



Documento de trabajo N° 1

Orientaciones para el desarrollo de prácticas profesionalizantes

Serie Prácticas Profesionalizantes

Documento de trabajo N° 1

Orientaciones para el desarrollo de prácticas profesionalizantes

Serie Prácticas Profesionalizantes

Documento de trabajo n° 1 : orientaciones para el desarrollo de prácticas profesionalizantes /dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013.

48 p. ; 30x21 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas personalizantes)

ISBN 978-987-549-505-0

1. Capacitación Docente. I. Azar, Gabriela, dir.
CDD 371.1

ISBN 978-987-549-505-0

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Dirección General de Planeamiento Educativo

Gerencia Operativa de Currículum, 2013

Esmeralda 55, 8° piso

C1035ABA - Buenos Aires

Teléfono/Fax: 4343-4412

Correo electrónico: curricula@bue.edu.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10°, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Currículum.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Directora General de Planeamiento Educativo

María de las Mercedes Miguel

Gerente Operativa de Currículum

Gabriela Azar



Aportes para el desarrollo curricular. Formación Técnica Superior
Serie Prácticas Profesionalizantes

Documento de trabajo N° 1
Orientaciones para el desarrollo de prácticas profesionalizantes

GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM

Directora: Mg. Gabriela Azar

ASISTENTES DE LA GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM

Viviana Dalla Zorza, Juan Ignacio Fernández, Mariela Gallo

EQUIPO DE FORMACIÓN TÉCNICA SUPERIOR

Mónica Benavides

María De Cristóforis

Patricia Frontini

Silvia Grabina

ELABORACIÓN DEL MATERIAL

Marcela Andreozzi

COLABORACIÓN

Jésica Báez

Edición a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum

Coordinación editorial: María Laura Cianciolo

Edición: Gabriela Berajá, Marta Lacour, Virginia Piera y Sebastián Vargas

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón, Alejandra Mosconi y Patricia Peralta

Presentación

La Dirección de Currícula (actual Gerencia Operativa de Currículum) en acuerdo con la Dirección General de Educación Superior (actual Dirección de Educación Técnica Superior) comenzó en el año 2007 una línea de trabajo específicamente orientada a analizar problemas, experiencias y criterios de desarrollo curricular que abonara lo que hasta ese momento se venía realizando en el campo de las prácticas profesionalizantes de formación.

Diversas son las razones que impulsan la decisión de generar y sostener una línea de acción en este sentido. Por un lado, la intención de recoger del trabajo con las instituciones algunas problemáticas clave de la formación técnica superior con el fin de estimular el debate y la discusión. Por otro lado, la decisión de promover y acompañar procesos genuinos de desarrollo curricular que permitan interrogar las tradiciones propias de las culturas de formación de cada carrera. Por último, la importancia que para muchos jóvenes y adultos de nuestra ciudad tiene contar con una oferta formativa de gestión estatal que atienda a las necesidades de desarrollo personal y profesional, en una perspectiva de inclusión social y comunitaria, sensible a los cambios y transformaciones de nuestro tiempo.

El presente documento se elaboró durante el año 2007 con los propósitos de sintetizar algunos criterios normativos que encuadran las prácticas profesionalizantes y de avanzar en algunos planteos para su organización y desarrollo curricular que permita fortalecer la actual oferta de carreras de Formación Técnica Superior de gestión estatal. Fue presentado a autoridades y docentes de los IFTS en el año 2008 y refleja, consecuentemente, la realidad de ese momento, tanto en relación con la denominación de los organismos y sectores de este Ministerio como en la información de las carreras técnicas superiores que se analizan en sus distintos capítulos.

De esta manera, con la actual edición se retoma este primer documento de la serie Prácticas Profesionalizantes como insumo para la definición de problemas y propuestas de implementación que involucren tanto a los equipos técnicos de la Dirección General de Planeamiento como al conjunto de autoridades y docentes de los IFTS especialmente ligados al desarrollo de experiencias formativas tendientes a aproximar a los estudiantes al mundo de la práctica profesional.

Índice

Introducción.....	9
I. Conceptualizaciones preliminares para pensar las prácticas profesionalizantes en la formación	11
II. Referencia normativa sobre el desarrollo de prácticas profesionalizantes en el ámbito de la Educación Técnica Superior	15
III. Las prácticas profesionalizantes en la oferta de Formación Técnica Superior de gestión estatal del GCBA.....	21
IV. Dimensiones y variables a considerar en la organización de las prácticas profesionalizantes.....	29
V. A modo de cierre: líneas de acción prioritarias en el campo de las prácticas profesionalizantes.....	45

Introducción

El fortalecimiento y expansión de la oferta de carreras técnicas superiores constituye una responsabilidad del Estado de indiscutible valor en vistas a ampliar las oportunidades de formación de muchos jóvenes y adultos en su derecho a recibir educación y satisfacer los requerimientos de recursos humanos idóneos en los diversos sectores de la producción. El escenario en el que se sitúa la Formación Superior Técnica es ciertamente complejo. Ya sea que pensemos en la necesidad de revertir el fenómeno de devaluación de credenciales educativas en un contexto de empleo restrictivo, ya sea que consideremos la vertiginosidad y aceleración de los cambios y transformaciones científicas, tecnológicas y productivas al interior de cada sector de actividad, la posibilidad de contar con propuestas formativas relevantes constituye una construcción política impostergable que a todos nos convoca.

A partir de la decisión de iniciar la línea de trabajo sobre Prácticas Profesionalizantes se han realizado las siguientes actividades:

- análisis de los planes de estudio vigentes en la actual oferta de carreras;
- reuniones de intercambio con Rectores y Secretarios académicos de IFTS;
- administración de un cuestionario a docentes de prácticas profesionalizantes a fin de explorar experiencias en marcha.

Con la intención de que este documento sea una herramienta de trabajo útil a los actores con diferentes niveles de responsabilidad en la concreción curricular, el primer apartado incluye algunas nociones y conceptos que ofrecen un marco de referencia para pensar las prácticas profesionalizantes¹ de formación. El segundo apartado contiene una apretada síntesis de la normativa vigente referida a este aspecto de la formación en el ámbito federal y jurisdiccional. La tercera sección presenta una primera caracterización de las diversas situaciones en que se encuentran las carreras respecto de la inclusión de prácticas profesionalizantes de formación, tomando como fuente el análisis de sus planes de estudio y la consulta a diferentes actores institucionales². El cuarto apartado, avanza en la sistematización de algunas dimensiones claves de análisis e intervención para acompañar el desarrollo de experiencias de aproximación a la práctica profesionalizante para finalizar, en el último apartado, con el planteo de algunos criterios y líneas de acción dirigidas a enriquecer las experiencias de prácticas profesionalizantes en marcha y/o promover el desarrollo de nuevas propuestas.

1 Como se desarrolla más adelante, la expresión “prácticas profesionalizantes” refiere a aquellas instancias curriculares destinadas a desarrollar una práctica educativa-laboral, práctica profesionalizante o pasantía como parte de la oferta formativa de la carrera. Ver: Encuadre Técnico del documento “Orientaciones Curriculares para Planes de Estudio de Formación Superior Técnica”. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Febrero, 2006.

2 Nos referimos a la consulta realizada a partir del análisis de planes de estudio, información proporcionada en los encuentros realizados con Rectores y Secretarios académicos de IFTS, y la administración de un cuestionario a docentes sobre experiencias de PP en marcha. Dirección de Currícula, marzo-agosto de 2007.

I. Conceptualizaciones preliminares para pensar las prácticas profesionalizantes en la formación

En correspondencia con el planteo realizado en el Acuerdo Marco A-23 y el Documento Orientaciones Curriculares para Planes de Estudio de Formación Técnica³ –cuyos principales contenidos se exponen en el apartado siguiente– se entiende por “prácticas profesionalizantes de formación” al conjunto de experiencias formativas intencionalmente planificadas para promover diversas aproximaciones al conjunto de tareas y ámbitos de desempeño profesional contemplados en el perfil de egreso de cada carrera.

Vistas de este modo, las “prácticas profesionalizantes de formación” asumen como propio el desafío de acortar la tan mentada brecha entre “teoría” y “práctica”, garantizando mejores condiciones de formación y empleabilidad de los futuros egresados. En esta perspectiva, las “prácticas profesionalizantes de formación” constituyen un eje o campo de la formación ciertamente insustituible en tanto posibilita el acercamiento a situaciones y problemas del ejercicio laboral que de otro modo resultan inaccesibles a los futuros egresados.

En efecto, varios autores coinciden en señalar las “prácticas profesionalizantes de formación” como instancias que inauguran el proceso de desarrollo profesional que comienza en la etapa de la formación inicial o de grado y que continúa a lo largo de toda la vida⁴. Pensar la formación técnico profesional en la perspectiva de un proceso de desarrollo profesional que se va construyendo desde la formación de grado y cuyas marcas dejan improntas más o menos duraderas en la configuración identitaria de los futuros egresados, supone replantear algunas ideas-fuerza que están en la base de las concepciones y supuestos con que habitualmente se piensan las “prácticas profesionalizantes de formación”. Entre tales ideas, vale considerar:

- La idea de una línea de separación nítida y tajante entre el tiempo de la formación inicial y el tiempo del ejercicio laboral y, en consonancia con este planteo, la demarcación de mundos con fronteras poco permeables a los flujos e intercambios de saberes y experiencias: el mundo de la enseñanza de saberes derivados de los campos de conocimiento propios de cada carrera y el mundo del trabajo y socialización laboral en diversos ámbitos de actuación.
- La idea de las “prácticas profesionalizantes de formación” como instancias destinadas a “aplicar” conocimientos y saberes teóricos y técnicos –propios de las asignaturas de formación general y específica– al campo del desempeño profesional. Desde esta concepción, apoyada en una lógica de “racionalidad técnica” se considera el conocimiento

3 Ver “Acuerdo Marco para la Educación Superior No Universitaria en las áreas humanística, social y técnico profesional”- Serie A- 23- Resolución CFCyE n° 238/05 y “Orientaciones Curriculares para Planes de Estudio de Formación Superior Técnica”. *Op cit.*

4 Para Marcelo García el concepto de “desarrollo profesional” refiere al conjunto de acciones y procesos formativos que se desarrollan a lo largo de toda la vida profesional en vistas a mejorar las propias condiciones de formación para responder adecuadamente a las múltiples y cambiantes demandas del desempeño laboral. En García, Carlos Marcelo (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad.*

profesional como conocimiento aplicable y transferible al conjunto de situaciones propias del ejercicio profesional en forma no conflictiva y a-problemática.⁵

- La idea de las “prácticas profesionalizantes de formación” como ámbitos formativos destinados a desarrollar aprendizajes ligados a la dimensión técnico-operatoria del desempeño profesional, desatendiendo la relevancia que tales instancias tienen en el desarrollo del conjunto de disposiciones adquiridas que configuran el “habitus” profesional.

Plantear las “prácticas profesionalizantes de formación” desde una mirada que problematice estas ideas y enfatice el lugar que tienen en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, marca un punto de inflexión importante respecto del modo en que habitualmente se piensa este campo de la formación. En alguna medida, la adopción de la expresión “prácticas profesionalizantes” para aludir a las experiencias de aproximación al mundo del trabajo profesional que se desarrollan durante la formación inicial, representa en este sentido un intento por destacar el sentido que estas propuestas tienen en vistas a promover saberes ligados al “saber hacer”, al “saber ser” y al “saber estar” que se entretejen en las configuraciones propias de la identidad técnico-profesional.

No hay duda de que las prácticas profesionalizantes de formación o prácticas profesionalizantes representan la oportunidad de desarrollar una serie de aprendizajes sumamente heterogéneos y valiosos a la hora de pensar la futura inserción laboral de los egresados⁶. En sentido estricto, las prácticas profesionalizantes son instancias curriculares destinadas a desarrollar prácticas educativo-laborales, prácticas profesionalizantes o pasantías como parte de la oferta formativa de cada carrera⁷. En síntesis, se trata de propuestas formativas que suponen la copresencia de instancias de trabajo que se desarrollan en el ámbito de formación académica y el ámbito del trabajo profesional, bajo modalidades de alternancia cuya principal finalidad es facilitar procesos que habiliten en los estudiantes un desempeño profesional idóneo y éticamente orientado.

De estas consideraciones se desprende el valor sustantivo que tienen las prácticas profesionalizantes en el desarrollo profesional de los futuros egresados. Sin embargo, aún cuando existe suficiente consenso con respecto al sentido formativo de las mismas, el modo en que suelen pensarse las prácticas y las formas de denominación que reciben no es para nada unívoco. A poco de andar emerge con claridad la ambigüedad de los términos que conforman el campo semántico de las prácticas profesionalizantes, resultando difícil establecer una distinción clara entre vocablos que en ocasiones son utilizados indistintamente aún cuando connoten experiencias formativas de diversa índole. Términos tales como “residencias”, “pasantías”, “prácticas de ensayo”, “prácticas de campo”,

5 En su clásico trabajo, Donald Schön (1992) ofrece una serie de argumentos que permiten refutar esta concepción apoyándose en postulados que conciben al conocimiento profesional como “arte” que se desarrolla frente a la necesidad de enfrentar situaciones que emergen en las “zonas no rutinarias o indeterminadas de la práctica”. En: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós.

6 Se trata de aprendizajes que, como se desarrollará más adelante, se definen en base al análisis actual y prospectivo de las posibilidades de desarrollo ocupacional propias de cada sector de actividad.

7 En: *Encuadre técnico del documento “Orientaciones Curriculares para Planes de Estudio de Formación Superior Técnica”*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Febrero, 2006.

son un claro ejemplo de esto, cada vez que se los usa como sinónimos sin advertir la especificidad que porta cada una de estas propuestas.

En buena medida, los planes de estudio de la oferta de tecnicaturas de la Ciudad no son ajenos a esta situación. En ellos puede observarse el modo en que suelen mencionarse con el mismo término experiencias formativas que claramente se diferencian por la ubicación curricular de las mismas, los propósitos que persiguen, el tipo de actividades que proponen y el ámbito donde se desarrollan.

A fin de establecer una distinción que resulte de utilidad a la hora de pensar las diversas experiencias que componen el campo de las prácticas profesionalizantes, se propone diferenciar dos tipos particulares de situaciones formativas:

- Por un lado, aquellas que efectivamente plantean alguna forma de **alternancia entre el ámbito de formación y el/los ámbitos de inserción laboral**.
- Por otro lado, aquellas que aún cuando se proponen desplegar saberes inherentes a la práctica profesional, lo hacen a partir de **situaciones desarrolladas en el mismo ámbito de formación académica** (habitualmente, a partir de estrategias de enseñanza que incorporan el análisis de casos, la resolución de problemas, el desarrollo de entrenamientos específicos en contextos de simulación, etc.).⁸

En esta perspectiva, el presente documento incorpora el análisis de ambos tipos de situaciones en vistas a desarrollar una mirada que atienda la especificidad del término prácticas profesionalizantes y al mismo tiempo contemple la diversidad de situaciones y experiencias en desarrollo en un campo de formación que, como se verá más adelante, está aún en pleno proceso de construcción y consolidación.

8 Ver en Andreozzi, M. (2001). "Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario: modalidades de implementación y formatos básicos de experiencia". En: *Revista Espacios*, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, noviembre de 2001.

II. Referencia normativa sobre el desarrollo de prácticas profesionalizantes en el ámbito de la Educación Técnica Superior

En nuestro territorio nacional, la oferta de tecnicaturas superiores forma parte del subsistema de Educación Superior, cuyo marco normativo federal incluye la actual Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), la Ley de Educación Superior N° 24521 (LES) y, más específicamente, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (LETP)⁹ y el Acuerdo Marco para la Educación Superior No Universitaria en las áreas humanística, social y técnico profesional (Serie A N° 23- Anexo Res. CFCyE N° 238/05). En todos los casos, se trata de normativa de alcance nacional elaborada en base a acuerdos dirigidos a regular y ordenar la oferta de carreras de este nivel del sistema educativo teniendo en cuenta las diversidades regionales y la necesaria articulación de la formación general y profesional en una perspectiva de educación continua y permanente.

En lo que atañe al campo particular de las ofertas de formación objeto de este documento, la LETP promulgada en setiembre de 2005, establece en su capítulo inicial el sentido que adquiere la Educación Técnico Profesional, en tanto oferta formativa dirigida a promover *“el aprendizaje de capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría”* (Art. 4°). Desde esta primera definición, y como parte de las finalidades que la misma ley persigue, se señala como uno de sus principales propósitos el desarrollo de *“oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido”* (Art. 6° inc.c.).

De este modo, queda claramente establecido que las **prácticas profesionalizantes** constituyen un campo formativo de especial centralidad a la hora de promover capacidades profesionales y saberes que habiliten la futura inserción laboral de los egresados. En la perspectiva planteada por la ley, las instituciones formadoras no sólo deben tomar a su cargo la gestión de procesos de apropiación de conocimientos científico-tecnológicos propios de cada campo, sino que además deben promover experiencias formativas que aseguren *“el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerid(as) por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico productivo”* (Art. 8°).

9 Quedan comprendidas en la presente Ley el conjunto de instituciones del sistema educativo nacional que brinden educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal en el nivel medio y superior, ya sean de gestión estatal o privada. (Art. 9°).

En este marco, las autoridades educativas jurisdiccionales tienen la responsabilidad de generar mecanismos que posibiliten desarrollar experiencias de tránsito entre diferentes ambientes de aprendizaje –como lo son el ambiente escolar y laboral– y promover la firma de convenios con organizaciones no gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas de trabajo, microemprendimientos productivos, sindicatos –entre otras entidades posibles– a fin de dar cumplimiento a los objetivos estipulados en la Ley (Art. 14°). En el caso particular de los convenios de colaboración dirigidos a promover prácticas profesionalizantes en entidades del sector productivo, se señala con claridad la necesidad de garantizar tanto las condiciones de seguridad de los alumnos, como la auditoría, dirección y control de la experiencia a cargo de docentes por tratarse de procesos de aprendizaje que, en ningún caso, pueden sustituir la actividad laboral del personal de la empresa o entidad productiva correspondiente (Art. 15° y 16°).

El antecedente normativo de esta pauta puede ubicarse en la Ley 25.165 –promulgada en septiembre de 1999– por la cual se crea el sistema de Pasantías Educativas dentro del marco dispuesto por la Ley 24.521 (LES), definiendo a las “pasantías” como *“la extensión orgánica del sistema educativo en el ámbito de las empresas u organismos públicos o privados, en los cuales los alumnos realizarán residencias programadas u otras formas de prácticas supervisadas relacionadas con su formación y especialización, llevadas a cabo bajo la organización y control de las unidades educativas que lo integran y a las que aquéllos pertenecen, según las características y condiciones que se fijan en los convenios bilaterales estipulados en la presente ley”* (Art. 2°). Tales convenios serán reconocidos siempre y cuando se respeten las normas estipuladas en la citada Ley,¹⁰ quedando a cargo de cada jurisdicción educativa el registro de los mismos. A su vez, cada institución educativa que incluya en sus planes de estudio instancias de pasantía debe proceder a elaborar *“los programas específicos correspondientes en los que constarán objetivos, acciones por desarrollar, condiciones de ingreso y permanencia en la experiencia, sistema de evaluación, modo de relación interinstitucional con las empresas u organismos involucrados, en un total acuerdo con los términos de la presente ley”* (Art. 18°). En el caso de los estudiantes, *“no tendrán obligación alguna de aceptar una propuesta de pasantía, excepto cuando el cumplimiento de la misma estuviera expresamente exigido en el plan de estudios que cursare. Sin embargo, en todos los casos el acto de aceptación llevará implícito el compromiso de cumplir con la presente ley y con las normas de los convenios que rijan la relación entre su unidad educativa y el organismo o empresa en la que se desempeñará como pasante”* (Art. 14°).

A su vez, el *Acuerdo Marco para la Educación Superior No Universitaria* en las áreas humanística, social y técnico profesional (Serie A N° 23-Anexo Resolución CFCyE N° 238/05) establece que, en el marco de la política de formación superior no universitaria de cada jurisdicción, las instituciones formadoras dispondrán de un margen de autonomía para desarrollar acuerdos y proyectos con otras instituciones empresarias, organismos gubernamentales y no gubernamentales a fin de generar redes locales de educación-trabajo y desarrollo sociocultural. En este mismo sentido, tendrán atribución para implementar –en diversos formatos y niveles de complejidad– prácticas profesionalizantes en articulación con

10 Se indica en el Art. 6° que los convenios deben contener como mínimo las siguientes cláusulas: denominación, domicilio y personería de las partes que los suscriben, características y condiciones de las actividades que integrarán las pasantías, lugar en que se realizarán, extensión de las mismas, objetivos educativos perseguidos, régimen disciplinario (asistencia, puntualidad, etc.), monto y pago de la asignación estímulo.

entidades del sector socioproductivo y sociocultural de los correspondientes territorios locales.

En un planteo más a fondo de la misma cuestión, y como parte de los lineamientos a considerar en la organización curricular de las carreras, se señala la conveniencia de que los respectivos planes de estudio propicien la articulación teoría-práctica, posibiliten la transferencia de lo aprendido a diferentes contextos y situaciones, contemplen la definición de espacios formativos que aborden problemas propios del campo profesional específico, promuevan un acercamiento a situaciones propias de los campos profesionales para los que se está formando. Atendiendo a estos principios, se define a las prácticas profesionalizantes como un campo específico de formación y como un componente necesario para obtener la validez nacional de los títulos.

Vistas de este modo, las prácticas profesionalizantes adquieren similar estatuto curricular que el resto de los campos de formación –a saber, el campo de la formación general, el de la formación de fundamento y el campo de formación específica–. Poseen en este sentido entidad curricular propia como instancia dirigida a *“posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en la formación de los campos descriptos y garantizar la articulación teoría-práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de trabajo”* (páginas 7 y 8 del Documento Acuerdo Marco para la Educación Superior No Universitaria, Serie A-23).

En un documento posterior –que amplía las estipulaciones de la Ley de Educación Técnico Profesional y del Acuerdo Marco recién mencionado– se señala que las prácticas profesionalizantes no sólo representan inestimables oportunidades de vinculación entre la formación académica y los requerimientos y problemas emergentes en las situaciones de trabajo del campo profesional / ocupacional, sino que también se convierten en espacios potenciales de desarrollo institucional y comunitario. De ahí la importancia de visualizarlas y pensarlas en el marco de procesos concertados de trabajo intersectorial que den sustentabilidad a las propuestas y contribuyan a fortalecer la articulación de la oferta formativa con el sistema socioproductivo del entorno. El citado documento enfatiza, por ende, el carácter estratégico de este campo de la formación y plantea una serie de criterios a tener en cuenta en su desarrollo.¹¹ Entre ellos destacamos, por su estricta relación con el lugar atribuido a las prácticas profesionalizantes, los siguientes:

- progresivo acercamiento al campo ocupacional que orienta a la carrera y a las situaciones emergentes del contexto sociocultural y comunitario;
- concreción en espacios curriculares propios que recorran todo el proceso formativo en articulación con los otros campos de la formación;
- desarrollo de momentos de reflexión que acompañen el desarrollo de las prácticas profesionalizantes y viabilicen el despliegue de niveles de interrogación y conceptualización de las mismas;
- presencia continua de la institución formadora en la gestión administrativa y académica de las prácticas profesionalizantes.

11 En Primera versión del documento *Campo de la práctica profesionalizante: orientaciones para su desarrollo* que acompaña el documento base de cada tecnicatura. MECyT.

A su vez, el documento del INET *Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior*,¹² plantea las prácticas profesionalizantes como estrategias formativas integradas a la propuesta curricular de las carreras cuyo principal propósito es consolidar, integrar y/o ampliar capacidades y saberes profesionales correspondientes al perfil de egreso de cada carrera. En este sentido, las prácticas profesionalizantes constituyen instancias formativas de particular relevancia a la hora de propiciar articulaciones sustantivas entre los saberes escolares y los requerimientos propios de los diferentes contextos de empleo. Para ello, las prácticas profesionalizantes habilitan el desarrollo de aproximaciones progresivas al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación, proponiendo la participación activa de los estudiantes en distintas actividades de un proceso de producción de bienes o servicios.

Tal como se señala en el Documento de Prácticas Profesionalizantes elaborado por el INET¹³ corresponde a las respectivas instituciones formadoras y a la respectiva autoridad jurisdiccional velar por la organización, implementación y evaluación de estas instancias formativas. Algunos de los criterios planteados en este documento son:

- estar planificadas desde la institución formativa, monitoreadas y evaluadas por un docente o equipo docente especialmente designado a tal fin, con participación activa de los estudiantes en su seguimiento;
- estar integradas al proceso global de formación;
- desarrollar procesos de trabajo propios de la profesión;
- ejercitar gradualmente los niveles de autonomía y criterios de responsabilidad propios de cada campo profesional;
- poner en juego los desempeños relacionados con las habilitaciones profesionales.

En el ámbito específico de nuestra jurisdicción, el documento *Orientaciones curriculares para planes de estudio de Formación Superior Técnica* retoma y convalida estos lineamientos federales, estableciendo la necesidad de incluir en todas las carreras “*un área /eje /trayecto de prácticas profesionalizantes, en una secuencia formativa que permita visualizar la progresión a lo largo de la formación. Se promueve que esta área/eje/trayecto de prácticas profesionalizantes se resuelva de tal modo que garantice el análisis permanente de la experiencia que se desarrolla en el contexto de desempeño*”.¹⁴

A fin de concretar propuestas de este tipo, se señala la importancia de especificar en el texto curricular el tipo de tareas que los estudiantes estarán en condiciones de realizar, las responsabilidades que asumirán tanto la institución formadora como la institución receptora, y los tipos de articulación que se establecerán entre estos espacios curriculares y el resto de la propuesta formativa de la carrera (en términos de correlatividades y de otras vinculaciones posibles). Asimismo se plantea que la evaluación de estas instancias debe contemplar no sólo la perspectiva del docente a cargo, sino también la de las personas que se desempeñen en los contextos donde los estudiantes realizan las prácticas.

12 Documento habilitado para su discusión por Resolución CFE N° 14/07.

13 MECyT/INET - Documento de Prácticas Profesionalizantes.

14 En *Orientaciones curriculares para planes de estudio de Formación Superior Técnica*. Dirección de Currícula. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, febrero, 2006, pp. 9 y 10.

En el ámbito jurisdiccional, cabe mencionar también al Decreto N° 266/03 por el cual se aprueba el Programa Aprender Trabajando y cuyo alcance se extiende a alumnos que cursan regularmente sus estudios en establecimientos educativos dependientes de la Direcciones de Área de Educación Media y Técnica, de Educación Artística, de Educación del Adulto y Adolescente, como asimismo de la Dirección General de Educación Superior. Como lo señala el mencionado Decreto, el programa prevé la realización de dos tipos de proyectos articulación escuela-trabajo: proyectos de prácticas educativo-laborales y proyectos productivos. En ambos casos, se establece que los alumnos pueden sustituir horas de clases teóricas y/o prácticas siempre y cuando se dé cumplimiento a una serie de criterios dispuestos en la citada normativa.¹⁵ Asimismo se dispone que los alumnos que se encuentren desarrollando alguna experiencia de articulación educación-trabajo fuera del establecimiento escolar dispondrán de un seguro de accidentes adicional al vigente sobre responsabilidad civil, a cargo de la Secretaría de Educación.

Se ha presentado hasta aquí una síntesis del encuadre normativo correspondiente al desarrollo de propuestas de prácticas profesionalizantes al interior de las carreras de Formación Superior Técnica. El apartado siguiente presenta una visión panorámica del estado de situación en que se encuentra la inclusión y el desarrollo de este tipo de propuestas teniendo en cuenta la consulta realizada a través de diversas fuentes: el análisis de los planes de estudio, la realización de encuentros con autoridades de IFTS y la administración de un cuestionario a docentes a cargo de experiencias de aproximación al campo profesional.

15 Se recomienda ampliar la consulta a las bases normativas del Programa Aprender Trabajando, considerando la pertinencia de los planteos que allí se realizan respecto de los criterios a considerar para sustituir horas de clase por prácticas profesionalizantes.

III. Las prácticas profesionalizantes en la oferta de Formación Técnica Superior de gestión estatal del GCBA

Analizar la situación en que se encuentran las carreras respecto del desarrollo de prácticas profesionalizantes (en adelante PP) representa en sí misma una tarea ciertamente compleja no sólo por la variedad de situaciones existentes en los actuales planes de estudio sino también por la diversidad de tradiciones que forman parte de las culturas de formación propias de cada carrera y la singularidad de los ámbitos de inserción institucional donde se desarrollan.

Empezando por el panorama que muestran los **planes de estudio**, el análisis realizado sobre la base del 82% de carreras que componen la actual oferta de gestión estatal, muestra un escenario sumamente heterogéneo en cuanto al modo en que se considera la inclusión de experiencias de PP como parte de la formación.¹⁶

Como se señaló anteriormente, si bien el término “prácticas profesionalizantes de formación” hace estricta referencia a experiencias formativas que suponen algún tipo de alternancia entre el ámbito de formación y el/los ámbitos de inserción laboral de cada campo profesional, el presente análisis considera un uso extensivo de este término a fin de contar con un panorama suficientemente amplio de la variedad de experiencias de aproximación al mundo del trabajo que se vienen desarrollando en las propuestas curriculares de las diversas carreras.

En esta perspectiva, el análisis de planes de estudio permite identificar tres modalidades paradigmáticas de inclusión curricular de PP:

1. Carreras cuyos planes de estudio **incluyen espacios curriculares específicos de PP en diversas propuestas**. Al hablar de espacio curricular específico de PP aludimos a una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes cuyo formato puede referir a una materia/taller/seminario/trabajo de campo/práctica profesional, o a un área o campo de formación con peso curricular propio.¹⁷ En todos los casos, se trata de unidades curriculares que –a diferencia de las experiencias de PP extracurriculares– significan una obligación académica a cumplir en vistas a la titulación, con una denominación y propuesta de contenidos que claramente remite a la “práctica profesional” y cuya modalidad o régimen de cursado incluye algún tiempo de interacción

16 Quedaron excluidos de este análisis los planes de estudio del Área de Informática y Tecnología que se encuentran en etapa de reformulación, los traductorados de Lenguas Extranjeras y Psicopedagogía.

17 Se entiende por instancia o espacio curricular a las unidades concretas que componen un diseño curricular, cada una de las cuales delimita un conjunto de contenidos y propósitos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados y articulados en función de criterios que le dan coherencia. Tanto por la índole del objeto de conocimiento como por la metodología de abordaje que propongan estas unidades pueden asumir la modalidad de materia, seminario, taller, práctica educativa-laboral o práctica profesional o pasantía, trabajos de campo, laboratorio. Ver en: *Orientaciones curriculares para planes de estudio de Formación Superior Técnica*. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Op cit.*

y contacto directo con diferentes ámbitos de desempeño profesional. Constituyen en este último sentido instancias curriculares que se organizan según un régimen de alternancia entre el ámbito de la formación y el/los ámbitos propios del campo laboral.

Ubicamos aquí al conjunto de carreras cuyos planes de estudio incluyen instancias curriculares dirigidas a ofrecer a los estudiantes la posibilidad de realizar tareas profesionales en entornos reales de actuación, o plantean instancias de diseño y elaboración de proyectos profesionales de diverso tipo.

El siguiente cuadro contiene el conjunto de carreras cuyos planes de estudio se encuentran en esta situación, según el área a la que pertenecen. Como lo muestra el cuadro, el 50% del total de planes de estudio consultados dan cuenta de esta situación (19/38).

ÁREAS ¹⁸	CARRERAS QUE INCLUYEN ESPACIOS ESPECÍFICOS DE PP
Administración	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Gestión Parlamentaria (Área de PP con 3 instancias de pasantías). • TS en Administración Tributaria Local (4 espacios de pasantías).
Comercio	<ul style="list-style-type: none"> • TS Aduanero (4 talleres de práctica aduanera y residencia). • TS en Comercio Internacional (Área de PP con 3 instancias de pasantías).
Informática y Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Formación del TS en Teleinformática (instancia de proyecto final, distribuidos en tres años de cursada y pasantía final optativa). • Formación del TS en Telecomunicaciones (instancia de proyecto final, distribuidos en tres años de cursada y pasantía final optativa).
Traductorados y Tecnicaturas vinculadas a Educación	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Conducción Educativa (instancia de Residencia-pasantía). • TS en Administración Educativa (instancia de Residencia-pasantía).
Salud y Medio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Administración de Servicios de Salud (pasantía en el último año de la carrera, en una propuesta de trabajo de campo). • Carrera de Enfermería Profesional (instancia de práctica integrada en el último año de la carrera). • TS en Higiene y Seguridad en el Trabajo (Área de PP con 3 instancias de pasantías).
Deportes y Recreación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación del Entrenador Técnico/Director Técnico Superior en Deportes y Actividad Física (Área de prácticas compuesta por tres instancias y un proyecto final sobre la modalidad o especialidad cursada).

18 Se mantiene a los fines de esta presentación el criterio de organización de carreras por “áreas” según figura en el tríptico de la Dirección General de Educación Superior.

Servicios	<ul style="list-style-type: none"> • Formación en TS en Administración Turística (Pasantías en establecimientos del campo. Se considera un área de prácticas cuya relación con las pasantías es poco clara). • Formación en TS en Administración Hotelera (Pasantías en establecimientos del campo. Se considera un área de prácticas cuya relación con las pasantías es poco clara). • TS en Gastronomía/Administración Gastronómica (Pasantías en establecimientos del campo. Se considera un área de prácticas cuya relación con las pasantías es poco clara). • TS Nacional en Guía de Turismo con Especialización en la Ciudad de Buenos Aires (Área de PP con 3 instancias de pasantías). • TS en Producción de Indumentaria (taller troncal de diseño del proceso productivo, un taller de prácticas constructivas y ciclo final de pasantías en empresas). • Formación del TS en Protocolo y Ceremonial (espacios curriculares bajo la forma de asignatura de práctica profesional que incorporan visitas a lugares y actos de interés, juegos de simulación, estudios de casos, observación de videos, etcétera). • TS en Bibliotecología (Área de PP con 3 instancias de pasantías).
------------------	---

Como lo muestra el cuadro anterior, varias son las propuestas que se desarrollan como ofertas de PP en este conjunto de carreras. Entre ellas cabe advertir las siguientes alternativas posibles:

a) La inclusión de PP como *Área/Campo específico de la formación*, lo cual supone el diseño de varias unidades curriculares que mantienen entre sí articulaciones sustantivas en términos de gradualidad y/o cobertura de áreas de especialización o incumbencia profesional (6/19= 31,5%). Se trata, en general, de planes de estudio aprobados desde el año 2000 en adelante y cuyas propuestas mantienen similares características en cuanto a:

- el peso curricular asignado al Área/Campo de práctica profesional, que en todos los casos es superior al 10% de la carga horaria de la carrera;
- la inclusión de tres instancias de práctica que se desarrollan desde etapas tempranas de la carrera, garantizando una aproximación gradual al campo profesional según criterios de progresión que varían según el caso;
- la alternancia entre tiempos de estadía en entornos reales de actuación profesional realizando actividades de diverso tipo y tiempos de análisis y reflexión en instancias de trabajo en taller;
- la presencia de docentes responsables de cada nivel de práctica que asumen funciones de tutoría y, en algunos casos, de referentes profesionales en los ámbitos donde se realizan las prácticas;
- la previsión de una carga horaria docente para la coordinación de las instancias de trabajo en taller y el acompañamiento de la experiencia en el campo profesional;
- el desarrollo de estrategias de evaluación que respeten la especificidad de las prácticas.

Más allá de estos rasgos comunes, los planes difieren en el grado de especificación de sus propuestas y en el modo en que plantean la distribución de tiempos entre el trabajo en taller y los tiempos de pasantía en organismos del contexto socioproductivo. Asimismo, si bien varios planes de estudio señalan al Área de práctica profesional como instancia de articulación del resto de las Áreas de formación, los mismos omiten la especificación

de tales relaciones. En este mismo sentido, no se mencionan relaciones que permitan establecer puentes significativos entre las instancias de práctica profesional y las asignaturas de Ética y Deontología Profesional, en los casos en que se incluye este tipo de materias.

b) La inclusión de PP como **asignatura/s específica/s** que o bien aparecen como unidades curriculares aisladas o bien se presentan a modo de eje que recorre transversalmente la formación sin llegar a configurarse como área (11/19= 57,8%). La denominación de estos espacios curriculares suele ser diversa (talleres de práctica, pasantías, residencia, proyecto final, prácticas integradas, etc.) pero en todos los casos se trata de instancias que proponen a los estudiantes la realización de diversas tareas en contextos reales de actuación profesional.

En los casos en que el plan de estudio considera un único espacio de PP, habitualmente lo hace en el tramo final de la carrera. Cuando en cambio el plan incorpora más de una instancia de PP, estas suelen estar ubicadas desde etapas más tempranas habilitando en cada caso la aproximación a diversas áreas de incumbencia profesional o facilitando una aproximación gradual a una misma área de especialización. En ambas situaciones, el nivel de especificación de las propuestas es muy variado, razón por la cual cabe la posibilidad de que bajo la misma denominación de “pasantías”, “prácticas profesionalizantes”, “residencias”, se estén ofreciendo propuestas formativas de muy diverso tipo o, en sentido inverso, puedan estar incluyéndose similares propuestas bajo diversas denominaciones.

Al igual que en los planes que incorporan PP como Área/Campo de la formación, los planes que las incluyen como asignaturas no permiten advertir las articulaciones esperadas entre los espacios de PP y el resto de las materias que conforman el plan de la carrera, quedando de este modo planteado el riesgo de terminar configurándose como propuestas aisladas que no logran oficializar como espacios de integración de saberes de la propuesta formativa en el conjunto de la carrera. Algunas excepciones, sin embargo confirman esta tendencia en combinatorias que articulan espacios troncales de práctica profesional, con talleres de diseño y pasantías terminales en empresas del sector.

c) La inclusión de PP en **instancias de diseño y elaboración de proyectos**, que se van elaborando en espacios curriculares ubicados al finalizar la carrera, o que recorren la formación culminando con pasantías o prácticas laborales no rentadas que tienen carácter optativo (2/19= 10,5%). En estos casos, las propuestas de diseño se ubican en un espacio curricular titulado “Seminario Proyecto” que recorre la formación pero cuya obligatoriedad queda poco clara.

2. Carreras cuyos planes de estudio ***no incluyen ningún espacio curricular específico de PP, ni mencionan al interior de las asignaturas propuestas formativas que supongan algún contacto directo con entornos reales de actuación profesional.***

Como puede observarse en el siguiente cuadro, el 28,9% del total de planes consultados darían cuenta de esta situación (11/38) siendo el Área de Administración aquella en la que mayoritariamente se concentran tales propuestas curriculares.

ÁREAS	CARRERAS QUE NO INCLUYEN NINGÚN ESPACIO ESPECÍFICO DE PP, NI LAS CONSIDERAN AL INTERIOR DE OTRAS ASIGNATURAS
Administración	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Administración y Comercialización de Seguros • TS en Administración de Empresas • TS en Administración Comercial • TS en Administración Pública • TS en Administración y Gestión de Políticas Culturales¹⁹ • TS en Administración Pública con Orientación Municipal • TS en Administración y Relaciones de Trabajo
Comercio	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Balances, Análisis de Créditos y Auditoría Bancaria • TS en Seguros
Informática y Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Robótica
Traductorados y Tecnicaturas vinculadas a Educación	-----
Salud y Medio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Seguridad Social
Deportes y Recreación	-----
Servicios	-----

Es importante considerar que aun cuando estas carreras no incluyen espacios curriculares específicos de PP, ni consideran el desarrollo de propuestas de aproximación al campo profesional desde otras asignaturas, sí suelen incorporar “Seminarios de especialización y/o de investigación” que, en ocasiones, se presentan como espacios destinados a “aplicar” lo aprendido en otras asignaturas o a realizar trabajos de producción monográfica sobre algún tema de la práctica que resulte de interés.

3. Por último, carreras cuyos planes de estudio se ubican en una situación intermedia entre los polos anteriormente mencionados, dado que aún cuando ***no incorporan espacios específicos de PP, sus planes contemplan al interior de asignaturas teórico-prácticas o eminentemente prácticas, el desarrollo de actividades que suponen cierta aproximación a la índole de problemas que plantea la PP.***

El cuadro siguiente contiene el listado de las carreras ubicadas en esta situación, dando idea de la diversidad de estrategias utilizadas para desarrollar contenidos propios de asignaturas de formación específica.

¹⁹ Cabe aclarar que se trata de un plan de estudio que está actualmente en proceso de reformulación.

ÁREAS	CARRERAS QUE INCLUYEN EXPERIENCIAS DE APROXIMACIÓN AL CAMPO PROFESIONAL AL INTERIOR DE ASIGNATURAS TEÓRICO-PRÁCTICAS O EMINENTEMENTE PRÁCTICAS
Administración	-----
Comercio	-----
Informática y Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Energía con Orientación Industrial (incluye asignaturas teórico-prácticas y eminentemente prácticas). • Realizador y Productor televisivo (las asignaturas son teórico-prácticas y se desarrollan con equipo de uso profesional en instalaciones propias de ATC).
Traductorados y Tecnicaturas vinculadas a Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de Intérpretes de Lengua de Señas Argentina, Sordos e Hipoacúsicos (se incluyen asignaturas prácticas que proponen la realización de trabajos prácticos de integración).
Salud y Medio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • TS en Análisis Clínicos (incluye prácticas de laboratorio al interior de asignaturas del tercer ciclo, en un régimen de rotación intensivo por diferentes áreas de especialidad). • TS en Gestión Ambiental (considera diversas opciones de aproximación al campo profesional al interior de asignaturas, incluyendo trabajos de campo, prácticas en sala, casos prácticos, etc.). • TS en Seguridad Ambiental (incluye una asignatura denominada Seguridad Ambiental que se desarrolla a lo largo de toda la carrera y propone la realización de trabajos de campo, prácticas en sala, pasantías en empresas). • TS en Defensa Civil (incluye un espacio de investigación integrado a la práctica profesional como eje transversal de la carrera).
Deportes y Recreación	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico Nacional en Recreación (se incluye un espacio de trabajo de campo a partir del 3^{er} ciclo y hasta el 5^{to}).

Como figura en el cuadro anterior, en todos los casos se trata de propuestas integradas al dictado de asignaturas ligadas a la especialidad de la carrera, en opciones que traducen estrategias metodológicas diversas como por ejemplo: trabajos prácticos de integración, prácticas de ensayo o laboratorio en clase, ejercicios de simulación, análisis de casos, trabajos de campo o de investigación, entre otros. Más allá de esta diversidad, lo común de estas opciones es el hecho de posibilitar el desarrollo de aprendizajes eminentemente prácticos ligados al saber hacer profesional en entornos que pueden ser reales o de simulación.

A modo de síntesis del análisis recién presentado se desprende que, en tanto campo de formación, las PP de la oferta de gestión estatal poseen diferentes alcances y niveles de definición curricular según la propuesta de cada carrera. A su vez, cabe afirmar que, independientemente de la centralidad que este tipo de experiencias formativas ha venido teniendo en el plano normativo, el grado de avance alcanzado por los IFTS en este aspecto del desarrollo curricular es –en algunos casos– aún incipiente. De ahí que se trate del campo de formación que más alejado está de cumplir con los parámetros del marco normativo vigente.

La consulta realizada a equipos de conducción de los IFTS y docentes a cargo de este tipo de experiencias confirma esta apreciación en tanto permite reconocer situaciones institucionales muy diversas. Entre ellas, cabe mencionar:

- IFTS que han concluido procesos de reforma curricular y/o poseen ofertas de reciente creación, cuyas propuestas respetan los parámetros fijados por la normativa vigente, pero que están transitando la primera etapa de implementación del nuevo plan y por ende, cuentan con poca experiencia institucional acumulada en relación a las PP;
- IFTS que mantienen en la actualidad planes de estudio que no contemplan los criterios normativos vigentes respecto de las PP, pero aún así han ido incorporando asistemáticamente experiencias de aproximación al campo profesional a fin de responder a las demandas de formación que el mismo campo profesional ha venido planteando;
- IFTS que históricamente han dado poco peso al desarrollo de PP apoyándose en el hecho de contar con un alumnado que acreditaba experiencia laboral en el campo profesional y que en el tiempo actual advierten cambios en la conformación del alumnado que justifican la revisión de este criterio al momento de pensar la propuesta formativa de la carrera;
- IFTS que cuentan con un desarrollo sostenido de experiencias de PP a lo largo del tiempo y, por ende, cuentan con mecanismos y prácticas de trabajo instaladas en la vida institucional;
- IFTS que desarrollan propuestas de PP con amplio reconocimiento del alumnado pero que se despliegan en el marco de instancias de formación extracurriculares y, por lo tanto, tienen poco alcance en relación al número total de estudiantes que conforman la matrícula de cada carrera (caso de pasantías educativo laborales incluidas en el Programa Aprender Trabajando).

En este panorama, plantear lineamientos que permitan construir un horizonte común de experiencias de PP y al mismo tiempo contemplen la heterogeneidad de situaciones descritas, supone poner en marcha procesos colectivos de trabajo que involucren diferentes niveles de gestión y desarrollo curricular.

IV. Dimensiones y variables a considerar en la organización de las prácticas profesionalizantes

La necesidad de articular diversos niveles de gestión en el campo de las PP implica reconocer que el problema del desarrollo curricular de las PP no se resuelve definiendo únicamente criterios pedagógico-didácticos. Ciertamente, las PP constituyen situaciones formativas de alta complejidad tanto por la simultaneidad de áreas o planos de intervención que suponen cuanto por la índole de los compromisos que se juegan en su puesta en marcha. De ahí la importancia de considerar el conjunto de condiciones de base que se entrelazan en la implementación de este tipo de propuestas.

A fin de dar una idea de tales condiciones exponemos a continuación una serie de dimensiones de análisis que se configuran al mismo tiempo como áreas de intervención susceptibles de ser abordadas en diferentes niveles de trabajo. Cabe aclarar que si bien cada dimensión posee cierta especificidad en relación con las otras, en conjunto muestran la importancia de considerarlas en sus recíprocas apoyaturas. Por otro lado, y como quedó planteado en apartados anteriores, los diferentes IFTS han alcanzado diversos avances en el desarrollo de las PP. Es de esperar entonces que aquello que para un IFTS pueda constituir áreas de mayor preocupación, no sea necesariamente las mismas que para otro.

En esta perspectiva, se propone considerar el planteo que sigue como guía de análisis para que cada IFTS reconozca el punto en que se encuentra en el desarrollo de PP, los desafíos que enfrenta en la actualidad, las prioridades a atender en el corto y mediano plazo en función de la singularidad de cada contexto de inserción institucional. A tal efecto, se sugieren las siguientes dimensiones de análisis e intervención:

- ***LAS CARACTERÍSTICAS DEL CAMPO PROFESIONAL-OCUPACIONAL en vinculación con LAS CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA FORMATIVA DE CADA CARRERA.*** Contar con conocimiento actualizado de los cambios y transformaciones que se presentan en cada campo profesional es una cuestión clave en el desarrollo de PP.

El intercambio realizado en las reuniones de consulta con equipos directivos permite concluir que muchos IFTS construyen este conocimiento a partir de la información que portan sus mismos docentes y/o directivos, cuando ellos son profesionales del área con fuerte inserción en el campo laboral. Otras veces, son los mismos estudiantes quienes contribuyen a generar un conocimiento igualmente valioso en este sentido, por ser ellos mismos trabajadores en actividad dentro del campo socio-ocupacional de la carrera. Sin embargo y más allá del valor que este modo de vinculación con el campo profesional pueda tener para cada IFTS, resulta importante concebir otras alternativas de relación con el mundo del trabajo que permitan advertir los movimientos del campo socio-ocupacional de la carrera de un modo sistemático y permanente.

Efectivamente, si las PP son situaciones formativas tendientes a promover mejores condiciones de empleabilidad de los futuros egresados, las propuestas a desarrollar en este campo de la formación deberían guardar una estricta vinculación con las alternativas de salida laboral que se avizoran en el presente y el futuro próximo, la relación entre oferta y demanda de recursos humanos en las diversas áreas de especialización, las zonas de vacancia que podrían ser atendidas desde la generación de nuevos perfiles de egreso, los programas de desarrollo productivo de cada gobierno y región, las prioridades a atender a partir del trabajo intersectorial con diferentes sectores de desarrollo local, etc. Resulta claro que, cuando este conocimiento no está disponible, la relevancia formativa de las PP puede quedar claramente en riesgo.

Por otro lado, si consideramos lo difícil que resulta poner en marcha convenios y acuerdos interinstitucionales que habiliten el desarrollo de PP, cae de suyo la importancia de que estos esfuerzos se concentren en el desarrollo de PP relevantes en función de las situaciones emergentes en el campo profesional de cada carrera. De lo contrario, la ecuación entre “esfuerzo institucional” y “saldo formativo” puede resultar poco alentador para sostener el nivel de compromiso y esfuerzo personal e institucional que este tipo de experiencias formativas requiere.

En otro orden de cuestiones, desarrollar una mirada estratégica de las áreas de desarrollo profesional más significativas desde el punto de vista formativo requiere tiempo, recursos y voluntad política de ofertar PP que efectivamente dejen un plus formativo en los estudiantes. En esta perspectiva, la elección de lugares de PP constituye uno de los desafíos más importantes. Y esto en varios sentidos. Por un lado, porque, como es de suponer, de tal elección depende la relevancia que tendrán las PP en el desarrollo profesional de los estudiantes. Pero también porque las PP constituyen una fuente privilegiada de construcción de conocimiento institucional sobre las problemáticas emergentes del mundo del trabajo.

En este sentido, socializar las experiencias que los estudiantes desarrollan en las PP representa una ocasión de indiscutible valor para sistematizar información sobre potenciales ámbitos de trabajo, sobre problemáticas claves del desempeño laboral en diferentes circuitos profesionales, etc. Encaradas de este modo, las PP no sólo constituyen instancias de alto valor formativo para los estudiantes, sino también instancias de desarrollo curricular que revierten en el enriquecimiento global de la carrera y la mayor visibilidad del IFTS en el campo profesional.

- **EL ENCUADRE POLÍTICO-NORMATIVO** que oficia como garante de la experiencia (a nivel nacional y jurisdiccional). La cuestión normativa constituye otro punto clave del desarrollo de PP. A juzgar por los comentarios y señalamientos realizados por directivos y secretarios académicos de los IFTS, las referencias normativas vigentes dejan sin considerar cuestiones reglamentarias que resultan centrales al momento de gestionar la logística implícita en las propuestas de PP.

En la opinión de directores y secretarios académicos varias son las cuestiones que se advierten como áreas de vacancia normativo-reglamentarias. Una de las más relevantes es la falta de definiciones precisas y unívocas sobre el contenido y alcance legal de los convenios con terceros que, en este caso, son los organismos del campo profesional que ofician como lugares de PP. Otra vacancia de gran preocupación refiere al problema de la cobertura de seguros de personas y equipamientos, tema de no menor importancia si se advierte que las PP suponen necesariamente extender el ámbito de formación a situaciones y ámbitos institucionales que van más allá del IFTS.

Si bien es cierto que los requerimientos planteados en este último sentido son sumamente diferentes según las carreras, también es cierto que contar con condiciones de seguridad y cobertura de riesgos constituye una responsabilidad política insoslayable que requiere ser atendida desde diferentes áreas de gobierno.

La información obtenida en las reuniones de consulta permite advertir que, en respuesta a esta situación, muchos IFTS han apelado a la normativa correspondiente al Programa Aprender Trabajando para encuadrar PP que se desarrollan en forma obligatoria y, por lo tanto, constituyen un requisito para la titulación. Cuando esto ocurre, los equipos de conducción de los IFTS advierten la necesidad de introducir modificaciones reglamentarias que permitan flexibilizar algunas de las estipulaciones allí contempladas.

Otro punto de preocupación respecto al encuadre político-normativo de las PP es la ausencia de acuerdos-marco entre el Ministerio de Educación de la GCBA y otras unidades de gobierno de la misma jurisdicción, que faciliten el establecimiento de convenios entre los IFTS y las instituciones de gestión oficial o privada que se consideren relevantes como ámbitos de formación e iniciación al campo de la PP. En la perspectiva de Rectores y Secretarios académicos la firma de estos acuerdos-marco entre diferentes áreas de gobierno oficiaría como una plataforma de apoyo para legitimar y afianzar la relación que algunos IFTS vienen teniendo con diferentes organismos del mundo del trabajo. A su vez, la firma de estos acuerdos-marco podría impulsar nuevos campos de PP en organizaciones y sectores de actividad hasta el momento no incluidos aún cuando se los considere campos de formación prioritarios en la perspectiva del desarrollo tecnológico, social y comunitario.

Por estas razones, la firma de acuerdos-marco que faciliten el desarrollo de PP sustentables en el tiempo, constituye un área de intervención político-institucional impostergable a fin de afianzar este campo de la formación técnica superior. De lo contrario, los contactos y convenios que los IFTS terminan manteniendo con organismos y entidades del mundo de trabajo quedan necesariamente supeditados a los vaivenes propios de las vicisitudes institucionales de cada caso, ocasionando demoras e inconvenientes que en muchas oportunidades van erosionando la iniciativa de quienes tienen a su cargo la gestión de las PP.

- **LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES EN QUE SE DESARROLLAN LAS PP.** Varios son los aspectos a considerar en esta dimensión de análisis e intervención. Entre ellos, cabe destacar:
 - *El plan de estudio de la/s carrera/s.* Como se desprende del análisis presentado con anterioridad, la situación de los planes de estudio con respecto al modo de incluir PP es muy variado. Por otro lado, es de suponer que aún cuando contar con instancias curriculares específicas de PP constituye un paso adelante en la instalación de este campo de formación, esto no garantiza de por sí que las propuestas que allí se desarrollen sean relevantes desde el punto de vista formativo. Más allá de esta apreciación que, como se verá más adelante, se vincula con las decisiones que se tomen respecto de la propuesta pedagógico-didáctica de las PP, es evidente que contar con instancias curriculares específicas de PP garantiza la existencia de una serie de condiciones que de otro modo no están contempladas. Entre ellas, cabe señalar la disponibilidad de docentes especialmente elegidos para asumir la responsabilidad de las PP y de horas cátedra requeridas para coordinar y supervisar la puesta en marcha de las PP y para hacer el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

Para todos es claro que la implementación de PP requiere de una serie de tareas de gestión sin las cuales sería inviable pensar este tipo de propuestas. Y en este punto, la situación de los IFTS es claramente diferente según las especificaciones que plantea cada diseño curricular y los modos de resolución encontrados por cada IFTS. Como quedó expresado en las reuniones de consulta, en algunos casos las carreras cuentan con la figura de un coordinador de PP que moviliza los recursos y redes institucionales necesarios para localizar entidades que oficien como lugares de PP. En otras ocasiones, son los mismos directores de carrera o los docentes responsables de estos espacios quienes asumen esta función de enlace interinstitucional.

Por otro lado, no hay duda de que la selección de los escenarios profesionales que oficiarán como lugares de PP y la gestión de los acuerdos necesarios para llevarlas a cabo constituye una cuestión clave de la gestión institucional de las PP. Se trata por cierto de una tarea nada sencilla dado que, por tradición, las organizaciones y entidades del mundo del trabajo no suelen reconocerse como corresponsables de los procesos de formación de los futuros egresados.

Resulta en este sentido relevante disponer de alguna figura institucional que asuma la responsabilidad de este arduo trabajo de concertación y análisis de necesidades conjuntamente con todos los actores implicados (entidades laborales, IFTS y estudiantes). Análisis de necesidades que no sólo incluye el reconocimiento de cuestiones referidas a las necesidades formativas de los estudiantes, sino también al conjunto de anticipaciones que deben tenerse en cuenta para avanzar en la gestión organizativo-pedagógica de las PP (por ejemplo: cantidad de lugares de PP requeridos y disponibles para distribuir a los estudiantes, criterios de asignación de lugares de PP, vacantes disponibles en cada caso, índole de las tareas que cada organización plantea como necesarias y posibles, condiciones de acompañamiento acordadas en cada lugar de práctica, etc.).

Avanzado este proceso de concertación y análisis de necesidades la tarea siguiente es formalizar estos acuerdos en convenios y contratos de PP que definan con claridad los compromisos y obligaciones recíprocos que asumen todos los actores involucrados en el desarrollo de cada propuesta.

Queda claro que contar con una figura de coordinación rentada para asumir estas tareas y hacer el seguimiento de los compromisos que en cada caso se establezcan resulta ser otra de las condiciones necesarias para afianzar este campo de la formación. Algunos comentarios realizados por Rectores y Secretarios académicos permiten inferir que, cuando el plan de estudio no prevé cargos o tiempos rentados para cumplir con esta función, se plantea el riesgo de que cada IFTS termine recurriendo a diferentes modalidades de resolución de esta falta: desde el llamado al “voluntarismo de los docentes”, la apelación a otras fuentes de financiamiento –como por ejemplo, las horas institucionales asignadas en el marco del Programa Aprender Trabajando– hasta respuestas que terminan vulnerando las normas legales vigentes, incluido el contrato de trabajo de los mismos docentes a cargo de las PP.

Por otro lado, no hay que olvidar que aquello que figura en un plan de estudio compromete la asignación de los recursos necesarios para su cumplimiento. En efecto, los IFTS que tienen en su diseño curricular instancias específicas de PP se ven necesariamente “obligados” a gestionar las condiciones necesarias para que esta oferta pueda concretarse. Del mismo modo, y en tanto las PP figuran como instancias curriculares que requieren ser acreditadas para alcanzar la titulación, los estudiantes deben anticipar el modo en que gestionarán sus tiempos de estudio y trabajo a fin de cumplir con este requisito curricular.²⁰

Por último, resulta importante recordar que la normativa federal establece la inclusión de PP en los diseños curriculares como campo específico de formación y responsabiliza a los correspondientes niveles jurisdiccionales de proveer los medios necesarios para que esto suceda. Cabe en este sentido considerar que la validez nacional de los títulos depende del cumplimiento de este parámetro. De ahí la importancia de generar propuestas de acción concertadas entre los equipos técnicos de la Dirección de Currícula y la Dirección General de Educación Superior a fin de acompañar procesos de actualización y desarrollo curricular que permitan aproximar las propuestas de carrera a este requisito de alcance federal.

- **El perfil de los estudiantes.** Varios IFTS advierten en la actualidad cambios en la configuración de su población estudiantil. Si bien históricamente la oferta del nivel estaba dirigida a brindar una titulación que acreditara la experiencia laboral que los estudiantes tenían en el campo ocupacional, en la actualidad muchos estudiantes acceden a la carrera sin haber tenido ninguna experiencia previa laboral en el campo de la tecnicatura. En la opinión de varios rectores y secretarios académicos, desde hace ya algunos años la oferta de tecnicaturas de nivel superior comenzó a ser una opción formativa creciente para jóvenes que aún no transitaron experiencias laborales próximas al perfil de egreso de la carrera.

20 Una situación de no menor importancia es la dificultad que tienen algunos alumnos que trabajan de cumplir con las PP obligatorias y en contraturno, dado que trabajan de día y cursan la carrera de noche.

Sin duda alguna, las PP constituyen instancias formativas igualmente valiosas para quienes no han tenido ninguna experiencia previa de contacto con el ámbito laboral así como para quienes han desarrollado ya cierta experticia en el manejo de situaciones propias del mundo del trabajo. Sin embargo, para que esto suceda los diseños de PP deberían atender ambas situaciones dado que, en cada caso, el punto de partida y llegada es claramente otro. Para los estudiantes que cuentan con experiencia laboral en el campo de la tecnicatura, las PP representan la ocasión de “desnaturalizar” hábitos de pensamiento y acción fuertemente arraigados en las culturas de trabajo propias de cada campo, de adoptar una posición de mayor distanciamiento de la cotidianeidad laboral en vistas a “construir” problemas. También son instancias formativas que permiten revisar supuestos y representaciones que intervienen en los procesos de conducción del propio trabajo, las teorías en uso que modulan los propios modos de pensar y actuar en situación, conocer otros entornos de actuación técnico-profesional en el campo ocupacional de la tecnicatura, etc. Como es de suponer, el sentido formativo de las PP para los estudiantes que aún no han transitado ninguna experiencia en el ámbito laboral de la tecnicatura es ciertamente otro. De lo que se trata en este último caso es de acompañar una experiencia de iniciación al mundo del trabajo que promueva un acercamiento progresivo a la diversidad de problemas emergentes en el campo del trabajo y al conjunto de saberes y competencias profesionales que se consideren necesarias.

Resulta en este sentido importante reconocer el valor que tiene contar con ofertas de PP que contengan diversas alternativas de desarrollo profesional de los estudiantes según la situación de partida en que se encuentren. Varios son los criterios a tener en cuenta al momento de diversificar las propuestas. Entre ellos cabe plantear el nivel de complejidad de las tareas a desarrollar por los estudiantes, las modalidades de agrupamiento que resulten ser más oportunas para el desarrollo de la experiencia, la posibilidad de utilizar un criterio rotativo de prácticas intensivas, etc.

- **Las condiciones de acompañamiento de los estudiantes.** A nadie se le escapa el papel que tienen los docentes de PP como garantes del acompañamiento que los estudiantes necesitan a fin de resguardar el sentido formativo de las experiencias de PP. En esta perspectiva, resulta clave contar con perfiles docentes cuya idoneidad profesional y pedagógica permita sustentar el desarrollo de encuadres tutoriales de acompañamiento.

Atendiendo a esta consideración, tanto la selección de profesores de PP, como la capacitación en servicio en contenidos disciplinares y pedagógicos resultan ser estrategias igualmente válidas para afianzar el desarrollo curricular de las PP y las resonancias formativas que este tipo de experiencias deja en los estudiantes.

En cuanto a los criterios a tener en cuenta en la selección de estos docentes, existe acuerdo en considerar que la solvencia profesional y el compromiso con el tipo de tarea que es objeto de la PP es prioritario. A su vez, resulta igualmente importante contar con una sólida formación pedagógica que permita sostener estrategias tutoriales de enseñanza en

el seguimiento y supervisión de los estudiantes. Sin embargo, y a juzgar por los comentarios de algunos rectores y/o secretarios académicos, no siempre es factible encontrar docentes que satisfagan ambos criterios, situación que instala un interrogante que sólo es posible resolver caso a caso: ¿qué es preferible? ¿contar con un profesor de PP que tenga suficiente idoneidad profesional en el campo de la tecnicatura pero que haya que formar desde el punto de vista pedagógico?, o por el contrario, ¿resulta más deseable buscar los mejores perfiles pedagógicos de la institución y en todo caso fortalecer la formación técnico-profesional en el campo de la carrera?

Ya sea que se opte por una u otra de estas alternativas, existe consenso respecto a la necesidad de instrumentar ofertas de capacitación que atiendan la especificidad del rol del profesor de PP; situación que adquiere especial relevancia si se considera que se trata de un tipo de “destinatario” para el cual no han existido históricamente ofertas de capacitación específicas en el marco de las propuestas del CePA.

- **Las condiciones de infraestructura, recursos materiales y/o tecnológicos para desarrollar las PP.** Si bien en pocas oportunidades se señala la carencia de infraestructura y recursos materiales y/o tecnológicos como obstáculo para el desarrollo de PP, en algunas carreras esta situación se vuelve particularmente crítica por la índole de las experiencias que se llevan adelante. Es el caso de las experiencias que se vienen realizando en carreras tales como Energía Industrial, Robótica, Defensa Civil, Producción Televisiva, entre otras.

Por otro lado y rozando cuestiones ligadas a las fuentes de financiamiento –tema ya considerado–, varios rectores mencionan la falta de becas o estipendios que permitan solventar gastos correspondientes a viáticos de docentes y alumnos. Esta situación se vuelve particularmente relevante en carreras cuyas PP requieren contemplar “costos” que no todos los estudiantes están en condiciones de solventar. Es el caso de carreras tales como Gestión Ambiental y Guía de Turismo, entre otras.

En esta perspectiva, y teniendo en cuenta la especificidad de cada carrera y de las PP a desarrollar en cada caso, resulta necesario contemplar las previsiones necesarias para garantizar las condiciones de infraestructura y recursos requeridas en cada propuesta.

- **LA PROPUESTA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA DE LAS PP.** Pensar la propuesta pedagógico-didáctica de las PP no es tarea fácil en tanto requiere desplegar procesos de planeamiento que, como lo veremos a continuación, involucran a más de un actor y a más de una institución.

A fin de acompañar este proceso proponemos considerar dos cuestiones que entendemos resultan ser centrales al momento de definir las propuestas de PP de cada carrera. La primera cuestión refiere a la determinación de los *dispositivos de PP*²¹ a instrumentar en cada caso, y la segunda, al conjunto de decisiones a tomar respecto al *diseño o plan de trabajo* de cada propuesta.

En cuanto al *dispositivo de PP* –y desde una mirada amplia de las PP– resulta importante distinguir entre propuestas de PP que suponen la realización de tareas profesionales que se corresponden con el perfil de egreso pero que se desarrollan en diferentes entornos de actividad: entornos tradicionales de enseñanza, entornos de simulación y entornos reales de actuación profesional.

Cabe en este punto aclarar que el **entorno de la actividad** no refiere en sentido estricto al ámbito o sede física donde se desarrolla la PP, sino a la índole de las interacciones y procesos a los que la PP da lugar. De este modo, los dispositivos que se desarrollan en entornos reales de actuación profesional son aquellos que proponen al estudiante interacciones y procesos de trabajo que responden a demandas productivas o de servicio específicas, más allá de cuál sea la sede física donde se desarrollen. En otros términos, si bien en muchas ocasiones se confunde el entorno de la actividad con el espacio físico donde se realiza la PP, conviene hacer esta distinción a fin de advertir alternativas de PP que si bien ponen a los estudiantes en contacto directo con interacciones y procesos reales de la actividad profesional no se desarrollan necesariamente en organizaciones o unidades laborales del mundo del trabajo.

Admitiendo esta posibilidad, es importante considerar que la índole de los saberes que desarrollan los estudiantes es claramente diferente cuando la PP se desarrolla en el ámbito de la institución formadora o en entidades u organizaciones del mundo socioproductivo. Resulta claro que cuando la sede donde se desarrollan las PP es la institución formadora es mayor la posibilidad de “controlar” ciertas variables que de otro modo quedan en riesgo (por ejemplo, la escala en que se desarrolla la producción, la priorización de demandas que refieren más directamente al perfil de egreso de los estudiantes, la complejidad de los recursos tecnológicos a emplear, la rotación por diversas fases del proceso productivo, el privilegio de los tiempos formativos por encima de los tiempos productivos, etc.) y que, por lo tanto, requieren de estrategias específicas de intervención. Si bien el mayor control pedagógico que da el hecho de realizar las PP dentro de la institución formadora puede ser visto como ventajoso, es inversamente proporcional al repertorio de saberes que pueden desarrollarse en los contextos reales de trabajo profesional.

Del mismo modo, los dispositivos de PP organizados en entornos de simulación representan un paso adelante con respecto al control de las variables que configuran la situación de formación pero, al mismo tiempo, supone mayores restricciones respecto al repertorio de saberes que la PP habilita.

Desde esta perspectiva proponemos considerar un continuum de dispositivos de PP ordenados según el nivel de control de variables que permiten en función de la mayor o

21 En: Andreozzi, M. (2007). “De encuadres y dispositivos de formación en alternancia: Notas sobre los procesos de reconfiguración identitaria de los estudiantes en el campo de las prácticas profesionalizantes”. De próxima publicación.

menor proximidad a las situaciones reales del mundo del trabajo. Uno de los extremos de este continuum estaría configurado por dispositivos de PP desarrollados en entornos tradicionales de enseñanza y en el polo opuesto, podríamos ubicar los dispositivos de PP que garantizan una aproximación directa al trabajo profesional en contextos reales del desempeño laboral. En los intervalos intermedios, podrían ubicarse tanto a los dispositivos de PP que se realizan en entornos de simulación (talleres, laboratorio), como a aquellos que suponen acercar a los estudiantes las problemáticas cotidianas y reales del desempeño profesional a partir de propuestas desarrolladas en la institución formadora.

La consulta realizada a profesores de PP permite inferir que, de todas estas opciones, el trabajo en entornos de enseñanza y simulación sigue siendo la alternativa más frecuente. De hecho, muchas experiencias relatadas en los cuestionarios administrados a profesores de PP plantean experiencias basadas en metodologías de análisis de casos, resolución de problemas, entrenamiento de habilidades profesionales en situación de laboratorio, etcétera que se desarrollan en la sede misma del IFTS.

Por otro lado, y en lo que se refiere a la índole de las tareas encomendadas a los estudiantes, si bien varias experiencias proponen cierta aproximación al campo de trabajo profesional, lo hacen a partir de tareas que no siempre se vinculan, en sentido estricto, a la figura profesional específica del perfil de la carrera. Es el caso de aquellas propuestas de PP que únicamente consideran la realización de trabajos prácticos ligados al contenido específico de las asignaturas que los incluyen, o bien proponen trabajos de investigación en terreno u observación institucional que implican el despliegue de capacidades y competencias profesionales transversales.

El siguiente cuadro brinda un panorama de conjunto de algunas **modalidades de PP** que podrían considerarse al momento de definir el tipo de aproximación al campo profesional que se desea promover, teniendo en cuenta tres variables:

- la índole de las funciones y tareas asignadas a los estudiantes en vinculación a los rasgos del perfil de egreso de la carrera;
- el entorno en el que se desarrolla la actividad propuesta (entorno de enseñanza tradicional, entorno de simulación, entorno de trabajo técnico-profesional);
- la sede física donde se desarrolla la PP.

Tipo de entorno Tareas y funciones	Entornos tradicionales de enseñanza	Entornos de simulación	Entornos reales de actuación	
			En el ámbito de la institución formadora	En el ámbito de las entidades del mundo socioproductivo
Específicas del perfil de egreso de la carrera	Trabajos prácticos ligados al desarrollo de capacidades específicas.	Prácticas de ensayo en instancias de taller. Diseño de proyectos a partir de casos simulados referidos al campo profesional específico.	Consultorías/servicios técnico-profesionales a terceros. Desarrollo de proyectos a demanda. Microemprendimientos productivos.	Consultorías/servicios técnico-profesionales a terceros. Desarrollo de proyectos a demanda. Pasantías educativo-laborales.
Comunes o transversales a diferentes figuras profesionales	Trabajos prácticos ligados al desarrollo de capacidades transversales.	Talleres de análisis de casos simulados.	Trabajos de campo/exploración en terreno/ investigación empírica. Jornadas de observación institucional.	

Como se planteó anteriormente, las PP refieren en sentido estricto a experiencias formativas que suponen algún tipo de alternancia entre el ámbito de la formación y el ámbito laboral y que implican el desarrollo de alguna tarea profesional en entornos de práctica asistida. El cuadro anterior da cuenta de la diversidad de opciones que pueden manejarse a la hora de definir la modalidad de PP según criterios de pertinencia, significatividad y sustentabilidad. A simple vista, las consultorías o servicios técnico-profesionales a terceros, los proyectos elaborados en respuesta a demandas específicas, las pasantías educativo-laborales y las residencias parecerían ser, bajo determinadas condiciones, las opciones que garantizan un mayor repertorio de aprendizajes. En todos estos casos, los saberes técnico-profesionales a desarrollar involucran un abanico sumamente diversificado de aprendizajes referidos a los perfiles de egreso de cada carrera, a las características que presentan los diversos entornos de actividad y las imágenes de sí que van configurando las bases de la propia identidad profesional.²²

En el resto de las opciones, es claro que los aprendizajes a desarrollar guardan estricta relación con el tipo de tarea que se encomiende a los estudiantes y el tipo de entorno en que se realicen.

22 Apoyamos esta idea en el planteo realizado por Jean Marie Barbier cuando afirma que toda acción supone al mismo tiempo un trabajo de transformación de la realidad como un trabajo de transformación del sujeto de la acción. En: Barbier, J. M. y otros. (2000). "L'analyse de la singularité de l'action". *Seminare du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM* (Seminario del Centro de Investigaciones sobre Formación del Conservatorio Nacional de Artes y Oficios). París, Presses Universitaires de France.

Resulta en este sentido importante advertir que cada modalidad de PP brinda diferentes posibilidades formativas; situación que es preciso considerar al momento de enunciar los propósitos y objetivos que en cada caso se planteen. Resulta igualmente relevante observar que cada modalidad de PP requiere diferentes condiciones de realización si tenemos en cuenta el nivel de implicación personal que cada alternativa supone y el riesgo profesional implícito en cada una de las opciones mencionadas.

En cuanto al **diseño o plan de trabajo** –segundo aspecto a tener en cuenta en la elaboración de la propuesta de PP– su resolución involucra decisiones relativas a: los objetivos de la propuesta, las actividades a realizar por los estudiantes y las modalidades de seguimiento y evaluación previstas. En otros términos, elaborar un plan de PP supone seleccionar, organizar y jerarquizar aquellas situaciones formativas que se consideran relevantes a la hora de promover saberes, competencias y capacidades inherentes al perfil de egreso de la carrera en las áreas de desempeño profesional seleccionadas para las PP.

Se propone en este sentido concebir al diseño de PP como un proceso abierto y flexible que involucra a varios actores y que termina plasmándose en un documento programático que sirve de base a la firma de convenios entre la institución formadora y los organismos del contexto socioproductivo que conformen el campo de PP de la carrera. A fin de acordar algunos criterios para llevar adelante esta tarea se recomienda considerar:

1. Los **objetivos formativos**. Se trata de enunciados que expresan con claridad el conjunto de saberes y capacidades que se espera los estudiantes desarrollen a raíz de la experiencia de PP en vinculación con el perfil de egreso de cada carrera.

Al igual que para cualquier propuesta formativa, la definición de propósitos u objetivos constituye el punto de partida de todo el trabajo de planeamiento y, por ende, su formulación debe brindar una idea clara y precisa del aporte que las PP realizan al desarrollo profesional de los estudiantes teniendo en cuenta el momento de la carrera en que se ubiquen. A su vez, resulta importante considerar que los propósitos u objetivos formativos sean realizables en función de las tareas, los tiempos y los aprendizajes previos que se consideren necesarios para encarar las PP.

A este respecto, el análisis de la información obtenida a partir de los cuestionarios muestra que, si bien los docentes formulan objetivos formativos vinculados con el perfil de la carrera, las expresiones utilizadas en su enunciación resultan ser generales y ambiguas. De ahí la importancia de formular propósitos u objetivos a partir de:

- el análisis de las áreas de incumbencia profesional incluidas en el perfil de carrera;
- la identificación de perfiles ocupacionales contemplados en cada área de incumbencia profesional;
- la anticipación de escenarios laborales actuales y posibles a corto y mediano plazo;

De la conjunción de estos tres elementos resulta posible inferir los saberes y capacidades que se consideran relevantes como aprendizajes específicos de las PP en vinculación con el perfil de egreso de la carrera. Asimismo, de la lectura y análisis de tales enunciados pueden derivarse también el conjunto de aprendizajes considerados prerrequisitos para el inicio de cada PP y que, en este sentido, constituyen puntos de articulación y enlace con los propósitos formativos de las distintas unidades curriculares del plan de estudio.

2. La **propuesta de actividades**. Una tendencia común a varios planes de PP es subestimar el valor que tiene la definición precisa del conjunto de actividades que los estudiantes realizarán en el transcurso de las PP bajo la supervisión de un docente-tutor.

Dado que las actividades a realizar por los estudiantes son una de las principales mediaciones del proceso de formación en la PP, la selección y organización de las mismas representa –junto al planteo de propósitos u objetivos– uno de los aspectos claves del diseño de este tipo de propuestas.

Al momento de pensar tales actividades, resulta importante considerar que las PP no sólo representan instancias curriculares destinadas a “aplicar” conocimientos derivados de cuerpos disciplinares específicos, sino que son espacios formativos que habilitan el desarrollo de nuevas formas de pensar y hacer en el compromiso con la acción profesional situada. Desde este punto de vista, las PP constituyen instancias de aproximación a las áreas de desempeño previstas en el perfil de egreso de la carrera, a partir del desarrollo secuencial de tareas profesionales que los estudiantes realizan en contextos de aprendizaje guiados.

En esta perspectiva, una buena propuesta de actividades debería incluir la especificación de acciones tales como:

- actividades ligadas a las funciones contempladas en el perfil de egreso de la carrera y que los estudiantes tomarán a cargo a fin de introducirse en un repertorio básico de saberes ligados a la dimensión representacional, afectiva y operatoria del acto de trabajo en cuestión;²³
- actividades de apoyo y acompañamiento destinadas a garantizar, por un lado, el seguimiento necesario del proceso formativo de los estudiantes y, por otro, el control de riesgos inherentes al trabajo profesional. Las instancias de supervisión representan en este sentido un ámbito insustituible de formación cuando efectivamente logran configurarse como un tiempo de intercambio dirigido a sostener un trabajo de acompañamiento tutorial;
- actividades de reconstrucción y análisis de la experiencia vivida en las PP en vistas a: desarrollar herramientas de pensamiento que permitan alcanzar una mayor comprensión e inteligibilidad de la índole de problemas emergentes en los contextos reales de actuación profesional, a “interrumpir” modos de pensar y hacer naturalizados en la cotidianidad del ejercicio profesional por efecto de habituación o socialización profesional.

23 Un análisis interesante de las dimensiones presentes en cualquier acción de que se trate, puede encontrarse en: Barbier, J. M. y otros. (2000). *Op cit.*

Asimismo, y en lo relativo a los criterios a tener en cuenta en la organización de las actividades resulta importante considerar:²⁴

- el **criterio de gradualidad** que plantea la inclusión secuencial de actividades ordenadas según niveles crecientes de complejidad y riesgo profesional. Esta progresión suele considerar el pasaje de una primera etapa de observación e indagación sistemática de diversos entornos de actuación profesional, a una segunda etapa de realización de tareas profesionales de escasa complejidad, hasta llegar a una etapa final de desempeño profesional en condiciones de práctica asistida;
- el **criterio de integralidad** que alude a que la propuesta de actividades permita el desarrollo de articulaciones sustantivas con los aprendizajes correspondientes a diferentes campos de conocimiento desplegados en las diferentes instancias curriculares de la carrera;
- el **criterio de reflexividad** que señala la necesidad de alternar momentos de trabajo en los ámbitos laborales que oficien como lugares de PP y momentos destinados al análisis y reflexión de la experiencia vivida con el objeto de desarrollar procesos de pensamiento que promuevan niveles crecientes de inteligibilidad de las situaciones emergentes en el campo real de actuación profesional. La posibilidad de definir problemas a partir del análisis de lo observado y experimentado en relación con las tareas, los procesos de trabajo, las tramas vinculares e institucionales vigentes en los entornos reales de actuación, constituye uno de los pilares claves del impacto formativo de las PP.

Finalmente, resulta importante que la propuesta de actividades incluya la especificación de aquellas previsiones que deberían tenerse en cuenta, a saber:

- ámbito en el que se desarrollarán las PP;
- tareas profesionales que los estudiantes tomarán a cargo bajo la tutela de algún profesional experto;
- criterios de distribución de los estudiantes en los diferentes lugares de PP y modalidades de agrupamiento previstas para el desarrollo de las tareas acordadas;
- momento y duración de la estadía en los organismos-sedes (cabe aquí considerar opciones tales como: PP intensivas en determinado momento del desarrollo de la instancia curricular, PP extensiva a lo largo de todo el cursado de la materia);
- modo en que se resolverá el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes (supervisiones a demanda, supervisiones programadas en determinado momento del proceso seguido por los estudiantes –por ejemplo, al inicio, al promediar la experiencia y al finalizarla–, mixtas);
- recursos materiales y tecnológicos necesarios para su realización.

Como se desprende del planteo hasta aquí realizado, si bien las decisiones referidas a los propósitos y objetivos de la propuesta son responsabilidad de los docentes a cargo de las PP, la programación de actividades requiere de la anuencia de los organismos o entidades involucrados en su realización.

24 En: García, C. (1996) *Desarrollo profesional y las prácticas/practicum en la universidad*. En Lobato, Clemente (ed). Servicio Editorial del País Vasco.

De ahí la importancia que las actividades sean definidas de común acuerdo con las entidades del campo profesional que serán sede de PP –en caso de que el dispositivo de PP elegido suponga esta alternativa– y que oficien como una suerte de “contrato” de partes entre quienes están directamente involucrados en su desarrollo (IFTs, organismos afectados y estudiantes).²⁵

3. La **propuesta de evaluación**. Por evaluación de las PP se entiende tanto al proceso a partir del cual se elaboran juicios de valor sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes –en términos de saberes y capacidades profesionales desplegadas a raíz de la PP desarrollada–, como sobre la propuesta en sí y sus condiciones de realización.

De esta primera definición, cabe deducir la existencia de dos dimensiones claves de la evaluación de PP: por un lado, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y, por otro, la evaluación de las propuestas que se están desarrollando al interior de cada carrera.

Abordar ambas dimensiones de la evaluación supone revisar el conjunto de prácticas que cada IFTS viene desarrollando tanto en el plano de la evaluación instituida como en el plano de la evaluación implícita y espontánea,²⁶ dado que de hecho todas estas formas de evaluación se hacen presentes al momento de juzgar lo que ocurre en el campo de las PP. Suele suceder que, cada vez que se habla de la evaluación en el campo pedagógico, se piensa en los mecanismos de evaluación instituida desestimando, por ende, los efectos que en muchas ocasiones tiene la evaluación implícita y espontánea que se realiza sobre las acciones y los sujetos en ellas involucrados.

Posiblemente, el campo de las PP sea un campo de formación que expresa amplificadamente esta tendencia, a juzgar por la simultaneidad de actores que allí participan, la complejidad de los aprendizajes que se desarrollan, la diversidad de supuestos que intervienen en los juicios de valor que se formulan, etc. De ahí la importancia de promover procesos de desarrollo institucional que permitan definir colectivamente algunos acuerdos sobre: ¿qué evaluar y para qué?, ¿en función de qué información hacerlo y desde qué criterios?, ¿quiénes son sus principales actores y destinatarios?

25 Por esta razón sugerimos que la propuesta de actividades oficie como un marco de acuerdos que quede oficializado en un documento programático disponible para todos los actores involucrados.

26 Para Barbier, J. M. (1999) la evaluación implícita es aquella que se reconoce a partir de los efectos que produce en el nivel de las decisiones personales o colectivas. Se trata por ende de un tipo de evaluación que se halla presente en el juego de la vida cotidiana orientando las acciones presentes o futuras. De ahí la importancia de rastrear el modo en que esta evaluación opera generando efectos de provocación que la mayoría de las veces pasan inadvertidos. A su vez, la evaluación espontánea se produce cuando se emiten juicios de valor sobre determinado objeto sin establecer el criterio que lo fundamenta, ni la información a partir de la cual se define tal valoración. En *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Serie Formación de Formadores, N° 9. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas.

Proponemos volver sobre cada uno de estos interrogantes a fin de avanzar en el planteo de modalidades de evaluación que, contemplen tanto la evaluación de los aprendizajes como la evaluación de las propuestas que en cada caso se desarrollan.

En cuanto a la **evaluación de los aprendizajes** y en lo que hace al para qué de la evaluación, resulta importante incorporar modalidades que cumplan una función formativa en el proceso que los estudiantes siguen en las PP y alternativas de evaluación que permitan juzgar los aprendizajes alcanzados en vistas a la acreditación de las instancias curriculares que las incluyen.

En ambos casos, la propuesta de evaluación de los aprendizajes debería contemplar tanto la mención de aquello que será objeto de evaluación, los instrumentos que se utilizarán a fin de obtener la información necesaria y las figuras que participarán de dicho proceso.

En cuanto al tipo de instrumentos, resulta importante advertir el peso que en muchas propuestas tiene la presentación por parte de los estudiantes de informes de actividades que, si bien dan cuenta de “lo realizado” en el transcurso de las PP, no permiten estimar los resultados alcanzados en términos de saberes, capacidades y competencias profesionales específicas. De ahí la importancia de hacer en cada caso, un análisis a fondo de la validez de los instrumentos de evaluación empleados teniendo en cuenta la especificidad los aprendizajes de las PP.

Por otro lado, y en lo referido a las figuras que participan del proceso de evaluación de los estudiantes, no cabe duda que la responsabilidad final de esta evaluación recae en los profesores que tienen a su cargo las PP aunque los insumos que pueden manejarse para juzgar los aprendizajes de los estudiantes son muy variados. De ahí el interés de incorporar la perspectiva que los mismos estudiantes y los referentes de las organizaciones del mundo laboral que son sede de PP tienen del proceso de desarrollo profesional alcanzado en el transcurso de las PP.

En cuanto a la **evaluación de la propuesta en sí**, resulta importante poner en marcha procesos colectivos de análisis que involucren a diferentes actores-estudiantes, egresados, referentes de las entidades u organizaciones sede de las PP, docentes y directivos, etc.) y que permitan afianzar el desarrollo institucional y curricular de las PP. Algunos de los componentes a considerar en esta dimensión de la evaluación son:

- **la evaluación de las necesidades** que incluye no sólo el análisis de las necesidades formativas que la propuesta de PP debe atender, sino también el análisis de las demandas de las organizaciones que oficien como sedes de PP. Si bien es indudable que el principal propósito de las PP es formativo, el análisis de las necesidades, demandas y condicionamientos planteados por las organizaciones en las que se localizará la experiencia constituye un punto de partida necesario para acordar áreas de responsabilidad y compromisos a asumir en el marco de cada propuesta;
- **la evaluación de las condiciones de implementación de las PP** que incluye el análisis de aquellas cuestiones que directa o indirectamente afectan el desarrollo de la

propuesta planteando posibilidades y limitaciones particulares al proceso formativo de los estudiantes y a la instalación de las PP a nivel institucional (cuestiones normativas e interinstitucionales, condiciones institucionales, propuesta pedagógico-didáctica, etc.);²⁷

- **la evaluación de los resultados alcanzados en términos de desarrollo institucional y curricular.** Entendemos que las PP constituyen un campo de formación en vías de desarrollo y, por ende, resulta importante que cada IFTS analice año a año el avance realizado en este sentido. Para ello resulta necesario considerar no sólo el grado de afianzamiento de las PP en tanto instancias formativas dotadas de singularidad, sino también el aporte que este campo de formación brinda a la carrera en su conjunto y a la misma institución formadora que la sostiene. Tal como lo señalan muchos directivos y docentes, las PP representan una inestimable oportunidad de testear la pertinencia de la formación que el IFTS brinda a sus estudiantes y el lugar que el mismo IFTS tiene en el conjunto de las instituciones que conforman cada campo profesional.

27 Vale en este punto considerar los planteos realizados en el transcurso de todo el documento.

V. A modo de cierre: líneas de acción prioritarias en el campo de las prácticas profesionalizantes

Hemos procurado a lo largo del documento definir algunos criterios de organización y desarrollo curricular de las PP que contemplen la peculiaridad de los procesos institucionales que se vienen desarrollando y el conjunto de condiciones que se consideran necesarias para garantizar experiencias formativas relevantes desde el punto de vista del desarrollo profesional de los estudiantes.

Los planteos hasta aquí realizados permiten concluir la complejidad que reviste este campo de formación y la heterogeneidad de situaciones que atraviesan las carreras de formación superior técnica de gestión estatal respecto del desarrollo de PP. De ahí, la importancia de movilizar esfuerzos que involucren diferentes niveles de gestión e intervención en el campo de las PP.

En este sentido, y considerando lo expresado en apartados anteriores, reconocemos los siguientes **niveles de gestión e intervención en el campo de las PP** como áreas de responsabilidad que merecen especial atención, a saber:

Los niveles nacional y federal

Refiere al trabajo concertado de los responsables de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior del conjunto de jurisdicciones del país en el ámbito del Consejo Federal de Educación y de los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación. Se trata en este caso del nivel de intervención encargado de elaborar definiciones de política educativa de alcance federal que se plasmen en normativa específica y acuerdos-marco tendientes a: ordenar el desarrollo de propuestas de PP, regular la oferta de experiencias en este campo de la formación, impulsar acciones que acompañen el mejoramiento de tales propuestas a nivel nacional y regional.

El nivel jurisdiccional

Incluye el trabajo conjunto del Ministerio de Educación del GCBA con las áreas y equipos técnicos con competencia sobre la oferta de tecnicaturas de nivel superior (con articulación de la Dirección General de Planeamiento, Dirección General de Educación Superior y Dirección General de Coordinación Legal e Institucional) y en vistas a:

- generar condiciones político-normativas, pedagógico-institucionales, de equipamiento y recursos que resulten necesarias para cumplir con los parámetros vigentes respecto al campo de las prácticas profesionalizantes a fin de garantizar condiciones que permitan obtener la validez nacional de los títulos que otorgan las carreras;
- avanzar en la firma de acuerdos-marco con organismos gubernamentales o no gubernamentales, entidades del sector socioproductivo y sociocultural, que permitan

- generar redes locales dirigidas a ampliar las posibilidades de aproximación del mundo de la formación al mundo del trabajo profesional, y viceversa;
- generar acuerdos intraministeriales que comprometan el trabajo conjunto de los equipos de la Dirección General de Educación Superior y de la Dirección de Currícula para acompañar a los IFTS en procesos de desarrollo institucional y curricular que sustenten las propuestas de PP en desarrollo o vías de realización.

El nivel interinstitucional

Contempla al trabajo conjunto entre IFTS que comparten ofertas de formación de la misma familia profesional y entre IFTS y organismos públicos y privados del campo profesional que configuren la plataforma de inserción laboral de los futuros egresados. El trabajo en este nivel tiene por objeto:

- analizar y definir líneas prioritarias de desarrollo profesional en las cuales resulta interesante inscribir las propuestas de PP;
- sentar las bases organizativas que servirán de apoyo a la firma de acuerdos y convenios con diversos organismos del campo profesional.

El nivel institucional

Compromete al trabajo que cada IFTS hace en vistas a pensar las PP desde una perspectiva de conjunto de la carrera. Independientemente de cuál sea la instancia curricular o modalidad de desarrollo adoptada, se trata de un nivel de trabajo que requiere el desarrollo de procesos institucionales de intercambio y discusión tendientes a:

- definir las articulaciones posibles y necesarias entre las instancias de PP y el resto de las asignaturas, así como también entre las propuestas curriculares de PP y experiencias ofrecidas en el marco de programas afines (como por ejemplo, Aprender Trabajando u otros que pudieran desarrollarse a futuro);
- generar mecanismos institucionales de evaluación de las propuestas de PP, reconociendo esta evaluación como analizador privilegiado de la pertinencia y relevancia social de la carrera en su conjunto.

El nivel pedagógico-didáctico de la propuesta

Incluye el diseño, desarrollo y evaluación de cada una de las propuestas de PP cuya responsabilidad recae en forma directa sobre los docentes a cargo de cada espacio curricular y/o de cada experiencia de PP. Aún cuando este nivel de definición curricular se ubica claramente en el plano de cada propuesta de PP, su desarrollo requiere de un trabajo concertado con los organismos del campo profesional que sean sede de PP y el IFTS en su conjunto.

Reconocer estos múltiples niveles de gestión en el campo de las PP coloca frente al desafío de encarar **líneas de acción simultáneas y concurrentes** que comprometen de hecho la intervención de diversos interlocutores. Lejos de pretender un desarrollo

exhaustivo del conjunto de acciones que permitirían afianzar el campo de las PP, consideramos prioritario:

- reconocer y cubrir aquellas áreas de vacancia normativa que permitan avanzar en la elaboración de un marco jurídico-legal específico para las propuestas de PP de nuestra jurisdicción;
- distribuir funciones y responsabilidades entre los distintos niveles de gestión de las PP, considerando tanto el ámbito jurisdiccional (Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección General de Educación Superior, Dirección General de Coordinación Legal e Institucional, Dirección de Currícula, supervisores), como el ámbito institucional de los IFTS (equipos de conducción y docentes);
- generar fuentes de financiamiento que permitan solventar condiciones mínimas de desarrollo curricular de las PP (a través de horas cátedra, horas institucionales, proyectos financiados ad hoc);
- avanzar en el establecimiento de acuerdos gubernamentales que sustenten el desarrollo de los convenios interinstitucionales requeridos para cada familia de carreras;
- acordar enfoques y criterios a seguir respecto de las alternativas de inclusión curricular de las PP en los planes de estudio y a las modalidades de implementación posibles;
- generar dispositivos jurisdiccionales de intercambio de experiencias que acompañen el desarrollo curricular de las PP contemplando las distintas situaciones institucionales existentes en relación a este campo de la formación;
- promover el desarrollo de dispositivos institucionales de asistencia técnica y evaluación de las PP que reviertan en el afianzamiento de las propuestas en el nivel de cada IFTS.

Se trata, por cierto, de líneas de acción que no sólo requieren de la voluntad política de quienes tienen a su cargo la responsabilidad sobre el conjunto de tecnicaturas de gestión oficial, sino también de la apertura a iniciar procesos institucionales que suponen movimiento e invención por parte de quienes tienen a su cargo la gestión y desarrollo de estas propuestas.

El documento que llega en esta oportunidad al conjunto de carreras que conforman la actual oferta de tecnicaturas de nivel superior de gestión oficial constituye un insumo para la discusión, el intercambio de ideas, el reconocimiento colectivo de problemas, el desarrollo de estrategias concertadas de trabajo que permitan afianzar el desarrollo de PP a nivel de cada carrera y cada IFTS.

Si bien es indiscutible que cada IFTS cuenta con legítimos márgenes de autonomía para generar acciones que reviertan en el enriquecimiento de sus propias carreras, es igualmente indiscutible la responsabilidad que el Estado tiene de asegurar, a todos los estudiantes, el derecho de acceder a propuestas formativas que dejen improntas significativas en los egresados y contribuyan a generar mejores condiciones de empleabilidad en un mercado laboral altamente competitivo y fluctuante.

De ahí que el presente documento pretende ser algo más que un simple decálogo de principios de desarrollo curricular de las PP que tengan escaso potencial de convocatoria para la vida de los IFTS por la ajenidad de sus planteos o la irrelevancia de propuestas que no contemplan la singularidad de cada contexto institucional.

Por el contrario, si algo deja planteado el presente documento es el desafío que significa dar a las PP el lugar que merecen en la oferta actual de carreras. Y en tanto las PP constituyen un campo de formación caracterizado por el interjuego, siempre en tensión, de condiciones político-normativas, institucionales y pedagógico-didácticas en vías de construcción, la tarea a realizar es, ciertamente, de todos.