



PROYECTO
NOEMÍ
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN EL LUGAR DE TRABAJO

REFLEXIONES SOBRE LAS
**PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN EL LUGAR DE TRABAJO**

Aprendizajes de una investigación sobre las percepciones de los actores respecto de la vinculación Educación – Trabajo. Algunos ejes de problematización e intervención

Dr. Daniel Suárez

Esta publicación busca ser parte de una serie de materiales a producirse en el marco del Proyecto NOEMÍ con el objetivo de fortalecer las acciones de implementación del mismo.

El Proyecto NOEMÍ tiene la vocación de articular con distintos actores clave en torno a la mejora y/o fortalecimiento del marco normativo, los programas y las políticas existentes en torno a los tres componentes que impulsa el proyecto: prácticas educativas en el lugar de trabajo (PLT), fortalecimiento habilidades socioemocionales e inclusión educativa.

En este marco se desarrollan metodologías de trabajo, investigaciones, diálogos, mesas de trabajo, piezas de comunicación y experiencias en 4 localidades de Argentina (Mar del Plata y González Catán en la Provincia de Buenos Aires, Tucumán Capital y Santa Fe Capital).

Documento analítico

Aprendizajes de una investigación sobre las percepciones de los actores respecto de la vinculación Educación – Trabajo y las Prácticas Educativas en el Lugar de Trabajo. Algunos ejes de problematización e intervención

Este documento pretende contribuir con el análisis contemporáneo de las políticas, estrategias e instrumentos de vinculación entre el mundo educativo (ME) y el mundo del trabajo (MT) y, desde allí, con la definición y el desarrollo de líneas de debate y de intervención en los campos académico (especialmente, la investigación socioeducativa, curricular y pedagógica), de las políticas públicas (educativas, de trabajo, de desarrollo local) y de la educación secundaria (sobre todo, la técnica y orientada), que favorezcan su evaluación y rediseño. Parte del consenso acerca de los beneficios y las potencialidades sociales, comunitarias, culturales y económicas de una articulación virtuosa entre esos mundos y del conocimiento de muchas experiencias que intentaron, con mayor o menor éxito, encontrar caminos, vehículos, espacios y tiempos que permitieran el mutuo reconocimiento de los actores comprometidos y la disposición de las condiciones para llevar adelante buenas prácticas de vinculación. El ME y el MT están histórica y estructuralmente separados, pero existe también una historia de encuentros que resulta importante considerar.

En particular, el interés del documento se centra en estimular y orientar la generación de acciones, reflexiones e intercambios entre actores que focalicen en los dispositivos de articulación dirigidos a generar experiencias educativas significativas para los y las estudiantes de la escuela secundaria, por fuera del espacio escolar: las Prácticas Educativas en el Lugar de Trabajo (PELT). De manera complementaria, el documento analítico también se propone ponderar y problematizar las potencialidades políticas, institucionales y comunitarias de una articulación virtuosa a nivel local entre ambos campos (ME y MT) a través de las PELT, así como los beneficios pedagógicos y sociales de esas prácticas de formación y de tránsito cuando son supervisadas, monitoreadas y acompañadas pedagógica y territorialmente por los actores directamente comprometidos con ellas y promovidas, cuidadas y aprovechadas por las comunidades locales.

Para cubrir esas expectativas de conocimiento e incidencia, el documento se dirige a responder la pregunta: ¿por qué un sistema y una estrategia de articulación entre actores locales y dispositivos de PELT supervisados y acompañados pedagógica y comunitariamente son claves para el desarrollo de buenas prácticas de vinculación y para el despliegue de experiencias formativas y de tránsito relevantes para los y las estudiantes adolescentes de la escuela secundaria? Sus respuestas tentativas y sus propuestas de problemas e intervenciones se informan en los resultados analíticos de la investigación “las barreras en la vinculación entre el mundo educativo y el mundo del trabajo y la producción. Un estudio de las percepciones de los actores sobre las prácticas educativas en el lugar del trabajo”¹. Este estudio cualitativo nos ha enseñado cómo algunas de las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y culturales que ponen a jugar los actores locales de las PELT en el territorio de la vinculación entre el ME y el MT, prefiguran, configuran

y refiguran el desarrollo de buenas prácticas educativas, de formación y de tránsito de los y las estudiantes adolescentes de las escuelas secundarias técnicas y agro-técnicas.

La profundización del análisis interpretativo de las percepciones y valoraciones de los actores entrevistados en la investigación permitió que se delinearán campos de problemas específicos, delimitados por el consenso acerca de los potenciales beneficios de las PELT y de las dificultades encontradas o percibidas en el escenario complejo de su implementación y gestión. A partir de hacer suyo ese análisis, el documento propone y se estructura alrededor de cuatro ejes de problematización y de intervención que se fundamentan en otros tantos núcleos de sentido surgidos de la investigación. Estos núcleos de sentido sintetizan los resultados más relevantes del análisis, se fundamentan en la estructura de significación de los actores e integran sus contenidos mediante referencias al marco teórico de la investigación. Al mismo tiempo, se constituyen en vectores analíticos y de problematización que identifican y describen campos de intervención (organizacional, comunicacional, pedagógico-didáctica) y de incidencia en las políticas públicas y las estrategias de desarrollo (educativo, productivo, comunitario, socioeconómico) a nivel territorial y local.

Una primera definición de estos ejes de problematización e intervención sería la que sigue.

¹ El proyecto de investigación “Las barreras en la vinculación entre el mundo educativo y el mundo del trabajo y la producción. Un estudio de las percepciones de los actores sobre las prácticas educativas en el lugar del trabajo”, fue realizada por Daniel Suárez y Mariana Melgarejo, entre fines de 2017 y octubre de 2018, con el cofinanciamiento de DYA y el INET. Su propósito fue estudiar la centralidad que revisten las dimensiones subjetivas e intersubjetivas de los actores (directivos, docentes y coordinadores de prácticas y estudiantes de escuelas técnicas y agrarias y oferentes de lugares de trabajo y representantes sindicales) como obstaculizadores o facilitadores en la gestión, desarrollo y aprovechamiento pedagógico y formativo de las PELT en los territorios locales y en tanto que estrategia de articulación entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación.

Profundización analítica y conceptual de la PELT como dispositivo de articulación, de tránsito y de formación



El análisis de los núcleos de sentido elaborados en la investigación de referencia sugiere problematizar y complejizar las definiciones conceptuales y algunas de las categorías teóricas asociadas a las PELT. El estudio cualitativo de las percepciones de los actores educativos, productivos y sindicales involucrados localmente con estas prácticas profesionalizantes (PP) permite incorporar dimensiones y sentidos soslayados o poco explorados por los análisis políticos y complementar mediante referencias empíricas los abordajes teóricos del tema. Las formas socialmente construidas y territorialmente localizadas de las PELT y, sobre todo, las maneras que tienen los actores de representarlas, percibir las y nombrar las contribuyen a identificar, describir y puntualizar problemáticas, límites y oportunidades para ese despliegue de categorías y para atisbar cuestiones que merecen ser consideradas en términos teóricos, políticos y de investigación social y educativa. Por eso, la profundización de la conceptualización y los entendimientos de estas prácticas educativas de nivel secundario que tienen lugar por fuera de la escuela, habilitaría la delimitación de campos de problemas e intervenciones posibles.

Articulación, tránsito y formación

En principio, las PELT pueden ser definidas como un tipo de actividad formativa que se realiza por fuera del establecimiento escolar (ME), y que consiste en el ejercicio concreto e integrado de saberes, conocimientos y capacidades propios del mundo del trabajo y la producción (MT). Al realizarse en entornos de trabajo o productivos en funcionamiento, los y las estudiantes llevarían a cabo “prácticas profesionalizantes” y se involucrarían en relaciones interpersonales que les ayudarían a asumir y entrenarse en los saberes, actitudes, aptitudes, gestos y lenguajes propios de un profesional técnico. Esos contextos laborales y productivos están separados de las escuelas pero pretenden ser regulados por normas educativas, y supervisados y acompañados por las instituciones escolares y actores educativos específicos. En ellos, los

y las adolescentes tienen la oportunidad de aprender y hacer uso práctico de las reglas de juego y formas de funcionamiento del mundo adulto y de iniciarse en el “oficio del trabajador”. Mediante esta inmersión controlada y protegida en el “mundo real”, aunque sin dejar de ser en ningún momento estudiantes y sujetos de derecho, podrían tener acceso y aprender prácticamente los “saberes del oficio” como saberes de experiencia, como ese tipo de saberes informales que resisten a la codificación curricular convencional (sea ésta en base de contenidos disciplinarios o de competencias), que se apropian a partir de tornar significativa la experiencia vivida y que se aprenden mediante el hacer en situación y la reflexión sobre lo hecho.

Por eso, la consideración extendida de las PELT como una innovación curricular importante y como un tipo particular de PP que garantiza ciertos aprendizajes prácticos e informales que las prácticas escolarizadas no facilitan, debe ser complementada por una perspectiva más compleja e informada del dispositivo. En la medida de que los aprendizajes informales que realizan los y las estudiantes resultan significativos y relevantes, y por lo general conmueven o dejan una marca en sus trayectorias escolares (sobre todo cuando están próximas a su titulación y egreso de la secundaria), estas prácticas educativas pueden ser entendidas también como una “experiencia de formación” que tiene lugar por fuera de la escuela, pero que se encuentra enmarcada y regulada por objetivos y criterios normativos del ME. La ventaja teórica de pensar las PELT como experiencia (Jay, 2009) y a sus aprendizajes como saberes de experiencia y situados (Alliaud & Suárez, 2011), radica en el potencial de estas categorías para tornar visibles, objetivables y documentables procesos que hasta ahora no han sido tenidos en cuenta adecuadamente. Y además porque permiten abordarlas en su especificidad, en su complejidad y en sus efectos formativos en los y las estudiantes y sus trayectorias vitales, sin tener que reducirlas a los criterios de ponderación propios del ME o del MT.

En efecto, la articulación entre el ME y el MT a través de las PELT estaría definiendo un territorio, un escenario, unos actores, unas relaciones y unas prácticas educativas que son propios a este espacio y tiempo de intersección entre dos mundos histórica y estructuralmente separados, con culturas, lenguajes, intereses y lógicas de funcionamiento diferentes. La lógica y dinámica de funcionamiento de esta zona de contacto es la del MT, pero el tránsito de los y las estudiantes por ella está mediada por objetivos educativos resguardados por los actores escolares. Como veremos más adelante, las consecuencias curriculares, pedagógicas y didácticas de esta forma de concebir las PELT delimita todo un campo de problemas nuevos, así como de intervenciones a diferentes niveles.

En el mismo sentido, resulta interesante imaginar a las PELT como una forma de “propedéutica de la socialización laboral”, esto es, como un momento anticipado, pero pedagógica mediado e institucionalmente supervisado, de la iniciación en el mundo adulto por parte de los y las estudiantes. Los y las adolescentes se incorporarían al MT a partir de objetivos educativos y de formación, pero al mismo tiempo éstos deberían ser revisados y redefinidos en términos de una “preparación para” los procesos de afiliación social a la comunidad adulta y de socialización profesional y laboral que vivirán luego de egresar de la escuela secundaria (Coulon, 1995). De manera complementaria, las PELT son también vividas por los y las estudiantes como una “experiencia de orientación vocacional”, esto es, como un momento, un territorio y una vivencia en la que pueden explorar las opciones de futuro y las oportunidades de proyectarse en él, como un trabajador o como un profesional, sin la mirada directa de los adultos conocidos (los de la familia y los de la escuela). Por eso, más allá de las responsabilidades específicas de cada actor institucional respecto de las PELT (que veremos más adelante con cierto detalle), la escuela secundaria en su conjunto, como institución educativa pública, estaría acompañando el inicio de un proceso vital central en las trayectorias biográficas de los y las estudiantes que trasciende y desborda las consideraciones académicas vinculadas con la enseñanza de los contenidos generales y específicos de cada espacio curricular y con el acceso al mercado de empleo.

Este pasaje entre un “antes” y una posición de “adolescente estudiante” y un “después” y otra posición, la de “joven trabajador” o “estudiante de nivel superior”, está surcado por rituales, relaciones

y aprendizajes del oficio que son propios del MT, que confirman su carácter iniciático y que deberán ser comprendidos, asimilados y resignificados por la escuela para poder ser procesados en términos pedagógicos y constituir una experiencia de formación relevante en la trayectoria educativa de los y las estudiantes. Es la experiencia de formación de las PELT la que resulta propedéutica para los y las estudiantes, y la escuela es la responsable pedagógica e institucional de generar las condiciones para que esas prácticas pongan en juego los aprendizajes escolares realizados y puedan ser recuperadas, reflexionadas y proyectadas con la colaboración de los planteles educativos locales, luego de realizadas, como una experiencia de anticipación, de tránsito y de iniciación.

Más allá de los consensos y las dificultades

Otros elementos analíticos que podrían estar contribuyendo a profundizar nuestra comprensión teórica y política de las PELT refieren a la consideración del consenso extendido acerca de: a) los beneficios mutuos que reportan para todos los actores involucrados cuando se desarrollan satisfactoriamente; b) sus potencialidades pedagógicas para la formación, el tránsito y la orientación vocacional de los y las adolescentes estudiantes (a las que nos referimos en el punto anterior y volveremos más adelante); c) la importancia estratégica del seguimiento, monitoreo, acompañamiento y tutoría pedagógica de las prácticas desarrolladas por los y las estudiantes en el lugar de trabajo (sobre lo que nos referiremos con mayor detalle más avanzado el documento); y d) las dificultades de gestión, presupuestarias y de recursos que actualmente atraviesan las experiencias en marcha. Existe un notable acuerdo sobre las bondades de las PELT y también sobre muchos de los problemas que hacen trastabillar su gestión institucional y desarrollo óptimo; sin embargo, identificar la serie de diferencias y disonancias que se esconden detrás de ellos puede ayudar a encontrar problemas y dificultades poco exploradas hasta el momento.

Las dificultades percibidas en el territorio de la articulación por los directivos y docentes de las escuelas secundarias técnicas del estudio son coincidentes. Se refieren fundamentalmente a las condiciones políticas, presupuestarias, geográficas y culturales en las que se desarrollan las prácticas: la falta de horas cátedra y de personal especialmente asignado para las

tareas asociadas a las PELT; la dificultad por acordar y compatibilizar horarios, lógicas, intereses, sentidos formativos y demandas con los oferentes; la ausencia de políticas y estrategias territoriales locales que faciliten la necesaria articulación de actores sociales y comunitarios vinculados con las prácticas; la falta de financiamiento para el traslado de los y las estudiantes; las distancias entre la escuela, la casa de los y las estudiantes y el lugar de trabajo; la superposición de horarios laborales con los horarios escolares; la falta de incentivos y beneficios para los oferentes, entre otros factores. Este consenso se extiende tanto a los y las estudiantes como a los oferentes y referentes sindicales entrevistados. Pero si uno atiende a los núcleos de sentido de la investigación constatará que las percepciones y valoraciones de los actores difieren en una serie importante de cuestiones. En este apartado presentaremos algunas de ellas, mientras que las restantes se tratarán en otros puntos del documento analítico.

En principio, podemos afirmar que todos los actores involucrados en el estudio reconocen en las PELT una oportunidad para articular de manera virtuosa el ME y el MT y para que los y las estudiantes adolescentes aprendan saberes y gajes del oficio del adulto trabajador. Sin embargo, el consenso se diluye en una serie de aspectos que resultaría interesante indagar y problematizar mediante investigaciones cualitativas y en profundidad. El acuerdo inicial se complejiza, por ejemplo, cuando algunos comparan la experiencia formativa de los y las estudiantes en estas prácticas con las que sostienen mediante PP que se desarrollan dentro de la escuela, como las que se llevan a cabo a través del “aula taller”. Justamente por los obstáculos encontrados en el territorio para la implementación de “buenas prácticas” en el lugar de trabajo, y también por la manera en que muchos oferentes piensan la inserción de los y las estudiantes en ellos, algunos actores educativos prefieren las experiencias de formación de las PP en los centros educativos. Y lo hacen porque desde su perspectiva vienen siendo:

- más permeables al tutelaje, cuidado y monitoreo de los actores educativos;
- más controlables en términos administrativos;
- más accesibles para los y las estudiantes y para los coordinadores docentes;
- más aprovechables en términos curriculares y de enseñanza formal por la cercanía física y horaria de los profesores de las materias específicas;
- instancias de formación que muchas veces cuentan con recursos y tecnología más actualizada que las empresas;
- dispositivos pedagógicos que involucran a todo un curso y no requieren utilizarse criterios y

mecanismos de selección. Todos visualizan a las PELT como espacios propicios para que los y las estudiantes adolescentes comiencen su socialización laboral e iniciación en la vida adulta. También, como una oportunidad para que algunos tengan una experiencia formativa exclusiva, singular e intensa en el “inflexible” y “rígido” mundo “real” de los adultos y trabajadores. No obstante, algunos prefieren a las PP en la escuela ya que no ocasionan interrupciones traumáticas en las trayectorias escolares de los y las estudiantes tentados por las condiciones del empleo que compiten con las educativas.

Otro punto de disenso, negociación y tensión que se oculta tras esos acuerdos, refiere al sentido otorgado en uno y otro mundo a la formación en saberes generales, prácticos e informales durante las PELT, sobre todo en lo que refiere al uso del tiempo, la presentación personal, las formas de relación con los pares y los referentes jerárquicos, las formas de expresión y comunicación de los y las estudiantes. Tal como profundizaremos más adelante, los actores del ME y del MT difieren respecto de qué valorar de estos saberes de oficio y de qué cosas puede y no puede hacer un estudiante practicante en el lugar de trabajo. Estas discordancias parecen asentarse en los intereses, lenguajes, lógicas y formas culturales diferenciadas que prevalecen en ambos ámbitos y a las percepciones sobre las PELT que los actores construyen a partir de ellos. Muchas veces estas configuraciones encontradas y en tensión generan asimismo sospechas, suspicacias y falta de entendimiento mutuo que dificultan la articulación entre los actores comprometidos con las PELT, y que condicionan de manera desfavorable el despliegue de buenas prácticas educativas. En realidad, junto con otros condicionantes que describiremos inmediatamente, operan como limitantes de la imaginación política, institucional y pedagógica relacionada con el desarrollo local de los dispositivos y estrategias de articulación, y funcionan como barreras de una vinculación virtuosa a partir y por detrás del juego de percepciones que ponen a jugar y recrean los actores en el escenario local. Estos “límites de la imaginación” serían entonces obstáculos a sortear, dificultades a superar, y su descripción analítica, entendemos, podría ser una contribución valiosa para la definición de campos de problemas hasta ahora invisibilizados y la formulación de líneas de intervenciones viables e inéditas para la mejora y recreación de las PELT.

Los límites de la imaginación

A) LOS LÍMITES DE LA IMAGINACIÓN I: LAS POLÍTICAS DE AJUSTE, LA RECESIÓN Y LA PÉRDIDA DE PUESTOS DE TRABAJO.

Un condicionante, y tal vez un límite, para el despliegue y la pragmática de la imaginación pedagógica de los actores sociales vinculados directamente con las PELT, lo constituye el contexto político, económico y social en las que se insertan. Como se sabe, éste delimita las coordenadas dentro de las cuales los sujetos sociales reproducen, resignifican y recrean sus representaciones y valoraciones respecto de los procesos sociales y educativos en lo que se encuentran inmersos, viven y colaboran a constituir mediante su participación. Si bien estas percepciones y ponderaciones se forjan a través de dimensiones estructurales y procesos culturales de mediano y largo aliento (como la división entre el ME y el MT), las coyunturas políticas, económicas y sociales tienden a redefinir la posición relativa de los sujetos en el campo, a prefigurar sus disposiciones subjetivas y a proyectar sus intervenciones en el territorio, luego de evaluarlas. El juego de percepciones relacionadas con las PELT no es una excepción. Evidentemente, en un marco general de políticas de ajuste estructural, recesión económica, desindustrialización, destrucción del empleo, precarización del trabajo, pérdida del poder adquisitivo del salario, empobrecimiento masivo de la población y reducción presupuestaria de la educación, las condiciones objetivas para que los y las estudiantes adolescentes hagan prácticas en un mundo del trabajo y la producción no son las mejores (Levy, 2005). Pero además todas esas dimensiones estructurales y coyunturales que enmarcan las condiciones de posibilidad de las prácticas educativas por fuera de la escuela, tienen un correlato subjetivo a la hora de percibir la factibilidad de realizar las PELT de manera adecuada y conforme a las buenas prácticas de articulación. Frente a un mundo social, económico, político y educativo en repliegue y en crisis, las percepciones de los actores del ME y del MT respecto de la bondad y posibilidad de los dispositivos de articulación, formación y tránsito entre ambos tienen a redefinirse en términos adaptativos y pesimistas (Kantarovich, Levy & Llomovatte, 2010).

El panorama actual no viene siendo alentador. La falta de recursos presupuestarios para la realización de las PELT se ha tornado casi estructural, cada vez se cuenta con menos oferentes y vacantes para realizar las prácticas en el MT, los problemas económicos y sociales de las familias ponen en riesgo la continuidad

de los estudios de los y las estudiantes o, por lo menos, restringen la movilidad necesaria para desplazarse hacia los lugares de trabajo. La carencia de horas docentes en el aparato escolar para atender los requisitos de recursos humanos especializados para el acompañamiento educativo y la tutoría pedagógica de las prácticas deja de ser un reclamo y un tema de agenda. Los empresarios, sobre todo los de las PyMES, están más preocupados por la supervivencia que por la misión social y educativa de sus empresas y emprendimientos, y prestan poca atención a las PELT o, en el peor de los casos, las perciben como una oportunidad para morigerar los costos de mano de obra en sus balances. Los y las estudiantes perciben su futuro con demasiada incertidumbre y se restringen las opciones vocacionales disponibles; y sus familias se encuentran afectadas por la crisis económica y social, haciendo muy difícil el respaldo o sostén reclamado por los actores de ambos mundos. Por eso, las percepciones sociales y las valoraciones colectivas que los actores reconfiguran sobre el sentido y la viabilidad de estas prácticas educativas tienden a ser más conservadoras y proclives a la cautela. Abren la pregunta acerca de cómo inducir, acompañar y garantizar la socialización y la futura inserción laboral de los y las estudiantes adolescentes en realidades sociales y económicas que no generan empleo, que reducen los costos y los puestos de trabajo y que limitan objetivamente la posibilidad de un tránsito adecuado de un mundo a otro (del ME al MT) y de una posición de sujeto a otra (de estudiante adolescente a joven trabajador/a) (Jacinto y Milenaar, 2007).

B) LOS LÍMITES DE LA IMAGINACIÓN II: PERCEPCIONES Y VALORACIONES DEL ME Y DEL MT EN TENSIÓN

Como anticipamos, un condicionante de base constitutivo de la articulación lo constituye la configuración histórica de dos mundos estructuralmente separados, como consecuencia y efecto de la división social y técnica del trabajo en las sociedades capitalistas: el ME o “contexto de la reproducción”, representado por el sistema educativo en general y por las escuelas técnicas y agro-técnicas en nuestro estudio, por un lado, y el MT o “contexto de producción”, constituido en este caso por los lugares de trabajo por fuera de los establecimientos educativos, por otro. Esta separación ha contribuido a constituir en cada ámbito intereses, culturas, lógicas de funcionamiento y lenguajes propios que prefiguran la consolidación de percepciones y valoraciones subjetivas y colectivas diferentes, en apariencia

incompatibles, que alejan a los actores de uno y otro campo y que generan barreras intersubjetivas para una vinculación exitosa. Ciertamente, esta escisión constitutiva es la que presupone la necesidad de rearticular lo que fue separado para resolver el “problema de la representación” que se plantea en el mundo social contemporáneo (Lundgren, 1992). Es en este punto donde los dispositivos de articulación, formación y tránsito asumen un papel estratégico.

Si bien los objetivos de la educación no pueden reducirse a un ajuste adaptativo a requerimientos de la producción y el trabajo, ello no quiere decir que haya que negar la necesidad de establecer vinculaciones entre ambos mundos, asumiendo a la educación como parte de la realidad social y responsable de la reproducción de la sociedad y de sus condiciones de producción. De allí que la vinculación educación y trabajo sea dinámica y adquiera rasgos de tensión y conflicto en tanto involucra diferentes actores, instituciones, subsistemas sociales y pautas culturales (Gallart, 2006). Es imposible que concuerden todos sus intereses y objetivos pues responden a esferas de la realidad diferentes. Sin embargo, no por ello no pueden diferenciarse, potenciarse, enriquecerse mutuamente. En respuesta a políticas igualitarias y al derecho social y humano a la educación, el sistema escolar tiende a buscar la distribución equitativa de las oportunidades de formación, lo que se traduce en posibilidades iguales de acceso a una educación común y básica para todos, logrando que los contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la estructura técnico-administrativa garanticen la misma calidad en la prestación de los servicios (Riquelme, 2006). En tensión con esta configuración, y regidos por la lógica del mercado, los negocios y el lucro, el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir que su comportamiento es selectivo en respuesta a perfiles diferenciados de una estructura ocupacional heterogénea y segmentada en sus criterios de acceso y permanencia. Las lógicas de ambos territorios parecen contraponerse:

- Mundo de la educación: derecho, equidad, homogeneidad, universalidad, calidad.
- Mundo de la producción y el trabajo: mercado, selectividad, demandas de estratos diferenciados, maximización de beneficios.

Desde esta división se proyectan y entran en colisión las representaciones y valoraciones encontradas de los actores directamente involucrados con el desarrollo de

las PELT. Algunas que refieren al sentido y contenidos de la experiencia formativa de esas prácticas y sobre qué pueden y deben hacer los y las estudiantes mientras las desarrollan ya fueron señaladas. Otras se dirigen más bien a ponderar cuáles deberían ser los aprendizajes de los estudiantes practicantes durante su paso por estos dispositivos: mientras que los actores educativos tienden a valorar los contenidos generales y específicos del currículum escolar, generalmente codificados como contenidos disciplinarios, los referentes del MT se inclinan por poner de relieve y demandar “habilidades socioemocionales” adecuadas a los contextos de producción, capacidad para resolver problemas complejos, capacidad de adaptación a condiciones laborales cambiantes y capacidad en administrar el tiempo. Pero más allá de estas puntualizaciones, lo que resulta importante señalar es que estas percepciones en tensión generan recelos, sospechas y mutuas incomprensiones que debilitan la posibilidad del trabajo conjunto y solidario en torno de las PELT. Por eso, uno de los desafíos medulares de las políticas de promoción y recreación de las PELT radica en responder a la pregunta: ¿cómo generar un espacio de inteligibilidad y estrategias de “traducción” que permitan a los actores de los mundos divididos la mutua escucha y comprensión, el reconocimiento necesario para el trabajo conjunto y la disolución de las desconfianzas, descalificaciones y susceptibilidades recíprocas? (Santos, 2003)

C) LOS LÍMITES DE LA IMAGINACIÓN III: DICOTOMÍAS IMPRODUCTIVAS

Otro de los limitantes al despliegue virtuoso de la imaginación pedagógica de los actores vinculados a las PELT tiene que ver con una serie de representaciones muy arraigadas en el sentido común, que no necesariamente se recortan por sector, por lo general se presentan como dicotomías jerárquicas y funcionan como prejuicios improductivos a la hora de prefigurar prácticas, relaciones e interacciones en el espacio de intersección entre el ME y el MT. Una de ellas tiene que ver con aquella que polariza dos concepciones diferentes de entender la relación entre el ME y el MT, cada una de las cuales van a tener diferentes consecuencias a la hora de elaborar estrategias de articulación y evaluarlas: la primera plantea que la educación debe ser un campo autónomo, centrado exclusivamente en garantizar el derecho a la educación y la formación integral de los y las estudiantes y que, por ende, tiene como un objetivo más entre otros la formación vinculada al mundo laboral; la otra propone que el ME debe estar a la espera de las demandas de

la economía y de los requerimientos de mano de obra para cubrir las necesidades del mercado de empleo y desde allí poder definir sus objetivos y perfiles de egreso.

Esta dicotomía polar no hace otra cosa que instalar el debate desde dos polos opuestos que reducen y simplifican al extremo, casi dogmáticamente, la complejidad de las PELT, sobre todo cuando éstas se implementan en los territorios locales con dinámicas y lógicas singulares e idiosincráticas: a) la educación como un espacio privilegiado en las sociedades modernas y democráticas para el logro del desarrollo personal, lo cual implica una formación integral y crítica del trabajador, o b) la educación como formadora de trabajadores disciplinados y obedientes con objetivos basados en las necesidades e intereses de la empresa o del sector productivo (Levy & Guelman, 2005). Llevada al extremo, esta polaridad maniquea entre posiciones dogmáticas que rivalizan provoca un campo de invisibilidad sobre la zona de intersección entre el ME y el MT y el desconocimiento o la desacreditación consecuentes de toda una gama de posibilidades de articulación y de experiencias de PELT ya desarrolladas en el territorio que resultaron satisfactorias para todos. Esa conversación entre sordos desvía la mirada y las interrogaciones que permitirían que esas “buenas prácticas” de articulación mediante PELT puedan ser reconocidas, documentadas, difundidas y aprovechadas como insumos estratégicos para la formulación participativas de políticas y estrategias de articulación territorializadas, acompañadas comunitariamente. También sería un distractor de las oportunidades de articulación que podrían darse al desviar la conversación entre los actores de ambos mundos hacia falsas antinomias y controversias que obstaculizan la posibilidad del mutuo entendimiento, la reciprocidad y el trabajo conjunto.

Otra de las dicotomías jerarquizadas que estaría limitando la imaginación y la percepción de las PELT como una instancia integral y compleja es que polariza a la teoría y a la práctica como alternativas de la formación, y que arrastra la oposición binaria al par formación general-formación especializada. Desde el campo académico ya se ha advertido que la oposición taxativa entre formación general y formación especializada resulta un falso debate, tanto en lo que concierne a la producción de conocimiento como en lo relativo a las formulaciones pedagógicas y experiencias de formación, ya que ¿en qué medida es posible formar en competencias generales sin pasar por específicas y viceversa? Las fronteras son cada vez más difusas entre formación académica y formación

técnica y profesional, entre teoría y práctica, en un mundo donde la generación de conocimientos apela a la integración de saberes y a la adecuación permanente a los cambios (Jacinto & Milenaar, 2007).

Algo similar sucede con otro derivado de esa falsa dicotomía, el par competencias generales-competencias específicas (Tanguy, 2003). Las trayectorias y experiencias de formación de los y las estudiantes tanto en el ME como en el MT están surcadas por el desarrollo de competencias que diluyen las fronteras entre ambas y que tienen que ver más bien con los “saberes de oficio” del estudiante y del trabajador adulto, y con la posibilidad de hacer uso práctico y competente de las reglas de juego que rigen en cada ámbito. Estas competencias sociales son escasamente reconocidas por los planteos pedagógicos y desarrollos curriculares en torno de la PELT y su conocimiento profundo e informado podría abrir oportunidades para el desarrollo de políticas educativas que atiendan a las peculiaridades de la experiencia formativa, de tránsito y articulación que tiene lugar entre el ME y el MT.

También la dicotomía hipostasiada entre un mundo real, representado por el “mundo adulto” y el MT y un mundo artificial, representado por el “mundo adolescente” y por las simulaciones y ficciones escolares que pretenden resguardarlo y cuidarlo de la crudeza del primero, está limitando el despliegue de percepciones que habiliten la imaginación pedagógica de los actores comprometidos con las PELT y la imaginación política de los decisores y de los responsables de definir estrategias en los territorios locales de articulación. El “mundo adulto”, representado por los actores educativos y los responsables de las organizaciones oferentes de prácticas, y el “mundo juvenil y adolescente”, constituido por los y las estudiantes, también deparan representaciones recíprocas entre los actores que podrían estar dificultando la interlocución y mutua comprensión. El análisis de la investigación de referencia muestra cómo las percepciones de los adultos respecto de los y las estudiantes manifiestan cierto desconocimiento respecto de las trayectorias y experiencias laborales previas de los jóvenes, así como un cierto desdén respecto de la cultura juvenil y adolescente, al que por oposición a la propia cultura laboral adulta, perciben como “no real”, o una preparación para un mundo que todavía no viven. El mundo del trabajo es significado como el “real”, mientras que los ámbitos educativos y escolares que incorporan PP en sus trayectos de formación son representados como instancias o dispositivos que tan solo “median” la inserción progresiva y regulada de los y las estudiantes en esa realidad.

D) LOS LÍMITES DE LA IMAGINACIÓN IV: LAS FAMILIAS, LAS APTITUDES Y LOS MÉRITOS, LA SELECCIÓN LABORAL Y ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN

En tensión con objetivos universalizantes tanto de la escuela secundaria como de las PP que consagran los marcos normativos y ratifican los actores en sus formulaciones desiderativas, los núcleos de sentido de la investigación de referencia permiten identificar un consenso de base respecto de ciertas representaciones que tienden a configurar imágenes de las PELT como espacios atravesados por lógicas y dinámicas de selectividad social. Sin embargo, también pueden establecerse algunas diferencias entre los actores adultos de los mundos que se pretenden articular. Por un lado, entre los actores escolares se asocia a la idea tradicional del mérito académico, por ende, la selección toma los mismos criterios de éxito escolar que se consideran regularmente, tomando el acceso a las prácticas en lugares de trabajo como un premio al buen rendimiento escolar. Por otro lado, sobre todo entre los oferentes, pero no exclusivamente, la selección guarda criterios más vinculados a la pertenencia social de un estudiante, mencionando cuestiones como la actitud, la presencia, los modales y fundamentalmente “tener a una familia atrás” como criterios de ponderación de los y las estudiantes.

A través de esta serie, vinculada con la disposición y capacidad del grupo familiar de origen en la constitución de competencias socio-afectivas de base en los y las estudiantes y al apoyo y acompañamiento que prodigan a sus hijos e hijas durante el transcurso de las PELT, tienden a suponer que el desempeño exitoso en las prácticas va a estar condicionadas fundamentalmente por las pautas y prácticas de socialización primaria desplegadas en los respectivos grupos familiares y por la capacidad de estas familias de sostener a sus hijos e hijas durante el transcurso de las prácticas. Este juego de representaciones no solo constituye un criterio selectivo que atenta contra en carácter universal que pretende imprimirse a las PELT y que prefigura un dispositivo de discriminación negativa, sino que en el mismo movimiento desplaza y desacredita las mediaciones pedagógicas y formativas que puedan formularse y establecerse en el ME para ofrecer experiencias significativas y relevantes para todos los y las estudiantes. Tras la ponderación de las “buenas familias”, de las “familias soporte” que deben acompañar a sus hijos e hijas en las PELT, se desdibujan la potencia y la capacidad de las estrategias educativas de la escuela para revertir las marcas y destinos de

origen. Asimismo, en este gesto de desacreditación se manifiesta el desconocimiento de los procesos pedagógicos y formativos que acontecen en las aulas o los talleres; las prácticas, las experiencias, los saberes y las competencias sociales y comunicacionales adquiridas por los y las estudiantes en su trayectoria escolar y fuera de su ámbito familiar, y de las expectativas de aprendizaje y de conocimiento que la comunidad educativa pueda tener en general.

E) LOS LÍMITES DE LA IMAGINACIÓN V: ¿Y LOS MUNDOS Y CULTURAS JUVENILES Y ADOLESCENTES?, ¿Y EL GÉNERO?

Justamente ese desconocimiento sobre los aprendizajes formales e informales de los y las estudiantes durante su trayectoria biográfica y de formación se arraiga en otro limitante de la imaginación política y pedagógica de los actores adultos de la articulación: el relativo desconocimiento y/o desconsideración de las peculiaridades del mundo y las culturas juveniles y adolescentes y de la heterogeneidad y multiplicidad de las identidades adolescentes y juveniles que se vienen configurando en el mundo social contemporáneo (Viñao Frago, 2002). Si bien desde todos los sectores y desde ambos mundos, la mayor parte de los adultos reconoce las potencialidades de los y las adolescentes, o mejor de éste o aquel adolescente, para insertarse y afiliarse exitosamente en el MT, las perspectivas homogéneas que construyen de la adolescencia tiende a representarla como un espacio y un tiempo de espera, como una antesala ficticia o poco desarrollada para la vida real, rígida e inflexible del mundo adulto y laboral. Por otra parte, esa mirada se construye sobre una mirada modelizadora hegemónica y sobre una percepción sesgada de la minoría de estudiantes que logra ocupar una vacante de PELT, muchas veces luego de superar los criterios de selección meritocrática o social. Esos estudiantes son valorados en tanto se ajustan a las pautas de funcionamiento y disciplinamiento que rigen en el MT. Lejos están de percibir a las culturas adolescentes como un conjunto de prácticas, saberes y experiencias reales y muy heterodoxas, que marcan, prefiguran y regulan la vida, saberes y aprendizajes de sus miembros y que están mediando y recreando según sus propios términos los significados construidos en la experiencia de formación, tránsito y articulación. Por el contrario, muestran indiferencia sobre sus prácticas culturales diversas, sus formas heterodoxas de representar el mundo propio y el adulto, sus dispersas expectativas de continuidad de estudios o vocacionales. Y consecuentemente no perfilan ni definen estructuras

y dispositivos institucionales de participación que permitan incorporar las palabras y sentires de los y las estudiantes en el diseño de las PELT.

Resultaría interesante y productivo dar continuidad a los estudios cualitativos, en profundidad, preferentemente etnográficos, que permitan reconstruir esos mundos de la vida adolescente y juvenil y documentar las experiencias y trayectorias educativas y formativas de los y las adolescentes. El material resultante y el saber construido por esas indagaciones permitirían una mejor comprensión de los complejos procesos de articulación, tránsito, iniciación y formación que viven los y las estudiantes antes y durante las PELT. También resulta altamente recomendable profundizar el conocimiento y la sensibilidad acerca de cómo inciden las diferencias jerarquizadas de género en el desarrollo de las prácticas por parte de estudiantes adolescentes mujeres. La investigación de referencia de este documento analítico tan solo relevó algunas enunciaciones de estudiantes que manifestaron que las estudiantes mujeres tenían menos oportunidades de acceder a vacantes de PELT que los varones, pero no pudo avanzar en esa línea de indagación, dadas las características, alcances y tiempos del proyecto.

Investigación cualitativa e investigación-formación-acción

El desarrollo de este apartado estuvo orientado a profundizar la comprensión y avanzar en la conceptualización de las PELT como dispositivo de formación, tránsito y articulación entre el ME y el MT, basado en los resultados de una investigación cualitativa sobre las percepciones de los actores de la PELT. El supuesto que guio esa búsqueda es que un conocimiento más profundo y sensible a las representaciones y valoraciones de aquellos y aquellas que están comprometidos y participan con el despliegue de estas prácticas educativas en territorio, facilitará la revisión de las categorías de análisis con las que nos aproximamos al tema, contribuirá a la identificación de campos de problemas y colaborará en la definición de líneas de intervención. Esos mismos resultados, ya redefinidos por un nuevo análisis de los núcleos de sentido, sugieren dar continuidad a las líneas de investigación socioeducativa e interpretativa que reporta y reconstruye las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y culturales de las prácticas educativas por fuera de la escuela. En particular, resultaría estratégica la focalización de esos estudios sobre aspectos particulares y poco explorados y problematizados de esos mundos de

vida y de ese campo de experiencias. También la participación y la colaboración de los actores de las PELT mediante dispositivos de investigación-formación-acción que complementen y profundicen los estudios focales mediante la co-producción de conocimientos, que sean oportunidades de desarrollo profesional y formación continua de los actores adultos intervinientes y de reflexión y conversación de los y las estudiantes adolescentes, y que se constituyan en una plataforma institucional para la definición colaborativa y consensuada de estrategias territoriales de articulación a través de PELT.

2 La gestión institucional, la supervisión educativa y el acompañamiento pedagógico de las PELT



Consensos y diferencias respecto de la gestión y el acompañamiento

Como ya se ha señalado en este documento analítico, entre los actores de las PELT, pero también en los planteos normativos nacionales y provinciales y en las opiniones de los académicos y los escritos de especialistas, existe un acuerdo extendido y consolidado sobre la importancia estratégica de las funciones de seguimiento, monitoreo, supervisión, acompañamiento y tutoría, vinculadas con el desarrollo de las PELT. En nuestro estudio de referencia, los docentes coordinadores de las prácticas y los directivos de las escuelas técnicas, los oferentes de las empresas y los representantes sindicales comparten la perspectiva de que los dispositivos de control y acompañamiento bien implementados resultan un momento decisivo de las buenas prácticas y de las experiencias de formación y tránsito exitosas que pudieran llevar a cabo los y las estudiantes en los lugares de trabajo. Desde esta perspectiva compartida, las prácticas institucionales sistemáticas vinculadas con esas funciones garantizarían la adecuada y eficaz gestión de las PELT, y evitarían que las finalidades formativas y objetivos educativos de ese tránsito se desvirtúen, o se configuren prácticas laborales encubiertas poco significativas en términos de una socialización o afiliación laboral efectiva y una experiencia de formación legítima.

No obstante este consenso inicial, existen diferentes percepciones y valoraciones respecto de quiénes serían los actores y los perfiles que deberían diseñar e implementar los dispositivos dirigidos a regular las tareas de supervisión de las PELT, que se espejan con las consideraciones e imágenes cruzadas entre los actores del ME y el MT. La disonancia más evidente de esta tensión estaría planteada, según los resultados del análisis, por las representaciones y perspectivas de los actores escolares, fundamentalmente las de los coordinadores de práctica, y las de los representantes sindicales. Para los primeros, las funciones de acompañamiento y supervisión deberían seguir siendo asumidas por las escuelas, bajo la responsabilidad directa y articuladora del director

o equipo directivo, pero a partir de una adecuada dotación de recursos institucionales, económicos y humanos, hasta ahora inexistente, y en virtud de que son los actores adultos del mundo escolar los perfiles profesionales mejor preparados para garantizar la adecuación de las prácticas a los fines educativos que las definen y orientan. También hay un reconocimiento, especialmente por parte de los coordinadores de prácticas y los representantes de las entidades oferentes, de la importancia decisiva que tiene la gestión directiva en el éxito o fracaso de la implementación de prácticas fuera de la escuela: la figura de un director activo, que “se pone al hombro” la gestión de las prácticas y que tiene experiencia en ese rol es considerada determinante, y en gran parte funciona como explicación donde no se logra incluir más que a unos pocos estudiantes en las PELT.

Para los sindicalistas, en cambio, son las organizaciones gremiales las que están mejor posicionadas y preparadas para llevar adelante la gestión y el desarrollo de la supervisión de las PELT, en la medida de que sus actores y perfiles conocen de cerca las reglas de juego y los gajes del oficio del mundo laboral y los secretos de la incorporación y socialización de nuevos miembros en esa comunidad de prácticas y discursos. Este posicionamiento de los sindicatos, desde su perspectiva, garantizaría que las empresas dispongan tiempos y espacios específicos para que los y las estudiantes tengan experiencias de formación y de tránsito significativas, pero que no estén colonizadas por la lógica burocrática que le atribuyen a las escuelas, y que no precaricen mediante pasantías sin control las condiciones laborales de sus trabajadores efectivos. Si bien estas afirmaciones se refieren fundamentalmente a las PELT de la formación profesional, pueden hacerse extensivas a la educación técnica, en la medida en que problematizan y desacreditan el lugar que se le atribuye a los actores escolares en la gestión de las funciones de supervisión y seguimiento.

Esta tensión entre las percepciones, como otras, remite a las diferencias culturales y mutuas representaciones entre los actores de dos mundos separados a la que ya nos referimos, y se prolonga hacia el territorio local de la articulación poniendo en riesgo las posibilidades

de diálogo, reconocimiento recíproco y trabajo conjunto. Al mismo tiempo, la disidencia advierte sobre la necesidad de establecer puentes, espacios y momentos que permitan a estos actores conocer y debatir las experiencias de supervisión, monitoreo y acompañamiento desplegadas por los otros. Unos deben aprender de los otros, pero esa reciprocidad exige ser canalizada mediante dispositivos de escucha y diálogo y por estrategias de traducción (Santos, 2003). Asimismo existe también un acuerdo firme sobre la insuficiencia de los recursos económicos, organizativos y humanos puestos a disposición por las gestiones educativas para el desarrollo óptimo de los mecanismos de acompañamiento y seguimiento de las prácticas en lugares de trabajo.

La supervisión administrativa y el acompañamiento pedagógico de las PELT: directores y coordinadores de práctica

No cabe dudas de que gran parte de la responsabilidad institucional en relación con la gestión territorial, el desarrollo local y la provisión y monitoreo de los lugares de trabajo para las PELT es asumida de hecho, y por la responsabilidad civil asociada al cargo, por el director de la escuela o por el equipo directivo. Sobre esta cuestión existe un consenso claro. Son los directores los que, antes de la realización de las PELT, rastrillan el territorio en búsqueda de oferentes y lugares de trabajo adecuados; conversan, negocian y establecen convenios con ellos en torno a las vacantes, las condiciones de la práctica y sus objetivos educativos y de formación; acuerdan fechas, horarios y calendarios; transmiten estos acuerdos a sus escuelas y los gestionan internamente; generan espacios de trabajo con los docentes coordinadores y los profesores de materias afines; reclaman horas docentes para cubrir los requerimientos de recursos humanos idóneos para las áreas asociadas al seguimiento de las prácticas; arman la grilla de horarios de la escuela y despliegan toda una gama de recursos y tácticas frente a las exigencias administrativas de toda esta movilización de recursos pedagógicos en torno de las PELT. También los directores y equipos directivos sostienen sus tareas de seguimiento y monitoreo durante las PELT y, como responsables institucionales, controlan que los objetivos educacionales y fines formativos se cumplan de acuerdo a los lineamientos políticos de las leyes y los marcos normativos jurisdiccionales. Asimismo establecen vínculos con las familias para

que contribuyan, apoyen y sostengan a sus hijos e hijas en el desarrollo de sus experiencias en los lugares de trabajo. El cierre de las PELT y las tareas administrativas ulteriores también forman parte de sus atribuciones. Las herramientas de gestión, supervisión y organización operativa y logística que utilizan durante todo el proceso son: convenios, cronogramas, seguros y horarios, es decir, instrumentos que tienen que ver con las condiciones institucionales de realización de las prácticas.

Sin embargo, también todos reconocen el lugar clave que ocupa el coordinador de prácticas tanto en el acompañamiento pedagógico y en las tareas de tutoría y orientación de los y las estudiantes durante las PELT como del aprovechamiento pedagógico, curricular y didáctico de esas experiencias de formación, tránsito y articulación en las escuelas, en los espacios específicamente destinados a trabajar con las PELT y en la disposición de las materias específicas y aplicadas para recepcionar y reintegrar la experiencia formativa por fuera de la escuela. Para ello, y dadas las condiciones institucionales garantizadas por los directivos, organizan y planifican las PELT junto con los y las estudiantes; relevan los conocimientos y aprendizajes escolares que podrían ser aprovechadas en el desempeño de los y las estudiantes durante las PELT; interactúan con los y las profesoras de las materias afines con ese fin; ratifican en territorio los acuerdos de articulación definidos por los directivos y oferentes; controlan que los objetivos educativos y sentido pedagógico de las prácticas se verifiquen; establecen contactos y encuentros con los oferentes para recibir demandas, identificar problemas, conversar sobre casos de estudiantes; sostienen conversaciones e intercambios con los y las estudiantes con el fin de acompañar sus desempeños, problemas e incertidumbres y buscar soluciones a sus problemas en territorio; mantienen un contacto permanente con los directivos de las escuelas a fin de informarlos sobre el desarrollo de las PELT y evaluarlas.

En síntesis, los docentes coordinadores de prácticas son los que se disponen y actúan para garantizar que las experiencias de los y las estudiantes en las PELT resulten formativas, iniciáticas y propedéuticas, y cuidar que no se deslicen hacia el cuasi-empleo o formas encubiertas de trabajo flexibilizado. Por eso, son los que están en permanente negociación acerca de lo que deben y pueden hacer los y las estudiantes, y son quienes reciben las consultas, los reclamos y los requerimientos de todos los actores involucrados territorialmente en el proceso de prácticas, desde los dos ámbitos que se vinculan (ME y MT). Por eso, la tarea

del docente coordinador de prácticas es fundamental en la articulación local entre ambos mundos. Esta condición de nexo y articulador territorial les permite dar cuenta de la forma en que se materializan las tensiones entre las demandas del sistema educativo y del ámbito laboral, siendo a veces también los responsables de encausar las acciones planificadas y de mediar, dirimir o elevar a sus superiores los conflictos que se generan en el desarrollo de las prácticas. Sus herramientas de trabajo son los cuadernos de práctica, el plan de prácticas, el plan de búsqueda de oportunidades.

Esta caracterización casi fenomenológica de las posiciones de directivos y coordinadores en las PELT, si bien todavía precaria, permite diferenciar dos subcampos de problemas vinculados con la gestión, supervisión, acompañamiento y aprovechamiento pedagógico de las experiencias y propuestas de prácticas educativas por fuera de la escuela. Por un lado se identifican tareas complejas de vinculación y extensión institucional de las escuelas, de supervisión administrativa y de monitoreo y planificación logística de las PELT, generalmente a cargo de los equipos directivos; por otro, se visualizan tareas de acompañamiento y tutoría pedagógica de los y las estudiantes, de aprovechamiento curricular de las experiencias de formación en las PELT, de coordinación docente para garantizar la reversibilidad pedagógica de las prácticas y de tutelaje y cuidado de los y las estudiantes en territorio, asumidas mayoritariamente por los coordinadores de práctica. Más allá de que en la práctica institucional estas tareas y funciones suelen confundirse y sus límites se presentan como difusos, y que el trabajo de directivos y de coordinadores suelen articularse asiduamente en la vida cotidiana de las escuelas, resulta útil diferenciarlas con fines analíticos para la identificación de problemas específicos y, sobre todo, para poder diseñar y desarrollar a partir de ellos estrategias y líneas de trabajo e intervención escolar que dieran cuenta de sus singularidades y complejidad. Por eso, resultaría importante avanzar en el conocimiento profundo de las características peculiares que vienen asumiendo en ese sentido las experiencias de articulación exitosas, mediante investigaciones cualitativas e interpretativas que recuperen, reconstruyan y documenten ese saber acumulado en torno de la supervisión y acompañamiento de las PELT. La participación de directivos y coordinadores en proyectos de desarrollo profesional centrados en la investigación-acción de la práctica podría ser una estrategia adecuada a esos fines de conocimiento, formación de actores y producción de líneas de intervención situadas.

La complejidad de la gestión y el acompañamiento comunitario de las PELT

La complejidad de las tareas y funciones de gestión, supervisión, acompañamiento, aprovechamiento y evaluación de las PELT resulta evidente, y su relevancia para que las PELT se desarrollen de acuerdo a sus objetivos educativos y de formación es determinante. Su implementación supone intervenciones institucionales en una amplia gama de aspectos y dimensiones que comprometen de manera directa a los dos actores escolares ya señalados: directores y coordinadores. La escasa disponibilidad de recursos humanos y de horas docentes en función de las restricciones presupuestarias del sistema educativo, pero también las dinámicas culturales y las singularidades de los territorios y escenarios locales donde se implementan las PELT, advierten sobre la necesidad de: a) rediseñar los dispositivos y las estrategias de seguimiento y acompañamiento conforme a la distinción señalada en el punto anterior, y b) articular e involucrar más activamente a otros actores territoriales y locales para que las tareas de gestión de las prácticas se facilite y sea resguardo el adecuado trabajo pedagógico en la escuela con las experiencias de formación, tránsito y articulación que acompañan. Para ello, resultaría beneficiosa la documentación de experiencias de buenas prácticas de gestión institucional, supervisión administrativa y acompañamiento pedagógico ya implementadas, como comentamos más arriba, y también la formulación de líneas de trabajo pedagógico y organizacional en cada escuela con PELT, que inciten a la innovación y la experimentación metodológicamente regulada en marcos colaborativos y de articulación de actores escolares y del territorio local.

También resultaría necesario profundizar y ampliar la imaginación pedagógica, micropolítica y organizacional de los actores en juego con el fin de redireccionar sus percepciones sobre las prácticas y los otros intervinientes y de reformular los esquemas de trabajo e interacción con arreglo a las nuevas expectativas y funciones y a las coordenadas y peculiaridades del territorio local. Para ello, sería oportuno rediseñar las estructuras de participación en la escuela, a fin de redefinir roles y funciones e incorporar a otros actores escolares en el diseño y desarrollo de los dispositivos de PELT en cada institución. Entre ellos, cabe resaltar la importancia de incorporar más activamente a los y las profesores/as de las materias afines (generales y aplicadas) mediante una suerte de

trabajo transdisciplinario vinculado al acompañamiento y aprovechamiento pedagógico de las experiencias de formación, y a los y las estudiantes, a través de instancias institucionales de participación, toma de la palabra y escucha dirigidas no solo a recibir demandas o plantear problemas, sino también a proponer mejoras o reformulaciones que signifiquen la adecuación de la estrategia de seguimiento y tutoría a los requerimientos propedéuticos, formativos y operativos de las experiencias de formación y tránsito que ellos y ellas protagonizan.

Simultáneamente a estas intervenciones intra-institucionales, la gestión escolar de las PELT podría explorar y poner a prueba diversas estrategias y dispositivos de trabajo y vinculación con otros actores locales, bajo la forma de modalidades de extensión institucional y de relaciones interinstitucionales (poco exploradas en los establecimientos escolares), que colaborarían con sus funciones de supervisión y monitoreo. Una de ellas la constituye el “acompañamiento comunitario” de las PELT, esto es, el concurso del conjunto de una diversidad de actores, organizaciones e instituciones del territorio local, no necesariamente vinculados de manera directa con las PELT, que se involucran con ellas y se entranan entre sí a fin de sostener y amparar las experiencias de articulación, formación y de tránsito de los y las estudiantes por fuera de la escuela, y de tornar visibles los beneficios de las PELT al desarrollo comunitario, económico, social y educativo del territorio local. Esta estrategia de participación comunitaria en la gestión de las PELT, complementaria de las tareas de monitoreo y control de los actores escolares, no solo podría contribuir al desarrollo de buenas prácticas educativas, sino que también facilitaría la resolución de una serie de problemas que enfrentan los directivos, entre otras: a) la generación de condiciones para el diálogo y comunicación entre actores en torno de la articulación del ME y el MT a fin de dirimir controversias y deconstruir prejuicios improductivos; b) la identificación de oportunidades y de oferentes para el desarrollo de PELT y la consecuente ampliación de las vacantes; c) la incorporación de oferentes nuevos pertenecientes a ámbitos laborales y organizacionales poco explorados con el objeto de ampliar la oferta y las posibilidades de PELT en el territorio local; d) la disponibilidad y la gestión comunitaria de recursos, equipamiento y materiales para el desarrollo de las PELT.

Desarrollo profesional de los actores escolares en la gestión de las PELT

A lo largo de este apartado se ha argumentado a favor de avanzar en el conocimiento en profundidad de los dispositivos de supervisión institucional y acompañamiento pedagógico de las PELT con el propósito de dar cuenta de su complejidad, de las múltiples dimensiones que se articulan en su constitución e inciden en su desarrollo y de las diferentes tareas administrativas, organizacionales, logísticas y pedagógicas que involucran. También se recomendó que las líneas de investigación cualitativa que se elaboren focalicen en el reconocimiento, reconstrucción y documentación de experiencias exitosas o significativas efectivamente desarrolladas por las escuelas y sus actores. Y que los diferentes actores escolares participen activamente en ellas, mediante estrategias de investigación-formación situadas en las escuelas que los comprometan colectivamente y por sector (directivos, coordinadores de práctica, docentes, estudiantes).

Esas modalidades de investigación educativa podrían impactar en el campo no solo a través de la producción participativa de saberes respecto de las PELT en general y de las prácticas locales de cada institución en particular, sino también colaborar a diseñar y desarrollar estructuras de participación institucional y dinámicas de trabajo colaborativo entre sectores que impactaría de manera favorable en la recreación de los dispositivos de articulación. Asimismo, a través de estas líneas de trabajo institucional se podrían desplegar, de manera complementaria, procesos de desarrollo profesional docente en servicio y de producción coparticipada de materiales pedagógicos de apoyo para las tareas de gestión, seguimiento, monitoreo, acompañamiento y tutoría de las prácticas fuera de la escuela. La generación y el sostenimiento de espacios y momentos institucionales para la reflexión colectiva y la investigación sobre la práctica han mostrado ser una modalidad de formación continua muy eficaz, sobre todo cuando se apoyan en la problematización de la propia experiencia y en el reconocimiento y comprensión de los sentidos, significaciones y valoraciones que ponen a jugar los sujetos cuando llevan a cabo sus prácticas o interactúan con otros (Suárez, 2016).

3 Las PELT como experiencias de formación y de pasaje entre dos mundos: saberes de la práctica y problemas curriculares



Saberes de experiencia, aprendizajes informales y problemas de codificación curricular

En el primer apartado de este documento analítico, se ha intentado profundizar el abordaje conceptual y categorial de las PELT con el fin de dar cuenta de la complejidad que reviste su implementación escolar y de orientar la problematización de algunas de sus dimensiones y núcleos de sentido para delinear campos de intervención y mejora. En ese marco, se perfiló a las PELT como un dispositivo pedagógico orientado a promover y regular las experiencias de formación, orientación vocacional, tránsito y articulación entre el ME y el MT. Y se propuso pensarlas como una “propedéutica” de la (futura) socialización laboral y/o afiliación social al mundo adulto de los y las estudiantes de las escuelas secundarias. De acuerdo con ese análisis, si se dan ciertas condiciones institucionales y pedagógicas, los y las estudiantes estarían en oportunidad de aprender por inmersión los saberes prácticos y habilidades socioemocionales que hacen al “oficio de adulto trabajador” y de experimentar papeles y posiciones que no estarían habilitadas en la escuela. Se apropiarían de esos “saberes de experiencia” de manera informal y mediante el juego de relaciones, interacciones y desempeños que realizan de manera autónoma mientras se incorporan al lugar de trabajo, aunque supervisados y acompañados por actores y artificios escolares.

A través de la mediación de un dispositivo escolar, las PELT, se anticiparía en las trayectorias biográficas de los y las estudiantes adolescentes el aprendizaje del uso práctico de las reglas informales que organizan y regulan los comportamientos e intercambios de una comunidad profesional o laboral. Esa anticipación protegida por la escuela, les permitiría explorar el lenguaje, los condicionamientos, las dinámicas y los funcionamientos de esas comunidades de prácticas y discursos, pero amparados en sus derechos en tanto que menores de edad y estudiantes de escuela secundaria. Los habilitaría, en otras palabras, a experimentar-se como “hablantes competentes”

(Coulon, 1995) en el juego de lenguaje del trabajo y la producción, pero sin abandonar su identidad y sus derechos y obligaciones como estudiantes.

También se anticipó en la argumentación que esos saberes de experiencia y competencias sociales y su adquisición por parte de los y las estudiantes plantearían una serie de problemas vinculados a las políticas y desarrollos curriculares que hacen a la construcción local y situada de las prácticas escolares, entre ellas las PELT. Uno de ellos, tiene que ver con el ya clásico “problema de representación” que plantea la división social y especialización del trabajo, la consecuente autonomización de la “esfera de la reproducción” respecto de la “esfera de la producción” y la emergencia de la escuela moderna: ¿cómo “representar” (o traducir, o codificar) los saberes y habilidades requeridos por el mundo de la producción, el trabajo y la vida cívica para que las instituciones de la reproducción puedan hacer el trabajo de cualificación y disciplinamiento requeridos? Para resolver ese problema de comunicación y traducción entre una y otra esfera se ha “inventado” al currículum escolar (Lundgren, 1992), un instrumento que permitiría codificar y traducir el mensaje del mundo de la producción, el trabajo y la vida adulta en el juego del lenguaje educativo de esos mundos “artificiales” que son las escuelas.

Sin embargo, la separación histórica y estructural del ME y el MT también ha planteado una escisión y una polaridad respecto de cómo procesar en términos curriculares los trayectos de formación que generan y desarrollan cada uno en su ámbito. El código curricular dominante de la escuela secundaria ha venido siendo “académico-disciplinar”, esto es, la selección, organización y secuenciación de los contenidos curriculares ha sido predominantemente codificada bajo criterios y términos “científicos y tecnológicos” mediante grillas secuenciadas de espacios curriculares que responden a disciplinas y prácticas técnicas que se jerarquizan como “teóricas” o “generales” y “prácticas” o “aplicadas”. El modelo es deductivo: primero, las asignaturas generales o teóricas; luego, las materias aplicadas; finalmente, las prácticas. Por su parte, en el MT desde hace ya 30 años se ha tendido

a codificar los contenidos de la formación técnico-profesional mediante “competencias técnicas y generales” (Tanguy, 2003), que responden de manera más o menos directa y sistemática a las exigencias de los procesos de la producción y el trabajo. En este caso el modelo es inductivo: son las exigencias prácticas y operativas de la práctica laboral, cívica, adulta, las que organizan y secuencian los contenidos de la formación en un trayecto. Cabe mencionar que, por lo general, las empresas y los sindicatos de trabajadores se han puesto de acuerdo en la formulación de esas competencias y en su secuenciación en itinerarios y trayectos, en procesos de negociación muchas veces mediados por el Estado y “mesas técnicas” tripartitas.

Las controversias entre una y otra modalidad de resolver el problema de representación han invisibilizado el hecho de que esos saberes prácticos y esas competencias socioemocionales que ambos mundos perciben nítidamente y valoran tanto, se resisten a ser representados por las formas de codificación curricular que privilegian uno y otro. Los saberes prácticos del oficio de trabajador adulto, que se aprenden prácticamente mediante la experiencia situada de formación, tránsito y articulación que regulan las PELT, por ser saberes de experiencia son refractarios tanto a las clasificaciones disciplinarias convencionales que propone el currículum escolar, como a la matematización y fragmentación técnica de las prácticas que suponen la codificación por competencias. Por el contrario, requieren formas de representación que permitan expresar y comunicar la singularidad y la multidimensionalidad que revisten las experiencias de formación, tránsito y articulación que viven y significan los y las estudiantes en esa zona de contacto y de intersección que delimitan las PELT.

Los relatos de experiencia, las narraciones (auto) biográficas y las historias de formación vienen siendo algunos de los soportes discursivos de procesos de documentación de experiencias y saberes de experiencia tanto en el campo de la educación escolarizada como en el de la formación profesional. Estos ensayos por dar cuenta y problematizar algunas dimensiones silenciadas de la construcción cotidiana del currículum en acción podrían estar ofreciendo antecedentes e insumos importantes para ensayar formas de “codificación curricular” específicas y adecuadas para las PELT. Pero fundamentalmente permiten tornar disponibles materiales curriculares que documentan narrativamente las experiencias situadas de las PELT y forjar un conocimiento cualitativo sutil y sensible acerca de los saberes de experiencia que se conforman y apropian en ellas.

Por ese motivo constituyen un desafío importante para la investigación educativa y la experimentación pedagógica.

El aprovechamiento pedagógico de las PELT: el problema de la reversibilidad curricular

Otro problema identificado a partir de la profundización del análisis de los núcleos de sentido de la investigación de referencia, tiene que ver con el “aprovechamiento pedagógico y escolar” de las experiencias de formación habilitadas por las PELT, estos es, los dispositivos curriculares, estrategias pedagógicas y prácticas situadas que se da la escuela para procesar, interpretar y reintegrar a las aulas los aprendizajes prácticos, informales y socioemocionales realizados en las prácticas por los y las estudiantes. Existe un consenso fuerte respecto de los beneficios formativos y educativos de las PELT, pero no se evidencia asimismo una conciencia extendida acerca de cómo aprovechar esa experiencia y esos saberes para la enseñanza escolar y el cumplimiento de los objetivos de formación integral que legal y normativamente se le asigna a la escuela secundaria obligatoria.

Por un lado, en las escuelas existe un esfuerzo más o menos extendido de recuperar aprendizajes de contenidos curriculares realizados por los y las estudiantes durante su trayecto escolar con el fin de “preparar” y planificar las PELT. Los coordinadores de práctica son los que, eventualmente, hacen un relevamiento y consultan a los profesores de las materias afines para realizar el inventario de saberes escolares. Por otro, los actores escolares declaran tener pocas oportunidades, tiempos, espacios e instrumentos pedagógicos y didácticos para revertir la dinámica y trabajar reflexivamente con los y las estudiantes sobre lo aprendido en las PELT y para reinsertar curricularmente esos saberes de experiencia en las prácticas de enseñanza de la escuela mediante el trabajo colaborativo e interdisciplinario con los docentes de las asignaturas. Este problema obedece sin dudas a la ya denunciada escasa provisión de recursos humanos y de horas cátedra por parte del sistema educativo para cubrir esas exigencias. Pero también parece responder a los límites culturales de la imaginación pedagógica que sesgan el territorio de articulación de las PELT y que obstaculizan el despliegue de dispositivos institucionales y herramientas pedagógicas, didácticas y curriculares que pudieran superarlos.

Como hemos señalado, a pesar de estas dificultades, muchos actores escolares de las PELT han elaborado instrumentos y soportes en este sentido. Consisten desafíos importantes para la innovación curricular y el diseño didáctico en torno de las prácticas fuera de la escuela, recuperar, sistematizar y analizar esos materiales y generar un conocimiento sustantivo y profundo acerca de sus potencialidades y viabilidad para el uso extendido en el sistema escolar. También, experimentar y evaluar las posibilidades de la documentación narrativa y (auto)biográfica de experiencias (Suárez, 2016) como estrategia y soporte de trabajo colaborativo con profesores y estudiantes en torno de las PELT.

Desarrollo curricular centrado en la recuperación y la experimentación escolar

En este tercer apartado del documento analítico se han presentado una serie de problemas curriculares que tienen que ver con la especificidad y carácter situado de los aprendizajes que realizan los y las estudiantes durante las PELT, la necesidad de generar un lenguaje y un código que permitan generar un campo de inteligibilidad entre el ME y el MT, las formas

de denominación de las experiencias de formación, tránsito y articulación que se dan en ese territorio compartido, y el carácter reversible de las PELT respecto de la enseñanza escolar. También se ha dado cuenta de la conveniencia de reconstruir y documentar las prácticas como formas de desplegar procesos de innovación, mejora y elaboración de materiales pedagógicos y curriculares. Y se ha avanzado en delinear esbozos de posibles intervenciones a nivel de los establecimientos educativos, convocando a todos los actores escolares para las tareas de relevamiento, sistematización, documentación y experimentación que exige el desarrollo curricular y la innovación pedagógica y didáctica.

Una vez más, las modalidades de investigación-formación-acción entre docentes pueden constituir metodologías adecuadas para este tipo de trabajo pedagógico participativo y centrado en la recuperación reflexiva y documentación pedagógica y curricular de la experiencia y en la experimentación escolar orientada por criterios colaborativos y de trabajo conjunto. Resultaría recomendable avanzar en este sentido y diseñar y desarrollar modelos de intervención escolar que tengan en cuenta las limitantes existentes en ese territorio y las características situadas y territorializadas de las experiencias a desplegarse.

4 Las políticas públicas territorializadas, la articulación de actores en el ámbito local y las PELT como desarrollo local sustentable



Lo local territorial como espacio de articulación mediante PELT

A lo largo del documento analítico, se señaló a la escala local como el territorio de la articulación entre el ME y el MT. Particularmente en el apartado 2., se fundamentó y remarcó a lo territorial local como: a) el ámbito donde se realiza y concreta la articulación mediante las PELT gestionadas por las escuelas; b) el espacio y el tiempo en los que los actores territoriales de ambos mundos llevan adelante prácticas, relaciones y tensiones que los aproximan o distancian, más allá de los consensos construidos y de los marcos legales y normativos; c) el lugar y el momento en los que se configuran un escenario y un juego de actores

particulares en torno de las PELT, que dinamizan las diferencias construidas y en los que emergen oportunidades de contacto; d) donde los actores de cada campo actualizan sus diferentes percepciones y valoraciones sobre y en torno de esas prácticas, las condiciones de posibilidad para mejorarlas o recrearlas, y los otros actores locales involucrados. Asimismo, mostró cómo e) esas circunstancias conforman la plataforma de la gestión escolar de las PELT y sus funciones de vinculación, organización, supervisión y acompañamiento pedagógico, y f) interpelan y ponen en tensión fundamentalmente a dos actores escolares: el director y el coordinador de prácticas. Por su parte, la perspectiva metodológica de la investigación de referencia se focalizó justamente en esa escala tanto

para el trabajo de campo como para el análisis de los datos.

En este apartado se argumentará acerca de la necesidad de considerar a lo local territorial con referencia de escala tanto para el diseño, experimentación y evaluación de las PELT como dispositivo de articulación entre en ME y el MT, como para la elaboración y desarrollo consensuados y participativos de políticas, estrategias y dispositivos eficaces para concretar y hacer efectivas la promoción, acompañamiento y gestión comunitarias de esas prácticas. El supuesto que atraviesa la argumentación es que el “enriquecimiento mutuo” de los actores y sectores de ambos mundos y de la comunidad local por buenas prácticas de articulación vía PELT, solo será posible a partir del establecimiento de un sistema participativo de articulación de actores y de estrategias de acompañamiento eficaces de las experiencias educativas, de formación y de tránsito, que comprometan al conjunto de la comunidad. Esta “localización” de la mirada y de la intervención (Santos, 2003) busca visibilizar experiencias exitosas para reconocerlas, reconstruirlas y documentarlas en su singularidad, cualidad y potencia y, sobre todo, establecer de equilibrios micropolíticos, horizontes de expectativa colectivos y estructuras de participación para la formulación democrática de respuestas e iniciativas. Estas políticas y estrategias estarían dirigidas a recrear, sostener o ensanchar espacios de sociabilidad a una pequeña escala, espacios comunitarios fundados en relaciones interpersonales cara a cara y regulados por criterios consensuados, espacios de colaboración y trabajo colectivo orientados hacia la auto-sustentabilidad y regidos por lógicas cooperativas, solidarias y de reciprocidad.

En general, las propuestas de localización se fundan en la idea de que la cultura, la comunidad y la economía están incorporadas y enraizadas en lugares geográficos concretos que exigen observación y protección constantes, así como requieren para desarrollarse de políticas y estrategias territoriales que potencien el reconocimiento mutuo, las relaciones de reciprocidad y las oportunidades de articulación entre los actores comunitarios (Santos, 2003). Esta puntualización llama la atención sobre el hecho de que, si bien no puede concebirse el desarrollo local sin un apoyo de instancias jurisdiccionales más abarcadoras – provinciales o nacionales-, el capital social con que cuenta cada localidad otorga a ésta cierta identidad que la distingue de las demás y le permite desplegar esas potencialidades locales. Lo local es un lugar que no escapa a las tendencias culturales más generales y antiguas, pero que a su vez desarrolla respuestas

específicas y siempre inéditas frente a determinadas problemáticas que le son propias (Slater, 1996). Se le presenta un doble desafío: por un lado, resulta esencial que los procesos locales no se asuman como totalmente autónomos, sino que se reconozca que sobre ellos impactan marcos normativos nacionales y provinciales e influyen tendencias globales. Por otro lado, se trata construir una mirada de lo local que no siga los supuestos conservadores de entender a este ámbito como un mero lugar de aplicación de las políticas globales, sino como un espacio que produce sus propias respuestas a problemas y necesidades particulares con la capacidad, a su vez, de impactar en los niveles provincial, nacional y global. Por eso, se destaca la importancia de la preservación, el desarrollo y la recreación de aquellas pautas culturales, sentidos, valores, prácticas que son propios y específicos de la comunidad y sus actores, dado que lo local puede volverse también espacio de constitución y de desarrollo de nuevos sujetos colectivos, capaces de tomar decisiones públicas locales que se proyecten en el ámbito más amplio de la política pública provincial y nacional (Suárez y Vassiliades, 2008).

En el caso de la localización de las PELT, el problema no son los marcos legales y normativos: tanto las leyes nacionales de Educación Nacional y de Educación Técnico-Profesional como las leyes provinciales de educación contemplan y regulan en términos generales las prácticas profesionalizantes en lugares de trabajo de los y las estudiantes de las escuelas secundarias, bajo la supervisión y tutela de los actores escolares. Y también existen lineamientos y marcos normativos en los sistemas educativos que definen criterios y anticipan condiciones para que las instituciones educativas de nivel secundario puedan desplegar este tipo de estrategias en los territorios donde están localizadas. Los actores escolares los conocen, pero también advierten sobre sus limitaciones, en la medida en que no estén acompañados por decisiones políticas, asignación de recursos y planteos normativos de nivel meso y micro que habiliten y organicen las condiciones de viabilidad y de realización de las PELT en los territorios locales. La ausencia de políticas públicas a nivel local y de estrategias territorializadas para la articulación y la participación o colaboración de actores locales y comunitarios parecen ser dos vacancias importantes en el campo de la vinculación entre el ME y el MT.

El municipio como escenario político y territorial de la articulación de actores y el acompañamiento comunitario de las PELT

Las condiciones actuales de realización de las prácticas de gestión escolar parecen limitar las oportunidades y capacidad que tienen las escuelas para generar y sostener por sí mismas y solas las complejas tramas políticas e institucionales involucradas en el desarrollo local de las PELT. Si bien son señaladas por los marcos legales y por la percepción de los actores involucrados como las instancias decisivas para la organización, el desarrollo, la supervisión, el monitoreo, el acompañamiento pedagógico, el aprovechamiento curricular y la evaluación educativa de esas prácticas, como mostramos hasta aquí, no pueden ser responsabilizadas en exclusivo por el éxito o fracaso de la gestión local de la vinculación, ya que no controlan el conjunto de variables implicadas y carecen del poder de convocatoria necesario para generar las mejores condiciones de articulación de actores de la comunidad local. En nuestra investigación de referencia solo los directores de escuela con mucha experiencia en el cargo y una larga e intensa trayectoria de vinculaciones e interlocuciones en la comunidad local y con un evidente compromiso personal y profesional con las PELT, son reconocidos en ese sentido. Pero además, la posición relativa que ocupan las escuelas en la división histórica y estructural del ME y el MT también limita sus posibilidades de una gestión convocante y eficiente para la articulación. Como ya se argumentó, la centralidad que ocupa la escuela en el ME hace que sus actores institucionales a) tiendan a configurar sus percepciones, lenguaje, esquemas de acción y criterios de valoración a partir y a través de las pautas culturales, códigos y esquemas de interpretación propios de ese mundo, y que, al mismo tiempo, b) sean visualizados, valorados e interpretados por los actores del MT y de la comunidad local con arreglo a otros patrones de percepción y criterios de ponderación que, a fundarse en lógicas y prácticas culturales diferentes y contrapuestas, muchas veces generan sospechas y suspicacias o ponen en cuestión su lugar.

Tanto por razones históricas y estructurales relativas a la autonomización del ME respecto del MT, como de motivos relativos a la situación crítica de la coyuntura económica y social que atraviesa y conmueve a ambos mundos, la gestión local de las PELT requieren, por un lado, de un acompañamiento comunitario

y la participación de otros actores locales directa o indirectamente involucrados con su desarrollo y potencialmente beneficiados por su desarrollo exitoso, que colaboren con la gestión escolar de las prácticas, y por otro, de la emergencia y consolidación de otros actores sociales y comunitarios que sean capaces de asumir un rol protagónico en la gestión política local de las PELT y, desde allí, interpelar, convocar e incorporar a una comunidad de intereses y perspectivas comunes al conjunto de actores locales efectiva o potencialmente vinculados con esas estrategias de articulación. Esto es, todo parece indicar la necesidad estratégica de generar una nueva estructura de participación y gestión en torno de las PELT, que facilite la identificación y amplificación de las zonas de contacto entre diversos intereses, perspectivas y proyecciones en juego, y simultáneamente promover y afianzar un liderazgo político en la gestión comunitaria de las PELT, que sea capaz de entramarla en una estrategia global de desarrollo local sustentable y de convencer a los diversos actores comunitarios acerca de los potenciales beneficios de la articulación entre el ME y el MT que promueven esas prácticas.

Por la posición central que ocupan en el gobierno y el entramado político local y en el diseño y la implementación de estrategias políticas territoriales y de desarrollo social, económico, cultural y educativo a escala local, los municipios son los escenarios más propicios para cubrir esas expectativas. Al ser instancias estatales locales relativamente equidistantes del ME y del MT, pero comprometidas de manera directa con la vida comunitaria y con el juego de intereses que allí se generan, pueden ser visualizadas por los diferentes actores locales como el espacio adecuado (“neutral”) para dirimir sus diferencias, tejer una trama de intereses comunes que no lesionen o desvirtúen a los propios y encontrar un nuevo marco organizacional y un lenguaje renovado para nombrar, pensar y hacer las PELT en el marco de una articulación más amplia, exigente y potencialmente beneficiosa. Además, los gobiernos municipales no tienen jurisdicción sobre las escuelas (las escuelas secundarias son “provinciales”) y, por ende, su relación con ellas elude las responsabilidades directas y las lógicas burocráticas que generan compromisos y lealtades administrativas. En algunos casos tienen con las escuelas una larga y firme tradición de colaboración y trabajo conjunto para integrarlas a la vida y desarrollo comunitarios, pero eso se debe más a la convicción y vocación política del gobierno local que a razones vinculadas a las responsabilidades administrativas legalmente atribuidas al municipio. Por otro lado,

de manera complementaria, muchos municipios ya vienen desplegando esfuerzos y estrategias políticas para integrar al mundo del trabajo y la producción y a sus actores territoriales a proyectos e iniciativas de desarrollo socioeconómico local, sobre todo frente a la ausencia de políticas provinciales y nacionales en ese sentido, y son reconocidos como un ámbito de interlocución propicio para articular actores comunitarios en torno de los desafíos del desarrollo común.

Por esas razones, los municipios estarían en condiciones óptimas para promover y convocar, traducir los lenguajes y pautas culturales y generar lazos de reciprocidad, colaboración y trabajo conjunto entre los actores del ME y el MT, con el objeto de rediseñar y desplegar de manera experimental de las PELT como dispositivo de articulación, formación y tránsito en el marco de una política local y una estrategia comunitaria de desarrollo. Y también, para involucrar de manera más o menos sistemática a otros actores locales en esta suerte de acompañamiento comunitario a la gestión escolar de las PELT: del ME podría convocar a las Jefaturas Regionales/Distritales de Educación, en tanto unidades de administración, gestión y supervisión escolar a nivel local/regional, al equipo de supervisores y los equipos técnicos que reportan en ellas y trabajan con las escuelas, y a las universidades y centros de investigación y promoción educativa que revistan actividades de docencia, investigación y extensión institucional en las zonas de influencia; del MT podría comprometer a las cámaras empresariales, los sindicatos de trabajadores y organizaciones sociales que ya vienen participando en las mesas de empleo y “mesas sectoriales locales”; del campo comunitario, podría invitar a participar a las organizaciones sociales e instituciones territoriales que identifiquen estos objetivos con los propios y que potencialmente podrían estar interesadas en colaborar con el despliegue de formas de articulación virtuosas entre el ME y el MT en el marco de estrategias de desarrollo socio-comunitario.

Políticas públicas a nivel local y estrategias territorializadas

Como puede apreciarse, resulta oportuno y necesario que los municipios asuman un protagonismo estratégico en la gestión política y comunitaria de las PELT y en la promoción de la articulación entre el MT y el ME en general, como parte de su liderazgo en el diseño e implantación de políticas públicas integrales

de desarrollo local y comunitario. Su contribución puede ser decisiva para el despliegue de buenas prácticas de articulación en el marco de estrategias territorializadas. Y sin lugar a dudas, constituirá un apoyo importante para que las funciones y tareas de diseño, organización, gestión escolar, supervisión educativa y acompañamiento pedagógico de las PELT por parte de los directivos y coordinadores de práctica de las escuelas puedan contar con recursos, instrumentos, un marco de colaboración, acompañamiento comunitario e interlocuciones productivas con los diversos actores sociales involucrados. A partir de participar activamente en el escenario político, comunitario e institucional propiciado y organizado por los municipios, las escuelas estarían en mejores condiciones para realizar sus prácticas de extensión y de vinculación y, como contraparte, podrían contribuir ellas mismas a enriquecer las comprensiones, modelos de intervención y metodologías de trabajo ya disponibles y puestas en juego en el desarrollo sociocomunitario.

Son muchos los desafíos a enfrentar y las condiciones a generar para consolidar desde el municipio la gestión institucional de las PELT a través de políticas y estrategias territorializadas. Entre ellos podrían considerarse: a) el reconocimiento recíproco y público entre los diferentes actores involucrados del ME y del MT, a fin de comprender las percepciones, valoraciones y saberes de los otros, de superar la desconfianza mutua generada a partir una larga historia de desencuentros entre dos campos con finalidades, formas de gestión y culturas distintas, y apoyada sobre un fondo de representaciones y percepciones divergentes entre sus respectivos actores; b) el fortalecimiento o la creación de marcos normativos y regulatorios con alcance regional/local que promuevan el desarrollo local, la articulación y el acompañamiento comunitario de las PELT, la disposición de recursos humanos y materiales del estado municipal y de la comunidad local que complementen la dotación del sistema educativo, y la promoción y organización de “mesas técnicas” participativas e intersectoriales para organizar los vínculos e interacciones de los actores y sectores involucrados (instituciones educativas, empresas, organizaciones sociales y de producción, organizaciones gubernamentales); c) la creación de mecanismos para que los actores comunitarios y sociales puedan visualizar los beneficios, ponderar los esfuerzos y dedicar el tiempo y los recursos humanos necesarios para el aprovechamiento de las experiencias de articulación.

5 A modo de síntesis



En este documento se delimitaron cuatro campos de problematización y de intervención a partir de la profundización del análisis de los resultados de una investigación cualitativa de las percepciones de los actores de la articulación entre el ME y el MT respecto de las PELT, a saber:

- **la investigación socioeducativa, curricular y pedagógica a partir de la profundización analítica y conceptual de la PELT como dispositivo de articulación, de tránsito y de formación y modalidades de investigación-formación-acción participativas;**
- **la gestión institucional, la supervisión educativa y el acompañamiento pedagógico de las PELT y modalidades de diseño y experimentación de dispositivos y estrategias de intervención institucional y de desarrollo profesional de actores escolares centrados en la reflexión sobre la práctica;**
- **los saberes de las prácticas, las experiencias de formación y de pasaje entre dos mundos y los problemas curriculares y pedagógicos de codificación y aprovechamiento para la enseñanza de las escuelas y modalidades de desarrollo curricular participativas centradas en la reflexión y la documentación de experiencias y prácticas; y**
- **las políticas públicas territorializadas, la articulación de actores en el ámbito local y las PELT como desarrollo local sustentable mediante la elaboración de políticas públicas a nivel local y estrategias territorializadas protagonizadas por el municipio.**

A través de estos desarrollos, problemas y sugerencias de intervenciones se espera contribuir al debate contemporáneo acerca de las PELT como estrategia de articulación entre el ME y el MT y como dispositivo de formación de estudiantes de la escuela secundaria.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. EFFyL y CLACSO, Buenos Aires.
- Castels, M. (1999). La era de la Información. Economía Sociedad y Cultura. Volumen I: La sociedad Red. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Paidós, Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires.
- Gallart, M. (2006) La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? Documentos OIT. Disponible en <http://www.oitcinterfor.org/node/6181>
- Gorz, A. (1998). Miserias del presente, riqueza de lo posible. Paidós, Buenos Aires.
- Hunter, I. (1998). Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Ediciones Pomares Corredor, Barcelona.
- Jacinto, C. y Milenaar, V. (2007) La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes. Teseo, Buenos Aires.
- Jay, M. (2009) Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal. Paidós, Buenos Aires.
- Kantarovich, G.; Levy, E.; Llomovatte, S. (2010). Educación y trabajo, en Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa. EHU-Escuela de posgrado, UNSAM.
- Levy, E. (2005). Formación para el trabajo. Mirada crítica sobre las políticas públicas. En Revista NOVEDADES EDUCATIVAS. Año 17, N° 178: Los jóvenes y el trabajo: desarrollo de competencias personales y sociales / Promoción de la salud, Buenos Aires.
- Levy, E. y Guelman, A. (2005). La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral. En Revista Trabalho y Educação. Vol 13 N°2 Agosto – diciembre de 2005. Núcleo de Estudos sobre Trabalho y Educação (NETE). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Lundgren, U. (1992). Teoría de Curriculum y Escolarización. Morata, Madrid.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. En Anales de la educación común, n° 5, Tercer siglo, año 2, diciembre. Buenos Aires.
- Santos, B. de Sousa (2003). La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. ILSA, Bogotá.
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global en: Pereyra, M. et alii (comp.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Suárez, D. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina, en: Inés F. de Souza Braganca, Maria Helena M. Barreto Abrahao, y Marcia Santos Ferreira (orgs.), Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Editora CRV, Curitiba.
- Suárez, D. y Vassiliades, A. (2008). Proyecto de Desarrollo Institucional MÓDULO DE FORMACIÓN en tecnicaturas del área social y humanística en institutos de educación superior (ies).

Tanguy, L. (2003). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. <http://168.96.200.17/ar/libros/neffa/5tanguy.pdf>

Valdés Cifuentes, T. (2010). Educación, trabajo y producción. Lógica del laberinto, parábola del cambio. En Almandoz, María Rosa, Educación y Trabajo: Articulaciones y Políticas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Sede Regional Buenos Aires IIPE – UNESCO.

Viñao, A., & Frago, A. V. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios (Vol. 10). Ediciones Morata

El financiamiento para esta publicación ha sido provisto por el Departamento de Trabajo de Estados Unidos bajo el acuerdo de cooperación FOA-ILAB-18-05 Argentina, IL-32817. Este material no necesariamente refleja el punto de vista o políticas del Departamento de Trabajo de Estados Unidos, ni la mención de marcas, productos comerciales u organizaciones implica el respaldo o aval del Gobierno de los Estados Unidos a ellos. El 100 % de los costos totales del proyecto o programa son financiados con fondos federales, por un total de 3.000.000 dólares.