
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Número 90

15 de agosto 2023

ISSN 1068-2341

Testimonios de Regulación Situada: Combinación y Alternancia de Formatos Curriculares en Escuelas Agrotécnicas de Córdoba, Argentina

Yanina Débora Maturo



María de los Ángeles Belmonte

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Citación: Maturo, Y., & Belmonte, M. (2023). Testimonios de regulación situada: Combinación y alternancia de formatos curriculares en escuelas agrotécnicas de Córdoba, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(90). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7359>

Resumen: Este artículo expone resultados de un estudio descriptivo e interpretativo sobre los procesos de regulación del espacio de la Práctica Profesionalizante en escuelas técnicas con Orientación Agropecuaria de la ciudad de Córdoba. La investigación, de corte cualitativo, se basó en el estudio de casos, en donde se seleccionaron tres Institutos Provinciales de Educación Agraria (IPEA). La indagación se focalizó en el Ciclo Orientado de la especialidad en Técnico Agropecuario, a fin de describir y analizar las especificidades que adquirió el proceso de recontextualización de la normativa que regula el espacio de la Práctica Profesionalizante. Los resultados dan cuenta de un proceso complejo de traducción de los instrumentos normativos en las escuelas estudiadas, en donde entran en tensión las prescripciones ministeriales con las posibilidades concretas que poseen las escuelas para responder a los requerimientos de la política educativa. Esto genera al interior de cada institución una singularidad de respuestas en torno a la forma de organizar y garantizar la oferta educativa.

Palabras claves: educación técnico profesional; política educativa; escuela técnica agraria; práctica profesionalizante

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 16-12-2021

Revisiones recibidas: 6-2-2023

Aceptado: 4-5-2023

Testimonies of situated regulation: Combination and alternation of curricular formats in agricultural and technical schools of Cordoba, Argentina

Abstract: This article presents the results of a descriptive and interpretive study on the regulation processes of the space of professionalizing practice in technical schools with an agricultural orientation in the city of Córdoba. The qualitative research was based on case studies, in which three provincial institutes of agrarian education (IPEA) were selected. The inquiry focused on the oriented cycle of the specialty, agricultural technician, in order to describe and analyze the specificities acquired by the process of recontextualization of the regulations that regulate the professionalizing practice space. The results show a complex translation process of the normative instruments in the schools studied, where ministerial prescriptions come into tension with the concrete possibilities that schools have to respond to the requirements of educational policy. This generates within each institution a singularity of responses around the organization and guarantee of the educational offer.

Keywords: technical professional education; educational policy; agricultural technical school; professionalizing practice

Depoimentos de regulação situada: Combinação e alternância de formatos curriculares nas escolas agrotécnicas de Córdoba, Argentina

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo descritivo e interpretativo sobre os processos de regulação do espaço de Prática Profissionalizante em escolas técnicas de Orientação Agropecuária da cidade de Córdoba. A pesquisa qualitativa baseou-se em estudos de caso, onde foram selecionados três Institutos Provinciais de Educação Agrária (IPEA). A investigação incidiu sobre o Ciclo Orientado da especialidade Técnico Agrícola, com o objetivo de descrever e analisar as especificidades adquiridas pelo processo de recontextualização das normas que regulam o espaço da Prática Profissionalizante. Os resultados mostram um complexo processo de tradução dos instrumentos normativos nas escolas estudadas, onde as prescrições ministeriais entram em tensão com as possibilidades concretas que as escolas têm de responder às exigências da política educacional. Isso gera dentro de cada instituição uma singularidade de respostas em torno da forma de organizar e garantir a oferta educacional.

Palavras-chave: educação profissional técnica; política educacional; escola técnica agropecuária; prática profissionalizante

Testimonios de Regulación Situada: Combinación y Alternancia de Formatos Curriculares en Escuelas Agrotécnicas de Córdoba, Argentina

En Argentina la formación agropecuaria se organiza a través de una diversidad de instituciones, en distintos niveles educativos y modalidades: educación secundaria (escuelas agrotécnicas), educación superior no universitaria (institutos técnicos superiores no universitarios), educación superior universitaria (Facultades de Agronomía y Veterinaria); y también en centros de capacitación profesional o de formación laboral en el ámbito de la educación no formal. En lo que refiere a las escuelas agrotécnicas¹, estas forman parte del universo de instituciones que integran el nivel secundario de la Educación Técnico Profesional (ETP).

La educación agrotécnica en el nivel secundario refiere a una propuesta educativa dirigida a profundizar ciertos saberes sobre procesos y problemáticas del mundo del agro, para formar a los

¹ La educación agrotécnica es una de las tres ofertas de la modalidad de la ETP, junto a la industrial y la de servicios, que ofrece actualmente el sistema educativo argentino.

estudiantes en la comprensión de esos ambientes de trabajo y acrecentar sus capacidades de intervención en los mismos. A partir de la sanción de la Ley de ETP N° 26058 en el año 2005, el espacio de la Práctica Profesionalizante se constituye en la estrategia pedagógica de referencia para afianzar y poner en articulación esos saberes teóricos y prácticos, con el propósito que los estudiantes logren ciertos conocimientos sobre los procesos y problemáticas del mundo del agro y realicen sus primeras aproximaciones a situaciones reales de trabajo.

En la provincia de Córdoba, la normativa establece que las escuelas técnicas de nivel secundario pueden optar por diferentes formatos² de Práctica Profesionalizante, aunque subrayan que el formato de pasantía en empresas es el espacio capaz de garantizar el vínculo de la institución educativa con el sector socio-productivo y científico-tecnológico de manera efectiva. (DGETyFP, Memo 05/2014). Para aquellas instituciones que por diferentes motivos no logran generar convenios con empresas u organizaciones, se proponen otros formatos curriculares como: sistemas duales, proyectos productivos institucionales, actividades de extensión y apoyo en tareas técnico profesionales, proyectos tecnológicos, proyectos comunitarios, micro-emprendimientos, empresas simuladas y elaboración de tesis o trabajo final de la especialidad. Así las escuelas son llamadas a diseñar propuestas que garanticen la formación en la modalidad y la formación para el trabajo.

En el último tiempo el estudio sobre los procesos de puesta en acto y los efectos de las políticas educativas en Argentina fueron en aumento (Miranda & Lanfri, 2017; Steinberg et al., 2018). La ETP como una de las modalidades de la escuela secundaria fue estudiada arduamente en nuestro país desde finales de los años '70 y principios de los '80, abarcando desde el ámbito académico una variedad de temas y dimensiones que han sido sistematizadas a través de diferentes publicaciones (Gallart, 2006; Jacinto, 2018; Martínez y Garino, 2021; Miranda, 2018). En relación a la modalidad agrotécnica se identifica un grupo de investigaciones que buscan dar cuenta de la evolución de la educación agropecuaria argentina a partir de analizar continuidades y discontinuidades en el desarrollo institucional de la misma a lo largo del tiempo (Bianchini, 2014; Cian, 2018; Cragolino, 2015; Gutiérrez, 2012; Leguizamón, 2013; Navarro, 2012; Plencovich, 2013); mientras que los trabajos relacionados directamente con los resultados presentados en este artículo priorizan el análisis sobre las prácticas de campo en las escuelas (Boetto et al., 2012), las propuestas de innovación para las prácticas de formación profesional (Mouteira, 2018; Prieto, 2012) y los saberes desarrollados en las diferentes experiencias de formación (Díaz, 1991).

Asimismo, en el contexto latinoamericano el interés por los efectos de las políticas de formación para el trabajo también fue en aumento, poniendo especial énfasis en las particularidades que adquieren los saberes del mundo laboral en la formación profesional (Jacinto, 2016). Además de los estudios y relevamientos realizados por organismos de cooperación internacional (CEPAL, 2017; OIT/Cinterfor, 2008; UNESCO, 2016) -con sugerencias para la formulación de políticas para el sector-, varios países de la región se han preocupado por revisar sus propuestas de educación para el trabajo. En Brasil y México, por ejemplo, las investigaciones sobre las transformaciones de la ETP de nivel secundario han puesto atención al estudio de los diferentes modelos de formación de la escuela secundaria técnica industrial y agrotécnica. En Brasil se ha dado cuenta de los cambios estructurales que vivenció la modalidad en el marco de las transformaciones de la década de los '90 y

² El concepto de formato en este trabajo recupera la definición utilizada por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, la cual refiere a “diversos modos o formas de organizar los espacios curriculares de acuerdo a determinados criterios” (Diseño curricular para la educación secundaria, Encuadre General, 2011, p. 28). En este sentido, cada formato responde a diferentes modos de intervención según los sujetos pedagógicos, los objetivos que se espera alcanzar, la naturaleza de los contenidos a enseñar y aprender, el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar, las modalidades de abordaje e indagación que se espera favorecer y las capacidades que se desea desarrollar.

principios del siglo XXI y los efectos que ello produjo en las propuestas de formación para la modalidad a través de -principalmente- la indagación sobre las concepciones que direccionaron el diseño de los espacios de formación profesional dentro de la escuela técnica (Ciavatta & Ramos, 2012; Ferretti, 2009; Frigotto & Ciavatta, 2003). En tanto que en México, algunos estudios realizados en los últimos años analizan el modelo institucional y curricular de los centros de Bachillerato Tecnológico para formar a los jóvenes en su ingreso al mundo del trabajo, prestando especial atención a la producción de saberes en el ámbito escolar a través de los espacios de formación profesional que se proponen desde el curriculum escolar (Ibarrola, 2020a, 2020b).

De esta forma, el análisis sobre los efectos de las políticas en la formación profesional de los jóvenes para su inserción en el mundo del trabajo se ha vuelto un tema de relevancia tanto en Argentina como países de la región (Jacinto, 2018; Martínez & Garino, 2021); en donde la indagación y descripción sobre las diferentes experiencias y prácticas de formación profesional se consideran de importancia para valorar los efectos de las políticas en la formación para el trabajo de los sujetos.

En esta línea, los resultados que se presentan en este artículo, como la investigación de la cual se desprenden, responden a la problemática de la formación para el trabajo de jóvenes que transitan la escuela secundaria. Recordemos que en Argentina la formación para el trabajo recobra centralidad en el accionar del Estado a través de la sanción de la Ley de ETP, la cual la reconoce como una de las finalidades de la educación secundaria obligatoria, por tanto, requisito mínimo de escolaridad para acceder no sólo al derecho a la educación sino también a empleos formales (Jacinto, 2016). Y es en el marco de las acciones tendientes a garantizar la formación para el trabajo que, por medio de la articulación de la oferta de la escuela técnica a las demandas del sector productivo, el Estado establece como instrumento regulador y operacionalizador de la Ley de ETP la obligatoriedad de las Prácticas Profesionalizantes para todas las escuelas técnicas.

Este artículo pretende contribuir en específico al campo de estudios de la modalidad de la educación agrotécnica a través del análisis de la puesta en acto (Ball et al., 2012) y de los procesos de regulación (Barroso, 2005, 2006) del espacio de la Práctica Profesionalizante en escuelas con Orientación Agropecuaria de la ciudad de Córdoba. Un proceso complejo en donde se pone en juego el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto político a la práctica escolar en el desenvolvimiento de la política para la ETP.

La investigación, de corte cualitativo y basada en el estudio de casos (Neiman & Quaranta, 2006), brindó la posibilidad de focalizar y profundizar de manera holística y contextual hechos y situaciones del cotidiano escolar relacionados al objeto de estudio. La indagación se focalizó en el Ciclo Orientado de la especialidad en Técnico en Producción Agropecuaria, a fin de describir y analizar las especificidades que adquirió el proceso de recontextualización de la normativa que regula el espacio de la Práctica Profesionalizante. La hipótesis de trabajo que se sostiene continúa líneas de análisis anteriores³ sobre los efectos de las políticas educativas en el diseño y regulación del espacio de la Práctica Profesionalizante en escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba (Bocchio & Maturo, 2017; Fernández et al, 2021; Maturo, 2018, 2021). Consideramos que las prescripciones ministeriales, materializadas en instrumentos normativos (Lascoumes & Le Galès, 2004), entran en tensión con las posibilidades concretas que poseen las escuelas para responder a los requerimientos de la política educativa y que, en el caso particular de las escuelas agrotécnicas estudiadas, no sólo se ponen en juego cuestiones referidas a su materialidad sino también a la especificidad de la modalidad agraria, lo

³ Proyecto “Las prácticas profesionalizantes en escuelas agrotécnicas de Córdoba: acciones y estrategias en torno a su puesta en acto” (ECE, FFyH-UNC) y Proyecto “Dispositivos de formación e inserción laboral en escuelas técnicas de Córdoba. Tensiones en torno a la Práctica Profesionalizante y las demandas del sector productivo” (IDH – UNC/CONICET).

cual les demanda ensayar distintas respuestas para poder garantizar los objetivos de formación para la modalidad. De esta forma, las escuelas desarrollan una propuesta de formación integral basada en la combinación y alternancia de diferentes formatos de Práctica Profesionalizantes: pasantía en empresas, proyectos productivos y proyectos comunitarios; como estrategias complementarias ante la imposibilidad de garantizar el formato de pasantía para todos los estudiantes, tal como lo propone la normativa actual. Así la regulación situacional de la Práctica Profesionalizante, como instrumento de la política educativa para la ETP, implica la producción de reglas que orientan su funcionamiento y el proceso de (re) ajustamiento de la acción de los actores institucionales en función de esas mismas reglas para asegurar el equilibrio, la coherencia y la transformación que el sistema de ETP demanda en función de los objetivos de aprendizaje para la Especialidad Agropecuaria (Ball et al., 2012; Barroso, 2006; Maroy, 2011).

El artículo se organiza a partir de una primera presentación que contextualiza la modalidad de la educación agrotécnica en la estructura del sistema educativo actual, haciendo referencia a sus propósitos y finalidades; para luego, avanzar en los aportes teóricos que posibilitan comprender y analizar las especificidades que adquiere la puesta en acto y la regulación de la Práctica Profesionalizante en las escuelas estudiadas. Seguidamente se describe la construcción metodológica de la investigación y se caracterizan las escuelas seleccionadas. En tercer lugar se desarrolla el análisis, en donde se describen e interpretan los resultados de la investigación en relación a los tres formatos de Prácticas Profesionalizantes identificados. Finalmente se plantean algunas notas conclusivas recuperando la centralidad que adquieren las instituciones y los sujetos en la actuación de las políticas educativas.

Texto y Contexto de la Política para la Educación Técnico Agropecuaria

A nivel nacional, en el año 2005 se sanciona la Ley de ETP N° 26058. La provincia de Córdoba busca responder a los lineamientos de dicha ley a través del diseño de un marco normativo que acompañe el proceso de recuperación y reordenamiento de la ETP a nivel nacional, y potencie la transformación provincial. A través de la sanción de la Ley N° 9511, la ley nacional de ETP comienza a regir en el territorio cordobés en el año 2009. Asimismo, en el 2010, la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 9870 fija una estructura de 7 años para la modalidad de la ETP del nivel secundario y estructura la modalidad curricularmente en dos ciclos: Ciclo Básico (de 3 años de duración) y Ciclo Orientado (de 4 años de duración).

En la provincia existen 82 instituciones de gestión pública y privada, de Orientación Agropecuaria, de las cuales 4 pertenecen al departamento Capital y ofrecen el título de Técnico en Producción Agropecuaria.⁴ Las escuelas agrotécnicas desde sus orígenes y hasta nuestros días han tratado de dar respuesta a la demanda de políticas económicas que buscan favorecer el potencial productivo de los sectores industriales y agropecuarios, a través de la formación de técnicos y trabajadores con las capacidades suficientes para dar respuesta a la demanda de este sector productivo. De acuerdo a lo estipulado por la ley de ETP, al igual que las escuelas técnico industriales y las de servicio, las escuelas agrotécnicas organizan su estructura curricular en base a cuatro campos de formación: Campo de Formación Ética, Ciudadana y Humanística General, Campo de la Formación Científico Tecnológica, Campo de la Formación Técnico Específica y Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante.

⁴ En Córdoba la Orientación Agropecuaria de la modalidad de la ETP ofrece dos tipos de titulaciones: Técnico en Producción Agropecuaria (objeto de la investigación que se presenta) y Técnico en Mecanización Agropecuaria.

El contexto socio-cultural y económico del sector productivo demanda al sector educativo una enseñanza vivencial con distintas actividades que enmarquen procesos de producción de bienes y servicios. Un espacio de formación que integre y articule la teoría con la práctica, brindándole a los estudiantes la adquisición de capacidades profesionales de calidad con una formación general y una formación técnica específica que, a la vez, les posibilite transferir lo aprendido a los diversos contextos y situaciones, en correspondencia con los diferentes sectores de la actividad socio-productiva (DGETyFP, 2013).

En esta línea, diferentes instrumentos normativos que regulan la modalidad promueven trayectorias formativas capaces de garantizar una formación integral acorde a las capacidades profesionales del nivel; es decir, que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con el desempeño en el contexto socio productivo agropecuario. Para desarrollar este tipo de aprendizaje las Prácticas Profesionalizantes buscan articular las lógicas del trabajo y la producción con las del sistema educativo (DGETyFP, 2013).

La Práctica Profesionalizante en la estructura curricular de las escuelas técnicas se constituye en un campo disciplinar obligatorio que se desarrolla en el marco del espacio curricular “Formación en Ambiente de Trabajo” (FAT), del 7º año, con una carga horaria de 240 horas reloj anuales, es decir, 10 horas cátedras semanales (Memo N° 005/14, DGETyFP). De esta manera, el diseño y puesta en acto de este espacio de formación exige que las instituciones cuenten con cierto equipamiento e infraestructura⁵ acordes a los procesos de formación que se pretenden desarrollar.

En referencia a las actividades de formación, estas se desarrollan en los denominados sectores didáctico-productivos: talleres, laboratorios, campo, etc.; es decir, en entornos formativos específicos que responden a aspectos productivos del tipo de formación que se pretende brindar a los alumnos (especialidad) y a aspectos económicos-financieros (tecnologías de control y gestión de los procesos productivos). Estas actividades de formación son fundamentales en el marco de la Práctica Profesionalizante para que los alumnos lleven a cabo tareas educativas teórico- prácticas en un entorno real de trabajo que les permita experimentar y observar un proceso productivo completo.

Definiciones Teórico Metodológicas

La estructura conceptual que sustenta la investigación que da origen a este artículo recupera principalmente los aportes del sociólogo inglés Stephen Ball y de la Teoría de la Regulación Social, para el estudio de los procesos de regulación que acontecen en la cotidianeidad de la puesta en acto de la Práctica Profesionalizante en escuelas agrotécnicas. (Ball et al., 2012; Barroso, 2005).

El objetivo fue contar con herramientas teóricas que permitan centrar el análisis en el escenario escolar dando cuenta de cómo la materialidad de la política -en tanto contexto de actuación- y las prácticas escolares cotidianas intervienen en el desenvolvimiento de la política. Un proceso complejo en donde se pone en juego el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto a la práctica. Tal como lo expresa Ball en una entrevista:

⁵ Estamos refiriendo al uso de equipamiento tecnológico de avanzada en el sector agrario, como tractores y maquinarias agrícolas; pero también a herramientas apropiadas y cantidad suficiente para el trabajo personal de cada alumno como, asimismo, a los elementos de protección. En este sentido, la infraestructura debe acompañar estos procesos por medio de la creación de invernáculos para cultivos, alambrados para predios, perforaciones para la provisión de agua, sala de industria para el procesamiento de las materias primas, tambos con sala de ordeño equipadas con tecnologías modernas y con el acondicionamiento necesario prescripto por las normas bromatológicas, etc.

...ver a la puesta en acto como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto, por un lado. Por el otro, reconocer que la puesta en acto es en parte producida discursivamente, que las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están de hecho articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas. (Ball en Avelar, 2016, p. 7)

La política puesta en acto en otros términos se trata de un proceso de luchas y negociaciones al interior de las instituciones educativas para producir respuestas en torno a los sentidos y orientaciones de las políticas producidas por los gobiernos y sus respectivas maquinarias de producción de los textos políticos (leyes, decretos, acuerdos, lineamientos, etc.).

En este sentido, el concepto de regulación recuperado por Barroso (2006) posibilita la descripción en el escenario escolar de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes en la puesta en acto de la Práctica Profesionalizante: por un lado, la regulación institucional en la cual se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores de las escuelas agrotécnicas a través del accionar del Estado y de sus instrumentos. Y, por el otro lado, una regulación situacional, donde adquieren centralidad los modos por los cuales las escuelas agrotécnicas y los actores se apropian de esas normativas, las transforman y construyen lógicas de acción determinadas.

En este trabajo planteamos que las lógicas de acción son el resultado de la organización de las prácticas y de los sentidos que orientan la acción que los diferentes sujetos construyen en el proceso de regulación de la Práctica Profesionalizante (Barroso, 2006). Las lógicas de acción son concebidas como “contenidos de sentido, relativamente estables y consolidados, a partir de los cuales los actores sociales interpretan y monitorizan la acción en las organizaciones, ordenando, aunque de forma precaria y provisoria, la realidad organizacional aparentemente fragmentaria y dispersa” (Sarmiento, 2000, p. 147). Es decir, que las lógicas, si bien se encuentran condicionadas por los procesos de regulación institucional que despliega el sistema de ETP, son también redefinidas en el marco de los procesos de regulación situacional que se desarrollan en el contexto de la escuela y de otras instituciones intervinientes en la definición de la Práctica Profesionalizante, como por ejemplo las empresas.

Se entiende así que los diferentes formatos que adquiere la Práctica Profesionalizante en las escuelas estudiadas se constituyen como instrumentos de regulación con características dinámicas y complejas, en tanto su regulación situacional depende de una pluralidad de actores que intervienen en la regulación y producción de saberes atendiendo a distintas iniciativas, intereses, responsabilidades y posibilidades. Tal como lo expresan Lascoumes & Le Galès (2004, p. 13): “un instrumento de acción pública que es un dispositivo al mismo tiempo, técnico y social que organiza las relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios en función de las representaciones y significados de las que es portador”. En ese sentido, la regulación situacional de la Práctica Profesionalizante, como instrumento de la política educativa para la ETP, implica la producción de reglas que orienten su funcionamiento y el proceso de (re) ajustamiento de la acción de esos sujetos en función de esas mismas reglas para asegurar el equilibrio, la coherencia y las transformaciones que el sistema demanda en función de los objetivos de aprendizaje (Ball et al., 2012; Barroso, 2006; Maroy, 2011).

Notas Metodológicas

Respecto al diseño metodológico la investigación se encuadra dentro de un tipo de estudio cualitativo con enfoque analítico descriptivo, en tanto intenta reconstruir las acciones que desarrollaron las escuelas técnicas con Orientación Agropecuaria de la ciudad de Córdoba para la

puesta en acto y la regulación situacional del espacio de la Práctica Profesionalizante (Vasilachis, 2006). Como alternativa metodológica se optó por el estudio de casos. Se trata de un estudio de caso de tipo colectivo, por cuanto se considera que las unidades que lo integran se abordan con el propósito de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio. El estudio de caso brinda la posibilidad de focalizar y profundizar de manera holística y contextual un número limitado de hechos y situaciones que conforman un fenómeno de estudio. Esto permite captar la complejidad de la realidad social recuperando la presencia, el papel y el significado de los actores en el desenvolvimiento de los procesos sociales (Neiman & Quaranta, 2006).

La recolección de datos se realizó en función de la combinación de diferentes técnicas: entrevistas abiertas y semiestructuradas a diferentes actores escolares (directivos y docentes de FAT), la observación directa con registro, relevamiento y análisis de documentos normativos ministeriales (leyes, decretos, resoluciones, etc.) e institucionales (proyectos de Prácticas Profesionalizantes). En lo que refiere a las entrevistas, estas abordaron los siguientes ejes: la reconstrucción de la historia de la institución, organización de la orientación, organización y coordinación de la asignatura FAT, formato de la Práctica Profesionalizante, contexto pedagógico y estrategia de financiamiento. Fueron realizadas al menos 3 entrevistas por cada director de escuela y se llevaron a cabo al menos 5 encuentros con cada docente de FAT por escuela. Las entrevistas consistieron en una conversación amena provocada por el entrevistador, con una finalidad determinada y guiada a partir de un esquema de preguntas flexibles y no estandarizadas de acuerdo a los ejes mencionados (Corbetta, 2007); lo cual permitió no restringir la respuesta del entrevistado dando lugar a una libre manifestación, pero manteniendo un orden que introdujo cierta rigidez en la dinámica de la entrevista. Las entrevistas duraron un tiempo considerable de entre 1 a 3 horas de acuerdo al informante, fueron grabadas digitalmente y acompañadas por registros manuscritos. En cuanto a la observación directa contempló el registro de condiciones de instalaciones edilicias (sala de producción, campo-escuela), interacciones cotidianas entre docentes y alumnos en torno a la organización del espacio de FAT.

Los casos de estudios corresponden a 3 escuelas con Orientación Agropecuaria de Córdoba capital ubicadas en la periferia del casco urbano de la ciudad, en el paraje Chacra de la Merced. Como se observa en el Cuadro 1, las mismas cuentan con una matrícula sustanciosa y con un equipo de directivo, de gestión, y un plantel docente numeroso. Los criterios que guiaron dicha selección se relacionan, por un lado, con los cambios que fueron vivenciando las escuelas técnicas con orientación agropecuaria desde sus orígenes hasta la actualidad y como producto de las diferentes reformas que atravesó la escuela técnica en las últimas décadas. Por otro lado, otro criterio, fue la utilización de espacios compartidos; es decir, que, si bien las escuelas cuentan con edificio propio comparten un campo cercano para la realización de las actividades educativas, para dar cumplimiento al requerimiento que establece el Campo de Formación Específico y el de la Práctica Profesionalizante de la modalidad en ETP.

La Escuela 1 (E1), surge en el año 1990 como anexo de otra institución. En 1997, en el marco de la Reforma Educativa de los '90, se transforma en Instituto Provincial de Educación Media con orientación en Producción de Bienes y Servicios, Especialidad Producción Agrícola, egresando los alumnos con el título de Bachiller y Técnico en Producción Agrícola. Actualmente la escuela cuenta con la orientación en Producción Agropecuaria y posee los siguientes entornos formativos: apicultura, cultivos intensivos y extensivos (huerta y producción animal: pollos) cada uno de los cuales se corresponden con el año de cursado.

Cuadro 1*Matrícula y Cantidad de Personal por Escuela*

Escuela	Matrícula (total alumnos)	Equipo de gestión directiva	Planta Docente	Planta no docente
E1	244 alumnos	dirección (1), secretaría (1), apoyo de dirección (1)	45 docentes	coordinador de curso (1)
E2	347 alumnos	dirección (1), vicedirección (1), secretaría (1), prosecretaría (1)	104 docentes	gabinete psicopedagógico (1), jefe de sección (1), coordinador de curso (1)
E3	300 alumnos	dirección (1), vicedirección (1), secretaría (1), prosecretaría (1).	80 docentes	coordinador de curso (1)

Nota: elaboración propia

La Escuela 2 (E2) inicia sus actividades en 1988 en las instalaciones de una escuela primaria y durante dos años funciona en el turno vespertino como escuela de comercio. Posteriormente, debido a que gran cantidad de los alumnos provenían del barrio Ampliación Palmar, la institución se traslada a otro centro educativo. Los alumnos egresan con el título de Bachiller Perito Mercantil. En el año 1997, en el marco de la Reforma Educativa de los '90, cambia de modalidad ofreciendo la especialidad en Producción de Bienes y Servicios, con subespecialidad en Alimentación. En 2000 se transforma en escuela técnica y también ofrece un bachiller con especialidad en Industria de los Alimentos. En el año 2004 se incorpora una nueva especialidad: Producción Agropecuaria, aunque con grandes problemas de infraestructura e insumos. A partir del año 2009 funciona solo como escuela técnica.

La Escuela 3 (E3) surge como respuesta a la necesidad de la comunidad, funcionando en sus inicios en una casona del barrio donde se encuentra ubicada. Luego, en 1997, pasa a funcionar en el espacio de una escuela primaria en el horario de la noche y ofreciendo la Orientación en Ciencias Naturales, subespecialidad Huerta. Posteriormente se construyó una parte de la institución, las divisiones de los cursos de los primeros años iban a la mañana y a la tarde, mientras que los cursos de las divisiones de los años más grandes a la noche. A partir de la sanción de la ley de ETP y con fondos del INET, en el año 2018 se construyen 2 aulas nuevas más y redefiniendo su oferta educativa hacia la Orientación en Producción Agropecuaria.

El propósito de obtener resultados descriptivos para la comprensión de la cotidianeidad escolar en el análisis de la puesta en acto de la Práctica Profesionalizante y su proceso de regulación en las escuelas agrotécnicas, contempló como estrategia de análisis la utilización del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967), en tanto conjunto sistemático de procedimientos que permiten desarrollar teoría a partir de la inducción de datos empíricos. El análisis de la información a través de la comparación para la identificación de similitudes y diferencias entre los casos estudiados permitió identificar patrones que determinan regularidades en torno al fenómeno estudiado.

En suma, la investigación partió de conceptos generales que durante el proceso de investigación se fueron convirtiendo -a partir del análisis de registros (entrevistas, observación

directa y análisis de documentos)- en nuevas categorías de análisis (Strauss & Corbin, 2002). El proceso de construcción de categorías fue apoyado por el uso del Software ATLAS.ti, un programa informático que facilitó la codificación de registros a través de señalar, ordenar, clasificar y vincular datos para poder establecer redes con las categorías construidas.

La Práctica Profesionalizante en Escuelas Agrotécnicas: Combinación y Alternancia de Formatos

Como ya se mencionó, en Córdoba la normativa establece que las escuelas técnicas pueden optar por diferentes formatos de Práctica Profesionalizante aunque se propone la pasantía en empresas como la más eficaz para garantizar el vínculo entre la institución educativa y el sector socio-productivo y científico-tecnológico (DGETyFP, Memo 05/2014). Al respecto, los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado dan cuenta que el formato de pasantía en empresas no pudo ser garantizado para todos los alumnos de las escuelas bajo estudio, debiendo las mismas diseñar y definir otros formatos complementarios para el espacio de FAT.

En consecuencia, para dar respuesta al objetivo de poner en práctica saberes profesionales propios de la orientación que les permita a los alumnos tener un acercamiento a su futuro entorno laboral, las escuelas ensayan y despliegan diferentes estrategias didácticas que se combinan y alternan en la búsqueda de dar respuesta a los propósitos de la política educativa. Se pudieron identificar así tres formatos curriculares que buscan acercar a los alumnos a la realidad del mundo de la producción agropecuaria, de las diferentes formas de organización de las relaciones laborales, de los procesos científicos-tecnológicos y socioculturales. Como sostiene uno de los directivos entrevistados, son “experiencias educativas de articulación educación - trabajo” (directivo, E1) que se relacionan con diferentes actividades productivas internas y externas a la escuela y las cuales son explicitadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), estas son: pasantías en empresas agropecuarias, proyectos productivos y proyectos comunitarios.

Cabe subrayar que la puesta en acto y la regulación de los espacios de trabajo que demanda la Práctica Profesionalizante como también otros espacios curriculares característicos de la escuela técnica (talleres y laboratorios), implica no sólo la toma de decisiones en torno a la reorganización de tiempos y espacios institucionales sino también a la disponibilidad de recursos humanos y económicos-financieros. En línea con los planteos de Ball et al. (2012), en este proceso entran en juego desde rasgos históricos institucionales ligados a la ubicación de la escuela, a su trayectoria formativa, a la población a la que asiste, etc.; hasta aspectos relativos a la disponibilidad e idoneidad del cuerpo docente, a recursos económicos, equipamiento, insumos, maquinarias y asimismo a aspectos relativos a la relación de la escuela con la comunidad, con otros sectores u organizaciones sociales; los cuales otorgan cierta particularidad a la institución y al proceso de puesta en acto de la política. Estos aspectos se interrelacionan y confluyen en formas de actuación de la política que resulta única para cada escuela.

Ahora bien, más allá de reconocer que la puesta en acto de una política adquiere particularidades y especificidades de acuerdo a los rasgos de cada institución, se pudo identificar en los relatos de los actores entrevistados la mención a ciertos aspectos que actúan como condicionantes *sine qua non* para garantizar la viabilidad de la política. Dichos aspectos refieren -con recurrencia en el relato de los entrevistados- a carencias materiales ligadas a la falta de infraestructura como a la escasez de recursos disponibles para poder diseñar y desarrollar la propuesta educativa que demanda el espacio de la Práctica Profesionalizante:

A pesar de los esfuerzos desplegados por la administración nacional y provincial, primero a través de los Planes de Mejora y actualmente por medio del Programa 39⁶, las condiciones materiales con las cuales cuentan las escuelas no alcanzan para sostener una propuesta formativa sólida en el tiempo. (Directivo, E1)

Si bien desde el INET se destina dinero para la compra de herramientas e insumos de uso diario a través del Programa 39, la realidad es que no alcanza. Todo está cada vez más caro y de una semana para la otra, por ejemplo, el alimento balanceado para los cerdos sube un 10%. (Directivo, E2)

Además, se pudo evidenciar que a las limitaciones materiales que manifiestan las escuelas se suman ciertos rasgos de origen que se conjugan y potencian en el escenario actual. Por un lado, la E1 y E2 son escuelas que han definido su orientación en los últimos años a partir de la improvisación de tiempos y espacios, es decir que no son escuelas que tengan una trayectoria histórica en la modalidad; lo cual para el caso particular de la E1 posee como correlato la dificultad de conseguir convenios de pasantía con empresas para todos los alumnos. Por el otro lado, la E3 sufre los efectos de las transformaciones de los años '90 que llevó a su desarticulación y pérdida de recursos materiales y humanos indispensables para afrontar los desafíos que plantea la modalidad. En este sentido, los directivos sostienen que, una vez que comienza el proceso de recuperación de la ETP en 2009 en la provincia, la definición de la modalidad agrotécnica en términos organizativos, administrativos y de infraestructura, presentó ciertas complicaciones:

La organización de trabajo era en el patio de la escuela y en el patio de un vecino en donde se construyó un invernadero. Luego se realizaron gestiones hacia el Camino de las Sierras para obtener el comodato del campo de al lado de la escuela, que es una media hectárea en donde los alumnos desarrollan las prácticas. Pero no fue un camino fácil el que hicimos, al principio trabajábamos en el patio de la escuela. (Directivo, E1)

Es difícil a veces poder contar con todo lo que significa poner en marcha un Proyecto Productivo. En el caso nuestro, el trabajo por ejemplo con cerdos nos demanda, no solamente el animal en sí mismo sino también la alimentación, el cuidado, el espacio... Realmente todo ello tiene un costo adicional que en cualquier otra escuela secundaria común no está... Entonces, nosotros también hacemos diferentes cosas para juntar dinero... Esos animales son criados, alimentados y luego vendidos... Con ese dinero al otro año compramos otros animales para que los alumnos puedan nuevamente ver todo ese proceso... (Directivo, E2)

Nosotros compartimos el campo con otros dos colegios. Y nosotros tenemos que trasladarnos hasta allá para que los alumnos tengan una buena práctica de aprendizaje. Y eso no es fácil, porque tiene también un costo no sólo para los

⁶ En 2012, el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) estableció, por medio de la Res. CFE N° 175, que la estrategia general para garantizar el financiamiento de la ETP fuese a través de la articulación entre diferentes niveles de gobierno y administración por medio de los Planes de Mejora. Dichos planes se redireccionaban en base a tres niveles de ejecución: Programas Federales (nivel nacional), Planes de Mejora Jurisdiccionales (nivel provincial) y Planes de Mejora Institucional (nivel de la institución escolar); y a siete Campos Programáticos. Cabe destacar que, actualmente, el Plan de Mejora Institucional (PMI) fue sustituido por otro mecanismo de financiamiento denominado Programa 39: "Fondo escolar".

alumnos sino también para los docentes... Pero también tenemos el problema de los nuevos profesores, que no todos se comprometen con la escuela o no entienden la lógica de la agrotécnica y eso frena. (Directivo, E3)

Los recursos materiales y humanos son considerados como condicionantes del desarrollo de la propuesta de la Práctica Profesionalizante. La mención sobre la falta de recursos económicos y de infraestructura para el trabajo en la producción animal o vegetal, es lo que se presenta como recurrente en las tres escuelas. En esta línea, por ejemplo, la falta de espacios de trabajo fue lo que derivó en que las instituciones compartan el mismo “campo”, teniendo dos escuelas que trasladar a sus alumnos hasta el mismo; como así también desplegar diferentes estrategias de formación para dar respuestas a los requerimientos del espacio de FAT y cumplimentar las 240 hs. reloj anuales.

Como resultado, podemos sostener que los criterios y objetivos de selección de cada uno de los formatos que dan sentido al espacio de la Práctica Profesionalizante se encuentran estrechamente ligados a las posibilidades y oportunidades materiales-educativas con las que cuentan las escuelas (Ball, et al 2012); prevaleciendo en la regulación situacional de los diferentes formatos de la Práctica Profesionalizante una lógica de acción regida por condicionamientos materiales, aunque en los discursos de los entrevistados se subraye una intención claramente pedagógica-didáctica de combinación y alternancia de formatos curriculares para alcanzar los objetivos de aprendizaje. (Barroso, 2005, 2006; Lascoumes & Le Galès, 2004; Sarmiento, 2000).

A continuación, se describe y analiza en detalle cada uno de los formatos de Práctica Profesionalizante que despliegan las escuelas. Se busca dar cuenta no sólo de las características y particularidades que adquiere su desarrollo, sino que también se destacan sus virtudes en torno a los propósitos de la especialidad. Cada uno de estos formatos se combina y alterna durante el transcurso del calendario escolar⁷ como estrategia pedagógico-didáctica para garantizar la formación en los perfiles profesionales que se busca formar.

La Pasantía en Empresas: Una Instancia Genuina de Acercamiento al Mundo del Trabajo

Como se adelantó más arriba, las condiciones materiales de las escuelas han imposibilitado que todos los alumnos puedan acceder al sistema de pasantía en empresas durante todo el calendario escolar. Asimismo, como se muestra en el siguiente cuadro (Cuadro 2), los casos E2 y E3 pudieron ofrecer el sistema de pasantía en empresas a la totalidad de sus alumnos durante alguna parte del año, mientras que en el caso E1 sólo se le pudo ofrecer a algunos.

En los casos de E2 y E3, el 100% de los alumnos alcanzó a realizar su formación bajo el sistema de pasantía en empresas durante el período de entre 3 a 4 semanas, lo cual contempló una carga horaria de 20 hs. semanales que, en el caso de la E2 serían entre 60 hs. y 80 hs. totales y en el caso de la E3 de 60 hs. totales. Mientras que, en el caso de la E1, solo el 40 % de los alumnos lograron asistir a las prácticas en empresas y cumplir 60 hs. en total; es decir que sólo el 40 % del grupo de alumnos del 7° año logró conocer un entorno real de trabajo en el marco de la Práctica Profesionalizante.

⁷ El calendario escolar en Argentina para el año 2023, remite al año lectivo, con una duración de entre 180 y 190 días de clases, de acuerdo a la provincia. Comienza generalmente entre fines de febrero y principios de marzo para el nivel de la escuela secundaria, con un receso de dos semanas en julio durante el invierno y las clases por lo general finalizan a mediados de diciembre; siendo el receso de verano desde esta fecha hasta comienzos del próximo ciclo lectivo.

Cuadro 2*Cantidad de Empresas, Duración y Cantidad de Alumnos por Escuela*

Escuela	Empresas	Duración de la Pasantía	Cantidad de horas por semana	Cantidad de alumnos
E1	▪ Precapicualiti	3 semanas	20 horas	4 alumnos (de 10)
E2	▪ Indacor ▪ Mortero-vivero ▪ Banco de alimentos	3-4 semanas	20 horas	17 alumnos (de 17)
E3	▪ Indacor ▪ Agroplan	3 semanas	20 horas	15 alumnos (de 15)

Nota: elaboración propia

En términos generales, en cada caso la gestión y administración de convenios con empresas demandó una serie de recursos materiales (seguro, transporte, etc.) y no materiales (cantidad de plazas por empresa) que fue determinante para garantizar el cumplimiento de la pasantía. Cada escuela, a partir de la cantidad de empresas con las que pudo generar un convenio de pasantía⁸ fue organizando el calendario escolar en diferentes períodos para que la mayor parte de los alumnos pudiera tener una experiencia en una empresa.

En los casos E2 y E3 las escuelas contaron con convenios con 2 o 3 empresas, esto permitió mayor acceso de alumnos al sistema de pasantías, ya sea en grupos de más de 2, de 2 o de manera individual. El tiempo de permanencia fue mayor en el caso E2, respecto a los otros casos y ello varió en función de los cupos que pudieron brindar las empresas. En el caso de la E1, donde la escuela cuenta con convenio con una sola empresa, sólo algunos alumnos lograron acceder a este espacio formativo y lo hicieron en grupo de a 2 alumnos. Pues, como ya se dijo, las posibilidades de las escuelas de conseguir convenios depende de varios factores, donde algunos de ellos tienen que ver con la trayectoria y experiencia de la misma escuela hasta con cuestiones que refieren a posibilidades concretas de los alumnos para poder trasladarse a las empresas (por ejemplo, recursos y distancia geográfica). De esta manera para este caso, los alumnos que no pudieron acceder a una pasantía realizaron su formación en el marco de los Proyectos Productivos y Proyectos Comunitarios, a los cuales luego, se sumaron los alumnos que asistieron a las pasantías. Mientras que para realizar la pasantía

Asimismo, cabe destacar que para el caso de E1 hubo una selección de los alumnos para hacer la pasantía que implicó, por un lado, contar con recursos propios para trasladar a los alumnos hasta

⁸ De acuerdo al protocolo para Prácticas Profesionalizantes en la ETP de la DGETyFP de la provincia de Córdoba, el sistema de pasantías tiene una línea de acción caracterizada por la firma de un convenio entre la empresa y la escuela interesada. Posteriormente, el convenio es remitido al tutor del estudiante que va a asistir a las prácticas para que autorice su realización. La edad mínima para ingresar será de 16 años cumplidos al momento de iniciar la pasantía. Además, los alumnos que aspiren a ingresar al sistema, en resguardo de su salud psico-física, deberán presentar un certificado médico expedido por autoridades sanitarias oficiales que acredite que los interesados pueden realizar las actividades exigidas en cada caso. Los alumnos menores de 18 años deberán contar con autorización escrita de sus padres o representantes legales. Por último, se solicita un seguro para que los estudiantes estén asegurados en el transcurso de la pasantía. Para más información: http://www.etpcb.com.ar/Documentos/Nivel_Medio/Practicas_Profesionalizante/Convenio%20%28PP%29.pdf

la empresa y, por el otro, con el resultado de una entrevistas que realizaron las empresas para la selección de los pasantes, donde el rendimiento académico de los alumnos fue determinante. En este sentido, en esta instancia -y como ya se dio cuenta en otros trabajos (Bocchio y Maturó, 2017; Fernández et al., 2021; Maturó, 2018)- se pusieron en juego lógicas en donde se visualizan y articulan desigualdades sociales de origen ligadas principalmente a los recursos económicos disponibles y a las trayectorias escolares de los alumnos (Dubet, 2011).

Ahora bien, más allá de las dificultades que el sistema de pasantías evidencia para su puesta en acto, es un formato pedagógico de preferencia para estas instituciones escolares; en tanto subrayan su potencialidad para propiciar la transición desde el ámbito escolar al mundo del trabajo a través de producir vivencias y aprendizajes en el involucramiento directo con el ámbito laboral:

Se busca, desde la escuela, que la mayor cantidad posible de chicos hagan la pasantía para que conozcan un entorno real de trabajo. Y ahí los chicos también se muestran más responsables, porque cumplen los horarios y establecen un compromiso con la empresa que con la escuela no. Por ejemplo, a la pasantía no llegan tarde y a clases sí. (Docente FAT, E1)

Y si vos me preguntas qué es mejor, yo te digo que la pasantía... porque ellos van a la empresa ven lo que es un trabajo de verdad. Ellos en esos días y en esas horas creen que son como empleados y que tienen las mismas obligaciones como un empleado normal... y que sientan y vivencien eso es muy bueno... (Docente FAT, E2)

Así sean pocas las horas que van, así sea que vayan por poco tiempo, es bueno que conozcan lo que es un trabajo de verdad. Que pasen por una empresa y vean cómo se trabaja para después no entrar de lleno al mundo laboral cuando sean más grandes o terminen el secundario. (Docente FAT, E3)

Si bien el grado de cumplimiento de la carga horaria establecida para el espacio de la Práctica Profesionalizante es de 240 hs. reloj, el tiempo cubierto por el sistema de pasantías varía de acuerdo a las características que asume el convenio de las escuelas con las empresas. En este sentido, es que existe una regulación conjunta (Barroso, 2005, 2006) del sistema de pasantía: la empresa determina la cantidad de plazas y horas que el alumno puede permanecer en la empresa y la escuela es quien regula el sistema de pasantías situacionalmente al articularlo con otros formatos de acuerdo a los contenidos de aprendizaje que demanda el perfil profesional. (Barroso, 2005, 2006) En esta línea, la organización oferente es la encargada de garantizar a los alumnos un periodo de estadía como pasante y no como trabajador⁹, construyendo un vínculo con la escuela, aunque esto, en palabras de los docentes de FAT, no es una tarea fácil:

Hay un hilo muy finito entre hacer una pasantía y que la empresa lo tome como mano de obra barata. Lo que le recalco a las empresas es que los chicos no van a barrer todos los días... Sé que se necesita barrer un galpón porque se tiene que mantener limpio el entorno de trabajas, pero si los vas a tener barriendo todos los días, durante los 15 días, lo dejo en la escuela y que barra la escuela. [...]
Generalmente no se ha tenido problema con la empresa, pero siempre es mejor

⁹ En el diseño curricular del segundo ciclo de la modalidad Técnico Profesional con Orientación en Producción Agropecuaria de la Provincia de Córdoba, se señala además la importancia de tener en condiciones las instalaciones o ámbitos habituales de trabajo de las organizaciones oferentes en donde los alumnos realizan las pasantías.

aclearar [...] Los resultados del trabajo con la empresa, siempre fueron positivos, aunque no le hayamos podido garantizar a todos los alumnos un espacio. (Docente FAT, E1)

La idea es que haya una desconexión con la escuela y si faltan un día, le responden a la empresa no a nosotros. El docente es avisado, pero el vínculo lo mantienen con la empresa simulando una jornada de trabajo [...] Ahora bien, aunque mi relación con la empresa es sobre el seguimiento de los alumnos, yo igual realizo visitas esporádicas para ver cómo se van desarrollando y si realmente están cumpliendo los objetivos educativos. (Docente FAT, E3)

No es fácil conseguir un lugar con un personal que tenga vocación docente y sepa diferenciar un pasante de un empleado. Se complica el vínculo de la empresa con la institución porque falla el seguimiento continuo por falta de más acompañamiento por parte de la institución. También depende mucho de la empresa, mi preferencia como docente son empresas que tengan atención al público, así se puede ir y ver, entrar sino hay que coordinar un momento que te puedan recibir. (Docente FAT, E2)

Los relatos de arriba dejan en evidencia no sólo las particularidades que adquiere la regulación de esta propuesta, sino también una preocupación que es recurrente entre los entrevistados, y que tiene que ver con que la pasantía en empresas realmente cumpla con los objetivos de aprendizaje y no se transforme en oportunismo empresarial para obtener mano de obra calificada sin mayores costos (Adamini, 2012; Figari, 2011); es por ello que el rol del docente de FAT y el continuo monitoreo sobre las actividades que realizan los alumnos en las pasantías se vuelve imprescindible.

De cualquier modo, más allá de las preocupaciones expresadas arriba, este formato sigue adquiriendo una valoración positiva como estrategia pedagógico-didáctica en los relatos de los entrevistados: “La pasantía siempre sirve como para que el chico sepa lo que es una experiencia real de trabajo y ponga en práctica lo que aprendió en la escuela” (Docente FAT, E1); “A esto los chicos lo valoran mucho, les gusta y en términos educativos para nosotros es muy importante” (Docente FAT, E2). Y es en este sentido que las escuelas desarrollan instancias de evaluación sobre la experiencia de pasantía a través de recuperar la palabra de los alumnos, como una manera también de legitimar la propuesta de formación y valorar sus efectos. Tal como lo plantea el docente de FAT de la E3:

Nosotros, cuando el chico termina la pasantía, le pedimos que haga una valoración. Le pedimos que evalúe la experiencia, que nos cuente qué le gustó y que no le gustó. Si le sirvió y para qué le sirvió. [...] Si bien tenemos la evaluación de la empresa sobre el desempeño del alumno, donde él pone en práctica lo aprendido en la escuela (y para eso es muy importante el rol del tutor, el seguimiento para que vaya midiendo), nos importa saber qué piensa, qué valoración tienen. Y las valoraciones siempre fueron muy buenas. Nunca tuvimos casos de chicos que hayan quedado disconformes con la experiencia. (Docente FAT, E3)

En suma, la pasantía se consolida como un espacio de validación de saberes, como una instancia genuina de acercamiento al mundo laboral que no sólo es legitimada por los docentes y directivos, sino también por los propios alumnos. Como ya se menciona en un trabajo anterior: “más allá de las limitaciones y dificultades que puede demandar la puesta en marcha de esta estrategia de enseñanza [...] la pasantía es un espacio donde se validan los saberes ofrecidos desde la escuela, donde otros se

construyen, pero también donde se identifican aquellos que están ausentes o necesitan ser revisados” (Maturó, 2021, p. 112).

Proyectos Productivos: Una Oportunidad para la Construcción de de Entornos Formativos en el Espacio Escolar

Los Proyectos Productivos se constituyen en Prácticas Profesionalizantes al interior de las instituciones educativas interactuando con el resto de los espacios curriculares del 7° año del Campo de la Formación Técnica Específica (ver Cuadro 3). Estos son coordinados desde el espacio de FAT en articulación con la asignatura Formulación de Proyectos Agropecuarios y buscan que los alumnos complementen la formación profesional a través de articular e integrar los contenidos de diferentes materias.

Cuadro 3

Mapa Curricular del Último Año de la Especialidad en Técnico en Producción Agropecuaria - ETP

Campos de Formación	Práctica	7 ° Año Técnico en Producción Agropecuaria	Hs. reloj anuales	Hs. reloj semanales
Campo de Formación Ética, Ciudadana y Humanística General				
		Subtotal	0	0
Campo de la Formación Científico Tecnológica		Inglés Técnico	72	3
		Marco Jurídico de las Actividades Agropecuarias	72	3
		Higiene y Seguridad Laboral	72	3
		Subtotal	216	9
Campo de la Formación Técnico Específica		Formulación de Proyectos Agropecuarios	144	6
Taller Laboratorio de...		Producción Vegetal IV: Producción de Granos	168	7
		Producción Animal IV: Producción de Leche	168	7
		Industrialización de Productos Agropecuarios	168	7
		Subtotal	648	27
Campo de la Práctica Profesionalizante		Formación en Ambiente en Trabajo	240	10
		Subtotal	240	46

Nota: elaboración propia a partir del Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la ETP en la provincia de Córdoba, 2011.

Desde la particularidad que adquiere en cada uno de los casos, la planificación, elaboración y puesta en acto de los Proyectos Productivos busca fomentar posibilidades de actividades de producción, infraestructura o instalaciones dentro de las escuelas; haciendo uso de los recursos disponibles por medio de actividades que se desarrollan en las distintas etapas productivas que el

alumno va aprendiendo. Estas propuestas se desarrollan a lo largo del año lectivo en las tres escuelas y son puestas en marcha de acuerdo al tiempo que va marcando el período de pasantías en empresas:

El Proyecto es global, recupera todo lo que aprendió el chico. Se arma un bosquejo, una idea, poniendo en competencia todos los conocimientos. Se comienza con los Proyectos Productivos al inicio del año y se va articulando con todas las materias de la Formación Técnico Específica. En el caso que no se haya llegado a cumplir con las 240 hs reloj en la pasantía, lo cual nunca se da, el chico completa la formación profesional del espacio de FAT con este proyecto. (Docente FAT, E1)

Se les pide a los alumnos que realicen parcelas experimentales de 4 metros cuadrados cada uno, en el campo de la escuela. En este Proyecto Productivo los alumnos ponen en juego todos los conocimientos adquiridos, la idea es que sea una experiencia laboral como lo es la pasantía u otra instancia. La parcela después puede ser utilizada de diversas formas, y para diversos fines, es algo que queda para la escuela. Se la delimita con alambres y se la prepara para la producción (Docente FAT, E2)

La organización del trabajo en los Proyectos Productivos es por grupo, cada grupo de alumnos está a cargo de un proyecto junto con un profesor de Producción Animal IV (conejo, pollo o cerdo). En cada productivo, los alumnos tienen que realizar dos cosas: por un lado, sirven a la escuela como motores para que funcione ese producto (están a cargo de la producción en sí) en donde elaboran diagnósticos iniciales e informes finales y uno intermedio durante el año. Por el otro lado, con ese productivo preparan un proyecto con escala aplicable (emprendimiento) exponen en el cole y se anexa a las olimpiadas agropecuarias. (Docente FAT, E3)

Los Proyectos Productivos se presentan como instancias de formación que se combinan y alternan a los otros dos formatos: pasantía en empresas y Proyectos Comunitarios; estos no sólo buscan ser un espacio de formación complementario, sino que también buscan incidir en la misma escuela al contemplar diferentes actividades como la distribución de parcelas, la producción animal o vegetal, el cuidado de la infraestructura, su acondicionamiento, etc. Estas experiencias de trabajo contribuyen a la construcción de entornos formativos en el espacio escolar, adquiriendo importancia la interacción y las formas de relacionarse de los alumnos con los procesos productivos.

Sin embargo, como se mencionó más arriba, lo que marca el tiempo y la forma en la que se da esta experiencia de formación en la escuela depende de los tiempos que asume la pasantía en empresas, lo cual, a la vez, subraya la relevancia y el reconocimiento que posee esta última para las instituciones y la formación de los alumnos. Es decir, si bien las escuelas coinciden en que a principio de año ya se empieza a bosquejar un Proyecto Productivo, la realidad es que el desarrollo del mismo estará influenciado por el momento en que los alumnos empiecen a desarrollar la pasantía en empresas, marcando así los tiempos de esta propuesta.

De esta manera, la regulación situacional de esta propuesta de formación dependerá de aspectos externos a la escuela (momento en que las empresas puedan recibir los pasantes) como de aspectos materiales internos, como se menciona a continuación (Ball, et al. 2012; Barroso, 2005):

Nosotros largamos a principio de año con un proyecto productivo que recupere y ponga en acción los saberes que los alumnos adquirieron a lo largo de su trayectoria escolar y que les permita a los docentes promover situaciones de enseñanza [...] Algunos se orientarán a mejorar los espacios de producción, otros a la huerta, otros a la elaboración de mermeladas o a otro tipo de producción vegetal o animal que puedan hacerse en el ámbito de la escuela en base a los recursos que hay. Porque los proyectos, a diferencia de la pasantía, se hacen acá en

la escuela y eso nos posibilita también ir manejando los tiempos para que, por ejemplo, un alumno vaya a hacer la pasantía. (Docente FAT, E3)

Las lógicas de acción que operan en este sentido tienen que ver con poder adaptarse a los tiempos que marca la pasantía (Sarmiento, 2000), aunque que el “frenar” el proyecto productivo no signifique que se abandona, sino que se busca la manera de que el alumno pueda seguir formándose en la especialidad a través de diferentes estrategias pedagógicas-didácticas que se alternan y complementan. Tal como lo expresa un docente:

No es que el chico se va a la pasantía y abandona el proyecto, se olvida... El proyecto continúa, quizás con menos tiempo de dedicación porque ahora el chico está en la pasantía, pero el proyecto sigue lo sigue él, lo siguen sus compañeros, lo sigue el Profe. Y hasta a veces el chico recupera las experiencias y saberes construidos en la pasantía para enriquecer el proyecto productivo, porque el chico va y ve y sabe cómo arreglar, como mejorarlo. (Docente FAT, E1)

Como plus a esta experiencia de Proyectos Productivos se puede señalar que, según los docentes entrevistados, también es una estrategia que prepara a los alumnos para otras instancias de aprendizaje como las Olimpiadas Agropecuarias; pues en las mismas se busca que las escuelas participen en actividades académicas centradas en la resolución de situaciones problemáticas, análisis de casos y/o proyectos que demanden la utilización integrada de los conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes. Esta instancia es considerada de relevancia para que los alumnos muestren todo lo logrado:

Lo que se observa en las olimpiadas, es que el chico, al haber estado 7 años en la escuela y haber sido parte de la construcción de esos entornos, se enriqueció en esos aspectos. Como ser el cuidado del entorno y ver cosas que otro chico que vos lo llevas y ya está el galpón hecho y todo hecho, no las ve. El chico, al haber vivido esa experiencia, ve detalles que cuando está todo hecho no lo ve: ve correa suelta, cable suelto. (Docente de FAT, E1)

Los Proyectos Productivos se trabajan teóricamente con la profesora del espacio de Formulación de Proyectos Agropecuarios y consiste en que cada grupo de alumnos presente un proyecto que luego llevará a cabo en la escuela en las horas de FAT; por ejemplo, los chicos hicieron un proyecto de hidroponía y luego compitió en las olimpiadas junto con otras escuelas agrotécnicas. Eso para los chicos fue gratificante y para nosotros también (Docente de FAT, E2)

Los Proyectos Productivos logran ejercitar habilidades y capacidades que han desarrollado los alumnos para la resolución de problemas concretos. La formulación y evaluación de esta propuesta de formación demanda considerar criterios económicos productivos, agroecológicos y socioculturales, decidiendo sobre las tecnologías más apropiadas a emplear; en lo cual los alumnos ponen en juego todos sus conocimientos. A la vez, ello requiere prever y determinar en tiempo y forma las actividades a realizar en las distintas etapas productivas, como asimismo los recursos a utilizar y los momentos y condiciones económicas y financieras óptimas para su adquisición. En este sentido, las instituciones educativas hacen uso de su autonomía institucional para la regulación situacional del espacio de la Práctica Profesionalizante bajo el formato de Proyectos Productivos (Barroso, 2005, 2006), combinándolo con otros formatos, pero también de acuerdo a las condiciones materiales con las que cuentan, constituyéndose así en otro espacio formativo institucional (Ball et al., 2012).

Proyectos Comunitarios: Una Propuesta para la Resolución de Problemas y la Contribución Socio-Cultural al Medio Local

Los Proyectos Comunitarios también se presentan como uno de los formatos que adquiere el espacio de la Práctica Profesionalizante en las escuelas agrotécnicas estudiadas, el cual se articula a los dos anteriormente nombrados para abarcar todos los contenidos que demanda la formación profesional en el último año de la escuela técnica. Estos proyectos se planifican tomando en cuenta las fortalezas y debilidades del contexto socio-productivo local, buscando tener una incidencia directa sobre la comunidad a través de la resolución de problemas o la contribución socio-cultural para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población cercana.

Al igual que los Proyectos Productivos estos se vinculan a diferentes espacios curriculares del Campo de la Formación Específica del 7^a año, en donde la coordinación central se da desde el espacio de FAT, buscando consolidar valores ciudadanos en los futuros técnicos agropecuarios. De este modo, se orientan a facilitar una formación integral desde situaciones reales de trabajo, implementando estrategias para el crecimiento y el desarrollo del contexto local, ya sea por medio de la participación o la intervención de los alumnos en diferentes espacios comunitarios.

En esta línea, los docentes entrevistados han destacado que los proyectos año tras año cambian, ya que estos se diseñan y desarrollan de acuerdo a las necesidades de la zona donde está ubicada la escuela. Así, estas propuestas identifican y traen nuevas situaciones problemáticas de la comunidad a la institución para que sean abordadas por los alumnos desde un trabajo que integra los aportes de los distintos espacios curriculares:

Los proyectos van variando. Un año se realizó un Proyecto Comunitario para la Asociación de Padres de Infantes con trastornos Neurológicos (APADIN); en donde colaboramos haciendo un proyecto de una huerta con los chicos del lugar. Otros años se hicieron proyectos que han estado dirigidos a mejorar los espacios públicos que comparten los chicos. Por ejemplo, arreglando la plaza que está enfrente del dispensario, poniendo en condiciones cestos de basura, bancos y haciendo charlas sobre el cuidado del ambiente y la necesidad de conservar lo que es de todos. (Docente FAT, E1)

En el año 2018 empezamos a llevar a los alumnos a la Feria Agroecológica como parte de un Proyecto Comunitario. Estos realizaban encuestas a productores, construían guías de observación para analizar las características de los alimentos que se vendían y luego ello se daba a conocer como una forma de guía para una alimentación saludable. Este año desde la institución se trabajó en el proyecto con la promoción de la alimentación saludable en escuelas primarias, con charlas a chicos de 6to grado y padres y en base a lo trabajado en años anteriores. Acá hay una articulación muy importante desde FAT con los profes de las materias Industrialización de Productos Agropecuarios y Formulación de Proyectos Productivos. (Docente FAT, E2)

Los alumnos, desde esta idea de escuela solidaria o desde lo que institucionalmente se conoce como Proyecto Comunitario, trabajan en armar huertas en hogares de chicos con capacidades diferentes, en escuelas primarias de las zonas y también trabajan en la recuperación de sillas de ruedas, andadores, etc., desde el manejo de distintas herramientas. (Docente FAT, E3)

A través de estos proyectos las escuelas agrotécnicas tienden a transferir permanentemente modelos de producción, conocimientos y tecnologías a partir del trabajo en el medio local próximo. Desde una perspectiva de tipo extensionista, el compromiso social y ciudadano es el sentido que nutre a las lógicas de acción que regulan la Práctica Profesionalizante bajo este formato curricular (Barroso, 2005, 2006; Sarmiento, 2000), ya sea desde la provisión de materia prima, como del suministro de información y/o capacitación a la comunidad.

Al respecto, se consultó a los docentes de FAT sobre qué valoración podían hacer respecto a esta experiencia y si consideraban que lograba cumplir con los objetivos que se proponía el espacio de formación, a lo cual respondieron:

Yo creo que se complementan. Y eso creo que es lo interesante y que no se da en todas las escuelas, de integrar diferentes propuestas de Prácticas Profesionalizantes, distintos formatos que hacen a una formación más integral del alumno en la modalidad. El plus del Proyecto Comunitario es eso que quizás no lo ven en los otros formatos o que quizás no está tan claro, no es tan visible: “el ayudar a otro, el colaborar, lo humano...” Que no significa que no esté en lo otro, porque está, pero con otra intensidad... Acá lo principal es hacer algo con y para la comunidad y para eso, el chico conoce, describe, analiza, diseña y ejecuta... (Docente FAT, E1)

Considero que una propuesta bien hecha, bien pensada y desarrollada de manera responsable, siempre deja algo bueno. Acá el foco de la propuesta varía de los otros formatos que hay [en referencia a pasantía y Proyecto Productivo], porque lo que se plantea como actividad también difiere. Acá el foco está puesto en que el chico ponga en juego sus conocimientos para ayudar en algo a su comunidad, a su barrio, a su ciudad... pero eso no significa que no ponga en juego todo lo que también pone en mayor o menor medida cuando realiza actividades bajo los otros formatos. (Docente FAT, E2)

Los Proyectos Comunitarios ponen en el centro de la escena la participación de los estudiantes desde acciones concretas que apuntan a superar prácticas asistencialistas para promover un veradero cambio en el medio social. El alumno identifica y diagnostica una problemática del territorio donde está inserta su escuela y a partir del bagaje de conocimientos que posee -y que ha adquirido en toda su trayectoria escolar-, describe y diseña una solución posible para llevar a cabo una acción (individual y/o grupal) que implica involucrarse de manera responsable y comprometida con la comunidad.

Este modo de abordar la Práctica Profesionalizante no sólo adquiere valor para los estudiantes en términos de generar oportunidades de aprendizaje disciplinar y multidisciplinar a partir del contacto con la realidad del medio que rodea a la escuela, sino que también brinda una oportunidad para el ejercicio del derecho y la responsabilidad para participar de situaciones que los involucra o afectan, fortaleciendo la relación entre la escuela y la comunidad al hacerla presente y partícipe en la búsqueda de soluciones; generando, además, posibles articulaciones de la institución con otras escuelas, grupos, organizaciones y/o autoridades para el beneficio de la propuesta, una red de relaciones que demanda acuerdos y negociaciones sobre un objetivo en común que influyen en las formas de regular la acción educativa (Ball et al. 2012; Barroso, 2006).

Notas Finales

El impacto que produjo la sanción de la ley de ETP en la primera década del siglo XXI, junto a otros marcos normativos que le fueron dando sentido, buscaron generar una

reestructuración de las formas de organización, regulación y desarrollo del campo de la formación profesional en las escuelas técnicas que tendieron a impulsar nuevas formas de vinculación de estas con el entorno social y productivo (Jacinto, 2018; Martínez & Garino, 2021). A través de la creación y redefinición de espacios prácticos (espacio de FAT, talleres, laboratorios, etc.) se propusieron instancias de formación no sólo a través de los entornos formativos tradicionales de trabajo al interior de las escuelas, sino también por vía de la articulación del trabajo pedagógico a las lógicas del mundo social y laboral mediante la gestión de vínculos con otras instituciones, organizaciones, asociaciones, etc.; donde docentes y directivos tuvieron que asumir la difícil tarea de definir, diseñar, organizar y gestionar espacios curriculares centrales para la formación (Bocchio & Maturo, 2017).

En este contexto, si bien la política alentó la autonomía institucional también es una realidad que fue bajo la responsabilidad de los equipos de gestión directiva y de grupos de docentes comprometidos con la tarea de enseñar (Bocchio & Lanfri, 2013; Miranda & Lanfri, 2017). La puesta en acto del espacio de la Práctica Profesionalizante en las escuelas estudiadas involucró una redefinición de lo prescripto en atención a las realidades y condiciones materiales institucionales que implicó una transformación en las prácticas del devenir institucional. Como resultado, la gestión educativa en las escuelas agrotécnicas fue de suma importancia en cuanto al manejo de recursos, tiempos y espacios para garantizar la propuesta formativa para la especialidad.

Al interior de las instituciones el espacio curricular de FAT se definió a partir de la construcción de vínculos didácticos-pedagógicos entre los diferentes actores involucrados y el posicionamiento en la toma de decisiones respecto a cómo garantizar las Prácticas Profesionales en correspondencia con el perfil de la especialidad. Las acciones que se desplegaron en el marco de estas definiciones dieron lugar al diseño de distintos formatos dentro de la propuesta pedagógica y curricular de las instituciones escolares: pasantías en empresas, proyectos productivos y proyectos comunitarios. La combinación y alternancia de estos formatos para el desarrollo de la formación de técnicos en la Orientación Agropecuaria, supuso promover la formación de los alumnos en relación a determinadas áreas, a diferentes habilidades y capacidades técnicas y contextos de actuación a través de recuperar todo lo aprendido en su paso por la escuela técnica. Se puede considerar que la articulación de las acciones que despliegan las instituciones para garantizar los espacios de formación bajo estos diferentes formatos fomenta la capacidad de adaptación de los alumnos a diferentes entornos laborales con los cuales se pueden enfrentar como egresados; como así también favorece su sensibilización ante situaciones que antes les podrían haber resultaban distantes, como en el caso de los proyectos comunitarios.

Cada escuela trató de dar respuesta a las demandas de la normativa ministerial considerando la relevancia de la oferta educativa y los requerimientos del mercado de trabajo, y en vistas a una educación integral. Como se trató de dejar en evidencia a lo largo del escrito, y como lo afirma uno de los actores entrevistados:

Como espacio formativo, la escuela tiene como objetivo la universalidad porque no solo es la agroempresa o el trabajo agropecuario sino también es la comunidad, el otro. Los docentes fomentan la formación general para orientar al alumnado a una formación integral, pero a la vez específica en la orientación, brindándoles herramientas para el desarrollo de habilidades y adquisición de capacidades. (Docente FAT, E1)

En esta línea, es importante destacar el papel que cumplen las instituciones y sus actores como hacedores de la política educativa para el funcionamiento de la oferta educativa y sostenimiento de la modalidad (Ball et al., 2012). La regulación situacional de la Práctica Profesionalizante, como instrumento de la política educativa para la ETP, implicó para las escuelas estudiadas la producción de reglas y acciones para su funcionamiento y el proceso de (re) ajustamiento de la acción de los

actores institucionales en función de esas mismas reglas para asegurar el equilibrio y la coherencia que el sistema de ETP demanda en función de los objetivos de aprendizaje para la especialidad (Ball et al., 2012; Barroso, 2006; Maroy, 2011). Las escuelas buscaron desarrollar una propuesta de formación integral basada en la combinación y alternancia de diferentes formatos como estrategias complementarias ante la imposibilidad de garantizar el formato de pasantía para todos los estudiantes, tal como lo propone la normativa.

Mientras que en otros estudios se da cuenta que la falta de espacios, recursos o convenios con empresas ha sido considerada como una imposibilidad para cumplir con los objetivos educativos de manera universal en el espacio de la Práctica Profesionalizante (Bocchio & Maturo, 2017; Maturo, 2018; Martínez & Garino, 2021); los resultados de este trabajo nos permiten considerar, a partir de los casos estudiados, que esas mismas dificultades fueron las que posibilitaron replantear algunas formas de trabajo en las escuelas y también una oportunidad para generar un trabajo interdisciplinar entre distintos espacios curriculares. Sin embargo, esto no quiere decir que desconozcamos que la responsabilidad por los resultados educativos no puede recaer en el voluntarismo o compromiso docente, sino que debe existir una política sólida que garantice las condiciones y recursos de trabajo en las escuelas

Referencias

- Adamini, M. (2012). La zona gris de las pasantías: entre el trabajo y la formación. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 5(13), 85-98.
- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. *Education Policy Analysis Archives*; 24(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Bianchini, M. L. (2014). Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: Un estudio de caso. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (24), 279-305. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806015>
- Bocchio, M., & Lanfri, N. (2013). Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 441-459. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526025>
- Bocchio, M., & Maturo, Y. (2017). Lógica de acción en el espacio de formación en ambiente de trabajo: Prácticas y sentidos en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba- Argentina. *Horizontes Sociológicos*, (9), 10-27. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/164/155>
- Boetto, M., Avila, G., Allende M., Forestello, S., Gandino, M., & López, A. (2012). *Prácticas agroecológicas en la escuela agrotécnica*. Editorial Facultad de Ciencias Agropecuarias, UNC
- CEPAL. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Autor.
- Cian, J. (2018). Orígenes de las escuelas agropecuarias en la provincia de Entre Ríos, Argentina (1896-1910). *Mundo Agrario*, 19(42), e093. <https://doi.org/10.24215/15155994e093>
- Ciavatta, M. & Ramos, M. (2012). Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, 5(8), 27-41. <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>
- Corica, A. & Alfredo, M. (2021). Más de una década de la Ley de Educación Técnico Profesional en Argentina: Revisiones a partir de trayectorias educativo-laborales de egresados. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 61–88. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.003>

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cragolino, E. (2015). *Políticas públicas de educación en el campo: Análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina)*. Editorial del Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Díaz, R. (1991). La educación técnica- profesional en el sector agro. *Revista del Centro de Estudios de Educación y Formación para el Trabajo*. Escuela de Humanidades, UNSAM.
- Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. (2014). *Memo 05/2014*. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Fernández, N., Ganem, M. J., Sáez, D., & Maturo, Y. (2021). Las Prácticas Profesionalizantes: su puesta en acto en tres provincias argentinas. En S. Martínez & M. D. Garino (Coords.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias*. Teseo.
- Ferreti, C. (2009). A reforma do ensino técnico da década de 1990: Entre a proposta e a prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90, 11-31. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i224.496>
- Figari, C. (2011). Hegemonía empresaria y nuevas lógicas de control social: la formación del mando. *Revista Trabajo y Sociedad*, 15(7), 105-122.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24, 93-130. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿Un modelo para armar?* CINTERFOR-OIT.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Gutiérrez, T. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie5831435>
- Ibarrola, M. (2020a). Los centros de bachillerato tecnológico agropecuario y la producción agrícola escolar en la formación para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 91-119. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100091&lng=es&tlng=es
- Ibarrola, M. (2020b). La formación de los jóvenes para el trabajo. Las escuelas de tipo medio superior y otras alternativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 13-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100013&lng=es&tlng=es
- Jacinto, C. (Comp.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificaciones y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Miño y Dávila / Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).
- Jacinto, C. (Comp.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: Entramados, alcances y tensiones*. IDES.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (Eds.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.lasco.2005.01>
- Leguizamón, L. (2013). *Programa EMETA. Política nacional aplicada con perspectiva local. El caso de la Escuela Agrotécnica de Machigasta (Departamento Arauco-La Rioja)*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.
- Martínez, S., & Garino, D. (Comp) (2021). *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias*. Teseo. <https://doi.org/10.55778/ts877232912>

- Maturo, Y. (2018). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis Educativa*, 22(1), 40-50. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220104>
- Maturo, Y. (2021). “La escuela técnica es el semillero”: La pasantía como espacio de validación y construcción de saberes en el sector automotriz de la ciudad de Córdoba. *Revista Espacios en Blanco*, 1(31), 97–116. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-290>
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós- burocrática dos sistemas de ensino na Europa? En D. Andrade Oliveira & A. Duarte, *Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento* (pp. 19-46). Fino Traço.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria*. Encuadre General.
- Miranda, A. (Coord.) (2018). *La construcción de trayectorias laborales de los egresados de la escuela técnica: Una mirada sobre la integralidad de la formación a una década de la ley de educación técnico profesional*. [Informe final]. Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional- INET.
- Miranda, E., & Lanfri, N. (Eds.). (2017). *La escuela secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño & Dávila.
- Mouteira, M. C., Fernández, M., Albo, G., Dedomenici, A. C., Diosma, G., & Hang, G. (2018). Innovaciones en industrias de alimentos en escuelas agropecuarias de la provincia de Buenos Aires. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(57), 60-87. <https://doi.org/10.33255/2957/334>
- Navarro, J. (2012). Educación técnica rural en Argentina (1910-1960). *Revista Escuela de Historia*, 11(2), 1-21.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Editorial Gedisa.
- OIT-Cinterfor. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: El caso de América Latina*. OIT/Cinterfor.
- Plencovich, M. (2013). *La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Lanús.
- Prieto, A. (2012). *Las nuevas tecnologías en la educación rural agrotécnica*. [Ponencia] Encuentro Nacional del Programa ENO en Argentina. Centro de Educación Integral – FCP. Mayo, Neuquén.
- Sarmento, M. (2000). *Lógicas de açõnas escolas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Steinberg, D., Pinkasz, D., & Montes, N. (2018). *Estado del arte de la investigación en políticas educativas de la educación secundaria en la Argentina: 2003-2017*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Univesidad de Antioquía.
- UNESCO. (2016). *Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional 2015*. Orealc/UNESCO.
- Vasilachis, I. (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Sobre las Autoras

Yanina Débora Maturo

Universidad Nacional de Córdoba

yanina.maturo@unc.edu.ar

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la cátedra de Política Educacional y Legislación Escolar y de la cátedra de Enseñanza y Curriculum de la Universidad Nacional de Córdoba. Co-dirige el Grupo de Investigación en Estudios de Política Educativa (GIEPED) del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la misma universidad. Integra el Equipo de trabajo del NEIES-MERCOSUR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-6364>

María de los Ángeles Belmonte

Universidad Nacional de Córdoba

maryangbelmont@gmail.com

Profesora en Ciencias Políticas por el Instituto Superior de Formación Docente N° 82 de La Matanza, Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas del Centro de Estudios Avanzados (CEA), Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel secundario de modalidad común y técnico profesional, Córdoba.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3467-4085>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 90

15 de agosto 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
