctica: descripción de todas las actividades a realizar por los beneficiarios en las distintas etapas de la práctica.
- Asignaturas y contenidos curriculares relacionados con el proyecto.
- Insumos: herramientas, equipamiento, maquinaria, materia prima e indumentaria a utilizar durante la práctica.
- Implementación de la práctica: se completan en el siguiente apartado a) cantidad de estudiantes que participaran de la práctica, b) cantidad de meses solicitados para la duración de la misma, cantidad de horas semanales propuestas, d) frecuencia semanal y) asignación estímulo mensual (para las prácticas realizadas en empresas). En esta misma sección, únicamente para los proyectos productivos, se solicita agregar el producto a elaborar, el impacto que tendrá este producto desde lo social, cultural o tecnológico, cuál es el método de producción, aclarar si la producción será en escala, cuál es la innovación del producto elaborado y quienes son los destinatarios del producto (la comunidad educativa, si será una donación o si será utilizado internamente).

Definición de los proyectos productivos

El presente trabajo se desarrollará sobre las prácticas educativo-laborales, pero cabe aclarar que el programa enmarca que las instituciones educativas también pueden participar del mismo a través de la producción de bienes o servicios para satisfacer: a) a la misma institución, b) a otros establecimientos educativos, c) al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, d) Para otras personas físicas o jurídicas (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b).

De acuerdo a las personas encargadas de coordinar el programa Aprender Trabajando, según las posibilidades de cada institución educativa, lo que priorizaba el Ministerio era que las escuelas optaran por realizar prácticas educativo-laborales por sobre los proyectos productivos debido a que consideraban que las primeras eran más enriquecedoras para los estudiantes por la posibilidad de trabajar en una institución nueva, con otros recursos humanos o materiales.

Las actividades realizadas debieran describirse en un Proyecto elaborado por cada institución educativa y que se encuentre contemplado en el proyecto educativo institucional. Dicho proyecto debiera ser compartido con la Coordinación para su supervisión. La responsable del Proyecto era la Dirección de la escuela. En aquellos casos donde un Proyecto se elaborará en forma conjunta con otras escuelas, la responsabilidad fuera asumida por una escuela y las otras figuraban como co-responsables (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a).

Los proyectos productivos tenían un procedimiento administrativo distinto a las prácticas debido a la necesidad de definir un presupuesto para la producción. El presupuesto era realizado por la escuela y debiera ser aceptado por la institución o persona externa solicitante. En los casos en los cuales los presupuestos incluyeran materiales, el solicitante debía pagar el costo de los mismos antes del comienzo de las actividades relativas al proyecto. Si los materiales no estuvieran contemplados en el presupuesto, el solicitante debiera entregarle a la escuela los mismos para poder comenzar el trabajo (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a). Otras particularidades referidas al manejo del mantenimiento de la maquinaria, los pagos y los ingresos percibidos por los proyectos de bienes o servicios se detallan en la sección 3 del anexo del decreto 266 (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a).

Antes del cierre de cada año escolar, cada institución educativa que hubiera realizado proyectos productivos debiera presentar un Balance y una Memoria por el proyecto ante el área de Coordinación. A su vez, una vez finalizado el proyecto, debiera entregarse a los estudiantes un certificado que acredite la experiencia realizada.

La cuestión del nombre: práctica educativo-laboral

Universidad de San Andrés

En las pautas generales del programa Aprender Trabajando, se lo define al mismo como una "***propuesta educativa*** a través de la cual se ofrecen **Prácticas Educativo-Laborales** a estudiantes mayores de 16 años de la Ciudad de Buenos Aires" (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003b). Dentro de la normativa publicada, no se define qué se entiende por prácticas educativo-laborales. Sostenemos que omitir una definición de lo que se está ofreciendo pudo haber generado las dificultades para gestionar el desarrollo de las prácticas, que se detallan a continuación:

> Referente: Hay una gran discusión, nosotros peleamos mucho por la palabra pasantía y no nos gustaba. Le decíamos prácticas educativo-laborales, porque quizás la pasantía tomó como mala fama en los 90, esta cosa de mano de obra barata... Y te digo que es algo que se seguía peleando, cuando muchas veces algún profesor o algo nos quería discutir algo decía "no, porque es mano de obra barata". Entonces nosotros le decimos prácticas justamente para que tenga, si bien la pasantía ... Si vos lees la norma, tiene en su norma el espíritu de que también ¿no? de vincular lo educativo con lo laboral... Lo digo para, para corrernos de ese lugar de mano de obra barata" (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

Notamos una primera dificultad en relación a cómo se nombraron las prácticas, que tiene que ver con la posibilidad de articular con otros actores (necesarios) para establecer alianzas y aprobar proyectos. La persona entrevistada dice que buscaron en su discurso "correrse" del discurso de "mano de obra barata" porque ese concepto que se tiene de las pasantías ha dificultado la posibilidad de acercarse a las escuelas y ofrecer el programa.

Podemos plantear la hipótesis de que esta dificultad para nombrar a las prácticas generaba a su vez cierta dificultad para los agentes del ministerio para acercarla como experiencia a los otros actores con quienes necesitaban articular. Específicamente, el mayor obstáculo era la cuestión de hablar de la práctica como una pasantía y esto generaba que otros actores consideren a la propuesta como una oferta de "mano de obra barata".

Podemos decir que la palabra pasantía tiene una connotación negativa de acuerdo a que se ha hallado que en el pasado se cuestionó su figura legal como dispositivo de formación para el trabajo debido a las características que tuvo en los años '90 (Jacinto, 2008). En ese momento, por falta de regulaciones claras hacia las mismas, poco contenido formativo, poco detalle en los objetivos, trabajo encubierto y falta de supervisiones, se perdió el sentido formativo de las mismas (Jacinto, 2008).

Jacinto (2008) menciona que en la pasantía el pasante pone en práctica sus saberes ya adquiridos a la vez que experimenta acerca de las reglas laborales. Además, cuando los jóvenes se encuentran con experiencias formativas de calidad, estas prácticas son catalizadoras de la motivación de los estudiantes. El valor de las pasantías está en que una vez finalizadas permite a muchos jóvenes obtener la posibilidad de ingresar formalmente a trabajar en ese espacio de trabajo (Jacinto, 2008). Por este motivo, se puede considerar a la pasantía como una forma de socialización laboral que permite desarrollar hábitos y actitudes que son esperables en un entorno de trabajo. Por lo tanto, la cuestión no es "pasantías sí" o "pasantías no" sino plantearlas desde una perspectiva pedagógica que cuide los derechos de los estudiantes.

De acuerdo a las dificultades para enmarcar las prácticas educativo-laborales, el equipo ministerial encargado del programa tenía un grupo de personas a cargo de gestionar las prácticas en los organismos privados. Una de sus grandes responsabilidades era entrevistarse con las empresas para explicar el objetivo de las prácticas y cómo estaba enmarcado legalmente:

> "...(había que) aclarar muchas veces la cuestión de lo legal porque hay mucho miedo con confundirlo con un trabajo y con generar algún inconveniente legal en cuanto a algún juicio laboral. Entonces como aclarar muchas veces eso, darle también el respaldo legal que tenía este programa a través de reglamentaciones, de actas, donde quedaba muy claro todo el procedimiento y la responsabilidad de cada actor" (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

A partir de las firmas de los anexos que se realizaban, los estudiantes quedaban insertos en la categoría de practicante y no había requerimiento para la empresa de inscribirlo en la AFIP. No obstante, si así lo pedían, las entidades privadas podrán inscribirlos como pasantes:

> "El sector privado está muy acostumbrado a trabajar con pasantías, ¿no? como la palabra de esto es pasantía, nosotros todo el tiempo tratábamos de correrlos, porque eran prácticas educativas, lo cual no implicaba que nosotros íbamos a oponernos a que ellos tomaran sus recaudos legales y lo enmarcaran también paralelamente ante la afip como una pasantía, ¿verdad?" (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

Las empresas que deciden realizar esta doble inscripción lo hacían con la intención de tener una doble cobertura desde el punto de vista legal. El equipo ministerial pedía que si se tomaba esta decisión, la comunicaran con los estudiantes ya que ellos debían estar de acuerdo con la inscripción.

> Referente: Aprender Trabajando tenía su propia normativa, su propio decreto de creación, entonces los estudiantes que realizaban las prácticas estaban con la firma de los anexos que se realizaban, el estudiante ya quedaba inserto dentro de una categoría que era practicante. entonces no hacía falta que la empresa los inscribiera en afip. No era un requerimiento que nosotros tuviéramos, desde lo legal quedaban cubiertos desde ese otro lado. Había muchas empresas que igual los inscribían como pasantes para tener una doble cobertura desde el punto de vista legal. Pero era una decisión que tomaba cada empresa. Si la empresa decidía hacerlo debía comunicárselo a los estudiantes y ellos debían estar de acuerdo con eso (Referente de Ministerio 5 - Mujer).

La normativa legal del programa es considerada una debilidad del mismo por los agentes del ministerio y reconocen que generó dificultades para poder establecer vínculos con empresas dispuestas a participar:

> Referente: la normativa en algunas cosas era como, no era súper clara, y a las empresas eso le interesa un montón. Por ejemplo, si tenían que ponerlos en blanco, pero no existe en AFIP la categoría aprender Trabajando… entonces cómo los pongo si no es pasantía… esas cosas a veces traban, las herramientas legales (...) algunas herramientas legales extra nos hubieran ayudado con algunos proyectos (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

Encontramos por un lado, que desde la documentación de la política educativa no hubo una definición clara de qué se entiende por práctica educativo-laboral, si bien el dispositivo está nombrado de esa manera. Por otro lado, se desprende de las entrevistas que los agentes del ministerio tuvieron muchas dificultades para definir al programa Aprender Trabajando en tanto pasantía, práctica educativa o práctica laboral y a su vez podemos reflexionar si esta dificultad tiene que ver con la falta de una definición clara en la política de lo que la misma estaba ofreciendo.

Como vimos previamente, a fines de 2008 la Ley N° 26.427 derogó la normativa que regulaba las pasantías ofrecidas por la escuela secundaria y entre 2009 y 2011 a nivel nacional hubo un tiempo de bache legal para llevar adelante estas prácticas (Jacinto y Dursi, 2010). En 2011 se sancionó un decreto presidencial que encuadró nuevamente las pasantías a

nivel nacional (Maturo, 2008). Sin embargo, pareciera que hoy en día cuando hablamos de "pasantías" estamos hablando de "mano de obra barata". Esta visión negativa respecto de lo que las pasantías pueden ofrecer ha dificultado el crecimiento del programa Aprender Trabajando.

Uno de los agentes Aprender Trabajando, cuando responde por las diferencias entre la pasantía y la práctica educativa que ofrecían refiere que la cuestión sería legal ya que la pasantía sería una forma de contratación y que él no encuentra conceptualmente una diferencia entre ambas, si bien las pasantías tendrían para él un fin más laboral que educativo y las prácticas educativas son acompañadas por los tutores y por el Ministerio de Educación (Referente de Ministerio 3 - Hombre). Sin embargo, de acuerdo a la reglamentación Nacional, una pasantía que se genera a partir de la vinculación entre una institución educativa y una empresa (pública o privada) cumple con las condiciones que establece el programa Aprender Trabajando.

De acuerdo con las características de las pasantías y comparándolas con las de las prácticas profesionalizantes y con lo que el programa en cuestión propuso, podemos enmarcar a las prácticas educativo-laborales del dicho programa, las cuales no están definidas conceptualmente en la documentación disponible, como un programa de pasantías educativo. También nos apoyamos en el hecho de que en el estado del arte hemos encontrado que las investigaciones realizadas en el país sobre las actividades de formación para el trabajo en la que los estudiantes debían asistir a un establecimiento externo eran también denominadas bajo el nombre de pasantías. Podemos preguntarnos también si la dificultad para establecer un programa de pasantías desde la escuela está en la falta de coordinación entre los instrumentos legales que se ofrecen desde el gobierno nacional y las provincias en particular por un lado, y en la concepción negativa que socialmente se tiene de las pasantías desde su creación en la década de los '90.

En el estado de la cuestión hemos desarrollado algunas claves sobre el programa Dual desarrollado a partir del sistema educativo Alemán y si bien no es deseable pensar en extrapolar esta propuesta al sistema argentino, hay ciertas características que podrían revelar pautas para subsanar esta dificultad que surgió con el programa Aprender Trabajando. El programa Dual se reguló a partir de un marco unitario federal y tuvo un gran consenso político para su desarrollo, en tanto fueron diversos actores de la sociedad los que se han

involucrado desde un primer momento en su conformación (Alemán Falcón, 2015). El Gobierno ha generado institucionalidad en un programa que se pensó tanto como una política de educación como de trabajo. Estas pautas dan cuenta de la importancia de integrar a las políticas relacionadas con la inserción laboral con otras acciones de gobierno que involucren a diversos actores en la discusión de su importancia para lograr consensos sociales sobre los objetivos que se esperan de una formación para el trabajo en la escuela secundaria.

Reflexiones y puntos relevantes de análisis sobre la política de prácticas educativo-laborales desde su dimensión descriptiva

A partir de la lectura de la normativa disponible de la política, hemos identificado algunos puntos de tensión en su estructura y que se constituyen como dimensiones de análisis en los próximos capítulos. En primer lugar, el programa Aprender Trabajando se diseñó como una propuesta de articulación educación-trabajo planteada desde el Ministerio hacia las instituciones educativas, es decir, fue una iniciativa política que surgió como respuesta hacia discusiones de época referidas a la concepción de la problemática de la inserción laboral juvenil creciente en los años 90. En primera instancia, se planteó además como un programa optativo para todos los actores involucrados. La optatividad de participación para las escuelas técnicas finalizó a partir de la implementación de la Ley de Educación Técnica Profesional N 26058 (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005), a partir de la cual la currícula exigió la participación de prácticas para todos los estudiantes.

Para las otras modalidades (bachilleratos, escuelas comerciales, artísticas o de educación especial), el programa se planteó políticamente como optativo desde el comienzo de las prácticas hasta su finalización en 2019. Tanto los docentes como los estudiantes podían decidir voluntariamente sobre su participación y cada escuela debía poner a disposición los recursos materiales y humanos que tenía para llevar adelante el proyecto. La hipótesis que surge de aquí y que trabajaremos en los próximos capítulos es que esta decisión política pudo generar muchas diferencias en las formas de iniciar el proyecto, la conformación y en las características de cada práctica según la escuela de origen. Consideramos que estas diferencias producen y reproducen desigualdades ya que las posibilidades de gestionar una práctica y la calidad de la formación para el trabajo que cada estudiante recibía dependía de los recursos de cada comunidad escolar (Labarca, 2004; Dabenigno, 2006).

Otro aspecto central a trabajar, relacionado con el punto anterior, refiere a la dificultad para enmarcar las prácticas en la currícula escolar de acuerdo a las características de cada modalidad (bachiller - comercial - técnica) y el perfil del estudiante tensiona con el de practicante deseado por cada institución de práctica. Esta dificultad se relaciona a su vez con un objetivo importante para el programa: durante su implementación, los estudiantes debían aplicar los saberes aprendidos en la escuela o bien adquirir saberes complejos que por sus características no puedan ser identificados en otro lado. Al respecto, cabe preguntarnos: ¿En todos los casos se pueden integrar los saberes académicos con los ocupacionales? Cuando esto no es sencillo de lograr, ¿Qué actividades se le ofrecieron a los estudiantes? ¿Las tareas se constituyen como saberes complejos, o son saberes propios de ocupaciones con baja calificación? ¿Qué diferencias podemos encontrar entre las prácticas según la escuela de origen y cómo impacta esto en las trayectorias futuras?

Otra inquietud que surge de la lectura del presente capítulo alude a las responsabilidades otorgadas para cada actor desde los documentos de la política. Por un lado, encontramos que el armado de cada proyecto era responsabilidad del tutor pedagógico, si bien el referente de la empresa debía estar de acuerdo con lo presentado. Por otro lado, se refiere que el referente de la empresa debía armar el proyecto en conjunto con la escuela, pero no se detalla en el escrito qué implicaba esta responsabilidad compartida. Hemos identificado que la falta de precisión respecto de las tareas en este aspecto se conforma como una tensión y como veremos más adelante, en algunas ocasiones el referente de la empresa tuvo más poder sobre el docente para la definición de las tareas. En relación a esto nos preguntamos, ¿cómo afectaron los intereses de los actores en el desarrollo de las prácticas? Cuando se proponen prácticas con fines pedagógicos ¿Qué recaudos se deberían tomar desde el Ministerio de Educación para cuidar los derechos e intereses de los estudiantes?

Respecto del Ministerio, el equipo de trabajo no figura en el documento de la política como actor interviniente y se lo menciona de manera implícita como receptor y aprobador de los proyectos. Tampoco encontramos especificidad respecto a las tareas a realizar por el equipo sino que la información recabada es lo que se obtuvo de las entrevistas. La hipótesis que surge al respecto es que la falta de precisión sobre su lugar debilita su acción como entidad reguladora y ha generado que las responsabilidades del equipo varíen en el tiempo en función de la coordinación. Tal como se relevó en las entrevistas, las tareas de supervisión por parte del Ministerio no habrían empezado antes del 2010 y de acuerdo con los entrevistados, a

partir del 2011 en general no tuvieron el tiempo de acercarse a todos los espacios de práctica. Esto concluye en que fueron muchas las prácticas que no fueron supervisadas por parte del Ministerio de Educación.

También podemos resaltar la existencia dentro del Ministerio de un equipo especializado en trabajar con los espacios de práctica públicos y otro con los espacios privados, que tuvieron tratamientos diferenciados. En primer lugar, a las instituciones de práctica en general había que reclutarlas, mientras que el programa tenía una llegada más rápida a las instituciones públicas. Como veremos más adelante, esto no solo se debía a cuestiones burocráticas y de intereses entre las partes sino también a las concepciones y juicios que las organizaciones han establecido sobre las prácticas. A su vez, nuestra hipótesis es que estas diferencias en el tratamiento hacia las instituciones pueden haber producido experiencias de prácticas muy distintas entre los estudiantes. También resulta relevante trabajar sobre las grandes diferencias identificadas en la asignación estímulo para los estudiantes según el espacio de práctica donde fueran a participar (público o privado).

Otras dimensión identificada a trabajar es la selección de estudiantes que se hacía para participar en la práctica. Excepto en los casos que la currícula así lo exigiera, las escuelas hacían una selección de estudiantes para participar de acuerdo con ciertos criterios preestablecidos por el Ministerio de Educación. Además, en el caso de las empresas privadas, en muchos casos solicitaban entrevistar a una terna de candidatos y seleccionar a la persona que quisieran incluir como practicante. Teniendo en cuenta que los estudiantes con una mejor posición social de origen suelen tener mejor rendimiento académico (Tedesco, 1990), y que los jóvenes de bajos recursos suelen sufrir discriminación en el acceso al trabajo (Jacinto, 2004; Valdivia Vargas, 2004) podemos generar la hipótesis de que los estudiantes que quienes estaban en mejores condiciones desplazaron a los estudiantes provenientes de sectores más desfavorecidos, produciendo a su vez más desigualdad.

A partir de los puntos de análisis identificados, es claro que el vínculo entre educación y mercado laboral pone sobre la mesa la cuestión sobre el lugar reproductor que tiene la escuela. Las dimensiones relevadas nos invitan a reflexionar por la relación que tiene la política de prácticas educativas de CABA (2011-2019) con la reproducción de las condiciones sociales de origen y lleva a preguntarnos si la reproducción de la desigualdad se

produce a partir de la implementación del programa o dentro de la conformación misma de la política educativa.

Teniendo en cuenta la transición de paradigmas que concibieron la problemática de trabajo juvenil que desarrollamos previamente, cabe reflexionar si el programa Aprender Trabajando se ubicó en un intermedio entre una política educativa y una política de trabajo. Podemos construir esta reflexión a partir de los puntos identificados previamente: En primer lugar, la política se orientó a facilitar la transición entre la escuela y el mercado laboral y que como objetivo perseguía la integración de los saberes académicos con los conocimientos ocupacionales. En los casos que esto no era posible, se pretendió realizar la capacitación de ciertos saberes y habilidades que se adquieren dentro de un trabajo (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a), y la posibilidad de realizar un trabajo pedagógico posterior sobre estos saberes quedó sujeta a los recursos de cada escuela.

Además, la escuela hacía una primera selección de estudiantes y las instituciones privadas también tenían la decisión final de quién podía ingresar al espacio. En relación a esto, los espacios privados también podían participar de la elaboración del perfil de practicante. A partir de estas dimensiones nos preguntamos ¿En qué medida, en algunas prácticas, se desdibujó el objetivo pedagógico y se privilegiaron las lógicas de trabajo en el programa Aprender Trabajando?

En el próximo capítulo analizaremos las definiciones de educación subyacentes en el programa, el sentido que se le otorgó a la formación para el trabajo desde el Ministerio de Educación y cuál es el vínculo que se estableció entre educación y trabajo. Consideramos que al trabajar sobre estas vinculaciones desde lo discursivo podremos identificar los efectos que la concepción de la política educativa pudo haber tenido sobre el desarrollo y la implementación de la misma y cuál fue su relación con la producción de desigualdades.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 5
LA CONCEPCIÓN Y EL VÍNCULO DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO SUBYACENTES EN EL PROGRAMA

Un debate actual en la escuela secundaria: ¿Educar para el trabajo o para la vida?

La discusión histórica respecto de la función formativa de la escuela se resolvió al generar dos modalidades: una escuela técnica, orientada a la formación laboral; y una escuela general, orientada a la preparación para los estudios superiores (Jacinto, 2013). Sin embargo, la formación para el trabajo incumbe a la escuela secundaria en general porque la adultez comienza con el hito de la inserción laboral (Aisenson, 2008) y actualmente más de la mitad de los jóvenes buscan trabajo cuando finalizan los estudios secundarios en base de lo que han aprendido en la escuela.

Además, en la actualidad no todos los estudiantes que finalizan la escuela bachiller desean continuar los estudios superiores y muchos jóvenes necesitan ingresar al mercado laboral cuando aún no terminaron su escolaridad (Jacinto, 2013). Esta inserción temprana se relaciona con la deserción escolar y con la dificultad para que los jóvenes logren las calificaciones necesarias para obtener un trabajo de calidad (Aisenson, 2008). Un informe de SITEAL refiere que el 21% de los jóvenes que tienen entre 15 y 17 años trabajan o están buscando un empleo y esta tasa aumenta, entre otras cosas, cuando los jóvenes provienen de hogares que están en situación de vulnerabilidad social (SITEAL 2016 citado en Briasco 2017, PP 37).

Frente a esta realidad juvenil, las posibilidades de trabajo son precarias e inestables. El mercado laboral actual es muy cambiante y los jóvenes sufren altos niveles de desocupación por ser el sector de la población que ingresa en él con menos estudios y formación (Gallart, 2004). Esto genera competencias entre ellos y los jóvenes con menores niveles de escolaridad alcanzados suelen ser desplazados por quienes están más educados (Jacinto, 2006 citada en Aisenson, 2008, p.72). De acuerdo con las teorías economicistas de la educación, los cambios constantes en el mercado exigen que los recursos humanos desarrollen habilidades y competencias que les permitan adaptarse a esos procesos (Fiszbein et al 2018). En la actualidad, este requerimiento se traslada a la escuela secundaria con la demanda de preparar a los estudiantes para las necesidades del mercado (Levi Yeyati et al, 2019a).

Si bien es cierto que la posibilidad de los jóvenes de obtener un primer empleo y de las características del mismo dependen de factores macroeconómicos, del contexto social personal y de la familia de origen, también está relacionado con sus propios saberes, expectativas y estrategias. Frente a un mundo laboral incierto y que ofrece a los jóvenes empleos precarios y con baja calificación, la escuela puede enseñar a los jóvenes a construir herramientas a través del reconocimiento de sus perspectivas, sus expectativas futuras y de su experiencia de vida, con el objetivo de prepararse para transicionar entre la escuela y la vida adulta (Jacinto, 2013).

A partir de la década del 2000, se produjo un cambio en la manera de pensar sobre las causas del desempleo en los jóvenes y la manera de abordarlo. El motivo de la falta de capital humano perdió fuerza frente al surgimiento de una concepción más estructural y amplia del problema, relacionado con la desigualdad social y las condiciones del mercado laboral (Isacovich, 2015; Jacinto, 2010b). A partir de ahí, se destacó la relevancia de la educación formal y se reconoció la necesidad de promover la retención de los jóvenes en la escuela (Jacinto, 2010b).

Teniendo en cuenta que la necesidad de trabajar genera que muchos jóvenes tengan dificultades para finalizar sus estudios (Sendón, 2013), en este presente trabajo sostenemos que las políticas educativas que apoyan la transición entre la escuela y el trabajo son relevantes y pueden generar efectos positivos para el desarrollo juvenil. En primer lugar, las escuelas son un lugar privilegiado para acompañar a los jóvenes a construir su identidad ocupacional para proyectarse a futuro y diseñar una estrategia laboral o educativa en consecuencia (Jacinto y Dursi, 2010). Además, cuando desde las escuelas se diseñan prácticas educativas que incluyen una asignación estímulo, se podría generar retención escolar y favorecer la terminación de la educación secundaria (Briasco, 2017). La finalización de los estudios secundarios es a su vez relevante para la inserción laboral futura, ya que a mayores niveles educativos el desempleo es menor y las características del empleo mejora (mayor proporción de trabajadores en el empleo formal, con protección social y con ingresos más altos) (Belmes y Rodrigo, 2020).

La concepción de la formación para el trabajo en el programa Aprender Trabajando

Las críticas y discusiones respecto de la función de la escuela en relación a la formación para el trabajo tienen que ver con la teoría de capital humano, que prioriza la función económica de la educación. Las visiones neoliberales sobre educación consideran que el sistema educativo debe proveer recursos humanos al mercado laboral y las críticas al respecto sostienen que esta mirada reduce la educación a la transmisión de capacidades laborales (Filmus, 2017). Consideramos que bajo una visión reduccionista y adecuacionista de la formación para el trabajo, se puede educar para "producir" recursos humanos. Por este motivo, se vuelve necesario reflexionar qué queremos de nuestro sistema educativo y qué motivaría la educación para el trabajo a la hora de planificar estas políticas.

De acuerdo con Filmus (2017), los sistemas educativos que han mostrado parámetros de calidad forman a los estudiantes basados en el desarrollo de competencias generales que les permitan desarrollarse como ciudadanos integrales, siendo la formación para el trabajo un aspecto más de su programa de educación. Son muchos los países que ya han desarrollado alianzas entre las escuelas e instituciones públicas y privadas para acercar a los estudiantes al mundo del trabajo, entre los que están Alemania, España, México, Colombia, Costa Rica, Brasil y Chile (Fiszbein et al 2018; Levi Yeyati et al 2019a). Sin embargo, estas alianzas no están exentas de cuestionamientos. La escuela de hoy, ¿qué función tiene? ¿Debe preparar a los jóvenes para el trabajo? ¿De qué manera ya lo hace? ¿Puede pensarse hoy en día a la educación por fuera de la esfera del trabajo?

Incluso cuando la escuela no se proponga en la currícula formar para el trabajo, transmite concepciones acerca del trabajo y de la sociedad a través de su organización, las jerarquías y la división de tareas (Jacinto, 2013). Cabe considerar que, de acuerdo con la Ley Nacional de Educación, nuestro sistema educativo se propone cuatro funciones sociales: formar para la construcción de la identidad, para la participación democrática y ciudadana, para la igualdad social y la inclusión y para la incorporación al mundo del trabajo (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006). Debido a la concepción integral de sujeto que tiene nuestra legislación nacional, resulta claro que las políticas de formación para el empleo en Argentina deberían superar la concepción reduccionista bajo la cual la escuela debe producir recursos humanos para el mercado laboral. Es necesario preguntarnos por qué educar para el trabajo y cuál es el objetivo que queremos alcanzar para garantizar el cumplimiento de los derechos de los jóvenes y brindar una educación integral para el desarrollo de la ciudadanía.

El decreto 266 a partir del cual se sancionó la existencia del programa Aprender Trabajando en el año 2003 sostiene que los cambios generados en el mercado de trabajo exigen que se les brinde a los jóvenes determinadas habilidades, destrezas y conocimientos que faciliten su transición desde la escuela al mercado laboral; ubicando en este sentido a la escuela como responsable de generar esas herramientas (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003a). De acuerdo a lo trabajado, podemos sostener que el programa se estableció a partir de un diagnóstico realizado sobre la dificultad que tienen los jóvenes en el acceso al empleo en relación con las características del mercado de trabajo, intentando superar desde lo discursivo la visión acotada de los años '90 que consideraba que la dificultad estaba determinada por la baja empleabilidad de los jóvenes.

De las entrevistas realizadas con los agentes ministeriales encargados del programa *Aprender Trabajando* se desprende que consideran que la educación debe proveer a los estudiantes de los medios necesarios que les permitan desenvolverse en otros ámbitos a futuro. Entienden que en la actualidad prácticamente todas las personas nos capacitamos para incluirnos en el mercado laboral. Al ser la escuela secundaria la última institución educativa obligatoria a la que asistimos antes de incorporarnos a la fuerza de trabajo, desde el Ministerio de Educación la consideran una institución idónea para brindar herramientas que permitan realizar efectivamente tal incorporación a través de un programa de prácticas educativo-laborales que los acerque al mundo del trabajo.

Todos los agentes ministeriales entrevistados sostienen que la escuela es una institución adecuada para propiciar la relación entre la educación y el trabajo. "Va a la escuela para aprender, bueno, y hace la práctica para sumarle un plus a esa trayectoria educativa" (Referente de Ministerio 1 - Mujer). A lo largo del capítulo haremos una reflexión sobre el lugar que tiene la escuela en la conformación de proyectos futuros para los jóvenes y qué podría aportar las prácticas al respecto. ¿Deberíamos conformarnos con "sumar un plus"? ¿Cuál sería el "plus"? ¿Qué otras acciones se pueden tomar para potenciar los efectos positivos de esa experiencia? De acuerdo a la cantidad de desafíos que la sociedad enfrenta en relación a la inserción laboral y al encontrar que los jóvenes están en una situación de vulnerabilidad respecto de dicha inserción, resulta relevante que exista una política pública que permita conectar a la educación con el trabajo y que acompañe la transición hacia el trabajo. A lo largo del presente capítulo nos proponemos reflexionar sobre qué características tiene que tener esta articulación y qué se le debe ofrecer a los estudiantes para que las

experiencias que vivencian sean adecuadamente acompañadas en relación a sus derechos y también resulten provechosas para la construcción de un proyecto de vida.

La fundamentación del proyecto

La conexión que se plantea entre educación y trabajo se realiza tanto para el decreto 266 como para los agentes del Ministerio a partir de una propuesta *pedagógica* de aproximación al mundo del trabajo caracterizada por el acompañamiento al estudiante en una actividad laboral optativa realizada por fuera del espacio y horario escolar. El acompañamiento durante la práctica lo realizaban el tutor pedagógico (el docente de la escuela) y el tutor de prácticas (el referente de la empresa).

En las entrevistas se puede apreciar que para los agentes del Ministerio era muy importante cuidar los intereses de los estudiantes y asegurarse de articular los saberes escolares con las tareas de la práctica. "No los mandábamos a hacer café o sacar fotocopias. Debían tener un proyecto, con tareas planteadas, un marco pedagógico claro y después íbamos a ir a la práctica para evaluar que esto efectivamente se cumpliera" (Referente de Ministerio 5 - Mujer). Sin embargo, veremos a continuación que la articulación escolar no queda clara para todas las modalidades escolares.

Universidad de San Andrés

Los referentes de empresas y del área pedagógica eran las encargadas de evaluar el fundamento pedagógico de las prácticas y corroborar que las tareas ofrecidas a los estudiantes tuvieran relación con sus saberes previos:

> Referente: esto también era otra tarea nuestra (...) la elaboración del proyecto entre otras cuestiones daba cuenta de: tareas que iba a realizar el joven y qué materias iba a poner en juego o iban a ser importantes para llevar adelante estas tareas en la institución. Eso era una charla entre tutores, de ver qué sabe el joven y muchas veces también qué estaría bueno que sepa. (...) cuando nos llamaba la atención alguna cuestión y de repente bueno ahí intervenimos, consultamos un poco más en profundidad (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

El rol del tutor pedagógico, por un lado, era "elaborar" el proyecto en términos administrativos y pedagógicos. Debía completar un documento denominado "Formulario de Presentación de Proyectos" donde se destacaba la "Fundamentación Pedagógica", como se verá en la imagen a continuación. En este espacio, el docente debía detallar qué

conocimientos escolares iba a poner el estudiante en práctica en el espacio laboral y cuáles iba a aprender en dicho lugar, para luego ofrecerle a quienes consideraba que podían cumplir con el perfil de tareas.

VI. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO.

1. **Perfil requerido por la institución de práctica:**
(Conocimientos y habilidades previos de los estudiantes destinatarios)

2. **Fundamentación:**
(Razones sobre las cuales se desarrolla la propuesta, como así también el impacto de aprendizaje que tendrá en los estudiantes)

3. **Objetivos institucionales:**
(Aquellos que el equipo de conducción pretende alcanzar - no más de 3)

4. **Expectativas de logro de índole pedagógica:**
(Aquellas que el responsable del proyecto y/o el tutor pedagógico pretendan que los estudiantes alcancen y que estén directamente vinculados con las asignaturas involucradas y el perfil del egresado)

5. **Detalle de tareas a desarrollar en la práctica:**
(Descripción pormenorizada y secuenciada de todas las actividades que los estudiantes realizarán durante las diferentes etapas de duración de la práctica)

6. **Asignaturas y contenidos curriculares relacionados con el proyecto:**

7. **Insumos** (Herramientas, maquinaria, equipamiento, materia prima e indumentaria que los estudiantes utilizarán en la práctica)**:**

Extracto del documento "Formulario de Presentación de Proyectos".
Fuente: Documento provisto por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Universidad de SanAndrés

La fundamentación del proyecto debía explicitar cuál era la propuesta pedagógica de articulación entre la escuela y las actividades a desarrollar por el estudiante durante la práctica, con el objetivo de que el estudiante pudiera poner en práctica lo aprendido durante la formación escolar. Como puede apreciarse en el documento, se solicitaba que los docentes detallaran cuáles iban a ser las tareas a desarrollar en la práctica, los contenidos curriculares relacionados con el proyecto y los saberes ocupacionales que se esperaba que los estudiantes aprendieran.

En el capítulo anterior hemos ubicado una tensión en esta instancia de elaboración de la práctica, en relación al lugar que tenían los tutores en el desarrollo de la misma. ¿Quién elaboraba el proyecto? ¿Era el tutor pedagógico? ¿Lo debía trabajar junto con el referente de prácticas? ¿Qué tenía más peso en la elaboración del proyecto? La documentación de la

política pública no es clara respecto de quién tiene la responsabilidad sobre la fundamentación del proyecto. En primer lugar, menciona al tutor pedagógico. Pero más adelante, al detallar las responsabilidades del tutor de prácticas, se refiere que debe elaborar el proyecto *junto* con el tutor pedagógico.

Al leer el documento llama la atención que lo primero que se detalla en la fundamentación del proyecto es cuál es "el perfil requerido por la institución de práctica", entendiendo que la institución ofrecía un espacio a ocupar a desarrollar por un perfil específico. De acuerdo con lo que detallan los agentes del Ministerio, esto era lo que sucedía sobre todo en las prácticas desarrolladas en empresas del sector privado. Generalmente, el referente de la institución de práctica se comunicaba con el docente para explicar qué tipo de tareas podían ofrecer, para elaborar en conjunto un perfil de estudiante idóneo de manera que el docente pudiera realizar una selección de estudiantes aptos para participar de las actividades.

Entre ambos referentes se acordaba cuales eran las tareas que el estudiante iba a realizar en el espacio, si bien quien más poder de decisión tenía en la asignación de tareas era el referente de prácticas, debido a que generalmente quienes acceden a recibir estudiantes eran instituciones que tenían un espacio laboral específico para cubrir. En ese sentido, generalmente se buscaba un perfil de estudiante en relación a la tarea que se ofrecía.

> Referente: "Todo dependía mucho de la institución, que necesidades tuviera, que deseos tuviera, con qué objetivo querían empezar a trabajar con el programa. Una vez que eso estaba más o menos delineado, también se pensaba qué tareas tenía que llevar a cabo el estudiante y que tipo de capacitación tenia que tener, que conocimientos tiene que tener, o qué conocimientos no eran requisitos obligatorios, ahí también depende de cada empresa" (Referente de Ministerio 5 - Mujer).

Como refiere la cita, "todo dependía mucho de la institución (de práctica)". Es decir que parecería que la práctica se desarrollaba teniendo en cuenta primero la oferta que hacía la empresa antes que los objetivos pedagógicos del proyecto. De acuerdo a lo que hemos desarrollado previamente, la práctica concebida desde la oferta de la institución no coincidiría con una aproximación pedagógica al mundo del trabajo sino con la intención de seleccionar un estudiante que pueda desarrollar las actividades ofrecidas por la empresa, es decir, con una visión "adecuacionista" de la formación para el trabajo. Estas ideas se sostienen en una

concepción economicista de la educación que consideran que su organización debe adecuarse a las demandas de la estructura del mercado (Briasco, 2017).

Hemos mencionado previamente que la Ley de Educación Nacional refiere que uno de los objetivos del sistema educativo es la promoción de la formación para el trabajo. Además, el Decreto N °266 toma para la creación del programa Aprender Trabajando que la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconoce que el sistema educativo debe formar personas con pensamiento crítico y con capacidad para responder a los cambios productivos, tecnológicos y científicos (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación 2003). Sin embargo, la implementación del programa entra en contradicción con estos objetivos del sistema educativo porque no tendió tanto a la articulación pedagógica de la escuela con el mundo laboral sino más bien a la intención de adecuar a los jóvenes a las solicitudes de las instituciones que ofrecían espacios para realizar las prácticas.

Proponer una política educativa que aporte a la construcción de un orden neoliberal implica que la educación se pone al servicio de las necesidades del mercado de trabajo y a su vez se transfiere al mercado algunas responsabilidades educativas (Filmus, 2017). Esto es lo que sucede cuando la empresa tiene más poder que los actores escolares para definir cuáles son las tareas que se van a realizar y en consecuencia la escuela intenta encontrar un estudiante que pueda realizar dichas actividades. Es la empresa la que decide qué es lo que el estudiante debe aprender.

Universidad de SanAndrés

Bajo esta mirada, se le reserva al sistema educativo la función de proveer recursos humanos y se le resta importancia a la función del desarrollo de competencias que se vinculan con la ciudadanía y la convivencia democrática (Filmus, 2017). Como veremos a continuación, esta función de “proveedora” y reduccionista de la escuela que observamos en la gestión de las prácticas educativas de CABA se puede notar también en el hecho de que no todas las modalidades escolares han podido hacer un trabajo articulador sobre el saber del trabajo o bien sobre las capacidades aprendidas durante las prácticas.

La relación con los saberes académicos y el espacio curricular

Como se mencionó previamente, el programa Aprender Trabajando se ofreció como una propuesta de articulación pedagógica entre el mundo productivo y las instituciones

educativas. Dicha propuesta resultaba clara en aquellos casos donde participaban estudiantes de escuelas técnicas, debido fundamentalmente a dos motivos que los diferencian con las otras modalidades escolares. El primero tiene que ver con la posibilidad real de trabajar lo aprendido en un espacio curricular y la segunda se relaciona con la posibilidad de poner en práctica los saberes escolares durante el desarrollo del programa.

En primer lugar, las diferencias en la propuesta de formación se explican por la modalidad del plan de estudios. Mientras que para los bachilleratos la formación laboral es un objetivo secundario, las escuelas técnicas se orientaron tradicionalmente hacia el trabajo (Jacinto et al, 2020). De esta manera, desde el año 2005, las escuelas técnicas disponían de un espacio curricular llamado "prácticas profesionalizantes", donde se trabajaban los contenidos escolares en relación con las actividades de la práctica. Además, las escuelas técnicas eran específicamente seleccionadas de acuerdo a las competencias laborales del perfil de dichos estudiantes y a las actividades que las empresas iban a ofrecerles para realizar durante la práctica.

A diferencia de las escuelas técnicas, en los bachilleratos y escuelas comerciales tal articulación no se realizaba de la misma manera por dos motivos. En primer lugar, por la dificultad de encontrar espacios de práctica relacionados con los saberes académicos, teniendo en cuenta la diferenciación que se realizó en la escuela secundaria entre modalidades (escuela orientada al trabajo vs. escuela orientada a los estudios superiores). En segundo lugar y relacionado con lo anterior, porque las escuelas comerciales y bachilleratos no disponían de un espacio curricular para hacer un trabajo reflexivo posterior.

Para ambas modalidades, la posibilidad de trabajar lo realizado en la práctica dependía de la posibilidad de cada tutor pedagógico para asignarle un espacio a tal fin dentro de su horario institucional además de su formación y experiencia personal.

> Referente: "Lo que si, como no hay una materia , no es que en la escuela se trabajaba lo que se estaba poniendo en práctica como podía pasar en la guía de la práctica profesionalizante. No, acá era más un vínculo de un referente que acompañe desde un lugar más blando diríamos al estudiante y si, estar en contacto con la empresa" (Referente Ministerio 1 - Mujer).

De la lectura de las entrevistas se desprende que la experiencia y el valor de cada práctica educativa difería en cada caso. "Similares no eran de entrada porque las escuelas técnicas tienen una educación mucho más orientada. En cambio, las prácticas de las escuelas medias bachilleres tenían otras características. Por ahí estaban más orientadas a lo administrativo, o tareas que no eran tan puntuales" (Referente Ministerio 5 - Mujer). Como se desarrollará a continuación, estas diferencias dependían de distintos factores relativos al tipo de escuela y al perfil de los estudiantes.

En las escuelas comerciales podían orientar a los estudiantes hacia actividades del tipo administrativo-contable, pero no tenían la posibilidad de realizar una articulación escolar luego debido a la falta de un espacio curricular asignado para ello. En las escuelas medias bachiller, cuya currícula carece de especificidad, resultó más complejo aún poder asignarle a los estudiantes un espacio para realizar la práctica en donde puedan poner en juego saberes escolares. Es en estos casos donde se asignaban tareas más básicas, llamadas generalmente "administrativas" y muy variadas entre sí. Estas podían ser, entre otros ejemplos: trabajar en la secretaría de otra escuela, en una oficina de organismo público, en la recepción de una empresa atendiendo clientes, en una oficina de archivo o realizando tareas de cadetería.

Además, en los bachilleratos - en líneas generales - no había una posibilidad concreta de realizar una articulación pedagógica de los saberes escolares con las actividades realizadas en la práctica porque no había un espacio curricular específico con ese fin. En estos casos, la propuesta ministerial estaba desconectada de la currícula escolar y la vinculación entre la educación y el trabajo consistía en propiciar el contacto entre instituciones educativas con espacios de trabajo para que los estudiantes pudieran hacer actividades que les permitiera tener una primera experiencia laboral acompañada por un referente de la escuela.

> Referente: Cada lado tiene un lado oscuro y un lado luminoso. El técnico en algo tiene un perfil mucho más específico, te encorseta más para pensar la tarea, pero a la vez te ordena más. el otro es más general, puede hacer un montón de cosas, pero a la vez también hay cosas para las que no lo van a llamar. Si yo necesito un técnico en informática no voy a llamar a un chico de un bachiller. Entonces, muchas veces las prácticas eran más generales, íbamos a esos perfiles más generales. Después, como son prácticas optativas, cada uno puede elegir si lo hace o no lo hace. Eso que te decía, por ejemplo no se, hacer una práctica en una secretaria de una escuela. Bueno, puede ser que es algo medio general, pero quizás ahí lo que ponderas, es que

> el chico sale de la escuela, conoce otro ámbito… junta una experiencia en el curriculum, ahi bueno, se ponderan distintas cosas (Referente Ministerio 1 - Mujer).

En el capítulo anterior hemos observado que el programa Aprender Trabajando se propuso que los estudiantes pudieran poner en práctica saberes escolares o bien adquirir conocimientos nuevos que estuvieran referidos a la especialidad escolar. Pero cuando pensamos sobre prácticas en las que los estudiantes podían hacer tareas relacionadas con la recepción, tareas de archivo o de cadetería, ¿estamos hablando de una propuesta pedagógica y relacionada con los saberes escolares? ¿O la propuesta se relaciona con la transmisión de hábitos relacionados con la cultura del trabajo? Como vemos en la cita a continuación, el principal valor asignado a la práctica en estos casos era que el estudiante tuviera la posibilidad de salir del colegio, conocer una institución distinta, cumplir órdenes, realizar las tareas asignadas y evaluar intereses vocacionales.

> Referente: Para la escuela media bachiller, que no tiene ninguna especificidad, a veces era más difícil encontrarle un perfil. Entonces de repente encontramos tareas quizás más básicas. Pero lo que entendíamos ahí es que para un bachiller que no tiene un perfil fijo o específico, bueno, creíamos que salir de la escuela, hacer una tarea, ir a un lugar, cumplir con un horario, tener una autoridad que le dé órdenes, o sea órdenes, tareas, le sumaba ese lado (Referente Ministerio 1 - Mujer).

> Referente: me parece que donde mayormente la vinculación se veía y se materializaba era en la en los proyectos privados, sobre todo. En las que tienen que ver con la empresa, con que tienen que cumplir con una determinada vestimenta, donde tenían que comportarse de determinada manera, hablar de determinada manera, me parece que ahí era se materializaba mucho más y simulaba por decir de alguna manera que eran empleados (Referente Ministerio 2 - Mujer).

Vemos nuevamente en este punto que el valor de la práctica se encontraba sustancialmente en la posibilidad de simular un rol de empleados. Una propuesta con estas características refuerza la oposición saberes técnicos / saberes académicos que resulta fundamental para brindar una formación integral sobre la formación adecuada sobre los saberes del trabajo (Camillioni, 2006). Mientras que se recomienda sobre la importancia de integrar los saberes del trabajo en la currícula escolar para poder hacer un trabajo de articulación pedagógica que permita preparar a los jóvenes en trabajos que no existen y para acompañarlos en la transición, la política de Aprender Trabajando se integró de forma desarticulada a las

modalidades escolares y la riqueza de los proyectos quedó sujeta a las modalidad y recursos de cada escuela.

La orientación sociolaboral y la valoración de los estudiantes sobre las prácticas

El objetivo de los mecanismos de orientación sociolaboral es brindar herramientas para poder construir una trayectoria laboral y generar disposición hacia el trabajo (Jacinto, 2008). El diagnóstico que subyace a este tipo de prácticas dan cuenta de que los jóvenes hoy se encuentran con muchos obstáculos para poder acceder a trabajos de calidad, entre los cuales podemos encontrar la falta de acceso a la información sobre el mundo del trabajo y la falta de conocimiento de sus reglas. Muchos jóvenes desconocen cuáles son las rutinas, los códigos y los roles propios de los espacios laborales y esto suele generar insatisfacción en el empleador y en el joven, lo que suele concluir en la pérdida del trabajo o en la falta de acceso al mismo.

A través de las investigaciones mencionadas en el Estado de la Cuestión dimos cuenta de que hay diferencias sustanciales en la manera en la concepción bajo la cual cada modalidad escolar lleva adelante la formación para el trabajo (Jacinto y Dursi, 2010; Dabenigno et al. 2007; Schvartz, 2014). De la misma manera, los agentes del ministerio refieren que las prácticas realizadas en bachilleratos o comerciales tienen otro valor que no está asociado con los saberes escolares, que tiene que ver con brindar "un plus" a la trayectoria educativa. El interés fundamental de la práctica para estas escuelas es la de darles la posibilidad a los estudiantes de acceder a un espacio de trabajo diferente al que podrían ingresar por su cuenta (Jacinto y Dursi, 2010).

Esto no significa que los jóvenes no hayan adquirido alguna competencia a través de la práctica sino que esta se encontraba en muchos casos desconectada de la currícula escolar y además que difería de acuerdo a las características de la práctica a la que cada joven podía acceder. En este sentido, hay consenso entre las investigaciones que el valor de las pasantías estaría para los jóvenes en la posibilidad de adquirir competencias socio-profesionales a través de dicha experiencia (Shvartz, 2014; Jacinto y Dursi, 2010; Otero, 2007). Por lo tanto, lo que los jóvenes afirman haber más aprendido no refiere tanto en cuanto a saberes técnicos sino a un "saber ser" como trabajador, esto es, pudieron adquirir las pautas de comportamiento esperables para desempeñarse en un espacio de trabajo e internalizar códigos y normas, que son una de las cosas que los empleadores más exigen (Jacinto y Dursi, 2010).

Las investigaciones refieren que los estudiantes sienten que cuentan con mejores condiciones para empezar la transición hacia el mundo del trabajo después de haber realizado una experiencia acompañada por la escuela (Schvartz, 2014; Jacinto y Dursi, 2010; Otero, 2007). Esta es una de las cuestiones que refieren los agentes del programa de Aprender Trabajando como positiva de las experiencias de acuerdo a lo que pudieron hablar con algunos jóvenes:

> Referente: que este pibe o piba a la hora de salir a buscar trabajo pueda poner que ya tuvo una experiencia previa en determinado lugar avalado por el Ministerio de Educación, suma un poroto. Y después está la cuestión más personal y vocacional, la cuestión del joven del miedo, el temor, la angustia, el desconocimiento al mundo adulto que se le viene, ¿verdad? (...) como que le da más seguridad para enfrentar estos desafíos, más herramientas (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

Indistintamente de la escuela de origen, para los agentes ministeriales las prácticas tuvieron en todos los casos el valor de dotar al estudiante con una responsabilidad "*distinta*" a la que enfrentaba en la escuela. Esto es, cumplir con tareas específicas y tener que responder a un referente ubicado como jefe al cual hay que rendirle cuentas de las tareas realizadas. La práctica le propondría al estudiante aprender un conjunto de habilidades "blandas" que le darían "un plus" de preparación para ingresar al mercado laboral una vez graduado. "Esto que está como muy de moda hablar de la cultura del trabajo ¿no? Tener un horario de entrada, tener esta regularidad o responsabilidad nueva, cumplir el horario, cumplir con los días que tengo que ir, esto me parece interesante" (Referente de Ministerio 3 - Hombre). Además, la práctica daba la posibilidad de agregarla como experiencia y referencias en su currículum vitae para buscar trabajo, es decir, "suma un poroto" - como menciona el referente del Ministerio en la cita anterior - para presentarse a una entrevista de trabajo al finalizar la escuela.

Otro aspecto de valor que le adjudicaron a la práctica es que fortalecía la autonomía y la autoconfianza de los estudiantes en el futuro proceso de conseguir empleo. "...les saca el miedo sobre todo de decir "uy, tengo que hacer fila, ser rechazado, que no me llamen, la primera entrevista que me dicen…" (Referente de Ministerio 4 - Mujer). Se considera que la práctica les permitía construir subjetivamente herramientas para sentirse más seguros a la hora de enfrentar los desafíos del mundo adulto, como pensar qué quisieran estudiar o buscar un empleo para insertarse laboralmente.

> Referente: Pero para mí lo más importante tiene que ver con el plano subjetivo, insisto con esto de que puedan sentirse más seguros de sí mismos, con más herramientas, con haber tenido una oportunidad y a partir de eso, como ya haber dado un paso y estar en condiciones de dar el segundo paso ¿no? Si lo ponemos comparándolo con una persona que no pasó por el programa, como la pregunta sería al contrario eh... bueno esa persona no tuvo el primer acercamiento al mundo del trabajo ¿no? y de nuevo, subjetivamente tenes, yo lo generalizo, pero trabajo con un montón de jóvenes y surge un montón esto del miedo, la inseguridad, la timidez, la falta de herramientas para comunicarse con el otro y me parece central ¿no? que puedan destrabar eso cuanto antes porque son cuestiones propias de la Juventud me parece. (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

Si bien en las investigaciones recabadas se destaca que los estudiantes han manifestado que la las pasantías les significó un aporte en su confianza para enfrentar la búsqueda de trabajo al finalizar la escuela (Schvartz, 2014; Jacinto y Dursi, 2010; Otero, 2007), en las escuelas donde por falta de espacio curricular y de capacitación docente no había un trabajo pedagógico de articulación posterior, las prácticas se adecuaron a un modelo neoliberal y se redujeron al acercamiento de los jóvenes a una experiencia de empleo formal con tareas con bajo requerimiento de calificación, donde pudieron adquirir hábitos del mundo del trabajo.

Si bien hoy en día los estudiantes le demandan al sistema educativo la posibilidad de participar de pasantías (Levi Yeyati et. al 2019) , resulta relevante mostrar las dificultades que actualmente tienen las distintas modalidades para que desde la política se generen programas que no solo se adecuen a los intereses de los jóvenes sino que además se enmarquen en una propuesta pedagógica integral cuya formación laboral les implique un recurso de inserción laboral y también una herramienta crítica para constituirse como ciudadanos (Jacinto, 2013).

Como vimos previamente, los mecanismos de orientación sociolaboral tienen el objetivo de acompañar la inserción ocupacional (Jacinto, 2008). Lo fundamental de la orientación estaría en favorecer la construcción de herramientas que promuevan el desarrollo personal y en la facilitación de información adecuada sobre el estudio y el mundo del trabajo (Aisenson, 2008). Es decir que la orientación sociolaboral no estaría dada solamente por la posibilidad de asistir a un espacio de trabajo sino que requeriría de un trabajo posterior. Este trabajo podrían realizarlo los docentes responsables de la práctica educativa, o tutores educativos, si tuvieran un tiempo específico destinado para esto. Sin embargo, por la desconexión que el programa Aprender Trabajando tuvo con la currícula escolar, la única modalidad que pudiera

ofrecer un espacio de orientación sociolaboral para trabajar los saberes relacionados con el mundo del trabajo eran las escuelas técnicas. Para las otras modalidades, esta posibilidad dependía de que la escuela contara con los recursos para hacerlo.

La segmentación existente dentro del sistema educativo y las diferencias entre cada modalidad dentro del interior del sistema educativo para planificar prácticas educativas dan cuenta de un proceso de desigualdad horizontal (Solis, 2013). Cada alumno tiene distintas oportunidades de acceder a una experiencia de vinculación entre educación y trabajo que depende de la escuela a la que puede asistir (Jacinto et al, 2020). Este proceso desigual se reproduce a través del programa Aprender Trabajando porque su propuesta de articulación no intenta subsanarlas para mejorar la experiencia de aprendizaje a la que cada alumno puede acceder en función de la modalidad a la que asiste. De esta manera, la segmentación del sistema educativo genera experiencias educativas desiguales que son sostenidas y legitimadas a través del programa de prácticas de Aprender Trabajando, porque no se ofrecen recursos desde la política que permita subsanar estas diferencias entre las escuelas.

Como veremos a continuación, hay otros procesos desplegados en las prácticas educativas del programa Aprender Trabajando que reproducen las lógicas de la desigualdad social. Como se mencionó previamente, debido a la poca oferta de prácticas y de acuerdo a los intereses de la institución que recibía al estudiante, los beneficiarios pasaban por distintos procesos de selección. En primer lugar, en el caso de prácticas privadas, a partir del perfil de estudiante requerido por la empresa, definían la modalidad de la escuela a participar. Además, como vimos previamente, desde el programa Aprender Trabajando explican que las prácticas orientadas a saberes técnicos, eran ofrecidas a estudiantes provenientes de escuelas técnicas. Por otro lado, las prácticas con un nivel de capacitación menor, eran ofrecidas o bien a escuelas de educación especial o bachilleratos, donde se valoraba la posibilidad del estudiante de vivir una experiencia laboral que les brinde herramientas sociales para poder insertarse laboralmente en el futuro.

> Referente: Yo no estoy en contra de cadetear, pero no te voy a mandar a un chico que estudia técnico en informática a estar de cadete. Entonces si vos necesitas un cadete, buscamos alguien que pueda hacer de cadete, pero que de repente ahí vuelvo con lo mismo, que quizá esta práctica le signifique una mirada de inclusión social (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

Los procesos de selección de estudiantes comenzaban en general a partir del perfil requerido por el lugar de práctica, que solía determinar la modalidad de la escuela elegida. La modalidad escolar es entonces uno de los factores que permite explicar las diferencias que podemos encontrar entre las propuestas formativas (Jacinto et al, 2020). Además, como veremos a continuación, las escuelas realizaban un segundo proceso de selección. Y cuando las prácticas se realizaban en empresas privadas, estas hacían una última selección a partir de una serie de entrevistas.

La selección de los estudiantes: ¿proyecto pedagógico vs. perspectiva de inclusión social?

Desde el Ministerio se afirmaba que, las prácticas educativo-laborales eran, en la mayoría de los casos, la "única" posibilidad de los estudiantes de tener una primera aproximación con el mundo del trabajo de manera cuidada y que garantice sus derechos, más allá de que pudiera considerar o no sus expectativas vocacionales. De acuerdo con las entrevistas realizadas, para los referentes del Ministerio las prácticas podían tener un valor más pedagógico o bien orientado hacia la inclusión social, dependiendo del perfil del estudiante.

> Referente: Sobre todo es generar digamos el marco legal para que un chico pueda tener su primera aproximación al mundo del trabajo que de otra manera no la iba a tener. digo más allá del speech y demás era algo real. Yo he ido a villas donde bueno era la única manera de que puedan ver cómo era el mundo del trabajo. Entonces más allá de si tenía que ver con su vocación o no, porque bueno el mundo del trabajo muchas veces no tiene, mayormente no tiene que ver con eso. Pero bueno el acompañamiento y cuidado necesario también para que eso se lleve a cabo sin vulnerar ningún tipo de derecho (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

En función del perfil requerido por las instituciones de prácticas, las experiencias con mayores niveles de capacitación se otorgaban a los estudiantes con saberes técnicos o bien a los estudiantes con mejor rendimiento académico. Para los estudiantes de educación especial, bajo rendimiento o quienes se encontraban en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica se reservaban otros espacios de práctica que en general no tenían estricta relación con los saberes académicos. En estos casos, desde el Ministerio se valora a la práctica desde una perspectiva laboral de inclusión social.

> Referente: Tuvimos chicos de escuelas especiales yendo a museos a estar en la entrada, capaz que era una tarea super simple. pero lo que le implicaba a un estudiante de escuela especial, ir

> a un museo, ser responsable de algo, estar a cargo, en un museo donde veía pasar un montón de gente. Digo, esas cuestiones, se ponderaban, se valoraban de una manera distinta cuando pensas una práctica para un chico que está estudiando técnico en informática" (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

Al no haber vacantes para todos los jóvenes de un mismo curso escolar, una vez elegida la escuela en función del perfil requerido por la empresa, los estudiantes eran seleccionados por los tutores pedagógicos.

> Referente: Y buscaban al alumno responsable, muchas veces ponían en juego también las notas que venían teniendo, en otras era la necesidad, en otra era cuestiones familiares complicadas en lo que decían "mira va a ser mejor que este chico se vaya de la casa y vaya a hacer una práctica en vez de que esté todo el día en la casa", había muchas cosas que en eso el docente digamos, que está vinculado con el estudiante, es él que el que tiene esa información (Referente de Ministerio 2 - Mujer).

Durante los primeros años de ejecución de la práctica, la selección comenzaba únicamente con el criterio del docente una vez que recibía la propuesta de actividad. En los últimos años, por pedido de la subsecretaría de hacer el proceso más "transparente", el criterio del docente fue reemplazado por un listado donde se ordenaban a los estudiantes según una ponderación que se realizaba con la intención de ubicar a los estudiantes en función de dos variables principales, la académica y la socioeconómica. El peso entre estas variables dependía del tipo de actividades que los estudiantes debían realizar en la institución.

> Referente: Originalmente, siempre quien designaba a las personas era el docente. Ahí hubo como un un cambio, pero para mí la mirada del docente estaba bien porque era una mirada como bastante apropiada, conociendo a los estudiantes con los que trabaja. Entonces, por ejemplo, decía "si este proyecto es espectacular, súper desafiante", no sé qué, quizás mandaba a los mejores promedios, pero porque entendía que estaban acordes a la práctica. Y de repente si venía un estudiante que estaba por dejar la escuela o estaba muy flojo, capaz le daba una práctica más chiquita, pero como con el objetivo de que esa práctica lo termine manteniendo en la escuela (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

> Referente: La ponderación tenía como una fórmula que estaba como mixeado condiciones socio laborales de los padres, condiciones edilicias, donde el estudiante vivía, si laburaba o no. Eso por un lado. Y por el otro lado, el rendimiento académico para no sólo premiar a los que tenían rendimiento académico, tampoco premiar al que estaba en situación vulnerable, como

> "te pongo primero porque tu situación vulnerable", pero tener en cuenta los dos aspectos" (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

A partir de estos testimonios podemos hacer una reflexión sobre los procesos de selección y diferenciación que se hacían tanto desde el Ministerio como dentro de la escuela y en la institución de práctica, que revelan cómo las prácticas contribuyeron a reforzar las desigualdades sociales de clase. Por un lado, vimos que cuando el Ministerio encontraba empresas que quisieran participar de Aprender Trabajando, luego seleccionaban a las escuelas con perfiles educativos acorde a la oferta de práctica (es decir que cuando la práctica se iniciaba contactando a una empresa, se pensaba en la escuela a partir de lo que la empresa requería). Esto generaba que las escuelas más requeridas por las empresas fueran las escuelas técnicas, de acuerdo a la especificidad de su perfil educativo.

Por otro lado, los docentes hacían una selección de los estudiantes que, de acuerdo al tipo de tareas propuestas, seleccionaba según lógicas meritocráticas, a quienes tenían un mejor desempeño académico y mayor capital cultural. Al respecto, resulta interesante traer al análisis el concepto que presenta Tedesco sobre "las políticas de la subjetividad" (Tedesco, 2012, p. 207), que da cuenta de cómo la subjetividad de los actores escolares (alumnos, padres y maestros) pesa en la trayectoria de los estudiantes y en la reproducción de las desigualdades. En las prácticas de Aprender Trabajando, de acuerdo a lo que la institución educativa percibió de los estudiantes, se produjo una segregación a partir de la cual los estudiantes con mejor rendimiento académico o con más posibilidades de sostener la práctica de acuerdo a su situación social, familiar y económica, son los que pudieron acceder a las prácticas con mayores niveles de capacitación.

Existe consenso de que los estudiantes que residen en las comunas más pobres de CABA, logran pobres resultados en sus trayectorias educativas porque quedan desconectados de aquellas escuelas cuyos estudiantes tienen mayor capital socioeconómico (Di Virgilio y Serrati, 2019). En el programa de Aprender Trabajando, a muchos estudiantes que estaban posicionados en una situación de vulnerabilidad mayor se les reserva las prácticas de baja capacitación. Teniendo en cuenta que el valor de las prácticas en líneas generales está en brindar herramientas a los estudiantes para que puedan acceder a un empleo de calidad (formal) al finalizar la escuela y en construir confianza para afrontar la transición a la adultez,

podemos dar cuenta que los procesos de selección de la escuela, refuerza las posiciones sociales de clase porque realiza una selección basado en lógicas meritocráticas.

Podemos pensar que, sin las prácticas, de acuerdo a sus credenciales y a su condición social los estudiantes con mejor situación socioeconómica o rendimiento académico están en mejores condiciones para conseguir un empleo formal al finalizar la escuela que aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad (Solis, 2012). La escuela refuerza los procesos de exclusión porque decide otorgar las prácticas con mayor nivel educativo a los estudiantes mejor posicionados en vez de otorgar el espacio a quienes les haría una diferencia significativa en la preparación para la transición laboral a través de un acompañamiento escolar adecuado en la práctica. El criterio de mérito que se aplica para las prácticas retroalimenta la producción de circuitos desiguales de formación, reproduciendo la desigualdad de origen (Maturo, 2018).

La relación que podemos establecer entre la selección de estudiantes para realizar prácticas con distintos niveles de capacitación y la desigualdad tiene que ver con que los agentes del Ministerio identifican que los estudiantes podrían agregar en sus currículum vitae la experiencia que tuvieron a partir de la práctica. En este sentido, los jóvenes que realizaron tareas poco calificadas estarán en condiciones de buscar trabajos similares y que tengan una baja remuneración. La dificultad de conseguir vacantes para todos los estudiantes determina trayectorias formativas desiguales y también profundiza desigualdades en las trayectorias laborales futuras, ya que la pasantía es valorada como una puerta de entrada a trabajos futuros (Fernández, 2019; 2022).

Este proceso reproduciría las condiciones de desigualdad porque la posición laboral de las personas juega un papel clave en la generación de ingresos y afecta directamente a la desigualdad en las condiciones de vida (Erikson y Goldthorpe, 1992; Breen 2004 citado en Solis y Dalle, 2019, p.2). Además, si bien en Argentina está facilitado el acceso a la escolaridad, se “castiga” a quienes provienen de clases desfavorecidas en el mercado laboral aun habiendo alcanzado altos niveles de escolaridad (Solis y Dalle, 2019). Ahora bien, si las personas encargadas de implementar las prácticas, consideran que es la única posibilidad que los jóvenes tienen de aproximarse a una experiencia de empleo formal y consideran que sería valioso ofrecer a los jóvenes las tareas con menor nivel de capacitación, a través de la práctica se reforzarían las desigualdades sociales de origen.

Por último, cuando el espacio de práctica se trataba de una empresa privada, generalmente desde la escuela luego de hacer el primer filtro, se enviaba una "terna" de estudiantes para ser entrevistados. En este último caso, generalmente era la empresa la que elegía a cuál estudiante iba a darle la posibilidad de realizar la práctica, lo que también profundiza la desigualdad, ya que en los procesos de selección de las empresas es frecuente que los jóvenes pobres se vean desplazados por quienes están en una mejor situación socioeducativa y por quienes ellos consideran que tendrían mayores posibilidades de completar el proyecto - lo cual también fue considerado por los docentes al hacer la selección previa (Jacinto, 2008). El hecho de que haya pocas vacantes pone la exigencia del lado de los estudiantes para poder acceder a una pasantía. Una vez más, es el mérito el factor primordial a considerar para que los estudiantes puedan ser seleccionados (Fernandez, 2019).

> Referente: nosotros favorecíamos esto también. De que en lo posible, por cada puesto a cubrir envíen una terna de candidatos para que los jóvenes pasen por una instancia de aprendizaje de entrevista de trabajo. A veces no, a veces la empresa lo exigía, a veces no. Pero ya ahí comienza el trabajo ¿no? decir bueno, a partir de un criterio impuesto por la empresa, charlado en conjunto… (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

Las empresas suelen considerar como determinantes para hacer la selección de estudiantes el rendimiento académico y la trayectoria escolar, invisibilizando otros factores sociales que afectan la trayectoria de los estudiantes, como por ejemplo, la necesidad de algunos estudiantes de realizar trabajos informales o de colaborar en las tareas hogareñas (Maturo, 2018). Haciendo selecciones previas sobre los estudiantes y delegando la decisión final de quiénes pueden realizar las prácticas en empresas, la escuela contribuye a la consolidación de circuitos de formación que reproducen las desigualdades sociales de clase porque los estudiantes que están en condiciones sociales desfavorables tienen más posibilidades de quedar por fuera de las pasantías en grandes empresas (Maturo, 2018).

A partir de estas ideas, podemos dar cuenta de que el lugar de origen tiene un papel importante en el tipo de educación que se recibe (Lucas, 2001). Lo que resulta relevante para el presente trabajo es que la política educativa debería dirigir sus esfuerzos a disminuir las desigualdades de origen. Sin embargo, como vimos a lo largo del capítulo, la política puede contribuir a reforzarlas. El referente del Ministerio explica en la entrevista que desde su gestión se favorecía que los estudiantes pasaran por un proceso de entrevista, explicando que

les parecía que era una instancia de aprendizaje de valor para ellos. Sin embargo, lo que esto encubría, era que la empresa hacía la selección del estudiante que podía participar de la práctica.

Reflexiones sobre la articulación entre educación-trabajo y la desigualdad social

En la actualidad, la formación para el trabajo en la escuela secundaria general debe considerarse como parte de una formación integral para la ciudadanía, donde se promueva el aprendizaje de saberes laborales generales y específicos (Jacinto et al., 2020). Es decir, se debe enseñar acerca de: a) cuáles son los significados del trabajo; b) los cambios que fue sufriendo el mundo del trabajo, c) las características del mercado laboral actual y los derechos de los trabajadores, d) las relaciones sociales que se configuran alrededor del trabajo y e) la posibilidad de explorar alternativas y facilitar herramientas para construir trayectorias laborales propias (Jacinto, 2016).

De acuerdo con el análisis, sostenemos que el hecho de que la política de Aprender Trabajando se propuso frente a las escuelas como un programa que no se integró con otras propuestas de cambio curricular orientado a la formación del trabajo integral, esto tuvo consecuencias en el desarrollo de las prácticas. Los estudiantes adquirieron aprendizajes muy distintos en función de la escuela de origen, de los recursos humanos de cada escuela y de las características del espacio de práctica. Como vimos previamente, el programa de Aprender Trabajando se propuso como una propuesta pedagógica. Entendemos que las prácticas pedagógicas son "prácticas sociales que implican niveles de interacción mediadas por la intención de enseñar" (Jacinto et al 2020, Pp. 193). ¿Qué es lo que se propuso enseñar desde el programa Aprender Trabajando?

Ciertamente la intención no fue la misma detrás de cada espacio de práctica. Mientras que las escuelas técnicas estaban previamente organizadas para integrar la política a su esquema escolar y podían hacer un trabajo pedagógico escolar sobre las pasantías, las escuelas comerciales, bachilleres y escuelas de educación especial adoptaron un programa que le ofreció a los estudiantes la posibilidad de adquirir aprendizajes relacionados con un puesto de trabajo específico, en algunos casos desarticulado de la currícula escolar y sin la posibilidad de hacer un trabajo de articulación posterior. Resulta clara la diferencia entre cada una de las

prácticas y que no en todos los casos puede hacerse una vinculación entre los saberes académicos y ocupacionales.

En las prácticas cuyos aprendizajes estuvieron estrictamente relacionados con saberes orientados a la cultura del trabajo y desconectados de una articulación escolar, “el plus” de la propuesta fue adecuar a los estudiantes a las lógicas del mercado y acercarles la posibilidad de capacitarse en tareas específicas de un puesto de trabajo. Cuando la práctica ofrece una capacitación en un puesto de trabajo específico, notamos que un riesgo que esto conlleva está en que los estudiantes podrían no adquirir competencias adecuadas para insertarse en el mundo laboral actual ya que las características de las ocupaciones cambian rápidamente y los puestos de trabajo quedan obsoletos (Filmus, 2017). Esto acentúa las desigualdades sociales de orígen porque los jóvenes provenientes de escuelas pobres, acceden a prácticas que cuyo nivel de capacitación es bajo, lo que luego les daría la posibilidad de obtener empleos similares al finalizar los estudios secundarios.

De acuerdo a lo que refiere uno de los agentes ministeriales citado anteriormente sobre la práctica considerada como “un plus” a la trayectoria educativa, podemos sostener que, si apoyar la transición desde la escuela hacia el trabajo es una tarea esencial a desarrollar por el sistema educativo (Aisenson, 2008) sostenemos que debemos superar la visión de la práctica como “un plus” para la trayectoria escolar e integrar a las prácticas en una currícula que brinde formación para el trabajo de una manera integral. Para hacer una formación para el trabajo integral de acuerdo a las conceptualizaciones teóricas de la época, ¿basta con redactar un proyecto donde se detallen las tareas a realizar y las asignaturas escolares que se relacionan con ella? ¿Qué otros aspectos hay que tener en cuenta para formular un proyecto pedagógico? Lo que podemos destacar de estas reflexiones es que las prácticas podrían tener un impacto diferente en la transición laboral de los estudiantes de acuerdo a la manera en que están integradas con la currícula escolar y en la posibilidad de conseguir un empleo calificado y de calidad.

Las distintas modalidades escolares ofrecen trayectos diferenciados de formación para el trabajo de acuerdo a su capital social y cultural. Por lo tanto, las posibilidades de acceso a esta formación y las propuestas que vivencian dependen directamente de las escuelas a las que asisten, en función de su modalidad, jurisdicción y capacidad de gestionar la formación para el trabajo (Dabenigno et al 2007). A simple vista esto puede resultar lógico debido a que

los objetivos que persiguen las escuelas técnicas, comerciales y bachilleratos son diferentes. Sin embargo, si bien la escuela técnica es la institución que manifiestamente brinda educación para el trabajo, teniendo en cuenta que la Ley Nacional de Educación (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006) concibe a la formación para el trabajo como uno de los objetivos de la escuela secundaria general, debemos reflexionar, cuestionar y preguntarnos si las escuelas comerciales y los bachilleratos deberían trabajar curricularmente con saberes orientados al trabajo, para promover el desarrollo de proyectos de vida y para brindar herramientas que permitan acceder a empleos de calidad.

La clave para romper con la lógica escuela técnica vs. escuela general está en superar el pensamiento "adecuacionista" (Jacinto, 2013) de que formar para el trabajo es enseñar sobre un trabajo en particular sino que se trata de formar sobre una mirada crítica y reflexiva sobre el mundo del trabajo y de construir saberes desde la articulación teórica, práctica, tecnológica y en la perspectiva de relevancia social y personal, que les permitan prepararse para el aprendizaje permanente, es decir, a lo largo de toda la vida (Jacinto, 2013). Solo así podremos salir de una visión "adecuacionista" a una visión crítica y como recurso de la formación para el trabajo (Jacinto, 2013).

Si bien los agentes del Ministerio destacan la oportunidad que tuvieron los jóvenes de adquirir habilidades blandas respecto de la cultura del trabajo, no se propuso desde la política la posibilidad de trabajar reflexiva y críticamente lo aprendido en sus espacios de práctica. Por lo tanto, sostenemos que la formación que se propuso quedó sujeta a las lógicas del mercado laboral. Las diferencias curriculares entre las modalidades son claras y afectan directamente a la posibilidad de realizar una práctica pedagógica. Consideramos que las diferencias encontradas tienen que ver con que se ha propuesto una política que si bien se planteó como novedosa en el año 2003, quedó desconectada de la currícula escolar.

El programa Aprender Trabajando llegó de la misma manera a todas las instituciones educativas, pero cada modalidad se encontraba con recursos y herramientas muy distintas que generó que la política se desarrolle de distinta manera. Esto concluye en que los jóvenes estructuran su perspectiva de futuro de manera muy distinta en función de la modalidad de la escuela de la que se egresan porque a través de las actividades que la escuela técnica propone, los estudiantes acceden a establecer ciertos contactos sociales, institucionales y productivos

que configuran sus inserciones laborales, diferenciándolos de las posibilidades de los graduados de las escuelas en orientaciones humanísticas (Corica et al 2023).

Además, la dificultad de la política de articulación educación-trabajo para integrarse con la currícula escolar da cuenta del poco lugar que tuvo la formación para el trabajo en la escuela secundaria general (Jacinto et al, 2020), independientemente de su modalidad, mientras el programa de Aprender Trabajando se implementó. La falta de vacantes que hay en las organizaciones establece mecanismos de selección según la modalidad escolar o de acuerdo al sector social de cada estudiante, que dificultan la posibilidad de concretar la formación laboral para todos. Aprender Trabajando deja en evidencia cómo el hecho de que las prácticas educativas pueden sostener la desigualdad de oportunidades porque el sistema de selección reserva a la formación para un sector, ya sea de acuerdo a su modalidad escolar o a la clase social de origen (Jacinto et al, 2020).

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 6
EL DESAFÍO DE REGULAR E IMPLEMENTAR UN PROGRAMA QUE SE DESARROLLA BAJO LA ACCIÓN DE MÚLTIPLES ACTORES

Los actores involucrados en el desarrollo del programa

Según lo desarrollado en el capítulo 4, los actores principales involucrados en el desarrollo del programa eran: los cargos políticos, los agentes del ministerio que gestionaban las prácticas, las instituciones educativas y los tutores de práctica (para el interés del presente trabajo, las escuelas secundarias), las instituciones de práctica y sus referentes y los estudiantes que participaron en el programa. Como puede apreciarse a lo largo del presente escrito, el programa se desarrollaba bajo la presencia de múltiples actores con intereses diversos. A partir de las entrevistas hemos identificado que los intereses en juego han tensionado entre sí y produjeron efectos en el desarrollo del programa.

Las características de las prácticas variaron significativamente en función de la institución de práctica que los recibía: entre otras, notamos diferencias en la calificación de las tareas asignadas a los estudiantes, el tiempo de duración de la práctica, el monto de la asignación estímulo recibido y el trabajo diferenciado del Ministerio de Educación. A su vez, las posibilidades de articular pedagógicamente los saberes ocupacionales en el espacio áulico dependía de los recursos de cada escuela. En los siguientes apartados se desarrollarán las diversas tensiones que se desprenden del rol de los actores y de la interacción entre ellos en el desarrollo del programa y cómo esta interacción ha producido experiencias de práctica muy distintas para los estudiantes. El interés de analizar las tensiones está en la relación que los actores involucrados tienen con la reproducción de la desigualdad.

Los cambios en el rol del Ministerio de Educación

Como mencionamos previamente, en el documento de la política no se define el rol del Ministerio de Educación respecto de las prácticas. Los escritos no mencionan explícitamente al Ministerio como un actor responsable de su ejecución. De acuerdo con los documentos de la política, en el momento de crear el programa su rol consistía en la recepción y aprobación de los proyectos de práctica y en realizar tareas administrativas como la gestión de los

seguros, la inscripción de los estudiantes y la erogación del dinero para la asignación estímulo[3].

Las Pautas Generales del Programa establecen las responsabilidades de los siguientes actores: Los estudiantes, los establecimientos educativos (y el tutor pedagógico), las instituciones en las que se realizan las prácticas (y el tutor de prácticas). No se mencionan responsabilidades específicas para el Ministerio de Educación, salvo las que se pueden inferir de acuerdo a las siguientes consideraciones de los documentos de la política: 1) los estudiantes contaron con un seguro a cargo del Ministerio de Educación, 2) los estudiantes tenían el derecho de recibir una asignación estímulo proveniente de fondos públicos o privados, 3) la fecha de inicio debía acordarse con la Coordinación del programa, una vez recibida y aprobada la documentación requerida (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003).

A partir de lo recabado en las entrevistas, se desprende que para los referentes del Ministerio el programa se desarrollaba de manera "artesanal" y el equipo se fue modificando conforme a las necesidades que surgían en la implementación de la política. "Y en ese momento el programa estaba como con una administración un poco más rústica de lo que fue en los finales. Así que bueno era todo muy manual, muy artesanal" (Referente del Ministerio 2 - Mujer). Hacia el final del programa el equipo consistió en 12 personas y se conformaba de la siguiente manera: la persona encargada de la coordinación, dos áreas diferenciadas para aprobar y supervisar prácticas proyectos (con 7 personas en total) y un sector administrativo compuesto por 4 personas (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

El área de administración se conformaba por una persona encargada de trabajar sobre los expedientes de cada proyecto presentado por cada escuela y 3 personas encargadas del análisis de datos. En primer lugar, se revisaba que la documentación estuviera correctamente presentada respecto de lo formal y se asignaba un número de expediente para que pueda comenzar a trabajar el área encargada de las cuestiones pedagógicas (Referente de Ministerio 4 - Mujer). Una vez aprobado el proyecto, el sector administrativo elaboraba los convenios para ser firmados por las partes implicadas. La administración también estaba encargada de realizar la carga de los estudiantes al sistema, enviar la información pertinente al agente de

[3] Cabe aclarar que estas ideas fueron desarrolladas a partir de las entrevistas de las personas que comenzaron a trabajar en la segunda gestión del Ministerio y desde lo que se establece en los documentos de la política. No se dispone de información de las personas que integraron el programa Aprender Trabajando previo al año 2011.

seguros, el pago de la asignación estímulo, la sistematización de información y realización de informes (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

Las tareas del Ministerio de Educación sobre las prácticas se fueron modificando durante los años a partir de cambios en los puestos políticos como en el equipo de coordinación del programa. Uno de estos cambios tiene que ver con la forma de establecer alianzas entre escuelas e instituciones de prácticas. Durante los primeros años, serían los docentes quienes se encargaban *en su mayoría* de buscar espacios de práctica - a partir de un contacto personal previo - y a partir de ese contacto, elaboraban un proyecto para presentar en el Ministerio.

> Referente: La mayoría de las escuelas lo hacían por tener contactos personales ya de antemano o porque había ex estudiantes que tenían empresas y estaban vinculados todavía con la escuela. O por contactos a nivel personal: un docente tiene un amigo que trabaja en algún lado, entonces mandaba un email. Usualmente eran contactos de ese estilo, usualmente era con llegada cercana (Referente de Ministerio 5 - Mujer).

Notamos que, según los agentes del Ministerio, durante los primeros años de implementación de Aprender Trabajando, en su mayoría quienes participaban de las prácticas eran estudiantes cuyas escuelas disponían de la posibilidad de establecer contactos con instituciones externas. Esto representa una primera tensión sobre la interacción entre los actores ya que hay escuelas que de acuerdo a los contactos que tenía en la comunidad podía acceder a determinados espacios de práctica a las que otras escuelas no podían acceder. Esto supone un mecanismo de reproducción de la desigualdad de capital social entre las escuelas porque no estuvieron en igualdad de posiciones para conseguir espacios de práctica. Estas diferencias entre escuelas para generar proyectos de prácticas basados en sus contactos reproduce las lógicas de desigualdad social, porque los grupos sociales se dividen en la estructura de clases de acuerdo a las diferencias que tienen en el control de los recursos materiales, simbólicos y de poder, generando una posición desigual en la estructura económica y social (Di Virgilio y Serrati, 2019). Esto explica un posible motivo por el cual las familias que asisten a escuelas de escasos recursos no disponen de contactos para configurar prácticas educativo-laborales.

A partir del año 2013 el nuevo equipo de gestión dio cuenta que la acción del Ministerio sobre la posibilidad de establecer alianzas con otros actores podría incrementar la cantidad de estudiantes que participen en el programa. En ese momento, y de acuerdo con el interés de

quienes ocupaban los cargos políticos de aumentar la cantidad de estudiantes que participaran de las prácticas, el Ministerio empezó a destinar recursos en buscar establecer alianzas con distintas instituciones que quisieran participar en Aprender Trabajando.

> Referente: "Con los años en Aprender Trabajando (el equipo de gestión) se empezó a buscar lugares de prácticas, se empezó a ayudar, porque había instituciones que querían hacer prácticas pero decían "no tenemos, no sabemos dónde". En Aprender Trabajando lo que se hizo es eso, que se sigue ahora, tratar de encontrar un nexo con distintos lugares a través del Ministerio. Para las empresas o lugares de práctica, la referencia del Ministerio es un poco más seria digamos que el colegio digamos. No porque el colegio no sea serio y no se vaya a hacer responsable, sino que es como que hay una institución más importante atrás. (...) También, es distinto. La escuela hacia un montón de cosas, por ahí el docente no tiene tiempo de estar, decir bueno voy a llamar a 10 empresas, a 10 lugares, entonces ahora lo que está haciendo desde ministerio, es esto, es decir bueno, va a empezar el año, tenemos que ver quienes estarían interesados en realizar prácticas con estudiantes capacitados en las diferentes ramas que tenemos. Bueno lo que se hizo fue eso, (...) hacer esto buscar lugares, tener reuniones con las diferentes cámaras y demás para lograr lugares de práctica para la mayor cantidad de estudiantes" (Referente de Ministerio 4 - Mujer)."

De la cita se desprende que los referentes del programa en el Ministerio consideran que a partir del año 2013 se decidió aumentar la cantidad de estudiantes que participaran en el programa. En este segundo tiempo que comienza con una nueva coordinación del programa, el Ministerio sumó un rol activo de facilitador del contacto entre escuelas y el sector productivo. En este sentido, resulta relevante el rol que toma el Ministerio de Educación frente a las prácticas y la relación que tiene con la desigualdad social: ¿trabaja para garantizar los derechos de los estudiantes? ¿Cómo tensionan los intereses de los distintos actores involucrados a partir del rol asumido por el Ministerio para sumar estudiantes en las prácticas educativas?

De la cita notamos distintos puntos a destacar. En primer lugar, la referente del ministerio considera que el rol del equipo no era el de garantizar el derecho de los estudiantes a realizar prácticas, sino como institución de "ayuda" para las escuelas. Esto llama la atención si tenemos en cuenta que el Aprender Trabajando surgió como una propuesta política de articulación educación-trabajo, cuya práctica no estaba considerada como parte de la currícula escolar (salvo para las escuelas técnicas) y no era necesariamente un objetivo escolar ni una actividad que las escuelas tuvieran recursos para desarrollar. Sin embargo,

como mencionamos previamente, el Ministerio no figuró en el documento de la política como un actor activo en la implementación de la misma, es decir, los documentos públicos no establecieron tareas o responsabilidades para el equipo que llevó adelante la gestión del programa. Esto podría justificar por un lado lo "artesanal" del trabajo, que dependía de las voluntades de las personas que trabajaban y los diagnósticos que podían hacer de la implementación y también podría explicar el hecho de que para los referentes del Ministerio su lugar era dar soporte a quienes quisieran participar del programa.

Podemos destacar que el rol del Ministerio de Educación fue cambiando y que el lugar en el que se posicionó tuvo consecuencias en las prácticas, es decir, que su posición no es indiferente en el desarrollo del programa. En un primer tiempo, se ubicaba en lugar de aprobar proyectos. Más adelante, debido al interés político de aumentar la cantidad de estudiantes participantes, aumentó el equipo de recursos humanos y económicos con el objetivo de buscar más articulaciones con el sector privado para desarrollar más proyectos.

Otro aspecto a destacar es que la figura del Ministerio no solo era importante para la posibilidad de contactar espacios de práctica por su figura institucional sino también por cuestiones burocráticas y de seguridad frente a la posibilidad de incluir estudiantes menores de edad a realizar tareas laborales en sus instalaciones. De acuerdo a la gran necesidad que el programa tenía de establecer puentes entre las escuelas y las empresas para poder funcionar, el trabajo más importante que realizaba el Ministerio a partir del 2013 era buscar instituciones que quisieran participar, explicar la propuesta y las cuestiones legales, para finalmente generar el contacto entre los referentes que diera lugar al armado del proyecto.

> Referente: Las empresas usualmente tienen área de legales, área de recursos humanos, otra normativa que cumplir, inscripciones en AFIP, supervisiones, controles. Entonces las empresas usualmente tenían mayores dificultades, reticencias u obstáculos que sortear y entonces era necesario que un equipo estuviera metido en ese tema y que supiera responder a esas preguntas y orientarlos" (Referente de Ministerio 5 - Mujer).

A partir de la necesidad de buscar espacios de práctica se crearon dos áreas diferenciadas dentro del Ministerio, una que trabajaba con proyectos provenientes de instituciones públicas y otro con instituciones privadas. Estas áreas eran las encargadas de generar las condiciones necesarias para construir una experiencia beneficiosa para el estudiante (Referente de

Ministerio 2 - Mujer). Ambos equipos compartían la tarea de evaluar y aprobar los proyectos de las escuelas y de supervisar el desarrollo de las prácticas una vez que estas comenzaban. Lo que diferenció a estos equipos entre sí tenía que ver con la necesidad de buscar instituciones privadas para generar más proyectos de práctica.

Desde el Ministerio de Educación se planteó una diferenciación para trabajar con instituciones de prácticas públicas y privadas por varios motivos, que dan cuenta de los intereses y obstáculos de las diferentes instituciones sobre la posibilidad de incluir estudiantes como practicantes. El primero, como vimos previamente, se relaciona con la facilidad de las instituciones públicas para articular entre sí y la dificultad que supone trabajar con prácticas educativas en empresas privadas. El segundo se desprende del interés del Ministerio por obtener financiamiento privado para sostener el programa. El tercero tiene que ver con la fuerza pedagógica de los proyectos y la necesidad de supervisar las prácticas. En los próximos apartados iremos analizando estas tensiones de forma diferenciada.

El presupuesto y la asignación estímulo

Como desarrollamos en el capítulo 4, el Anexo del Decreto 266 refiere que las prácticas educativo-laborales del programa Aprender Trabajando otorgaban una beca de carácter no remunerativo. A su vez, las instituciones podían optar por brindar a los estudiantes los beneficios que tuvieran sus propios empleados, si bien la condición de becario no implicaba una relación laboral entre las partes involucradas (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2003a). El sentido de la asignación estímulo era financiar el viático para realizar las prácticas, que se llevaban adelante a contraturno del horario escolar.

Respecto del monto de la asignación, el Ministerio de Educación fijaba anualmente el número de la beca para las prácticas que se realizaban en instituciones públicas (En 2019 era de $2100 y su objetivo era financiar el viático). De esta manera, fijaban un presupuesto público destinado a las prácticas y podían determinar la cantidad de estudiantes que podían participar por año. En el caso de la asignación de las empresas privadas, desde el Ministerio se las alentaba a pagar el proporcional al salario mínimo por la cantidad de horas de práctica semanales (que en 2019 eran aproximadamente $18 mil pesos por las 4 horas diarias de práctica). Observamos una gran disparidad entre las asignaciones según la institución donde desarrollaban la práctica. Como vimos previamente, los jóvenes de escuelas técnicas tenían

mayores posibilidades de acceder a prácticas en instituciones privadas - por las preferencias de las empresas sobre estos perfiles - por lo cual esto también supone un mecanismo de desigualdad educativa en el desarrollo de las prácticas.

> Referente: Los últimos años teníamos poco aumento, pero una gran demanda de que aumentemos más estudiantes. Entonces lo que era la asignación estímulo, que siempre fue para los viáticos, nunca fue un gran número, pero cada vez con los años ya era casi irrisorio entonces como que también perdía algún tipo de sentido. Nunca buscamos que el chico haga la práctica por el estímulo, pero cuando también toda esa movida, de ir al banco y que se yo… si no te alcanza ni para pagar los viáticos, como que va perdiendo un poco de sentido toda la movida que significaba la erogación de dinero" (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

El presupuesto público es considerado como una debilidad de la política por parte de los agentes ministeriales y en general refieren que es una de las cosas que hubieran modificado. En primer lugar, porque generaba diferencias entre los estudiantes que recibían una beca diferente por realizar prácticas con la misma carga horaria. En segundo lugar, porque el Ministerio reclamaba que se inscribieran cada vez más estudiantes al programa, pero no se aumentaba el presupuesto y esto generaba que hacia la segunda mitad del año tuvieran que disminuir la cantidad de estudiantes por institución, o bien hacer prácticas más breves y también esto redundaba en experiencias muy distintas para los estudiantes, produciendo a su vez un mecanismo de desigualdad horizontal.

> Referente: Lo que sí nos pasaba algunos años era que ya promediando agosto nos estábamos quedando sin presupuesto entonces lo que hacíamos era achicar los proyectos. Si venías con un proyecto de 16 personas decíamos "bueno, máximo 6 personas". Pero nunca hemos rechazado escuelas y siempre hemos acomodado el presupuesto para que alcanzara para recibir a todos y decir "no, cerrado porque no hay más presupuesto". O sea, hacíamos un uso inteligente de los recursos como para poder abrirle las puertas a todos" (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

El recorte en el presupuesto público implicó que las autoridades demandaran aumentar el contacto con las empresas privadas que pudieran financiar el viático. Sin embargo, las dificultades del equipo para conseguir mayor financiamiento privado estaban en los escasos recursos legales con los que contaban para establecer alianzas. Los agentes del ministerio afirman que no disponían del acompañamiento que hubieran necesitado por parte de las autoridades para poder establecer alianzas estratégicas con las empresas. "(las empresas y las cámaras empresariales) … como que son muy jerarcas, ¿No? respetan las jerarquías. (...) ese

acompañamiento institucional por parte del Ministerio no estaba, entonces estábamos medio solos en ese sentido (...) nos faltaba esa espalda (...) como para tener un poco más de llegada" (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

Como vemos, por un lado se les solicitaba a los agentes que consiguieron más financiamiento por parte de las empresas y además ellos refieren que frente al interés de las empresas por recibir estudiantes, las prácticas estaban mejor remuneradas que en los espacios públicos. Sin embargo, los referentes tenían dificultades para llegar a las empresas por el respeto por las jerarquías que sostienen las decisiones que se toman y también debido a la debilidad de los recursos legales para convencerlos de establecer convenios. "...el ámbito en el que uno está inserto genera muchas dificultades que a veces dificultaba realizar prácticas" (Referente de Ministerio 5 - Mujer).

> Referente: … si había una problemática legal para resolver con una institución, dependiamos del área de legales de la gerencia. En esos casos siempre había dificultades. Por otro lado hubo una época en la cual contactar instituciones, empresas privadas era prioritario y súper importante entonces teníamos presupuesto digamos para hacer eventos, desayunos, cosas. Que luego en un momento eso se cortó, de cuajo, nos sacaron todo, y entonces ya el hecho de contactar empresas y hacer el trabajo se volvió mucho más dificultoso. Después, por otro lado, el programa contaba con un presupuesto. El presupuesto … por ahí arrancaba el año, arrancaba el ciclo lectivo, arrancaban las prácticas y el presupuesto todavía no estaba definido. Entonces sobre el presupuesto nosotros sabíamos cuánto iban a obtener los estudiantes por su práctica, a cuántos estudiantes podríamos llegar… el presupuesto limitaba eso (Referente de Ministerio 5).

Damos cuenta nuevamente que para los referentes el lugar del Ministerio en las prácticas era de "soporte", ya no solo para que las escuelas contactaran con instituciones de práctica sino también hacia el equipo de Aprender Trabajando. Dicho soporte para implementar el programa variaba en función de los intereses políticos y estas diferencias moldearon distintas experiencias para los estudiantes, produciendo desigualdades educativas.

Proyectos "vagos" vs. proyectos "de calidad"

Como vimos en el capítulo anterior, una de las cuestiones que más ocupaban a los referentes del Ministerio era asegurar la calidad de las prácticas educativas desde la conformación

pedagógica de cada proyecto. Hay varios testimonios que dan cuenta de qué entienden desde el Ministerio por "práctica de calidad" y en general todas apuntan a la importancia de cuidar al estudiante, que las prácticas sean acompañadas desde el sistema educativo y que tengan relación con los saberes escolares o bien que brinden la posibilidad de adquirir saberes socio-laborales, teniendo en cuenta las oportunidades y limitaciones que conocemos en cada modalidad (bachiller, comercial, técnica).

> Referente: Que realmente el estudiante practique aquella orientación que viene estudiando. y si no es así, no es tan así porque no es tan fácil, depende de la orientación (...) ir a un espacio externo, ir a un ambiente laboral, tener compañeros de trabajo, cumplir horarios por fuera... En ese caso que sea un buen ambiente para ellos, que los incluyan, pero que los incluyan de manera real y no condescendientemente. Que les den tareas que puedan hacer y más allá (Referente de Ministerio 7 - Mujer).

El testimonio da cuenta de que, para el equipo que implementa las prácticas, la calidad de las mismas está relacionada con la posibilidad de poner en práctica los saberes adquiridos en la escuela y que si esto no es posible, que los alumnos sean considerados y acompañados por el equipo que los recibe. Como desarrollamos previamente, según la modalidad escolar, el objetivo de poner en práctica los conocimientos escolares o bien de aprender saberes orientados al trabajo útiles para la inserción laboral posterior en el contexto actual, no pudo darse de forma similar en todas las modalidades. Sin embargo, de acuerdo al relato de los agentes del Ministerio, la calidad de la práctica no tenía relación únicamente con la escuela de origen, sino también con las características del espacio de práctica, esto es, si era un ámbito público o privado.

Como vimos previamente, el programa de Aprender Trabajando contaba con dos grupos de personas dentro del equipo ministerial que se encargaban de trabajar sobre la pertinencia de la propuesta de la práctica educativa. Un equipo se encargaba de las prácticas que se realizaban en ámbitos públicos (llamado "área pedagógica") y otro equipo de las prácticas que se realizaban en instituciones privadas (llamado "área de privados"). Una tarea importante del "área de privados" era la de reclutar empresas privadas que quisieran participar de las prácticas, ya que los espacios públicos dispuestos a participar del programa tenían una llegada más fácil que las empresas privadas (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

El trabajo del área pedagógica tenía una carga laboral mayor en cuanto al acompañamiento de la calidad de los proyectos, mientras que el área de privados estaba estratégicamente más abocado a "la venta" del programa y a explicar el respaldo legal del programa enmarcado como una práctica educativa, para en una segunda instancia elaborar un perfil de estudiante que les interesaría tener en la práctica y buscar una escuela a continuación (Referente de Ministerio 2 - Mujer). "Nosotros éramos intermediarios, entonces nos acercábamos ya sea a un terciario, o más que nada eran escuelas técnicas las que trabajamos fuertemente y les traíamos la propuesta" (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

Lo primero que llama la atención sobre la diferenciación del trabajo con las instituciones según si fueran públicas o privadas tiene que ver con el nombre. ¿Por qué se llaman "pedagógica" y "privados"? ¿Por qué no se llaman "públicos" y "privados"? Según lo que refieren los agentes del Ministerio, por cuestiones burocráticas, las instituciones de prácticas públicas tenían contacto directo con el Ministerio de Educación para solicitar estudiantes en sus espacios de trabajo. Sin embargo, encontraron dificultades para que las prácticas en estos espacios tuvieran una articulación pedagógica real o bien que la práctica sea de interés para el estudiante y por eso se creó el "área pedagógica".

> Referente: Principalmente en las prácticas siempre el primer objetivo era que cumplan con lo pedagógico y al ser digamos… muchos eran espacios públicos, era más difícil hacer valer lo pedagógico porque si no te metían un data entry en una salita de hospital, que no tenía sentido. Entonces por eso había más fuerza pedagógica en los proyectos propios (…) Tuvimos muchos, muchos casos de proyectos que eran muy vagos y en esto de necesitar aumentar la cantidad de estudiantes, te hacía mucho trabajo de acompañamiento para generar una práctica de valor para el estudiante (Referente de Ministerio 2 - Mujer).

> Referente: En el área de privados no había tanta carga pedagógica, porque lo que se verificaba más que nada era lo que tenía que ver con el tipo de espacio y la relación más a nivel empresarial (...) de buscar el área privada era más una búsqueda de empresas para poder ubicar a los estudiantes (...) según la orientación de cada escuela que iba más allá de lo pedagógico, porque tenía que ver más con una cuestión de venta, por decirlo de alguna manera (Referente de Ministerio 2 - Mujer).

De acuerdo con las entrevistas realizadas, un factor que afectaba a la calidad de la experiencia educativa era el interés genuino del espacio de práctica por trabajar con los practicantes, ya que no todas las instituciones se involucraban de la misma manera con la experiencia: "Había

quienes estaban encantados y quienes les resultaba una pérdida de tiempo" (Referente de Ministerio 2 - Mujer). El hecho de que haya instituciones cuyos referentes estuvieran más o menos interesados en acompañar estudiantes supone desigualdades educativas en las prácticas, de acuerdo a los esfuerzos que han dirigido en acompañar a los estudiantes. Frente a esta situación, el equipo del Ministerio no dejó de lado estas prácticas sino que las acompañó en la redacción de los proyectos. "La idea nunca fue digamos dar de baja o desaprobar proyectos, sino incluir a todos los que se ofrecían, todos los que surgían, pero mejorarlos" (Referente de Ministerio 2 - Mujer).

Cuando los agentes del Ministerio sostienen que desde los espacios públicos ha surgido el interés de convocar a un estudiante para realizar tareas de "data entry", podemos pensar que esta propuesta no tiene que ver con el interés institucional de acompañar la inserción laboral de un estudiante de escuela secundaria sino más bien con ocupar un puesto de trabajo de baja calificación y al que se le asignó una asignación estímulo menor al proporcional del salario mínimo. Por ese motivo, para asegurar los objetivos pedagógicos de las prácticas, desde el Ministerio han hecho un fuerte énfasis en la instancia de aprobación de proyectos a realizar en espacios públicos.

La hipótesis principal que surge a partir de las entrevistas respecto de los motivos de estas diferencias entre espacios públicos y privados tiene que ver con los recursos e intereses de cada institución. Por un lado, las empresas privadas tendrían una estructura organizacional y de recursos más adecuada para ofrecer prácticas acorde a lo que aprenden los estudiantes. Por este motivo, aproximadamente el 60% de las prácticas que se realizaban en empresas privadas se ofrecían a escuelas técnicas mientras que el resto se dividía en educación especial, comercial y bachillerato. Por otro lado, las empresas privadas estaban monetariamente comprometidas con las prácticas y veían en ellas la posibilidad de contratar como empleados a los practicantes al finalizar la escolaridad.

Lo que se desprende de estas diferencias es que el rol del Ministerio de Educación no fue el mismo hacia las distintas instituciones. El Ministerio tomó la posición de crear un área pedagógica para hacer mejoras en los proyectos de las instituciones públicas porque consideró que de acuerdo a sus intereses en ocupar un espacio de trabajo y a sus escasos recursos para destinar una persona a trabajar como referente del espacio, debían dirigir esfuerzos para trabajar en la fundamentación del proyecto. Por otro lado, consideraron que las

empresas disponían de recursos e intereses que permitían desarrollar proyectos que no dependieran tanto de su supervisión y dirigieron mayores esfuerzos en convocar empresas privadas que financien el desarrollo del proyecto.

Esta mirada desde el Ministerio supone una visión ideológica de que las instituciones privadas son mejores o más eficientes que las instituciones públicas. Si bien puede haber diferencias entre las instituciones de recursos que permitan justificar las diferencias en la pertinencia pedagógica de los proyectos, resulta necesario reflexionar sobre el lugar del Ministerio de Educación en esta articulación y cómo afecta al desarrollo de las prácticas. Cuando pensamos en una práctica educativa de calidad, ¿Dónde debería poner los esfuerzos el Ministerio como garante de los derechos? ¿Se trata de ubicar a los estudiantes de acuerdo a los intereses de la empresa, o se trata de pensar en una práctica que sea útil para la inserción laboral futura de los estudiantes? ¿Cuánto influyen los intereses de las empresas en el trabajo diferenciado del Ministerio con cada espacio? ¿Cómo impacta el trabajo diferenciado en la experiencia de los jóvenes?

Respecto de las tareas diferenciadas para cada área, en el sector de financiamiento privado trabajaban personas especializadas en relaciones del trabajo, mientras que en el sector de proyectos públicos trabajaban personas especializadas en educación para afianzar la conexión pedagógica entre la práctica y los saberes escolares. A partir de los nombres otorgados a cada equipo de trabajo y a su conformación en cuanto a la capacitación de los agentes, cabe preguntarse si esta diferenciación de equipos respondía al hecho de que el Ministerio necesitaba de la articulación con la empresa para obtener financiamiento para el programa.

Las prácticas en las empresas privadas

El interés del Ministerio por encontrar espacios privados para realizar las prácticas tenía que ver con la necesidad de obtener financiamiento para las asignaciones estímulo de los estudiantes, lo que a su vez permitía aumentar la cantidad de estudiantes que realizaran prácticas por año. El compromiso económico de las empresas traía en consecuencia el interés en definir las tareas a realizar por los estudiantes, el perfil de estudiante deseado y en algunos casos, un proceso de entrevistas para decidir a qué estudiante aceptaban en la práctica. En la cita a continuación podemos observar que al buscar espacios de práctica, el Ministerio cedía

el protagonismo de la escuela por sobre el interés de la institución privada para definir el tipo de actividades a realizar en la escuela.

> Referente: El circuito largo de mi tarea era contactar nuevas empresas. En ese caso el circuito empezaba contactando con empresas, organizando entrevistas, explicando el desarrollo de las prácticas, el convenio, el marco legal, la normativa. Una vez que la empresa aceptaba la realización de las prácticas, entender cuál era el perfil de estudiante que necesitaban o que deseaban incorporar, entonces luego de eso contactar a las instituciones educativas que tuvieran más o menos estudiantes acorde a esos perfiles que se necesitaban (Referente de Ministerio 5 - Mujer).

Como desarrollamos previamente, a medida que pasaron los años de implementación del programa, desde los cargos políticos se decidió disminuir el financiamiento público y solicitaron a la coordinación que destinaran mayores esfuerzos a buscar empresas privadas para sostener las actividades. La decisión política de buscar empresas para obtener financiamiento puso en juego el interés económico de las empresas por participar en el programa y las consecuencias que esto tuvo en el desarrollo de las prácticas. Como veremos a continuación, la empresa pudo tomar decisiones respecto de la estructura de la práctica:

> Referente: (el programa)... no era obligatorio para ningún actor. Entonces era la institución la que pensaba y decidía en qué área o necesitaba o deseaba incorporar gente. No es lo mismo desear incorporar a un estudiante para un área técnica de una empresa, que a un estudiante para el área administrativa. Y qué tipo de conocimientos tiene que tener, o si no tiene que tener ninguno y están disponibles para recibir a un estudiante y pueden capacitarlo de cero. (...) Todo dependía mucho de la institución, qué necesidades tuviera, que deseos tuviera, con qué objetivo querían empezar a trabajar con el programa (Referente de Ministerio 5 - Mujer).

Podemos preguntarnos entonces por los intereses de este actor en juego y en cómo afectan a la práctica y a la reproducción de las desigualdades: la empresa privada ofrece un espacio de práctica, destina recursos humanos y económicos a la misma y por lo tanto puede tener más libertades a la hora de seleccionar las tareas a realizar por el practicante. Por otro lado, si bien no era este el objetivo principal de las prácticas, las empresas privadas tenían en consideración la posibilidad de contratar como empleados a los estudiantes una vez finalizada la escolaridad, algo que para el sector público resultaba más complejo de realizar.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Por este motivo, las empresas privadas solían elegir perfiles técnicos, más capacitados para las tareas que requerían en las prácticas y las prácticas ofrecidas por espacios públicos, caracterizados por ocupaciones de bajo nivel de calificación y aprendizaje, se destinaban en su mayoría a jóvenes de bachilleratos, escuelas comerciales o de educación especial. Las prácticas eran desiguales de acuerdo a los espacios: los jóvenes de escuelas técnicas estaban orientadas a prácticas regidas por el mercado, donde es la empresa la que decidía con más fuerza qué es lo que el estudiante debía aprender, pero a su vez, las tareas eran más pertinentes de acuerdo a los saberes de los estudiantes y en muchos casos los jóvenes eran contratados al finalizar la escolaridad por las empresas, brindando una posibilidad concreta de inserción laboral en un empleo formal. Esto no solo supone producción de desigualdad educativa sino también reproduce desigualdades económicas de origen social: los jóvenes elegidos por las empresas de acuerdo a lógicas meritocráticas tenían posibilidades de obtener un empleo formal mientras que quienes no eran elegidos para hacer la práctica quedaban por fuera del capital social para acceder a un empleo.

Jacinto (2004) denuncia que muchas veces el acceso al trabajo se consigue a través de contactos, es decir, que el capital social es relevante (Bourdieu, 2001). Mientras que hace unos años las primeras capacitaciones se podían conseguir a partir del trabajo de los padres, actualmente muchas familias atraviesan periodos largos de desocupación, por lo tanto la ruptura de la socialización laboral ha afectado la posibilidad de acceder al empleo a través de redes (Jacinto, 2004). Por otro lado, los jóvenes provenientes de sectores de bajos recursos sufren una discriminación en el acceso de empleo ya que la selección laboral, además de las credenciales educativas, tiene en cuenta la escuela a la que el joven asistió, su lugar de residencia, el lenguaje y su apariencia. Valdivia Vargas (2004) afirma que hay una estrecha relación entre la situación de pobreza y la falta de oportunidades para acceder al empleo, porque la condición de pobreza está vinculada a ciertas problemáticas sociales que se constituyen como círculos viciosos difíciles de romper y que disminuyen la posibilidad de que los jóvenes pobres logren una inserción laboral. A partir de estas teorizaciones, si las prácticas educativas estuvieran concebidas desde una lógica democrática, se podría aumentar el capital social de más estudiantes, aumentando la posibilidad de acceder a un primer empleo formal al terminar la escuela secundaria.

Por otro lado, mencionamos previamente que los jóvenes que asistían a instituciones públicas eran destinados a proyectos que eran trabajados pedagógicamente desde el Ministerio. Sin

embargo, las tareas tenían un bajo nivel de calificación o bien no tenían relación con los saberes escolares y los jóvenes no podían ser contratados posteriormente. Además, como veremos a continuación, en general las prácticas no podían ser supervisadas por los agentes del Ministerio.

Un objetivo clave del programa: el acompañamiento a los estudiantes

Una característica central de Aprender Trabajando tiene que ver con el acompañamiento a los estudiantes, realizado por el tutor pedagógico y el referente de la práctica. Por su parte, desde el año 2011, el Ministerio comenzó a hacer visitas a los espacios de práctica para supervisar las actividades. Consideramos que las visitas que hacían los referentes del Ministerio con el objetivo de revisar que lo que estaban haciendo los estudiantes en las prácticas se correspondía con lo aprobado en la instancia de los proyectos también era parte del proceso de acompañamiento, en tanto las visitas tenían el objetivo de cuidar a los estudiantes y garantizar el derecho a la formación para el trabajo.

El acompañamiento en la formulación del proyecto de vida no es posible si no se hace dentro de una acción institucional colectiva (Tedesco, 2012). Esto implica tanto considerar la posibilidad de articular entre distintos actores sociales que acompañen la promoción del desarrollo de los proyectos personales, como también realizar cambios curriculares o de formación docente y remuneración acorde a las tareas. Entendiendo que la acción de los actores son claves dentro del proceso de la política (Braun et al, 2011), hemos identificado otra debilidad del proyecto que tiene que ver con la falta de recursos humanos, económicos y de capacitación para la supervisión y el acompañamiento pedagógico del programa.

La supervisión de las prácticas: el acompañamiento del Ministerio

Debido a las diferencias con la que se encontraron los agentes del Ministerio entre las experiencias de prácticas, desde 2011 comenzaron a hacer visitas a las instituciones de práctica. “Se fijaban que todo estuviera bien, iban a hacer una visita y estaban en contacto permanente por si algo sucedía” (Referente de Ministerio 1 - Mujer). El área pedagógica y el área de privados asistían a los espacios de práctica para revisar que las tareas que se estuvieran haciendo se correspondiera con lo que habían aprobado en los documentos.

Debido a la cantidad de personas encargadas de realizar el trabajo de campo en la totalidad de las prácticas (3 en el área de empresas y 3 en el área pedagógica), los agentes ministeriales no podían asistir más de una vez al espacio de práctica y en general refieren que no podían asistir a todas las que tenían a su cargo. "Un solo año llegué a visitar todos los proyectos, un solo año, pero es bastante complicado" (Referente de Ministerio 2 - Mujer). Cuando esta visita se daba, generalmente la realizan cuando la práctica estaba promediando su tiempo y en otras ocasiones sobre el final, de manera que dificultaba la posibilidad de realizar mejoras en la práctica durante su desarrollo, pero se tenía en cuenta lo sucedido para generar mejoras hacia el año siguiente:

> Referente: a nosotros nos tocaba también entre otras tareas que no te conté hacer visitas. Acercarnos al espacio, más que nada al cierre de la práctica y tener como una charla, un balance digamos.. siempre aclaramos que no era como nuestro rol de supervisión ni de policía sino de análisis y reflexión. Poder hablar con los chicos, las chicas, el tutor, con las diferentes voces y por último hacer un balance de cómo resultó la experiencia. Como si se repite para tratar de mejorar alguna cuestión (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

En general los agentes refieren que no podían hacer visitas en todos los espacios y tomaban conocimiento de lo que sucedía en las prácticas a través de un cuestionario de evaluación que enviaban sobre el final de la práctica a los principales actores del proyecto: "no siempre llegábamos a visitar todas las prácticas, ¿no? a veces hay cosas que nos enterábamos… nosotros hacíamos evaluaciones, un cuestionario para valorar la práctica y a veces nos enterábamos de estas cosas que no estaban buenas" (Referente de Ministerio 7 - Mujer).

> Referente: al final de la práctica se les mandaba una evaluación al tutor de práctica, tutor pedagógico y al estudiante. Y eso después lo veíamos. Y si de repente había algo medio raro, hacíamos un llamado aún habiendo terminado la práctica o en los últimos días, como para entender qué había pasado. Por ejemplo, te pongo un caso, si vos ibas a un lugar de prácticas y estaba todo bien, eran re buena onda, pero te habían pedido ocho chicos y tenían dos computadoras. Al año siguiente si te volvían a pedir, le decías, "che, te acordas que te fui a visitar y vos tenés dos computadoras, te pido que no me pidas ocho. Me parece que estuvo linda la práctica, pero si vos pedís ocho es un montón. No te voy a aprobar ocho, voy a aprobar dos. porque tenés dos computadoras". Entonces eso también lo teníamos permanentemente presente. Hacíamos nuestras evaluaciones, hacíamos la evaluación del proyecto, pero después hacíamos un informe de la visita. Entonces, cuando volvíamos a evaluar al año siguiente, teníamos en consideración lo que habíamos anotado el año anterior (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

En relación a la cita anterior, si bien era algo que consideraban pertinente de realizar, en la instancia de aprobación de los proyectos no podían asistir al establecimiento para estudiar si era un lugar apropiado para realizar una práctica educativa.

> Referente: En un momento se llegó a hablar, que eso no lo llegamos a hacer, de hacer una visita previa antes de que se apruebe para ver… porque por ahí te pedían 10 chicos y tenías un rectangulito de 2x2 entonces… eso no lo llegamos a hacer (...) porque éramos pocos, la verdad que era un grupo chico (Referente de Ministerio 2 - Mujer).

Cabe reflexionar sobre los escasos recursos humanos que disponía el equipo para poder realizar las supervisiones correspondientes: el trabajo de los agentes del ministerio implicaba velar por los derechos de los estudiantes en la realización de las prácticas y de revisar que las tareas que fueran asignadas sean las mismas que se habían acordado en el convenio, lo que afectaba directamente a su vez al acompañamiento que recibían los estudiantes y a la calidad de las prácticas.

Por lo tanto, si bien desde el Ministerio había un trabajo previo con las instituciones de práctica para elaborar tareas que resulten valiosas para los estudiantes, ya sea porque tenían relación directa con sus saberes previos o porque iban a aprender alguna tarea nueva que podía serles útil a futuro, el eslabón débil de la cadena tenía que ver con la falta de recursos disponibles para poder visitar a los espacios de práctica y corroborar que las tareas se estuvieran desarrollando de la forma acordada. Por lo tanto, por más que a algunos proyectos pedagógicos se le asignaran recursos para trabajar sobre la articulación pedagógica, la falta de recursos disponibles para supervisar las prácticas resultaba en experiencias muy variables que produjeron desigualdad educativa.

> Referente: A veces sucedía, más en espacios públicos, no privados, que vos ibas y estaban limpiando, los hacían limpiar. Más vale que en los espacios externos no en todo se podía hacer tareas de acuerdo al perfil del estudiante y el aprendizaje era salir a un espacio externo. (...) Pero no ponernos a limpiar cuando podían hacer otra cosa" (...) "teníamos espacios en las comunas por ejemplo, que supuestamente iban a hacer algo administrativo, o algo que podían hacer como carga de datos (...) y después los ibas a visitar y estaban limpiando baños o haciendo café (Referente de Ministerio 7 - Mujer).

Universidad de San Andrés

Los agentes del Ministerio refieren que se encontraron con situaciones no deseadas tanto en instituciones públicas como privadas. Por lo tanto, si bien ideológicamente se pensó que las prácticas privadas suponían ser mejores que las públicas, la experiencia demuestra que esto no es necesariamente así y el lugar que ocupa el Estado para garantizar - o no - las buenas prácticas pedagógicas de la experiencia ocupa un lugar significativo en la producción de desigualdad educativa.

> Referente: se hicieron, pero muy muy poco tiempo en el Supermercado XXXXX. Muy poco tiempo porque no resultaron prácticas de calidad. (...) se les pedía lo que era cajero y demás, pero después no terminaba siendo una práctica que al estudiante realmente le sirviera (...) o los estudiantes (hacia el final de la práctica) decían que no los trataban como querían, o estaban muchas horas haciendo lo mismo... el famoso "3 días sacando fotocopias". Entonces no era lo que se esperaba (Referente Ministerio 2 - Mujer).

La visita ministerial hacia el final de la práctica resultaba útil para evaluar la posibilidad de realizar nuevas prácticas a futuro en dicho establecimiento y no tanto para corroborar que en la práctica se estuviera haciendo lo que se había acordado en los convenios. Si bien según los referentes del Ministerio se esperaba que los tutores pedagógicos tuvieran conversaciones fluidas con los estudiantes en la escuela, se encontraron en distintas oportunidades con estudiantes haciendo tareas que no eran acorde con los objetivos pedagógicos. Al respecto podemos hipotetizar dos posibles escenarios. Por un lado, que debido a la asimetría de poder entre el estudiante y el referente de práctica, en algunos casos los estudiantes no manifestaban su disconformidad con las tareas asignadas y las personas encargadas de supervisar las prácticas no tomaban conocimiento de esto hasta que visitaban el espacio o hasta que la práctica terminara. Por otro lado, también era posible que los referentes pedagógicos no pudieran hacer el acompañamiento de la manera que el Ministerio esperaba.

Consideramos que la falta de recursos humanos asignados para esta tarea era un obstáculo en el objetivo de garantizar el buen desempeño de las prácticas y la calidad pedagógica de la misma, que era lo más importante para el equipo del Ministerio. Las prácticas, por lo tanto, podían tener más o menos fuerza pedagógica en la redacción del proyecto, pero al no tener la posibilidad de realizar las supervisiones correspondientes, en algunos casos el interés del espacio de práctica pudo haber sido mayor que el de los estudiantes y las instituciones educativas a la hora de ejecutar las tareas.

El acompañamiento del tutor pedagógico durante el desarrollo de la práctica

Como vimos en el capítulo 4, desde el programa se esperaba que los tutores pedagógicos realizaran tareas administrativas, que visitaran el espacio de práctica antes de que comiencen las actividades y que acompañen al estudiante. Es decir que la responsabilidad que tenían sobre el estudiante y sobre la calidad pedagógica de la práctica era muy grande. Una de las personas que trabajó en el equipo del Ministerio también trabajó previamente para Aprender Trabajando como docente en una escuela comercial y dejó su testimonio sobre el trabajo que hizo:

> Referente: el circuito era acercarme al espacio de práctica, conversar acerca de las condiciones, los horarios, las características, todo lo que llevaba la práctica. Completar la cuestión legal, los convenios. Una vez que firmaba el espacio de práctica, firmaba el estudiante o el padre si era menor. Una vez que estaba toda la documentación, ya el estudiante podía empezar. El día que comenzaba los acompañaba yo a la presentación. Después el estudiante hacía la práctica y yo el seguimiento (Referente de Ministerio 6 - Mujer).

En el seguimiento, lo que se esperaba desde el Ministerio era que a medida avanzaba la práctica, el tutor pedagógico se comunicara con los estudiantes frecuentemente para recibir un feedback de su parte respecto de cómo se sentían haciendo la práctica y qué tareas estaban realizando, para arbitrar si fuera necesario. El referente de la práctica también acompañaba al estudiante, desde el lugar de guía en la ejecución de las tareas dentro de la institución.

> Referente: Poder acompañar digamos este proceso desde la confianza ¿no? porque por lo general el tutor es un profe que ya los conoce y ya los viene acompañando a los jóvenes. No es una persona externa "x" que va a ser su tutor, no. es alguien que ya conoce que … y bueno y tratar de apuntalar en el caso que sea necesario, tal vez la práctica no funciona, bueno existía la chance de hacer un reemplazo entonces también ahí de nuevo el rol del tutor como administrativo dialogando con la empresa (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

Como hemos trabajado previamente, la posibilidad de elaborar pedagógicamente con los estudiantes un espacio de reflexión sobre las actividades realizadas y las estrategias para el futuro, también dependía de los recursos disponibles en cada establecimiento educativo. De acuerdo a los lineamientos de la política de Aprender Trabajando, cada docente designado como referente realizaba el acompañamiento en la manera en que podía - es decir, sin horas curriculares específicas designadas para realizar dicha tarea y sin una capacitación específica

de lo que podía trabajar con el estudiante para llevar hacer de su acompañamiento una experiencia pedagógica -.

> Referente: en cuanto a lo legal no había ningún requerimiento específico quedaba como a voluntad del tutor pedagógico. (...) algunos el primer día iban como para hacer una pequeña inducción y lo acompañaban el primer día. Algunos caían alguna vez para charlar y ver cómo iba la cuestión y algunos ni aparecían. Ya tiene que ver con una cuestión personal cómo lo encara cada tutor (Referente de Ministerio 3 - Hombre).

En particular, la docente entrevistada tenía horas escolares que podía destinar a realizar proyectos y las utilizaba para hacer un trabajo artesanal con los estudiantes en los que ellos podían autoevaluarse y poner en palabras cómo se sentían en el espacio de trabajo. Pero de acuerdo a lo que ella menciona, no había lineamientos para realizar este trabajo, recomendaciones curriculares o capacitaciones, sino que dependía de las posibilidades de tiempo y espacio de cada docente, de su valoración personal acerca de las prácticas y de su propia trayectoria profesional.

> Referente: Había cuestiones administrativas, llenar formularios, anexos, convenios, planillas, con datos de los estudiantes. Eso por un lado y por el otro lado yo como docente hacia una carpeta de seguimiento donde el estudiante escribía todo lo que hacía en el espacio de práctica" (...) eso lo hacía yo por mi cuenta porque para mi era muy importante el acompañamiento al estudiante" (Referente de Ministerio 6 - Mujer).

> Referente: utilizaba unos ratitos de mi clase para conversar individualmente con ellos, o si no también tenía horas institucionales, pero mías como docente, en las cuales estaba en la escuela sin alumnos y bueno por ahí sacaba a alguno del curso o le pedía la carpeta de seguimiento. porque no había un espacio específico para dedicarle tiempo al acompañamiento (Referente de Ministerio 6 - Mujer).

Respecto del objetivo que tenía para ella el registro de las tareas era que tomaran conciencia de todo lo que habían hecho, los aprendizajes que lograron y cómo se sintieron haciendo eso. "Simplemente era una autoevaluación para ellos y a parte controlar la asistencia" (Referente de Ministerio 6 - Mujer).

En relación al desarrollo de estos roles, una debilidad de Aprender Trabajando es la falta de reconocimiento económico hacia el rol del tutor pedagógico, considerado como importante

para los agentes ministeriales para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la práctica y la calidad de la misma. Excusado en la optatividad del programa hacia todos los actores, no había un presupuesto del Ministerio para cubrir las horas del tutor pedagógico que asignaba al cumplimiento de sus tareas. "(el reconocimiento económico) muchas veces no existía o eran arreglos internos de la escuela con horas X que le asignaban a eso" (Referente de Ministerio 3 - Hombre). La falta de remuneración concluía en que muchos docentes no quisieran participar del programa: "...reclamaban mucho que era un laburo no remunerado y terminamos no teniendo referentes en las escuelas. Nos íbamos quedando sin docentes también por esto, porque no podían dedicar más tiempo ya a más tareas" (Referente de Ministerio 2 - Mujer). Como hipótesis se desprende que estas diferencias entre recursos destinados al rol del tutor pedagógico y el espacio institucional para trabajar en el acompañamiento podrían afectar al compromiso de quienes trabajaban en el programa y a la calidad de la práctica en consecuencia, ya que tampoco había un requerimiento desde la política de cómo debía hacer el trabajo el referente ni cuántas veces debería asistir al espacio de práctica. Por lo tanto, el hecho de que desde el Ministerio no se asignara presupuesto para remunerar o capacitar a los tutores pedagógicos supone reforzar los mecanismos de desigualdad educativa.

A partir de investigaciones internacionales que dan cuenta del éxito del modelo Dual Aleman en la formación para el trabajo (Alemán Falcón, 2015; Morales Ramirez, 2014), se destaca entre sus características el rol de las personas que hacen el acompañamiento, a quienes se les exige altas calificaciones en habilidades sociales para trabajar con jóvenes, en sus estudios profesionales y en la experiencia profesional para tareas de enseñanza. En el programa Aprender Trabajando la falta de acompañamiento brindado a las escuelas no era solo sobre los recursos económicos, sino que tampoco tenían capacitaciones para llevar adelante la tarea como tutores. A ambos referentes se les entregaba un instructivo con sus obligaciones y las tareas a realizar. Por lo tanto, los docentes no eran reconocidos de manera uniforme sino que la retribución por el trabajo realizado dependía de los recursos de cada escuela. Esto supone que el programa Aprender Trabajando contribuyó a reproducir las desigualdades entre las escuelas (de recursos económicos y educativos), porque las formas de implementar el programa quedó sujeto al capital de cada escuela y de cada docente en particular (Bourdieu, 2001).

> Referente: Se le pedía mucho a las escuelas y no había mucho acompañamiento. Le pedimos un montón de cosas a un docente como la escuela medio se la tenía que arreglar con ese docente, si le pagaba con algunas horas o no. Y nosotros realmente exigimos (...) le faltaba

> como una pata de acompañamiento a esa escuela que tanto se le exigía (Referente de Ministerio 1 - Mujer).
>
> Referente: Cada escuela es un mundo y cada escuela se organiza de manera distinta. En algunas escuelas que no tienen horas para este tipo de cosas, había docentes que por amor al arte lo hacían. En otras escuelas hay horas extras para este tipo de tareas, no para prácticas específicamente, pero para este tipo de tarea entonces había docentes asignados a eso. Entonces depende de cada escuela y de cada modalidad, porque hay modalidades que reciben plata por este tipo de actividades, hay otras modalidades que no. Cada escuela lo resolvía a su modo. Pero desde Aprender Trabajando, nosotros solicitamos que haya un referente, una cara visible desde la institución, que uno pueda ir a consultarle (Referente de Ministerio 1 - Mujer).

A partir de los testimonios podemos concluir en que al no haber un presupuesto específico desde el programa para reconocer el trabajo de los referentes pedagógicos ni tampoco horas destinadas para el desarrollo del programa, se estableció desde la política una nueva diferencia entre las escuelas. A partir de las prácticas profesionalizantes incluidas por Ley en el año 2005, las escuelas técnicas disponían de espacios curriculares para trabajar sobre las prácticas y además recibían una remuneración desde su propio cargo. Las escuelas comerciales y bachilleres, al no tener - en todos los casos - horas cátedra específicas destinadas para las prácticas, tampoco tenían una remuneración específica por el trabajo realizado como tutores en el programa.

Destacamos que la posibilidad de remunerar a los docentes por su trabajo, de recibir capacitaciones para constituirse como tutores pedagógicos y de otorgar espacio curricular para acompañar a los estudiantes varían de acuerdo a la escuela, tanto de acuerdo a su modalidad como al tipo de gestión y a los recursos institucionales. Esto supone un mecanismo de desigualdad horizontal, es decir que los estudiantes que asisten a un mismo nivel educativo son asignados a opciones educativas diferentes y vivencian experiencias de aprendizaje distintas (Solis, 2013).

Los procesos desiguales se refuerzan a través de las posibilidades que tienen las escuelas, por su modalidad de trabajo o bien por los recursos disponibles para realizar tareas de orientación en los estudiantes. Dichas tareas permiten realizar un trabajo pedagógico sobre las capacidades adquiridas en las prácticas y las emociones experimentadas, que les brinda a su vez a los estudiantes la posibilidad de generar herramientas propias para pensar en la

construcción de un proyecto de vida a futuro. Como vimos previamente, cuando la tarea tiene bajos niveles de capacitación y la experiencia no es acompañada a través de un proceso de orientación escolar, la práctica se inclinaría más hacia lo laboral que a lo pedagógico y su valor estaría en la adquisición de capacidades para la inserción laboral, generalmente en puestos de baja calificación.

Esta debilidad resulta una clave en el programa debido a que la propuesta pedagógica no queda clara en todos los casos, reforzando nuevamente en muchas situaciones a la práctica como una instancia pre-laboral y quedando por fuera de lo que se trabaja en otras escuelas orientadas hacia el trabajo, motivo por el cual la experiencia no contribuiría al desarrollo profesional del estudiante (Rodríguez Rueda, 2014). Es decir que en aquellas escuelas que, sea por su modalidad (técnica) o por sus propios recursos, disponen de tiempo curricular y capacitación docente para llevar adelante el acompañamiento de las prácticas y la elaboración de proyectos personales, sus estudiantes estarían en mejores condiciones para afrontar la transición al mercado laboral.

Reflexión final: La contribución de las prácticas a los procesos de reproducción de desigualdad

Universidad de San Andrés

Si bien las políticas educativas fueron pensadas históricamente como una vía para mejorar la vida de las personas que sufren las consecuencias de las desigualdades sociales, se ha advertido acerca del rol que la desigualdad educativa puede tener en la consolidación y legitimación de las desigualdades de origen (Di Virgilio y Serrati, 2019). A lo largo del escrito identificamos distintos aspectos de la estructura de la política pública del programa Aprender Trabajando que podríamos enmarcar dentro de los procesos que producen desigualdad educativa y que reproducen desigualdad social.

La gran debilidad del programa Aprender Trabajando fue la falta de uniformidad en las experiencias de cada práctica en relación a los recursos que se le han ofrecido a las escuelas para implementarla. Podemos sostener que la variedad en las características que asume cada proyecto tiene sentido de acuerdo a las diferencias entre las modalidades de la escuela y en la variedad de actores implicados en cada una de ellas (escuelas técnicas, escuelas bachilleres, comerciales, de gestión pública, privada, empresas privadas, instituciones públicas y gubernamentales, etc.). En este sentido, consideramos a la política pública como un proceso

que está sujeto a interpretaciones y contextualizaciones que se pone en práctica de una manera original dentro de cada institución educativa (Braun et al, 2011).

Sin embargo, cabe reflexionar qué es lo que se le ofrece a las escuelas cuando se elabora una política educativa cuyo proyecto está desconectado de la currícula escolar y del capital de cada escuela para implementarlo. A través del escrito hemos tomado conocimiento de que mientras que las escuelas orientadas al trabajo ofrecieron a sus estudiantes tareas relacionadas con los saberes académicos y que además para alguno de ellos esta práctica se constituyó como una plataforma para conseguir un empleo formal al terminar la escuela secundaria; para las escuelas que no están orientadas hacia el empleo la situación fue muy distinta. Las prácticas tomaban un carácter más laboral que educativo y el valor de las mismas estaba en dotar al estudiante de saberes orientados al hábito de trabajar.

Lo que cabe reflexionar a partir de este punto no es que todas las escuelas deben orientarse hacia el trabajo para ofrecer prácticas educativas, pero sería pertinente repensar el lugar de la escuela secundaria para que las prácticas que se ofrecen les brinden herramientas para conformar sus proyectos personales al terminar la escolaridad. Como mencionamos, el contexto escolar incide en la aplicación de las políticas públicas (Braun et al, 2011). Si bien es adecuado que cada institución educativa contextualice las políticas de acuerdo a su contexto, la falta de estructura clara, de recursos y de capacitación puede producir desventajas como las identificadas a lo largo del escrito. La reglamentación de las prácticas, la forma en la que se articulan a la currícula escolar y los distintos recursos que se le ofrecen a las escuelas para cumplir con el objetivo pedagógico de las mismas son aspectos clave de las políticas orientadas al trabajo porque tienen grandes consecuencias en la reproducción de las desigualdades sociales.

Otra debilidad en la estructura de la planificación del programa Aprender Trabajando tiene que ver con el trabajo diferenciado que ha realizado el Ministerio de Educación de acuerdo a las características de gestión público-privada de los espacios de práctica. Mientras que se ha hecho un trabajo pedagógico más potente con los espacios públicos porque consideraba que no disponían de recursos apropiados para desarrollar proyectos pedagógicos, en los privados se le dejó al mercado la posibilidad de definir qué es lo que los estudiantes debían aprender. Sin embargo, las prácticas en espacios privados eran mejor remuneradas que en los espacios públicos y también abría la posibilidad de obtener un trabajo formal al terminar la escuela

secundaria. Esto da cuenta de mecanismos de profundización de la desigualdad porque como hemos visto, las empresas privadas privilegiaban la selección de perfiles técnicos para sus espacios y además hacían una selección de los estudiantes de acuerdo a sus intereses. En este sentido, los jóvenes pobres o provenientes de bachilleratos han quedado en desventaja para su inserción laboral futura por las características de la mayoría de las prácticas a las que han podido acceder.

Otra debilidad que hemos encontrado del programa tiene que ver con los recursos humanos del Ministerio para poder supervisar las prácticas. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en líneas generales las pasantías ofrecen una forma muy valiosa para obtener experiencia laboral e insertarse al mercado de trabajo y pueden cumplir un rol importante en la reducción del desempleo juvenil. Sin embargo, el problema que conlleva es que han sido consideradas como mano de obra barata o incluso gratuita, lo que puede llevar a los jóvenes a sufrir situaciones de abuso por parte de las instituciones. Por ese motivo la OIT concluye en que pueden ser un riesgo para los jóvenes si no están correctamente reglamentadas y supervisadas (Rodriguez Rueda, 2014).

Cuando las prácticas educativas no están correctamente legisladas y se regulan a través de decretos generados en ámbitos diversos, existe el riesgo de que las prácticas no tengan una especificidad pertinente respecto de los objetivos, derechos y obligaciones de los jóvenes, la duración, quién supervisará y de qué manera, quién será la entidad encargada de brindar una certificación, etc. Una posible consecuencia de los grises legales que atraviesan las pasantías educativas o las prácticas profesionalizantes es que la práctica carece de contenidos educativos y que concluyen en mano de obra barata. Lo cual, a su vez, reforzaría la "mala fama" que dichas prácticas tienen en los diversos actores sociales que se ven atravesados por ellas (Rodriguez Rueda, 2014).

Reconocemos que para cumplir con el objetivo de formar para el trabajo resulta esencial la articulación escuela-mundo productivo, ya que cada organización tiene limitaciones y potencialidades para formar personas de acuerdo con sus características diferenciales para su funcionamiento (Gallart, 1996). La idea que debe subyacer a la creación de experiencias basadas en la corresponsabilidad entre distintos actores es que el proceso educativo no involucra solamente a la escuela sino que debe trabajarse con el compromiso de toda la sociedad, es decir, en apoyo comunitario y a través de asociaciones locales (Gallart, 1996).

Entonces, sería esencial pensar políticas educativas de inserción laboral que tengan en cuenta que el lugar de los espacios de práctica es un pilar clave para garantizar la propuesta pedagógica de los proyectos. Esto es, que se comprometan en la importancia de trabajar con jóvenes de todos los estratos sociales, privilegiando su desarrollo sobre sus propios intereses en la selección de los jóvenes.

De acuerdo con Jacinto (2008), la vinculación entre empresas e instituciones educativas o formativas requiere de largos procesos que tengan en cuenta la necesidad de brindar incentivos para ambas instituciones. El contacto con la comunidad le da a la escuela la posibilidad de "abrirse", modificar sus prácticas y ser más permeable a las exigencias sociales. Sin embargo, cabe pensar al respecto, ¿qué posibilidades tiene la escuela para darse el tiempo de modificar sus prácticas de acuerdo al vínculo que establece con su comunidad? Considerando los desafíos que atraviesa la escuela actual, es posible que esta no sea una prioridad. Por este motivo, resultaría necesario que una política escolar de articulación con el trabajo se acompañe con otras políticas a largo plazo que permitan organizar una formación integral donde el interés superior sea la formación de los estudiantes.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CONCLUSIONES FINALES

Durante las últimas décadas del siglo XX, el mercado laboral en América Latina experimentó transformaciones significativas. Actualmente, el incremento de la flexibilización laboral y la terciarización han generado un aumento en los niveles de desempleo y trabajo informal (Martínez et al., 2020). En este contexto, los jóvenes se han visto particularmente afectados por la crisis del mercado de trabajo, registrando tasas de desempleo que duplican las del resto de la población activa y enfrentando altos niveles de subempleo (Jacinto et al., 2020).

Los jóvenes provenientes de hogares con menos recursos se encuentran en una situación aún más compleja debido a las disparidades en el acceso al trabajo y la educación según la clase social. En respuesta a esta situación, América Latina ha implementado diversas políticas dirigidas a la juventud, con el objetivo de facilitar su inserción en el empleo formal. En este contexto de discusión surge el programa Aprender Trabajando, desarrollado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que se centró en ofrecer prácticas educativo-laborales para generar espacios de articulación entre la escuela y el mundo del trabajo, con el objetivo de acompañar a los jóvenes en esta transición.

El objetivo general de esta investigación fue analizar el vínculo entre educación y trabajo en la política de prácticas de CABA, con eje en el programa "Aprender Trabajando" (CABA 2003-2019), específicamente en la etapa de implementación entre 2011 y 2019, en su calidad de dispositivo formativo para el mundo del trabajo. El programa consistió en dos proyectos. Por un lado, el de prácticas educativo laborales y por otro lado el de los proyectos productivos. El presente trabajo se ha enfocado en el proyecto de prácticas educativo laborales. Aprender Trabajando fue descontinuado a partir de la pandemia COVID-19 debido al surgimiento de una nueva política de prácticas educativas en la Ciudad. Los objetivos específicos que guiaron el desarrollo del trabajo fueron los siguientes: a) Caracterizar los supuestos y las concepciones del programa Aprender Trabajando para analizar su conformación como dispositivo de articulación entre la escuela y el trabajo, abordando desde su formato, contenidos y estructura general, b) Analizar las definiciones de educación y de trabajo que están comprendidas dentro del programa para comprender el vínculo que se establecen entre sí y c) Describir a los actores involucrados en el programa y sus recursos para analizar los intereses en juego y las relaciones que se establecen entre ellos.

Hemos notado que las investigaciones disponibles sobre las políticas educativas orientadas hacia el trabajo han trabajado en su mayoría sobre su implementación en escuelas técnicas del país (Schvartz, 2014; Maturo, 2018; Fernandez, 2019) y otras se han enfocado en los sentidos y relevancia que los jóvenes le otorgan a la formación para el trabajo (Dabenigno et al 2005; Otero, 2007; Jacinto y Dursi, 2009; Dabenigno et al 2009; Levi Yeyati et al, 2020). Sin embargo, se ha identificado una carencia de estudios que aborden esta temática desde la concepción de la política y desde la perspectiva de los responsables de su aprobación y supervisión.

El interés de esta investigación radica en entender cómo se ha abordado el problema del desempleo juvenil desde la perspectiva de la política educativa. La investigación se limitó al análisis de los agentes responsables de la implementación y reelaboración del programa, dado que Aprender Trabajando fue modificado a lo largo de los años. Los hallazgos de este estudio proporcionan insumos para reflexionar sobre la importancia de la elaboración de políticas educativas que aborden la transición entre educación y trabajo, con el fin de mejorar las condiciones de inserción laboral juvenil. La delimitación establecida en el ámbito de la investigación representa una restricción en la interpretación de los resultados, lo que implica que estos deben ser comprendidos desde la perspectiva de uno solo de los actores involucrados en la implementación del programa.

Respecto al primer objetivo específico, se observó que, a partir del contexto social y económico de finales de los años 90 y principios de los 2000, se redefinieron las formas de concebir la relación entre educación y trabajo en Argentina. A partir de ese momento, el debate se amplió al conjunto de la escuela secundaria y no se limitó exclusivamente a las escuelas técnicas. Aprender Trabajando surgió como una respuesta política a las discusiones de la época sobre la transición de los jóvenes desde la escuela hacia el empleo.

El programa buscó proporcionar un marco regulador unificado para las experiencias formativas laborales que ya existían en CABA al momento de su sanción en 2003. Entre los objetivos más relevantes podemos destacar que los estudiantes: aplicaran lo aprendido durante su trayectoria escolar, que integren los saberes académicos con los que son propios del trabajo, que puedan conocer las bases de las relaciones laborales formales y de involucrarse activamente en ese espacio, que desarrollen habilidades que les facilite la

inserción al mercado laboral y que sean acompañados por la escuela en la conformación del proceso de elección vocacional.

El Ministerio de Educación no ofreció recursos ni capacitaciones para acompañar a las escuelas en el desarrollo de las prácticas educativas. Se constató que el equipo del Ministerio no figuraba como un actor activo en los documentos de política pública, apareciendo de manera implícita como receptor y aprobador de los proyectos. Sostenemos que esta falta de precisión respecto a las responsabilidades del Ministerio debilitó su rol como entidad reguladora.

Aprender Trabajando era opcional para todos los actores involucrados durante todo el período de su implementación, salvo en las escuelas técnicas donde desde el 2005 en adelante la currícula requería la participación en prácticas educativo-laborales. En otras modalidades educativas, tanto las escuelas como los docentes y los estudiantes podían decidir voluntariamente su participación. Esta optatividad implicaba que las instituciones educativas debían recurrir a sus propios recursos para implementar el programa, lo que resultó en una variedad de prácticas con características diversas.

En el segundo objetivo específico hallamos que como el desarrollo de las prácticas dependía de los recursos de cada escuela, los objetivos pedagógicos no se habrían cumplido de manera uniforme en todos los casos. En las escuelas técnicas, donde el vínculo entre la educación y el trabajo era más directo, las prácticas formaban parte de un espacio curricular que permitía trabajar en la escuela lo aprendido en la práctica. Sin embargo, en otras modalidades escolares, como los bachilleratos, escuelas comerciales y de educación especial, no existía un espacio curricular destinado a tal fin. Además, resultaba dificultoso encontrar instituciones laborales cuyas actividades se relacionaran con los saberes académicos. En estos casos, las prácticas se habrían orientado más a brindar una primera experiencia laboral que a establecer una conexión con el currículo académico.

Los agentes del ministerio refieren que las prácticas realizadas en bachilleratos o escuelas especiales tienen otro valor que no está asociado con los saberes escolares, sino con brindar “un plus” a la trayectoria educativa. El interés fundamental de la práctica habría sido darles la posibilidad a los estudiantes de acceder a un espacio de trabajo diferente al que podrían

ingresar por su cuenta. Resulta clara la diferencia entre cada una de las prácticas y que no en todos los casos puede hacerse una vinculación entre los saberes académicos y ocupacionales.

En las prácticas cuyos aprendizajes estuvieron estrictamente relacionados con saberes orientados a la cultura del trabajo y desconectados de una articulación escolar, "el plus" de la propuesta habría sido adecuar a los estudiantes a las lógicas del mercado y acercarles la posibilidad de capacitarse en tareas específicas de un puesto de trabajo. Esto acentúa las desigualdades sociales de orígen porque los jóvenes provenientes de escuelas pobres, acceden a prácticas cuyo nivel de capacitación es bajo, lo que luego les daría la posibilidad de obtener empleos similares al finalizar los estudios secundarios.

La segmentación del sistema educativo ha generado experiencias desiguales que se han perpetuado y legitimado a través del programa Aprender Trabajando. La propuesta de articulación y los recursos proporcionados por el Estado para la elaboración de proyectos no tuvieron en cuenta las diferencias existentes entre las escuelas. Como resultado, los jóvenes habrían estructurado sus perspectivas de futuro de manera significativamente distinta según la institución de la que egresan. Los recursos disponibles en cada escuela permitieron a los estudiantes establecer diversos contactos sociales, institucionales y productivos que configuran sus oportunidades de inserción laboral. Esta situación es problemática ya que la intervención estatal en este contexto ha contribuido a la reproducción de la desigualdad social.

Universidad de SanAndrés

Existen otros procesos desplegados en el marco del programa Aprender Trabajando que contribuyeron a la reproducción de la desigualdad social. Dado el limitado número de ofertas de prácticas y en función de los intereses de las instituciones receptoras, los estudiantes fueron sometidos a distintos procesos de selección. En el caso de las prácticas realizadas en instituciones privadas, se definía la modalidad escolar a participar en función del perfil requerido por la empresa. La escuela también llevaba a cabo una selección basada en el criterio del docente encargado de la práctica. Dependiendo del tipo de tareas propuestas, el docente seleccionaba a los estudiantes siguiendo lógicas meritocráticas, priorizando a aquellos con mejor desempeño académico y mayor capital cultural. De este modo, se generaba una segregación en la que los estudiantes con mayor rendimiento académico o con más posibilidades de sostener la práctica, dadas sus condiciones sociales, familiares y económicas, eran quienes accedían a las prácticas con mayores niveles de capacitación. Esto

permitió a la escuela reforzar los procesos de exclusión, ya que asignaba las oportunidades de formación más avanzadas a los estudiantes con mejor desempeño, en lugar de ofrecer estos espacios a aquellos para quienes representaría una diferencia significativa en su preparación para la transición laboral, bajo un acompañamiento escolar adecuado.

Por otro lado, de acuerdo con su compromiso financiero con la práctica, las empresas privadas podían solicitar entrevistar a los candidatos de la escuela para elegir al practicante deseado. A su vez, el Ministerio alentaba la realización de entrevistas para que los estudiantes tuvieran acceso a un proceso de selección de personal. Al realizar selecciones previas de los estudiantes y delegar la decisión final sobre quiénes podían realizar las prácticas en las empresas, el programa contribuyó a la consolidación de circuitos de formación que reprodujeron las desigualdades sociales de clase. Esto se debe a que los estudiantes en condiciones sociales desfavorables tenían más probabilidades de quedar excluidos de las prácticas en grandes empresas.

La relación entre la selección de estudiantes para realizar prácticas con distintos niveles de capacitación y la desigualdad radica en el valor que tuvo la experiencia para el recorrido de cada estudiante. Según la perspectiva de los agentes del Ministerio, para quienes quedaron excluidos en el proceso de selección, el valor de la práctica pudo ser la construcción de un currículum vitae y la participación en entrevistas. Para otros jóvenes, la relevancia de la práctica residió en la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos que complementaran su formación académica, aumentar su capital social y conseguir un empleo formal al finalizar la escolaridad. Otro grupo de jóvenes adquirió hábitos de trabajo, conoció las características de un empleo formal o sumó experiencia en el currículum vitae para futuras oportunidades. Sin embargo, podemos notar que la adecuación de las prácticas a las lógicas del mercado laboral se constata en todas las modalidades escolares, ya que los procesos de selección alentados desde el Ministerio de Educación generaban que los estudiantes participen en procesos propios del mercado de trabajo al dejar la decisión final sobre el practicante en el sector productivo.

En el tercer objetivo específico nos propusimos describir a los actores involucrados en el programa para analizar los intereses en juego en el desarrollo de las prácticas educativas. Identificamos como actores principales: la institución educativa, el tutor pedagógico, la institución de práctica, el tutor y el Ministerio de Educación. Según los documentos públicos,

la tríada pedagógica de cada práctica se conformaba entre el estudiante, el tutor pedagógico y el de práctica.

Los tutores eran centrales en la ejecución de las prácticas debido al objetivo principal de generar una propuesta de acompañamiento hacia los estudiantes. Sin embargo, hallamos que no existieron lineamientos, indicaciones o capacitaciones por parte del Ministerio hacia los tutores sobre cómo debían llevar adelante sus responsabilidades. De esta manera, desde una propuesta política se acentuaron las desigualdades educativas entre las instituciones y la práctica quedó sujeta a los recursos y capacitaciones individuales de cada docente. El perfil del tutor, la posibilidad de acompañar la experiencia y el reconocimiento obtenido por el trabajo realizado variaba en cada caso, por lo cual los objetivos pedagógicos de las prácticas se vieron afectados por estas variables.

A partir del año 2011 el Ministerio comenzó a realizar tareas de supervisión de las prácticas para corroborar que los estudiantes estuvieran realizando las tareas detalladas en el proyecto. La necesidad de que el Ministerio tomara posición en el acompañamiento se relaciona con relatos obtenidos de los estudiantes que referían que las prácticas distaban de lo acordado. Esto significa que durante los primeros años del programa existió la posibilidad de que fuera utilizado por las empresas para disminuir costos de contratación. Sin embargo, los referentes del Ministerio afirman que no han podido asistir a todos los espacios. Por lo tanto, este aspecto permaneció como una debilidad del programa desde su comienzo hasta su finalización y pone en duda el cumplimiento de los objetivos pedagógicos.

Otro ejemplo de cómo los intereses de los actores en juego afectaron al programa tiene que ver con los cambios que atravesó el financiamiento del programa. A medida que pasaron los años en su implementación, desde los cargos políticos se decidió disminuir el financiamiento público y se solicitó a la coordinación que destinara mayores esfuerzos a buscar empresas privadas para sostener las actividades. La decisión política de buscar empresas para obtener financiamiento puso en juego el interés económico de las empresas por participar en el programa y las consecuencias que esto tuvo en el desarrollo de las prácticas.

El interés del Ministerio de encontrar financiamiento externo para sostener el programa de prácticas generó que las empresas tuvieran poder en la toma de decisiones respecto a los perfiles que quisieran incorporar y sobre las tareas que estos estudiantes podrían realizar en sus instituciones. Esto también explica la posición del Ministerio de brindar más apoyo

pedagógico a los proyectos que surgieron del ámbito público y que, respecto de las empresas privadas, su rol estuviera más determinado en "vender" las prácticas para conseguir financiamiento. Se generó un campo propicio para que la empresa tuviera más poder que la escuela para definir el perfil del estudiante y las tareas a realizar. Esto supondría poner las prácticas al servicio de las necesidades del mercado de trabajo, ya que es la empresa la que decide qué es lo que el estudiante debe aprender, desdibujando el objetivo pedagógico del programa.

Otro hallazgo relevante se relaciona con la remuneración que recibían los jóvenes según la práctica y la posibilidad de conseguir un trabajo al terminar la escuela. En cuanto al monto de la asignación, el Ministerio de Educación fijaba anualmente el valor de la beca para las prácticas realizadas en instituciones públicas y solicitaba a las empresas privadas que financiaran el estímulo de los jóvenes que participaban en sus establecimientos. Observamos una gran disparidad entre las asignaciones según la institución donde se desarrollaba la práctica. Como vimos previamente, los jóvenes de escuelas técnicas tenían mayores posibilidades de acceder a prácticas en instituciones privadas, debido a las preferencias de las empresas por estos perfiles, lo cual también supone una producción de desigualdad en el desarrollo de la experiencia.

A partir de los puntos de análisis identificados, es claro que el vínculo entre educación y mercado laboral pone sobre la mesa la cuestión del rol reproductor que tiene la escuela. El programa Aprender Trabajando de CABA (2003-2019) nos ha permitido reflexionar sobre cómo las políticas de articulación educación-trabajo pueden producir desigualdad educativa y contribuir a la reproducción de las condiciones sociales de origen.

A lo largo de esta tesis, nos propusimos reflexionar sobre la articulación entre educación y trabajo ofrecida a través del programa Aprender Trabajando. A partir de los desarrollos previos, podemos afirmar que los documentos públicos han intentado formular una política que aborde de manera integral la problemática de la inserción laboral juvenil, considerando tanto la necesidad de capacitación de los jóvenes como las características del contexto económico y del mercado. Sin embargo, a partir del análisis del trabajo pedagógico estructurado e implementado en el programa, consideramos que las prácticas educativo-laborales se han sostenido en una visión reduccionista de la formación para el trabajo, adaptando a los estudiantes a las necesidades del mercado.

Si bien una propuesta de transición educación-trabajo planteada desde el Ministerio de Educación supone un avance respecto al enfoque de los años noventa que asumía que la capacitación laboral resolvería rápidamente la problemática del trabajo juvenil, Aprender Trabajando demuestra que aún existen grandes dificultades para establecer condiciones adecuadas para la implementación de estas políticas. A partir de los hallazgos de la investigación, concluimos que la implementación del programa presentó debilidades relacionadas con la propuesta pedagógica, lo cual podría haber descuidado los derechos de los estudiantes a transitar una formación para el trabajo que esté acompañada y fundamentada pedagógicamente.

El rol de la escuela excede la formación de recursos humanos para ocupar puestos de trabajo. Esta cumple una función esencial en la formación de sujetos, personas que puedan constituirse como protagonistas, libres y autónomos en la sociedad (Tedesco, 2012). Por ello, para implementar prácticas educativas en la escuela secundaria es necesario trabajar desde una mirada integral que considere todo aquello que condiciona su alcance, viabilidad e impacto. Esto implica tener en cuenta el contexto social, político, cultural e institucional que las atraviesa. De lo contrario, las prácticas cuyo plan educativo es poco claro o cuyo plan de formación es débil y carece de supervisión quedan fuera de las características de un programa formativo, descuidando los derechos de los jóvenes.

Sostenemos que las prácticas educativo-laborales planificadas en la escuela secundaria son especialmente relevantes en la actualidad, debido a las dificultades de inserción laboral que enfrentan los jóvenes, quienes constituyen un grupo especialmente vulnerable por su falta de experiencia y baja capacitación para ocupar puestos de trabajo calificados. La relevancia de brindar formación para el trabajo en la escuela secundaria reside tanto en las conexiones que los estudiantes pueden establecer con los empleadores como en su interés por participar en estas experiencias. Por un lado, los programas de formación para el trabajo pueden constituirse como capital social. Además, existe evidencia de que, debido a su falta de experiencia, los estudiantes se sienten atraídos por la posibilidad de realizar una pasantía rentada que les brinde un certificado por las tareas realizadas (Levy Yeyati et al., 2020).

Existe un consenso internacional en que los sistemas educativos que incluyen formación laboral en una empresa facilitan inicios laborales más estables y mejor remunerados para

quienes participan en estos espacios (Cedefop, 2018). Lo que cabe reflexionar a partir de este punto no es que todas las escuelas deben orientarse hacia el trabajo para ofrecer prácticas educativas, sino que sería pertinente repensar el lugar de la escuela secundaria para que las experiencias de formación ofrecidas por el sistema educativo brinden herramientas para conformar proyectos personales al finalizar la escolaridad, y no solo una experiencia formal de trabajo que en algunos casos resultan ser empleos de baja calificación.

Hemos destacado que quizás, lo más relevante para acompañar la transición de los jóvenes desde la escuela hacia el trabajo a partir de una propuesta pedagógica desarrollada en la escuela secundaria es la necesidad de repensar cuál es su rol y qué se espera de ella en la actualidad. Algunos interrogantes que surgen son: ¿Cómo debemos modificar el currículum para conectar los saberes escolares con el mundo en general y con el ámbito laboral en particular? ¿Qué capacitación específica deberían tener los docentes que acompañan la transición desde la escuela? ¿Qué acciones deberían tomar los Estados para subsanar las diferencias existentes entre las escuelas en función de su modalidad, recursos y capital social? ¿En qué medida la formación para el trabajo en todas las modalidades de la escuela secundaria influye en la finalización de la misma y en la posibilidad de obtener un primer empleo? ¿Qué diferencias podemos encontrar en la inserción laboral de los estudiantes que han participado en prácticas educativas pertenecientes a distintas clases sociales?

A pesar de que las prácticas educativas pueden ser beneficiosas para los estudiantes, reconocemos que las escuelas enfrentan innumerables dificultades en su objetivo de educar y formar ciudadanos. Si los Estados pretenden realizar acciones para que los jóvenes puedan construir herramientas que les permitan formular proyectos de vida y contar con las habilidades necesarias para insertarse en empleos formales, es necesario acompañar a las escuelas. Por lo tanto, mejorar las oportunidades laborales de los jóvenes también implica intervenir en las políticas educativas.

El acompañamiento que las escuelas requieren para cumplir con el objetivo de apoyar a los jóvenes, de acuerdo con los hallazgos de la investigación, está en la formulación de una política con una estructura clara respecto de los roles que cada uno de los actores tiene en el proyecto. Además, es fundamental proveer a las escuelas los recursos materiales, económicos y humanos, y brindar la capacitación necesaria para garantizar la supervisión de los espacios de práctica y el acompañamiento pedagógico de los alumnos. Por lo tanto, la reglamentación

de las prácticas, la forma en que se articulan con la currícula escolar y los distintos recursos que se ofrecen a las escuelas para cumplir con el objetivo pedagógico de las prácticas, no deben ser indiferentes, ya que tienen grandes consecuencias para los beneficiarios.

Consideramos que la formulación de políticas educativas orientadas al trabajo no tiene efectos significativos si se implementa desarticulada de otras políticas sociales. Los problemas de desempleo juvenil no pueden ser abordados únicamente desde la escuela, debido a que esta problemática está atravesada por lógicas que no corresponden al ámbito escolar. Para mejorar el trabajo juvenil, es necesario establecer medidas macroeconómicas que promuevan la creación de empleo formal, como la inversión en infraestructura, el impulso de la productividad, la seguridad jurídica y estrategias que aumenten la calificación de la mano de obra (Jacinto, 2008). Por lo tanto, resulta esencial que la política educativa se acompañe de otras acciones políticas, sociales y económicas orientadas a reducir la desigualdad entre las clases sociales.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenson, Diana, Aisenson, Gabriela, Legaspi, Leandro, Valenzuela, Viviana, Polastri, Graciela, & Duro, Lorena. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio: Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, *15*, 00. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100006&lng=es&tlng=es.

Alemán Falcón, J. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: Escuela y empresa. *Educação E Pesquisa, 41*(2), 495-511. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7166931

Amargós, O. (2004). Las transformaciones económicas, los modelos de desarrollo y los desafíos de la educación y la formación. comentarios a las ponencias del panel. En C. Jacinto (Coord.) *¿Educar para qué trabajo?: Discutiendo rumbos en America Latina,* 85-100. Buenos Aires: redEtis (IIPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujia.

Arata, N. y Telias, A. (2006). El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. *24*, 34-40. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9942

Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. https://doi.org/10.18235/0012582

Belmez, A. y Rodrigo, I. (2020). Terminalidad de la educación secundaria y formación para el trabajo en la Ciudad de Buenos Aires: el Bachillerato con Orientación Profesional. *Revista del IICE, 47, 83-98.*

Bernal Reyes, L.E. (2020). El Conalep. Desarrollo de una estrategia de formación técnica para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25 (84)*, 121-152. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100121&lng=es&tlng=es.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Guelman, M (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. *Repositorio Digital Institucional Facultad de Ciencias Sociales-UBA*, *2*. https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1638.

Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Editorial Desclée.

Burgos, A. (2018). Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, *32*(4), 585-596, DOI: 10.1080/01596306.2011.601555

Briasco, I. (2017). Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Periodo 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes. Secretaria de Posgrado. Facultad de Filosofia y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Camilioni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, (3), 112-117.

Cedefop (2018). Education and labour market outcomes for graduates from different types of VET system in Europe. *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*, *5*(69). Luxemburg: Publications Office.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Editorial Universidad de Antioquía.

Corica, A., Arancibia, M y Miranda, A. (2023). La integralidad en la formacion de las trayectorias laborales de egresados de la escuela secundaria tecnica: la configuracion de los procesos de insercion laboral en distintas jurisdicciones de Argentina. *Pro-Posições; 34* (1), 1-25. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

Dabenigno, V., Goldstein Jalif, Y., Iñigo, L.Rodrigo, I., Skoumal, G. (2006). La formación para el trabajo en la escuela secundaria argentina. *Seminario internacional globalización y desigualdades educativas. efectos en Europa y América latina*. Palma de Mallorca, Escola de Formació en Mitjans Didàctics-STEI-i.

Dabenigno, V.; Austral, R., Goldstein Jalif, Y. (2007). Aprendizajes y aprovechamientos reconocidos en experiencias de formación para el trabajo en escuelas medias de la ciudad de buenos aires. 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dabenigno, V.; Austral, R.; Goldstein Jalif, Y.; Larripa, S.; Otero, M. (2009). Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, Buenos Aires.

Dabenigno, V., Iñigo L. y Skoumal, G. (2005): Inserción ocupacional y continuidad educativa de los egresados recientes de escuelas con modalidad comercial de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación. Ministerio de Educación (GCBA).

De Ibarrola, M. (2004) ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? En C. Jacinto (Comp). *¿Educar para qué trabajo?: Discutiendo rumbos en América Latina,* 335-352. RedEtis (IIPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujia. ¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina - UNESCO Biblioteca Digital

De Moura Castro, C., Carnoy, M. y Wolff, L. (2000). Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo. BID.

Denzin, N. y Lincoln,Y. S.(Eds) (2011).*The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

Di Virgilio, M. M. (2008) El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo. Documento de Cátedra de Metodología de la Investigación Social Nª54. Cátedra Ruth Sautu. Universidad de Buenos Aires.

Di Virgilio, M. y Serrati, P. (2019) Las desigualdades Educativas en Clave Territorial. *Zoom Educativo*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, UEICEE. Ministerio de Educación e Innovacion - GCABA y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura, OEI. https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/las-desigualdades-educativas-en-clave-territorial/

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., y Zimmermann, K. (2015). A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries. *Industrial y Labor Relations Review, 68*(2), 314-337.

Fernández, N. (2019). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén, en Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, *30* (1), 201-218.

Fernández, N. (2022). Las prácticas educativas en escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: Experiencias acerca de los criterios de "justicia" en el acceso; Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. *Praxis Educativa*; *26* (2); 1-25.

Fernández Enguita, M. (2010). El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento. En Almandoz, M.R. (2010) *Educación y Trabajo: Articulaciones y políticas.* Inst. Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-UNESCO. 25-34.

Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En D. Filmus (Comp). *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo.* Octubre Editorial.

Fiszbein, A., Oviedo, M., y Stanton, S. (2018). Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades. CAF. http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1345

Frausto, M. (2023). Los sistemas de formación laboral del Chile, Colombia y México: Elementos para el caso de Guatemala. *Estudios Sociales, 87,* 63-108.

Gallart, María Antonia (1996). Escuela - Empresa: un vínculo difícil y necesario. *Boletín Educación y Trabajo*. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID CENEP, *7* (1).

Gallart, María Antonia (2001). La formación para el trabajo en América Latina: pasado, presente, futuro. UNESCO-OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe.* Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Gallart, María Antonia (2004). Reflexiones para la vinculación con empresas por parte de escuelas técnicas, Buenos Aires.

Gallart, María Antonia (2006). La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. La crujía ediciones.

Gallart, M. A. (2008). Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina. Oficina Internacional del Trabajo.

Garino, Delfina. (2016). Educación secundaria y formación para el trabajo: ¿una articulación resuelta? Reflexiones a partir de una experiencia escolar en Neuquén. En C. Jacinto (Coord). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la argentina reciente: entramados, alcances y tensiones. 40-58.* Instituto de Desarrollo Económico y Social, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Herger, N. (2008). Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo. En A. Salvia (comp.) (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusion social de jovenes pobres en la Argentina. 13-32*. Miño y Dávila.

Ibarra Mota, M. y Bribiescas Silva, F. (2019). Educación Dual: Su análisis y desarrollo del modelo alemán para su implementación en el entorno laboral. *European Scientific Journal February, 15* (4); 143-157.

Isacovich, P. (2015). Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13* (2), 893-905.

Jacinto, C. (2002). Lecciones y encrucijadas en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos en América Latina. En C. Jacinto (Coord.) *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de los jóvenes desfavorecidos. Estudios de caso en América Latina, 17-58.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

Jacinto, C. (coordinadora) (2004). ¿Educar para qué trabajo?: Discutiendo rumbos en América Latina. RedEtis (IIPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujia.

Jacinto, C., Longo, M.E., Bessega, C., Wolf, M. (2007). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Un estudio en Argentina. *Medio Ambiente y Urbanización*. *66* (1), 3-22.

Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, *4* (7).

Jacinto, C. (2009). Formación para el trabajo en la escuela secundaria general. *Nuevos dilemas y tendencias en América Latina*, IIPE-UNESCO.

Jacinto, C. (2010a). Introducción. Elementos para un marco analitico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y sus incidencias en las trayectorias. En Jacinto, IDES y Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo. *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes : políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades.*

Jacinto, C. (2010b). Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones. En Jacinto, IDES y Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo. *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes : políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*.

Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, *2,* Pp. 48-4. Flacso.

Jacinto, C. (2016). 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. En C. Jacinto *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente : entramados, alcances y tensiones.* Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Jacinto, C.; Dursi, C. (2009). La socialización laboral en cuestión: ¿Son las pasantías recursos de socialización laboral alternativa? Ponencia presentada en el 9° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo.

Jacinto, C., Martinez, S., Fernandez, N., Giampaoletti, N., Ganem, M. (2020). Escuela secundaria y trabajo: Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016; *Universidad Nacional de General Sarmiento, 53*, 173-236.

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2007). Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina. *Boletín redEtis*, *7*, 01-06. RedEtis-IIPE-UNESCO.

Jacinto, C., y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo?. *Sudamérica : Revista de Ciencias Sociales, 2*(2), 63-90. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/858/877

Kvale, S. (2011) Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Ed. Morata.

Labarca, G. (2004). Educación y capacitación para mercados del trabajo cambiantes y para la inserción social. En C. Jacinto *¿Educar para qué trabajo?: Discutiendo rumbos en América Latina, 25-72.* RedEtis (IIPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujia.

Lasida, J. (2004). Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo. *Tendencias y debates*, *2*. RedEtis (IIPE-IDES).

Levi Yeyati, E., Giarrizzo, V., Briasco, I., Cardinale Lagomarsino, L., Stewart, V. (2019a). Educación para la Inserción Laboral. ¿Qué funciona en el mundo (y de qué manera)? *Documento de Políticas Públicas N°8*. Evaluación de Políticas Basadas en la Evidencia. Universidad Torcuato Di Tella.

Levi Yeyati, E., Giarrizzo, V., Briasco, I., Verchelli, V., Cardinale Lagomarsino, L., Stewart, V. (2019b). Avances y desafíos de la escuela secundaria con formación laboral en Argentina. *Documento de Políticas Públicas N°9*. Evaluación de Políticas Basadas en la Evidencia. Universidad Torcuato Di Tella.

Levi Yeyati, E., Giarrizzo, V., Briasco, I., Verchelli, V., Cardinale Lagomarsino, L., Stewart, V. (2020). Educar mirando al futuro. ¿Qué piensan los estudiantes del secundario de la Ciudad de Buenos Aires sobre el vínculo educación y trabajo? *Documento de Políticas Públicas N°10*. Evaluación de Políticas Basadas en la Evidencia. Universidad Torcuato Di Tella.

Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, *106*(6), 1642–1690. https://doi.org/10.1086/321300

Marchesi, Álvaro (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *23*, 135-163. https://doi.org/10.35362/rie2301009

Martínez, S., Garino, D., Fernández, N (2022). Escuela secundaria y formación para el trabajo en argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista on line de Política e Gestae Educacional, 24*(1), 841-866.

Maturo, Y. D. (2018). 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 / Technical schools and internships in companies. general features on their enactment and their effects in. *Praxis Educativa (Santa Rosa, Argentina), 22*(1), 40-50.

Molina Derteano, P. y Baier, J. (2015). El espinoso objeto de la educación media y la vinculación con el mercado de trabajo. Un estudio de caso en la Ciudad de Mar del Plata. *Revista de estudios regionales y mercado de trabajo (11),* 195-218.

Morales Ramírez, M. (2014). Sistema de aprendizaje dual: ¿una respuesta a la empleabilidad de los jóvenes?. *Revista latinoamericana de derecho social*, *19*, 87-110. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1870-46702014000200087ylng=esytlng=.

Navarro (2009). La entrevista: el antes, el durante y el después. *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Oicom System.
Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década, 44,* 109-131.

Nobile, Mariana (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes; Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales; *Última Década*; *44* (7); 109-131.

Novick, M. (2004). Transformaciones recientes en el mercado de trabajo argentino y nuevas demandas de formación. En C. Jacinto *¿Educar para qué trabajo?: Discutiendo rumbos en América Latina,* 73-84. RedEtis (IIPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujia.

Otero, A (2007). Jóvenes en la escuela media: opiniones en torno a las propuestas de formación para el trabajo en las distintas modalidades. *Question, 1*(19).

Rueda Rodríguez, Alma Elena. (2014). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista latinoamericana de derecho social*, *19*, 111-132.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1870-46702014000200111ylng=esytlng=es.

Schvartz, I (2014). Pasantías laborales en una escuela secundaria: 2005-2010 (Tesis de Maestría en Administración de la Educación, Universidad Torcuato Di Tella). http://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/2113

Sendón, M.A. (2013). Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta Educativa*, *40* (2), 8-31. FLACSO Argentina.

Solís, P. (2012). Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos, 90*, 641-680. El colegio de México, AC.

Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, *31*, 63–95. http://www.jstor.org/stable/43202534

Solís, P. y Dalle, P. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional de Sociología 77*(1). https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102

Tedesco, J. C. (1990). *Conceptos de sociología de la educación*. Centro Editor de América Latina.

Tedesco. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina : (1880-1945).* Siglo Veintiuno Argentina.

Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina.* Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional de San Martín.

Valdivia Vargas, N. (2004). Dilemas de la inserción laboral de los jóvenes y políticas públicas. Comentarios a las ponencias del panel. En C. Jacinto *¿Educar para qué trabajo?: Discutiendo rumbos en América Latina, 241-276*. RedEtis (IIPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujia.

Valles, M (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis.

Vera, A., Castioni, R. (2010). Los jóvenes en Latinoamérica. La transición escuela-trabajo como objeto de las políticas públicas. *Boletín Técnico SENAC*, *Río de Janeiro, 36* (2) disponible en: http://www.senac.br/BTS/362/artigo1.pdf

FUENTES CONSULTADAS

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2011). Decreto Presidencial N° 1374, Régimen General de Pasantías para la Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2003). Decreto N°266/03, Programa Aprender Trabajando.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). Ley N° 26.058, de Educación Técnico Profesional, Buenos Aires. Disponible en: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley N° 26206, de Educación Nacional, Buenos Aires. Disponible en: Ley 26206/2006 | Argentina.gob.ar

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2003). Pautas Generales del Programa Aprender Trabajando.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés