

PONENCIAS

3

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

Seminario Internacional Globalización y desigualdades educativas. Efectos en Europa y América Latina

Palma de Mallorca, Escola de Formació en Mitjans Didàctics-STEI-i
16 al 27 de Octubre del 2006

**Valeria Dabenigno, Yamila Goldenstein Jalif, Luisa Iñigo,
Ismael Rodrigo y Gladys Skoumal**

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística
Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa
Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

buenosaires.gob.ar/educacion  / educacionGCBA  / educGCBA



Buenos Aires Ciudad

EN TODO ESTÁS VOS

La formación para el trabajo en la escuela secundaria. Una investigación sobre la desigualdad educativa

Valeria Dabenigno, Yamila Goldenstein Jalif, Luisa Iñigo, Ismael Rodrigo, Gladys Skoumal *

Este artículo presenta los primeros resultados de una investigación en curso cuyo propósito es describir la producción y reproducción de desigualdades en 24 escuelas de nivel secundario (escuelas medias) de cuatro jurisdicciones de Argentina.¹ A partir de este interés inicial el artículo se centra en explorar y comparar de modo preliminar las experiencias de Formación para el Trabajo (FT) en dos escuelas públicas de modalidad técnica de la Ciudad de Buenos Aires. El análisis se focalizará en identificar los contextos y las condiciones institucionales² para el desarrollo de aquellas experiencias en cada caso, así como en indagar las representaciones de los docentes y directores acerca de la FT que se brinda a los alumnos de su escuela.

Si un modo de comprender la desigualdad social es a partir de oportunidades que no están equitativamente distribuidas (Sautu 1997)³, mirar la desigualdad de las experiencias de FT en las dos escuelas elegidas nos conduce a explorar en primera instancia: ¿Dónde se gestan en el sistema escolar estas oportunidades diferenciales de existencia de experiencias formativas? ¿Es a través de las diferentes y a veces desiguales condiciones y contextos institucionales? ¿O la diferencia se genera en las oportunidades de acceso y/o participación de los alumnos en las propuestas formativas de su propia escuela?

A lo largo de este análisis iremos recuperando las representaciones de directivos y docentes sobre sus alumnos, el mercado de trabajo y para qué trabajo formar a sus alumnos. Entendemos que estas representaciones tienen conexión con los diferentes tipos de prácticas y experiencias pedagógicas que llevan a cabo. También con las diferentes oportunidades que se brindan a los alumnos para atravesar experiencias

* Equipo de investigación de la Dirección de Investigación (DI) del Ministerio de Educación (ME) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). En el marco Proyecto Áreas de Vacancia nº 180 - Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación (SECyT)-Argentina.

¹ Inscripto en el Proyecto Áreas de Vacancia nº 180 - Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación (SECyT)- que se desarrolla en Argentina desde el año 2005 al 2007 en 24 escuelas de las jurisdicciones de Salta, provincia de Buenos Aires (La Plata), Neuquén y ciudad de Buenos Aires. Los organismos que participan de la misma son: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales); Universidad Nacional de Salta; Universidad Nacional de Comahue (provincia de Neuquén); Universidad Nacional de La Plata; y Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

² Por condiciones institucionales entendemos el conjunto de recursos -humanos y materiales- e infraestructura del que disponen las escuelas para el desarrollo de las experiencias, y por contexto institucional a la mirada que tiene la escuela -equipos directivos y docentes- acerca de: su público escolar, la proyección social y ocupacional de sus alumnos y sus representaciones acerca de la FT que se brinda.

³ La noción de suertes de vida de Turner, trabajada, entre otros, por Sautu (1997) resulta pertinente para pensar los diferentes márgenes de acción y elección de los actores. El concepto de estructura de oportunidades también ha sido trabajado por Feldman y Murmis (2002) y Sautu (1991).

de vinculación entre educación y trabajo de diferente tipo, según las escuelas por las que transitan. La estrategia metodológica combinó distintos métodos y técnicas, aunque la más utilizada fue la entrevista en profundidad (aplicada a directivos, docentes, alumnos, tutores y egresados).

Avanzaremos, en segundo lugar, en presentar algunas de las definiciones en que nos basamos para abordar la FT. En tercer lugar, proseguiremos con una descripción sucinta del marco que estructura el nivel secundario del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires que permita comprender al lector las características generales de nuestro sistema. En cuarto lugar, presentaremos las condiciones y contextos institucionales de los dos casos en estudio y luego, las experiencias de vinculación de educación y trabajo. A posteriori, se explorarán las percepciones de los docentes en relación con la FT en la escuela media y con las experiencias de vinculación en su escuela. Por último, se plantearán algunos interrogantes producto de este primer abordaje analítico.

¿De qué hablamos cuando hablamos de la formación para el trabajo?

La FT en la escuela secundaria se analizará aquí en un sentido amplio, integrando los procesos de enseñanza-aprendizaje de aquellas capacidades generales y específicas que se ponen en juego en el desempeño de una actividad laboral. Los ámbitos donde puede transcurrir esa formación serán distintos en cada caso, pero pueden abarcar desde iniciativas institucionales llevadas a cabo fuera de la escuela (tal el caso de las pasantías o de la asistencia técnica a empresas y organizaciones), proyectos curriculares implementados en la escuela desarrollados fuera del espacio del aula (empresas simuladas, microemprendimientos, etc.), proyectos extracurriculares (cursos vinculados a mejorar el desempeño laboral de los alumnos o el ingreso al mercado laboral), hasta experiencias curriculares en el aula.

Las lentes con las que observamos la FT no enfocarán solamente las prácticas o espacios donde se enseñan calificaciones específicas (por ejemplo, el taller en las escuelas técnicas), o los proyectos institucionales de alternancia⁴ dentro o fuera de la escuela sino que mirarán más allá de los proyectos institucionales explícitamente dirigidos a tales fines. Nos acercamos a las escuelas con una perspectiva abierta que dejará emerger los conceptos de trabajo y de FT sostenidos por los distintos actores en estudio, porque consideramos que la discusión no está aún cerrada.

La educación secundaria técnica en la Ciudad

Si bien la normativa específica para el sistema educativo nacional vigente hasta hoy es la Ley Federal de Educación nº 24.195 de 1993⁵, la ciudad de Buenos Aires no

⁴ La formación en alternancia propone una articulación entre teoría y práctica combinando períodos de formación en el ámbito escolar y la empresa (Abdala, 2004).

⁵ Actualmente, el Poder Ejecutivo Nacional ha anunciado un proyecto de derogación de la misma, sometiendo a la discusión pública (de actores escolares y padres) sus contenidos. No podemos dejar de mencionar este contexto de cambio sugerido, aún cuando en el momento de presentar este trabajo no ha comenzado el debate ni se conocen los lineamientos de la misma.

aplicó la estructura que dicha ley impulsó; así, el nivel secundario común mantuvo los planes de estudios de 5 y 6 años⁶ y en 2002 fue declarado obligatorio -a partir de la sanción de la ley nº 898.

De las modalidades del nivel secundario común, este trabajo se centra en la modalidad técnica del sector estatal de la Ciudad, que se dicta exclusivamente en Escuelas Técnicas. Existen 38 en nuestra ciudad y la mayoría presenta una estructura curricular ciclada, organizada en un ciclo básico de tres años y un ciclo superior de otros tres, en el cual se brinda diferente formación según la especialidad cursada. Todas las escuelas técnicas otorgan certificación de técnico de nivel medio en la especialidad y permiten la continuidad de estudios superiores. La oferta de especialidades es muy amplia y abarca los procesos propios de variadas actividades económicas.

Los contextos y las condiciones institucionales en las dos escuelas técnicas elegidas para el estudio

La Escuela 1

La Escuela 1 está ubicada en la zona sur de la ciudad y recibe población de un nivel socioeconómico bajo. Es una de las siete escuelas de gestión estatal de la Ciudad con especialidad en química. En la actualidad cuenta con una matrícula que ronda los 150 alumnos en el ciclo superior. La escuela recibe una proporción importante de alumnos de las comunidades boliviana y peruana. Por último, la composición por sexo es bastante pareja, pese a que históricamente la modalidad técnica tenía una notoria mayoría masculina.

En los discursos de directivos y docentes, la pobreza de las familias de los alumnos entra permanentemente en conflicto con su escolaridad. Además, según los directivos, "los alumnos que ingresan a la escuela traen importantes carencias en su formación básica de la escuela primaria". La escuela implementa por ello algunas acciones de apoyo y actividades de índole compensatoria en los primeros años. Sin embargo, sus porcentajes de repetición en el ciclo superior superan el nivel medio de la Ciudad (18% y 12% respectivamente); tal como sucede con los niveles de abandono escolar en el ciclo superior (12% y 9% respectivamente)⁷. Asimismo, a la situación económica de los hogares se suma el costo específico de la modalidad técnica. Muchos alumnos tienen dificultad para adquirir los materiales requeridos en los procesos de aprendizaje propios de la especialidad (química). Los reducidos ingresos de los miembros adultos de las familias comprometen la escolaridad de estos jóvenes, generando que deban salir a trabajar tempranamente. Los efectos de la "triple jornada" de los

⁶ Las escuelas con modalidad bachiller y comercial tienen planes de 5 años de duración, mientras las técnicas tienen 6 años de estudio.

⁷ La información de repetición corresponde a 2005 y la de alumnos salidos durante el ciclo lectivo, a 2004 (datos provistos por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires a partir de Relevamiento Anual 2005 y Matrícula Inicial y Final 2004).

alumnos, (asistencia a la escuela en dos turnos y, luego, actividad laboral), como relata un docente, se hacen sentir:

"... esos pibes también trabajan a la noche con los viejos, vienen a la mañana y siguen, después siguen estudiando, te das cuenta que están cansados" (profesor del ciclo superior; Escuela 1).

En cuanto a las ocupaciones de los alumnos, los docentes mencionaron el trabajo en talleres familiares y, en algún caso, en comercios. En el relato de docentes y directivos, los alumnos aparecen identificados con el lugar de la "carencia, la necesidad, las dificultades". De acuerdo con un profesor entrevistado, la escuela trabaja:

"con una población de chicos que le cuesta mucho sostenerse pero que vieron en una escuela técnica una vía para poder alcanzar trabajos (...) insertarse laboralmente" (profesor del ciclo superior; Escuela 1).

Asimismo, en las entrevistas a docentes existen referencias a un proceso de "descenso social", en dos versiones: en una, las propias familias de los alumnos se habrían empobrecido; en la otra, lo que habría sucedido es que la escuela comenzó a atraer a adolescentes de origen social diferente (más bajo) al que tradicionalmente captaba. También existe una referencia en sus discursos a la distancia entre alumnos y profesores por sus orígenes sociales, nacionales o étnicos, que resultaría en toda una serie de conflictos en la relación entre unos y otros.

El equipo directivo manifiesta también cierta incomodidad en el desempeño y gestión de políticas asistenciales dentro de la escuela (por ejemplo, al tramitar las becas escolares, distribuir viandas de almuerzo, gestionar documentación sanitaria de los alumnos, etc.). Desde su perspectiva, estas tareas asistenciales:

"exceden el deber ser de la escuela y los alejan de las posibilidades de ocuparse de lo que realmente es su función, la educativa" (directivos; Escuela 1)

La respuesta escolar asistencial ineludible es vista entonces como una obligación, que se contrapone a la misión educativa de la escuela. Sumado a esto, hemos visto durante nuestro trabajo de campo el trato vertical de los directivos hacia los alumnos, que se refleja en un fuerte disciplinamiento ejercido hacia los estudiantes desde primer año (en aspectos tales como la conducta, la circulación dentro de la escuela o las pautas de vestimenta). Ambos aspectos contrastan con la alusión que hacen directivos y docentes a la institución que describen como "familiar". Este carácter familiar se refiere a las características de una escuela chica. También "lo familiar" en sus discursos se debe según ellos mismos al carácter *"contenedor"* de la escuela.

Respecto de los egresados, de acuerdo con los docentes, el título de técnico químico les permite continuar sus estudios, tanto como insertarse laboralmente. Aquellos egresados que no prosiguen estudios universitarios suelen obtener puestos en plantas industriales (industria química, farmacéutica, textil, de alimentos), mayoritariamente, en tareas de control de calidad. El desempeño en otras áreas dentro de las empresas parece conseguirse luego de unos años de experiencia. Un docente señala que el lugar de estos egresados en la jerarquía empresarial es funcionar como nexo entre los directivos y los obreros. Entre los que continúan estudiando existe una porción que se dedica a la investigación. Por último y con respecto al perfil del egresado definido por el plan de estudios, está principalmente orientado al control de calidad en la industria de los alimentos. Un docente señaló al respecto que se encuentra desactualizado y que en la escuela intentan modificarlo, sin haberlo conseguido totalmente hasta el momento.

Con relación a las condiciones institucionales, en primer lugar, el equipo docente está compuesto por egresados de profesorado en disciplinas científicas y, en algunos casos, con formación universitaria. Hay profesores que trabajan en la escuela hace varios años, debido a que la institución tiene "Proyecto13"¹⁸ y concentran en ella su carga horaria. Se visualizó una gran predisposición a la tarea y avidez de actualización por parte de los profesores entrevistados. En segundo lugar, en lo que se refiere a recursos de infraestructura y materiales, el edificio escolar presenta en algunos sectores un gran deterioro sufrido por el paso del tiempo; por ejemplo, sobre el área de laboratorio, hay dos aulas pre-construidas, a las que llegan los efluvios del mismo. Respecto del equipamiento, los recursos son escasos de acuerdo con el relato de alumnos y docentes. Se menciona la carencia de algunos insumos fundamentales para la especialidad, tales como los reactivos para el trabajo en el laboratorio.

La Escuela 2

La Escuela 2 está ubicada en la zona norte de la ciudad y recibe población de diversas zonas de la capital y de la zona norte del conurbano bonaerense. En su mayoría se trata de alumnos de un nivel socioeconómico medio y medio alto. Es una de las once escuelas de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires con especialidad en electrónica. La escuela cuenta en la actualidad con una matrícula en el ciclo superior de más de 500 alumnos. Hay un alto porcentaje de varones.

Es reiterada la referencia que hacen profesores y directivos a la "homogeneidad" social de los alumnos. De acuerdo con los docentes, los alumnos pueden costearse sus materiales sin inconvenientes. Y en coincidencia con el perfil

¹⁸ El Poryecto 13 es un proyecto que surge del Decreto nº 19.114/72 y Ley 22.416 (1981) para escuelas de nivel medio y a grandes rasgos implanta un régimen laboral docente con dedicación exclusiva, con horas "extra-clase" destinadas a tutorías, apoyo escolar, talleres, etc.

social descrito, al parecer no se requiere de planes de asistencia social. A modo de ejemplo, ningún entrevistado mencionó las becas escolares.

El porcentaje de repetición en el ciclo superior es del 4%, o sea, tres veces menor al correspondiente al total de la Ciudad para la modalidad (12%). El abandono es mínimo en el ciclo superior (1% frente a un 9% para el total de la Ciudad). Y prácticamente, no se registran casos de alumnos que salgan sin pase a otras escuelas⁹. En consonancia con esto, los docentes destacan que los alumnos no suelen trabajar mientras estudian (sin considerar las pasantías que realizan durante 6º año). Una docente marca esto como un rasgo que distingue la situación de los alumnos de esta escuela de la de los alumnos de otras escuelas públicas de la Ciudad:

"En realidad los chicos nuestros a diferencia de otras escuelas no trabajan, hay chicos que por ahí pueden estar trabajando por necesidad" (profesora de materia humanística del ciclo superior; Escuela 2).

En la percepción de sus docentes, los alumnos de la escuela traen una base de conocimientos que facilita su buen desempeño escolar:

"...son chicos que ya tienen como conocimiento, leen o hablan en sus casas, lo cual se hace mucho más sencillo para trabajar. Son chicos que en general se nota que hay presencia de la casa" (profesora de materia humanística del ciclo superior; Escuela 2)

Las notas distintivas del discurso docente sobre estos alumnos enfatizan que los alumnos son "imaginativos", "creativos", detestan la rutina y la repetición y, por el contrario, son afectos al cambio, y contienen una referencia constante al protagonismo de su voluntad (*"el alumno de la escuela es emprendedor, eso sí, es una persona con iniciativa"*).

Los egresados, una vez terminados sus estudios medios, siempre de acuerdo con las impresiones de los docentes, en un 90% trabajan y sólo un 10% sigue estudiando sin trabajar. La mayoría sigue estudios superiores, muchos de ellos, ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional. Un docente destaca la necesidad de la flexibilidad del perfil con que egresan, para que "puedan estar en varias áreas y desempeñarse en todas las tareas" (profesor del ciclo superior; Escuela 2).

Los docentes estiman que la mayoría de los egresados se desempeñarán como ingenieros electrónicos. Normalmente, se refieren a los eventuales trabajos futuros de los alumnos como trabajos en empresas y enfatizan las necesidades de mostrar iniciativa y capacidad de autodisciplina que tendrán cuando trabajen. Algunos docentes traslucen la expectativa de que se desempeñen en puestos de alta jerarquía.

En lo que se refiere a las condiciones institucionales, en primer lugar, el edificio escolar está en muy buenas condiciones y cuenta con equipamiento completo. En segundo lugar respecto de los recursos humanos, la planta docente está conformada por profesores que trabajan en la escuela hace varios años. Son técnicos y muchos ingenieros que después han cursado el profesorado. En la parte humanística, algunas de las profesoras han hecho el profesorado en la facultad. En general se observó en los integrantes del equipo directivo un gran interés por el desarrollo de experiencias, actualización y modernización de los equipamientos y contenidos curriculares. El clima institucional es tranquilo y de mucho orden.

Las experiencias de vinculación de educación y trabajo

Las experiencias en la Escuela 1

En la Escuela 1 identificamos dos experiencias institucionales de vinculación entre formación y trabajo, destinadas a los alumnos. Ambas de carácter extra-curricular, gratuitas y realizadas en el interior mismo de la escuela.

La primera de las experiencias fue promovida por un proyecto del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. El *projeto de producción y elaboración de productos de limpieza* fue pensado como un proyecto de producción en pequeña escala que involucrara a los alumnos en el proceso integral de producción (desde la planificación hasta la comercialización, realizada a través de la cooperadora de la escuela), a la vez que les enseñara ciertas técnicas de planta. El proyecto era optativo para todos los alumnos de los últimos años. Los directivos aclararon que su fin no era económico sino educativo. Este proyecto, según los docentes entrevistados, recomenzó en el año 2006, pero no tuvo demasiada convocatoria y fue interrumpido. Otro profesor nos aclaró, respecto de la discontinuidad del mismo, que la producción funciona por pedidos.

La segunda experiencia institucional de vinculación entre formación y trabajo fue ideada y autogestionada por docentes del área de microbiología de la escuela. Consistió en el desarrollo de experiencias de microbiología en el laboratorio. Se llevó a cabo en el año 2005 los días sábado durante cuatro horas diarias, y estuvo dirigida a alumnos del ciclo superior. Según el relato de un docente del área:

"Los alumnos venían los sábados a desarrollar técnicas de microbiología que después aplicaban a diferentes ámbitos, y al finalizar la experiencia, se les entregaba un certificado de participación en el curso (...). Costó mucho hacerlo porque demandaba mucha plata la compra de reactivos" (profesor del ciclo superior; Escuela 1).

En este proyecto el docente destaca la participación de los alumnos:

"teníamos como treinta pibes. Los docentes tenían horas y la cooperadora costeó los materiales, es decir, como en el proyecto anterior, los chicos no tuvieron que pagar nada" (profesor del ciclo superior; Escuela 1).

La discontinuidad del proyecto para este año es explicada por un docente debido a su funcionamiento durante los días sábado, que provocó un agotamiento de los profesores.

Cuando indagamos con docentes y directivos acerca de la realización de pasantías laborales, respondieron que no hay ninguna en funcionamiento desde hace diez años (tampoco en el marco del programa *Aprender Trabajando*¹⁰). Además, no se realizan visitas a empresas o industrias vinculadas a la especialidad. Cuando se preguntó a los directivos por qué los alumnos no realizan pasantías, argumentaron su dificultad para gestionar tales actividades y proyectos debido a la sobrecarga de trabajo que la escuela debe realizar por la gestión "asistencial". Desde los docentes, se señaló también la dificultad para gestionarlas por no contar con personal que se dedique a ello; y un profesor sugirió además, como posible causa, la reticencia de las empresas que no van a buscar pasantes a esa escuela por no ser de las más tradicionales o reconocidas en el área de química. Por último, un docente manifestó su desconfianza ante las condiciones en que podrían desarrollarse tales pasantías.

Por consiguiente, sin la existencia de prácticas laborales de alternancia entre educación y trabajo, el contacto de esta institución con el mundo del trabajo "fuera de la escuela" parece restringirse a la experiencia que transmiten los profesores, aunque paradójicamente muchos de ellos no tienen inserciones laborales paralelas a su trabajo docente. El único caso a destacar es el de un profesor que trabaja en un organismo estatal de investigación en el área, desde donde todos los años convocan egresados de la escuela.

Las experiencias en la Escuela 2

En la Escuela 2 la vinculación entre educación y trabajo está inscripta en el mismo plan de estudios. Se trata de un plan que surgió como experimental y fue implementado en la institución hace más de 30 años. Define una línea de trabajo institucional y una postura frente a la FT. Según los directivos *"...es una escuela que hace, centrada en el saber hacer"*. Este plan tiene como particularidad, el dictado de una materia (para alumnos del último año -6º año-) de 23 horas semanales dedicadas a la realización de prácticas laborales (o pasantías) en

¹⁰ El programa *Aprender Trabajando* del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires (Decreto 266/03), regula para los niveles medio y terciario dos modalidades de vinculación con el mundo del trabajo.

empresas ligadas con la especialidad electrónica. La escuela cuenta para ello con una lista de empresas del ramo con las que viene trabajando desde hace años, y va incorporando nuevas empresas cada vez que se presenta la oportunidad. (En muchas de estas empresas, egresados y padres de alumnos de la escuela ocupan cargos directivos). La dirección explica su funcionamiento:

"Es una materia como si fuera trabajo, van a la empresa y desarrollan las actividades que les pauta la empresa, con un plan de trabajo, con un proyecto" (director de la Escuela 2).

La evaluación de esta materia es trimestral y quienes califican a los alumnos son las mismas empresas. Para llevar a cabo estas prácticas laborales hay, dispuesto desde la escuela, un equipo de docentes coordinadores que cuentan con horas de cátedra destinadas a la búsqueda de empresas, la elaboración de los contratos de pasantía para los alumnos, la ubicación de los mismos y el seguimiento de su trabajo.

¿Cómo acceden los alumnos a las empresas? El modo de elección de las empresas en las que los alumnos realizarán sus prácticas es por orden de mérito. Los mejores promedios de los dos últimos años (quinto y sexto año) tienen la prioridad de elección de las empresas de una lista extensa que les presenta la escuela. Durante sexto año, los alumnos cursan las demás materias del plan en la escuela, pero en el turno vespertino. Para lograr esta disponibilidad horaria en sexto año, durante cuarto y quinto se adelantan algunas materias, por lo que la exigencia para los alumnos en esos años es mayor.

Por último, una de las particularidades de esta experiencia es el contacto frecuente de la escuela con las empresas donde los alumnos realizan las prácticas laborales. Esta relación garantiza una fluida conexión con el mundo del trabajo en empresas tanto para docentes como para los alumnos, que, cursando sexto año, llevan y traen las novedades e inquietudes del trabajo a la escuela y a la inversa. Esto le permite sostener a la escuela un vínculo directo con el mercado laboral específico. Se percibe, coherentemente con esto, una importante preocupación por parte de las autoridades por estar actualizados tecnológicamente.

Las percepciones de los docentes acerca del mundo del trabajo y la formación para el trabajo

Tanto como difieren las características contextuales y las condiciones institucionales de una y otra escuela así como también las experiencias de FT que ofrecen a sus alumnos, son también distintas las percepciones acerca del trabajo que tienen los docentes en cada caso. ¿Qué definen como un buen trabajo? ¿Cuáles son los requerimientos del mercado de trabajo hacia los jóvenes? ¿Y la FT en el nivel medio?

El "buen trabajo"

La nota característica de las percepciones acerca de qué es un buen trabajo para los docentes entrevistados de la Escuela 2, es la referencia al "gusto", al "deseo", a la realización personal que el trabajo debería satisfacer

"(...) que haga lo que le guste que es lo principal, si no va a ser un fracasado" (profesor del ciclo superior; Escuela 2).

La valoración de los ingresos que la ocupación permita obtener aparece subordinada a la satisfacción de la vocación; en todo caso, el "buen ingreso" será el resultado de haber elegido según el gusto, no el fundamento de la elección. En contraste con lo que sucede en la Escuela 1, la necesidad aparece relegada a un segundo plano.

En la Escuela 1, el "buen ingreso" aparece de manera explícita como rasgo ineludible de un *buen trabajo*. La condición de la buena paga no aparece aquí contrapuesta con la búsqueda de una satisfacción vocacional. Junto con el ingreso aparecen valoradas las condiciones de trabajo, especialmente la extensión de la jornada. Lo que para los alumnos y egresados de la Escuela 2 parecía poder relegarse a un segundo plano, en el caso de los de la Escuela 1 necesita ser explicitado como condición.

Las demandas de los oferentes de empleo

Respecto de las demandas actuales del mercado laboral, los docentes de ambas escuelas coinciden en que el conocimiento de un segundo idioma (especialmente el inglés) y el manejo de herramientas informáticas resultan centrales. Sin embargo, los docentes entrevistados de la Escuela 1, entienden que los empleadores esperan de los jóvenes técnicos que tengan:

"...manejo de primeros instrumentos, medidas técnicas que son muy específicas" (profesor del ciclo superior; Escuela 1); así como: *"experiencia en manejo de equipos determinados que la escuela no puede tener y habría que hacer un estudio para tenerla (...) conocimiento de la existencia de los equipos especiales, por ejemplo cromatógrafos y cosas así que le piden, aunque no a un nivel de exigencia"* (profesor de relaciones humanas; Escuela 1).

La experiencia previa aparece recurrentemente como requerimiento excluyente, que dificulta la inserción laboral de los jóvenes. No casualmente, esta impresión es frecuente en esta escuela que (a diferencia de la Escuela 2) no desarrolla experiencias de alternancia.

En la Escuela 2, en cambio, cuando se hace referencia a la necesidad de conocimientos específicos del proceso y los instrumentos de trabajo, se la hace para marcar que éstos son adquiridos por los alumnos en el transcurso de la experiencia de alternancia, y para explicar la tendencia de las empresas a contratar a los alumnos como empleados, una vez finalizadas las pasantías. En esta escuela se resaltaron también requerimientos en torno a actitudes y conductas. Un docente hacía referencia a que los empleadores valoran la iniciativa de los jóvenes y la capacidad de tomar decisiones por sí mismos. Junto (y en ocasiones mezcladas) con estas ciertas condiciones actitudinales, los docentes recalcan la necesidad de ciertas competencias comunicacionales. Por último, los docentes mencionaron la capacidad de trabajar en equipo como un requerimiento relativamente novedoso del mercado de trabajo. Se refieren a esto como una de las transformaciones centrales en el trabajo de los técnicos.

En suma, paradójicamente, en la Escuela 1 que no desarrolla proyectos de alternancia y los de vinculación (microemprendimientos) no logran perdurar, sus docentes señalan la falta de experiencia como la principal dificultad de los jóvenes a la hora de conseguir un empleo. Y en la Escuela 2, por su parte, se considera la polivalencia de los individuos como uno de los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, pero las prácticas de alternancia (en las pasantías) de los alumnos durante 6º año se realizan sólo en una empresa.

¿Qué y cómo formar para el trabajo desde la escuela media?

Puestos frente a la pregunta de si la escuela media debe formar para el trabajo, los docentes entrevistados parten de una coincidencia casi obvia. La modalidad técnica nace con la finalidad explícita de formar para el trabajo, por lo que no llama la atención que todos los docentes coincidan en que ese es uno de los papeles centrales de la escuela media.

Al indagar acerca de "cómo" debe encararse dicha formación en las escuelas, aparecen mencionadas una multiplicidad de actividades, situaciones y contenidos. En sus discursos, la FT comienza en el ciclo básico, atraviesa los contenidos de las materias "teóricas" y las prácticas de taller y está presente en una variedad de situaciones fuera y dentro de las experiencias de trabajo efectivo. Más allá de la coincidencia general ya mencionada, las referencias que hacen los docentes ponen de manifiesto fuertes diferencias entre las propuestas de FT de una y otra escuela que acentúan la idea de las oportunidades diferenciales de transitar experiencias significativas de FP para los alumnos.

Para los docentes de la Escuela 1, aquella debe tener por objeto que los alumnos aprendan *contenidos generales* adaptables a distintas series de operaciones concretas, en contraste con los conocimientos específicos necesarios para participar del proceso de producción de un bien peculiar. En esta línea, priorizan

los contenidos conceptuales de las materias teóricas, el conocimiento del proceso industrial integral (desde la planificación hasta la obtención del producto), las referencias a las condiciones ambientales básicas del trabajo industrial (por ejemplo, seguridad industrial e higiene) y las nociones procedimentales que se adquieren en el taller y el laboratorio.

"La escuela media sí tiene que formar para el trabajo; no para el trabajo específico de una planta determinada, una formación general" (profesor de relaciones humanas; Escuela 1).

"Nuestro ámbito laboral es tan grande, o sea, abarca tantas entidades, ¿no?, imagínate que podemos tomar desde alimentos, colorante, petróleo, plásticos, cal, entonces, ya de por sí, el ámbito de trabajo es tan grande que es imposible focalizar en una sola disciplina." (profesor del ciclo superior; Escuela 1).

En la Escuela 2 por su parte, si bien durante los cinco primeros años se desarrolla la formación en los contenidos generales de la especialidad, el énfasis parece estar puesto, por un lado, en que los alumnos produzcan en sí disposiciones muy generales, como *actitudes y capacidades comunicacionales*; por otro, en que se familiaricen con las "reglas de juego" del mercado de trabajo y del mundo empresarial; no obstante, como se mencionó, la decisión de que los alumnos concluyan su formación con un año de experiencia en los procesos de trabajo concretos de una empresa en particular reforzaría la adquisición de conocimientos específicos útiles sólo dentro de la empresa en cuestión.

Por último, los docentes que coordinan las pasantías en la Escuela 2 se refieren críticamente a la orientación exclusiva hacia el empleo en las empresas como un aspecto a mejorar de la FT en la escuela:

"yo te decía que es nuestra gran falla en la escuela técnica toda la faz comercial, no se ve la faz comercial, nosotros pretendemos que los chicos se pongan por su cuenta (...) tenemos toda la parte técnica pero, después, como para hacer emprendedores no, siempre dependiendo de una empresa." (profesor coordinador de pasantías; Escuela 2).

Reflexiones e interrogantes finales

Las dos escuelas públicas de modalidad técnica escogidas para la investigación nos ponen frente a dos propuestas de Formación para el Trabajo netamente distintas.

En la Escuela 1 se promueve una formación técnica de corte generalista que otorga formación en una familia ocupacional aplicable a distintas ramas de la

especialidad. Esta concepción de FT se plasma a nivel curricular, y transcurre dentro del encuadre escolar. En esta escuela se identificaron algunos proyectos extracurriculares de FT que no han tenido continuidad. En sus distintas versiones fueron prácticas laborales inscriptas en un encuadre escolar, sin que se promuevan en ninguna instancia prácticas de alternancia fuera de la escuela, previas al egreso de los alumnos.

En la Escuela 2, en cambio, desde hace más de 30 años se contemplan desde los currícula las prácticas de alternancia en situaciones reales de trabajo. Sobre la base de una formación también generalista previa, durante el último año de estudio cada alumno desarrolla su práctica en una empresa donde adquiere una formación y experiencia específica.

Los factores que explican estas propuestas alternativas echan luz acerca de la medida en que las diferencias presentes sugieren algunos rasgos de desigualdad educativa.

En primer lugar, resulta obvio el contraste entre las prioridades a que se debe atender en la asignación de recursos (especialmente, humanos) en una y otra escuela: mientras que la Escuela 1, aunque conflictivamente, asume un papel "contenedor" y "compensador" de las necesidades y "carencias" de la población con la que trabaja, la Escuela 2 tiene una importante masa de recursos destinada a la participación de sus alumnos en actividades extracurriculares. En especial, al desarrollo de las experiencias de alternancia. Las experiencias que se intentaron en la Escuela 1 fracasaron, según los docentes, por falta de tiempo y agotamiento de los profesores, a lo que se sumó la falta de interés de algunos alumnos.

En segundo lugar, vemos que los recursos materiales en cada institución definen para los alumnos oportunidades de atravesar aprendizajes absolutamente distintos. La Escuela 2, que puede abocarse a su propósito educativo sin desatender esta prioridad como consecuencia de la necesidad de respuestas asistenciales para sus alumnos, es, a la vez, la que cuenta con más y mejores recursos materiales. La Escuela 1, en cambio, no sólo se ve desviándose de su misión al atender las necesidades sociales de sus alumnos, sino que refuerza la pobreza de aquellos con la falta de insumos básicos para la especialidad.

En tercer lugar, la importancia que cobran las redes sociales para el desarrollo de experiencias formativas también puede concebirse como un espacio productor de desigualdad educativa entre escuelas y experiencias educativas de los alumnos. Las *relaciones personales* y *los contactos* se encuentran inequitativamente distribuidas entre ellas y aparecen como importantes facilitadores de las experiencias que tienen lugar en cada caso. En la Escuela 2, el hecho de que varios ex-alumnos y padres de alumnos ocupen cargos directivos en empresas del

ramo constituye una "puerta de acceso" a la firma de convenios de pasantía. A la inversa, en la Escuela 1, el tratarse de un establecimiento no tradicional en la especialidad es, según los docentes, un factor que obstaculiza el vínculo con las empresas.

De todos modos, también aparecen aspectos que sugieren algunas contraposiciones entre discursos y prácticas escolares: curiosamente en la escuela sin proyectos de alternancia (Escuela 1) se señala la falta de experiencia como la principal dificultad de los jóvenes para conseguir trabajo. Mientras que en la escuela que lleva a cabo un tipo de alternancia que fomenta la especialización (Escuela 2) se considera la polivalencia de los individuos como uno de los nuevos requerimientos del mercado de trabajo y se valora altamente la capacidad de iniciativa y autogestión de los alumnos.

Para finalizar, ambos casos abonarían la idea de que en la actualidad algunas instituciones escolares *"adoptan la forma que le dan quienes la frecuentan"* (Tenti, cit. en: Kessler, 2002: 15). Mientras Tenti se refiere principalmente a la morfología social de los alumnos en la escuela masificada, nosotros hemos registrado la "personalización" de las propuestas a partir de las iniciativas y contactos de los docentes de cada institución. No obstante, la primera escuela marca la presencia de un Estado con voluntad de "compensar", tal como se expresa en su respuesta asistencial ineludible.

Por último, si bien el espacio de autogestión institucional genera compromisos y otorga sentido a las prácticas de los actores que transcurren allí su cotidianidad, cierto es que también produce y reproduce desigualdades educativas. Las oportunidades de FT que un alumno pueda recibir, tanto como sus modalidades, aparecen condicionadas de antemano por una serie de situaciones, tales como: las prioridades que establezcan las autoridades de su escuela para la asignación de los recursos humanos y materiales disponibles; la habilidad o capacidad de las mismas para gestionar recursos adicionales; las representaciones acerca del trabajo que tengan los docentes; la inserción laboral extraescolar de los mismos; el tipo de ocupación predominante entre los egresados de la escuela y los padres de los alumnos.

En este sentido, nos preguntamos en qué medida esta suerte de individuación institucional se puede eludir o reforzar a partir de la intervención estatal. ¿Se contrarrestaría con una propuesta de FT y pautas de trabajo pedagógico comunes para las escuelas de la jurisdicción? O bien ¿la intervención estatal debería sustentarse sobre la base de proyectos institucionales hoy vigentes instalando algunas directrices comunes?

Queda abierto a la discusión el desafío de responder al interrogante acerca de cómo se debe encarar la irrenunciable tarea de afrontar la Formación para el

Trabajo en la escuela media, que persiste como techo educativo para tantos jóvenes. ¿Cómo trabajar desde la diversidad sin reproducir desigualdad? Es deseable que lectores -sean docentes, directivos o planificadores- y autores sigamos pensando en ello.

Bibliografía

Abdala, E. (2004): Formación por Alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional, en Abdala, E.; Díaz Zamúz, J.; Lasida, J.; Santos, S.; Latorre, S.; Suanes (2004): "Formación de jóvenes en alternancia: una propuesta pedagógica innovadora". CINTERFOR; CECAP; *El Abrojo. Trazos de la Formación* nº 29. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/alternan/index.htm>

Feldman, S. y Murmis, M. (2001): "Ocupaciones en sectores populares y lazos sociales: Preocupaciones teóricas y análisis de casos", *Serie Documentos de Trabajo*, nº 2 de SIEMPRO, Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente.

Tenti Fanfani, E. (2002): "Prólogo", en Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Sautu, R. (1991): "Oportunidades ocupacionales diferenciales por sexo en Argentina: 1970/1980", en *Revista Estudios del Trabajo* nº 1, Buenos Aires, ASET.

Sautu, R. (1997). "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales", en: Wainerman, C. y R. Sautu (comps.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.