



El espacio de Formación en Ambiente de Trabajo en escuelas técnicas de Córdoba: el mercado como agente regulador

María Cecilia Bocchio¹

Yanina D. Maturo²

Resumen

La Formación en Ambiente de Trabajo (FAT) está enmarcada en la modalidad de Educación Técnico Profesional (ETP) de la escuela secundaria obligatoria. En este artículo recuperamos aportes del trabajo de campo desarrollado en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba, Argentina, donde la FAT tiene el formato de pasantía. Proponemos siguiendo los aportes de Barroso (2006) y Sarmiento (2000) que cuando docentes y directivos ponen en acto la FAT construyen lógicas de acción que se traducen en prácticas y sentidos que dotan de un nuevo significado al espacio curricular. Planteamos, a modo de hipótesis, que la FAT se presenta como un espacio dentro de la escuela técnica donde se objetivan tanto las dinámicas internas –institucionalizadas por cada escuela, como las dinámicas externas –que intervienen en la articulación escuela-mundo del trabajo– y, donde el mercado se configura en un agente regulador de la FAT.³

Educación Técnico Profesional - formación en ambiente de trabajo - escuela técnica - pasantía - mercado

¹ Doctora e Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente en la FFyH-UNC. CE: mcbochio@gmail.com

² Doctora y Becaria post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). CE: yanina.maturo@unc.edu.ar

³ Una versión más extensa de este artículo fue publicada en la Revista Horizontes Sociológicos. Bocchio y Maturo (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. *Revista Horizontes Sociológicos* 9 (5) 10-27. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/issue/view/10/showToc>

Education in work environment for technical schools of Córdoba: the market as a regulator agent

Abstract

Education in Work Environment (EWE) is framed in the modality of Educational Technical Education (ETE) of the compulsory secondary school. In this article we recover the contributions of fieldwork developed in two technical schools in the city of Córdoba, Argentina, where the EWE has the format of an internship. We propose following the contributions of Barroso (2006) and Sarmiento (2000) that when teachers and principals enact the EWE, they construct logics of action that give a new meaning to the curriculum. We propose, as hypothesis, that EWE is presented as a space within the technical school where the internal institutional dynamics of each school is objectified, as well as the external dynamics, which intervenes in the articulation school- work world, and, where the market is configured as a regulatory agent of the EWE.

Professional Technical Education - education in work environment - technical school - internship - market

Presentación

En el marco de la Educación Técnico Profesional (ETP) la Práctica Profesionalizante (PP) se constituye en un campo disciplinar obligatorio que comprende diversas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando (Res. CFE N° 261/06).

En Córdoba, la pasantía se constituye en una opción institucional dentro del campo de la Práctica Profesionalizante y se presenta como un espacio de formación obligatorio de la currícula oficial, en el marco del espacio “Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)” dentro del Ciclo de Especialización, con una carga de 240 horas reloj (10 horas cátedras semanales). Una práctica formativa de uso extendido por las instituciones que implica el desarrollo de actividades por parte del alumno fuera del ámbito de la escuela (Do Pico, 2013).

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 comienza a ponerse en marcha en el año 2009 en Córdoba, dando lugar a los primeros egresados en el 2015⁴ por lo tanto, el espacio de FAT comienza a implementarse por primera vez durante el 2015. Para organizar el espacio de esta formación, la gestión del gobierno provincial pone en marcha concursos públicos simultáneos con el objetivo de designar docentes en el cargo. Dichos cargos van a

⁴ Cabe destacar que, en la provincia de Córdoba, la Ley de Educación Provincial N° 9.870 fija una estructura de siete años para la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente al Nivel Secundario; y se encuentra estructurada curricularmente en dos ciclos: Ciclo Básico (de 3 años de duración) y Ciclo Especializado (de 4 años de duración).

tener la particularidad de ser interinos, lo que va a teñir de ciertas particularidades todo el proceso de formación y consolidación del espacio de la FAT, conjuntamente con las diferentes acciones desplegadas por las escuelas para garantizar el correcto funcionamiento del espacio curricular.

Este trabajo analiza las lógicas de acción que despliegan dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba para la configuración del espacio curricular de FAT de la modalidad en ETP de la escuela secundaria obligatoria. El escrito se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se presenta el enfoque teórico adoptado. En segundo lugar, los aspectos metodológicos y la caracterización de las escuelas bajo estudio; para luego dar paso en el tercer apartado al desarrollo del análisis. Finalmente, planteamos a modo de reflexiones finales algunas interpretaciones acerca de las diferentes situaciones por las que han atravesado las dos instituciones bajo estudio para poder acomodarse a los lineamientos de la política educativa.

Notas teóricas

El concepto de regulación aplicado al sistema de enseñanza posibilita, para Barroso (2006), la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: por un lado, una regulación institucional, donde se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores; y una regulación situacional, donde adquieren centralidad los modos por los cuales esos mismos actores se apropian de esas normativas y las transforman.

Para indagar en los procesos de regulación de la FAT que acontecen situacionalmente en las dos escuelas seleccionadas, tomamos el concepto de lógica de acción (Barroso, 2006; Sarmiento, 2000) como un instrumento de análisis que posibilita el abordaje de la racionalidad que docentes y directivos le otorgan situacionalmente a la FAT, *in situ* y en función de una historia institucional que los antecede, como así también de una especialidad técnica que los determina.

Sarmiento (2000) y Barroso (2006) realizan una genealogía del concepto de lógica de acción. Los autores reconocen que en las bases de este concepto se encuentra Max Weber y su estudio de la acción social por medio de la explicación causal, tanto del proceso de la acción como de sus efectos. Así lo define el sociólogo alemán:

La acción social se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas, como futuras. No toda clase de acción es “social” en el sentido aquí admitido. No lo es la acción exterior, cuando sólo se orienta por la expectativa de determinadas reacciones de objetos materiales. La conducta íntima es acción social sólo cuando está orientada por las acciones de otros (Weber, 1964, p.15).

El concepto de lógicas de acción da cuenta de la unión de diversas racionalidades, que otorgan un particular sentido a la acción social construida autónoma y situadamente. Sarmiento (2000) define a las lógicas de acción 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” (p. 147).

Para Barroso (2006) las lógicas de acción son construidas en la acción y por la acción de actores individuales o colectivos. En el mismo sentido, Ball & Maroy (2009) refieren el componente empírico de las lógicas de acción escolares: “Las lógicas de acción escolares son consecuencias derivadas ex post facto de la observación de prácticas y decisiones en la escuela, en relación a diversos aspectos de su funcionamiento” (p. 99).

Los autores antes citados defienden que son las condiciones externas-internas a la escuela las que contribuyen a la definición de las lógicas de acción. Es decir, operan como condicionantes que confluyen en un determinado contexto socio-demográfico, el cual favorece la asignación de una posición tanto en el “mercado” local (espacio de competencia interdependiente), como así también frente a las regulaciones institucionales externas, las cuales tienen como trasfondo diversos procesos micropolíticos, culturales y simbólicos que serán abordados en los próximos apartados.

Asimismo, el reconocimiento de la lógica de acción que guía el accionar de los actores escolares en la FAT, se articula al análisis de los discursos imperantes para la regulación local de las políticas educativas, donde, como veremos más adelante, los directivos y docentes se constituyen en los principales responsables de la gestión local de la PP en cada escuela. Siguiendo a Barroso (2005) podemos decir –anticipando el análisis que presentamos en los apartados siguientes– que en la coordinación de la FAT confluye el perfil de director burocrático, quien opera como un representante del Estado en la escuela, ejecutor de las normativas y planes formulados por el Ministerio de Educación; con un perfil gerencialista, que supone transformarlo en el “gestor” de una empresa, ocupado fundamentalmente por la administración de los recursos, la obtención de nuevas fuentes de financiamiento, de relaciones inter-institucionales con empresas, con el fin de garantizar la eficacia de los resultados obtenidos.

Sobre la metodología y las escuelas seleccionadas

Esta ponencia retoma los avances de dos investigaciones en curso, de carácter cualitativo y de alcance analítico-descriptivo. En la recolección de datos para este trabajo se destaca la aplicación de entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y a cuatro profesores encargados del espacio de FAT de la escuela A y a dos profesores de la escuela B; conjuntamente a técnicas e instrumentos de análisis documental. Para el análisis documental se tuvieron en cuenta las normativas vigentes a nivel nacional y provincial, circulares y

memorándum; como así también el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional de las instituciones.

La selección de las dos escuelas atiende a reconocer una historia institucional con rasgos comunes que tienen que ver con su larga trayectoria en la formación de técnicos en la rama de la industria y en especialidades de larga data (especialidad tradicional); y también en la reciente creación de una “nueva especialidad”.

La escuela A es una institución que originariamente estuvo bajo la gestión, organización y administración del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y fue considerada una de las escuelas técnicas más prestigiosas de la provincia, por su formación académica y por la relación que llegó a desarrollar con el sector industrial de la ciudad de Córdoba, en tanto formadora de mano de obra especializada. Luego de la transferencia de los servicios educativos durante el año 1991, la institución queda bajo la órbita de la gestión provincial.

Se encuentra ubicada dentro del ejido urbano de la ciudad de Córdoba y atiende una población muy heterogénea de aproximadamente 1200 alumnos. Debido a su ubicación en la zona céntrica recibe jóvenes de diferentes barrios de la ciudad. Actualmente la escuela cuenta con 12 empresas –del rubro de la industria y el comercio, a la que asisten los alumnos para realizar sus pasantías; de las mismas el 50% lleva entre 20 y 10 años de trabajo con la institución. El sistema de pasantías forma parte del curriculum y se constituye como un espacio de formación obligatorio para la obtención del título de técnico en la especialidad.

La escuela B fue fundada en el año 1973 y perteneció siempre a la administración provincial. Se emplaza en la zona norte de la ciudad de Córdoba, concretamente en una avenida central con amplia frecuencia de transporte público urbano e interurbano, hecho que repercute en la opción por esta escuela de alumnos provenientes de barrios aledaños, como así también de ciudades periféricas a la capital.

La matrícula escolar oscila entre los 600 y 630 alumnos, provenientes de familias que poseen un nivel socio-económico bajo o medio-bajo, caracterizadas por ser (en un gran porcentaje) familias con empleos informales, o bien empleados y/o trabajadores independientes. En líneas generales estos alumnos son, en su mayoría, la primera generación familiar en terminar la escuela secundaria.

En ambas escuelas el espacio de la FAT comienza a implementarse durante el 2015, año en el que la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional de la provincia llama a concurso para cubrir el cargo durante el año lectivo 2014. De esta forma, la mayoría de los cargos comienzan a efectivizarse ya iniciado el ciclo lectivo 2015.

La FAT en contexto: armando un “rompecabezas”

Entendemos que las dinámicas de gestión de la FAT dan cuenta de una modalidad de regulación de la interdependencia y de las prácticas promovidas por los actores implicados en la FAT, es decir: docentes/directivos, alumnos, empresas, cooperadores escolares, padres,

entre otros. Son piezas que si bien no siempre “encastran” como fue planificado por los hacedores de la política educativa para la ETP, nos posibilitan analizar, a partir de las prácticas que cada escuela coordina, cómo trabajan directivos y docentes para poner en marcha la FAT.

En el mes de agosto de 2008 a través de la Ley N° 9.511 la provincia de Córdoba adhiere a la LETP sancionada por el gobierno nacional, dando así inicio a un nuevo proceso de recuperación y a la vez de ordenamiento de la ETP. Durante el mes de febrero del año 2009 se establece por Decreto N° 125 la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el ámbito de la provincia, visto la entrada en vigencia de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada durante el año 2006; y en donde la ETP forma parte de una de las ocho modalidades de la educación secundaria obligatoria con una duración de siete años.

El cumplimiento del plan de estudios para la modalidad de la ETP en Córdoba lleva al desenvolvimiento de diferentes acciones por parte del gobierno provincial y de las mismas instituciones educativas con el objetivo de dar continuidad a la propuesta curricular implementada a partir del año 2009. Por un lado, durante febrero de 2015, el gobierno provincial pone en marcha concursos públicos simultáneos con el objetivo de designar docentes en el cargo de FAT del último año de la escuela técnica; y por el otro lado, las escuelas técnicas ven la necesidad de “acomodarse” a los requerimientos de lo prescripto, actuando como “garantes” de los espacios de FAT.

Punto cero: armar el espacio de FAT

Los cargos de docentes de FAT se empiezan a concretizar iniciado el año lectivo 2015; lo que de alguna manera da cuenta de la tardía designación de los docentes para este espacio curricular considerando que la primera promoción de egresados se efectiviza en diciembre del mismo año. Cabe destacar que la designación de los cargos adquiere una característica particular: son cargos interinos; es decir, que los docentes designados bajo concurso no forman parte de la planta permanente de la escuela.

En el caso de la escuela A, los cuatro cargos correspondientes a cada especialidad se efectivizan recién a mediados del mes de mayo de 2015. Los cuatro profesores entrevistados aseguran experimentar cierto grado de inestabilidad en su trabajo por diferentes razones: por un lado, porque no son cargos estables y, por el otro, porque ellos son evaluados finalizado el año lectivo y en base a la valoración positiva o negativa que realice el director pueden renovar el cargo o tener que abandonarlo.

El cargo es por un año, puedo durar siempre y cuando el director esté de acuerdo, esté conforme. Si llega a cambiar el director y quiere poner otra persona de su confianza, bueno me sacará a mí y pondrá otra persona, pero hay que rendir, no hay ningún problema, a lo mejor sigue el año que viene, puedo seguir.

(Escuela A, docente especialidad tradicional)

Empecé en esta escuela el año pasado, cubro una suplencia, en diciembre del año pasado me convocaron. Soy ingeniero industrial y este es un cargo especial para ingenieros. Me presenté, pasé por la junta de calificación y acá estoy cubriendo la carpeta médica de otro profe. Es un cargo interino.

(Escuela B, docente especialidad tradicional)

Dentro de las diferentes funciones que deben ejercer los docentes de FAT se encuentra el trabajo conjunto con el equipo directivo de la institución para la gestión, promoción y desarrollo de acciones con el propósito de garantizar la implementación del espacio curricular; lo cual involucra la identificación del sector productivo y científico tecnológico adecuado a la especialidad y la articulación con empresas, en el mejor de los casos. Esta responsabilidad delegada a las instituciones educativas y por ende a los docentes a cargo de las FAT, ha tenido diferentes implicancias en las instituciones seleccionadas dependiendo de cada especialidad y de la libertad de toma de decisión que ha logrado desarrollar cada docente a cargo del espacio curricular.

En el caso de la escuela A, se dio la particularidad de que la organización y gestión del espacio de FAT presentó diferentes grados de dificultad dependiendo de la trayectoria de la especialidad; es decir, en las tres especialidades tradicionales la organización del espacio de formación fue mucho más fácil y se dio casi automáticamente pues independientemente de los cambios y transformaciones que había sufrido la escuela técnica en las décadas anteriores nunca se había perdido el lazo con el mercado productivo. Mientras que en la especialidad más reciente fue un trabajo un poco más arduo, ya que no se contaba con empresas para que los alumnos hagan las pasantías. Así lo explica el docente

En las especialidades más tradicionales han logrado convenios, trabajaron durante un montón de tiempo con una empresa de gran renombre en la industria (...) ellos ya lo tenían antes de esta época de las pasantías; entonces ya estaba todo eso hecho (...) ya estaba aceitado eso y lo único que hicieron ahora es agarrar algo que ya existía y se lo pusieron en la pasantía, en cambio en esta especialidad no pasó.

(Escuela A, docente especialidad nueva)

Al parecer en las especialidades tradicionales de la escuela A la receta adoptada fue sostener el trabajo que se venía desarrollando con las empresas ahora bajo el formato de pasantía.

En lo que respecta a la escuela B, se presenta la particularidad de que el grado de dificultad en la organización del espacio de FAT no estuvo determinado tanto por la antigüedad de la especialidad (como en el caso A) sino por quien asume el cargo de docente para la FAT. En este sentido, como ya fue mencionado, el docente designado para el cargo en la especialidad tradicional de la escuela ingresa a finales del ciclo lectivo 2015 para cubrir una suplencia; siendo un docente ajeno a la institución asume un rol determinante en la definición del perfil del espacio curricular y la consecuente búsqueda de empresas. En tanto que el

docente designado para el espacio curricular en la especialidad nueva, pertenecía a la planta funcional de la institución con muchos años de experiencia en la escuela y con desempeño en el sector privado de la industria. Estos dos factores actúan como determinantes a la hora de pensar la nueva especialidad, la cual viene a dar respuesta a un área de vacancia en la ciudad de Córdoba, sólo tres escuelas técnicas poseen esa especialidad.

Vivo de mi taller particular, conozco las necesidades del mercado, desde ahí pensamos que materias poner en la curricula.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Otra de las cuestiones a destacar es que el espacio de FAT consiste en la puesta en marcha de convenios con el sector productivo para realizar pasantías en empresas de acuerdo a la especialidad. El proceso de buscar en el mercado las empresas para insertar a los alumnos se presenta como una gestión central que cada escuela debe conducir.

En la escuela A, el desarrollo de convenios con empresas se dio casi de manera automática en las especialidades tradicionales como consecuencia de la trayectoria que tiene la escuela en la formación de técnicos para ese sector de la industria. Sin embargo, en la especialidad nueva la búsqueda de convenios con empresas se volvió más engorrosa y quedó básicamente bajo responsabilidad del director de la escuela.

Y entonces los directivos tenemos que ponernos a pensar cómo hago para que el chico cumpla sus 240 horas para tener el título habilitante que le permita tener un trabajo, su tallercito o lo que quiera... ¿Y qué hago con el chico que no tiene empresa? Y entonces ahí uno empieza a ingeniar con lo que hay en la escuela, con lo poco que hay en la escuela y que no es lo mismo que hay en una empresa... lo digo desde lo tecnológico.

(Escuela A, director).

En el caso de la escuela B la búsqueda de empresas fue llevada a cabo directamente por los docentes de la FAT:

Yo tengo que mediar entre la empresa, la escuela y el alumno. Tenemos muchas empresas y tratamos de que sean de la zona. Tenemos la empresa que era del expresidente de la cámara de la madera, esa es muy buena, pero nos queda muy lejos, lo que hacemos es colocar ahí a los egresados. Vos vas a la empresa y no sabés cuánto tiempo vas a estar adentro, me ha pasado viajar y perder toda la mañana por una reunión de 5 minutos y los chicos sin clases.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Yo arranqué súper motivado con el cargo, en febrero empecé a contactarme con las cámaras empresarias, hay gente que les interesa y otros que no, les preocupa el tema de los accidentes.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Más allá de la motivación y el compromiso que directivos y/o docentes desarrollan para encontrar empresas y garantizar el normal desarrollo del espacio curricular, esta situación se presenta como una responsabilidad delegada por el Estado a las instituciones educativas, y por ende a los docentes, que tiene diferentes implicancias en la organización institucional promoviendo diferentes prácticas para lograr el sostenimiento de la FAT.

Garantizar las PP: la gestión de recursos

La obtención de recursos para llevar adelante el trabajo cotidiano en la FAT es otro punto álgido a la hora de pensar cómo se garantiza la igualdad de oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

La escuela A ha desplegado diferentes mecanismos de sostenimiento del espacio curricular que tienen que ver con poner en juego distintas estrategias de formación –en consonancia con los recursos con los que disponen y/o gestionan– para poder garantizar a todos los alumnos las 240 horas de formación en situaciones reales de trabajo. En este sentido, los alumnos que no logran ingresar a una empresa⁵ tienen dos opciones: o conseguirse, por sus propios medios, una empresa para realizar la PP o realizar la PP en la escuela.

Ante esta situación, las instituciones han tenido que ir adaptándose y generando nuevos espacios de formación que han derivado en una reestructuración de las propuestas de las materias o de roles/funciones de determinados agentes:

Lo que hemos hecho en la escuela es tratar de generar un buen espacio de formación para los alumnos que no pueden ir a una empresa a hacer su PP. Y ahí nos servimos de los recursos de los Planes de Mejora, que, si bien a veces esa plata no era eso, o para que nosotros la utilicemos en eso, la utilizamos igual para que el chico tenga las herramientas y un tutor que los vaya acompañando en el proceso. Y el tutor, que es el tutor de los otros que van a la empresa también, cambia su rol a veces para poder responder o acompañar a los que se quedan acá.

(Director, escuela A, año 2015).

En el caso de la escuela B, cuando los alumnos no pueden ser insertados en alguna industria las horas de práctica se desarrollan en un proyecto institucional: el “carrito batan” que sirve para el transporte de múltiples objetos. Así lo describe el docente a cargo de FAT:

Acá lo hicimos como pudimos, la FAT contempla en el caso de no poder ubicar a todos los alumnos proyectos institucionalizantes. Estamos haciendo un carrito batan que se

⁵ Las empresas por lo general reciben un determinado número de alumnos que varía entre 5 a 15; donde el mérito académico es un factor clave: “el mejor promedio a la mejor empresa” (Entrevista 1, Director, p. 1). Los alumnos que poseen un bajo rendimiento académico o que poseen alguna dificultad motriz pueden quedar “sin empresa” para realizar sus PP.

hace junto a otra especialidad. No está en este taller por problemas de espacio. Nosotros hacemos la estructura del carro.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Esta estrategia es fundamental para que las alumnas desarrollen las horas de práctica reglamentaria. Insertar a las mujeres en las empresas resulta ser otra tarea difícil de responder dado el recelo y los “miedos” que los empresarios tienen a incluir a las mujeres en espacios históricamente varoniles.

En la expresión del coordinador “*Acá lo hicimos como pudimos*” adquiere relevancia la gestión de los recursos materiales y económicos para desarrollar este proyecto. El denominado Plan de Mejora Institucional (PMI) debiera ser la principal fuente de financiamiento y sostenimiento de estos proyectos, como así también de la infraestructura escolar; sin embargo, la realidad de la escuela B es otra:

Cuando se lanzó PMI nos dijeron desde INET que una vez aprobado el proyecto en tres meses estaba la plata, íbamos a tener el nuevo galpón y acá estamos hace 4 años y medio. La plata salió de INET, pero no llega a la escuela. Para los insumos todo depende de lo que nosotros busquemos, tenemos la ventaja de que salimos a pedir a las empresas y nos dan, falta tiempo para gestionar todo eso, y nosotros no podemos estar en todo. PMI vos presentas un proyecto, cuando la plata viene hay que salir a comprar y son horas tuyas que uno invierte, tres presupuestos de cada cosa, de herramientas, maderas, y eso por cada curso y cada dos meses hacemos un proyecto nuevo, es una locura. Pero claro que no nos viene plata para todos. Lo único que viene es fondo de reparación, pero todo se mantiene con la cooperadora, no nos mandan tizas, libros matrices.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

De igual modo, el pago del seguro necesario para que los alumnos vayan a realizar las prácticas profesionalizantes lo cubre la cooperadora y al momento de recibir el pago del Ministerio de Educación se lo reintegran. Así lo explica el coordinador de la especialidad tradicional:

Hay un seguro Secor, lo paga la cooperadora, por ahora es la forma de avanzar, no se puede esperar más tiempo, por ahora vamos así. No sé si lo reintegran, ni idea. En el contrato te piden que digas cual es el seguro.

(Escuela B, docente especialidad tradicional)

En las dos escuelas estudiadas, las FAT se presentó como un espacio en el que cada institución debió armar conforme a los recursos que disponía la política educativa y a las condiciones reales que cada escuela poseía en términos de espacio edilicio y equipamiento; como dos condiciones básicas sin las cuales la escuela, puede efectivamente responder al requerimiento de la modalidad técnico-profesional. Junto a estos dos condicionamientos, se generan situaciones que complejizan el armado de este rompecabezas; como lo son:

las condiciones específicas de acceso al cargo, signadas por la precariedad del interinato; la definición de cómo iba a implementar la FAT en el caso de las especialidades que no encontrasen empresas para desarrollar la PP; la autogestión del vínculo con las empresas para que los alumnos hagan la PP y la disponibilidad de recursos varios a través de diferentes organismos, como la cooperadora escolar, que posibilita no tener que aguardar los tiempos del Ministerio de Educación para pagar el seguro obligatorio que permite movilizar los alumnos de la escuela a la empresa.

Entendemos que en el marco de todas estas situaciones que ambas escuelas atraviesan con sus semejanzas y diferencias se construye un perfil de docente y de directivo que sea capaz de “gestionarlo todo”. En palabras de Barroso (2011) el discurso mítico de la gestión la escuela se llena de “súper héroes” que a pesar de las adversidades garantizan el buen funcionamiento de la institución. En este discurso rara vez se cuenta o relata la complejidad del trabajo que deben llevar adelante o los dilemas con los que confrontan. En la FAT el permanente proceso de gestión se traduce en la construcción de sentidos sobre la FAT que abordaremos en el próximo apartado.

Notas conclusivas

Pretendemos en esta última sección del artículo ensayar una interpretación de las diferentes situaciones por las que han atravesado las dos instituciones para poder acomodarse a los lineamientos de la política educativa en base a sus condiciones reales de realización de la tarea educativa. En este sentido, entendemos que las dos escuelas han puesto en marcha una lógica de acomodación, en tanto acto de “colocar algo de modo que se ajuste o adapte a otra cosa” (RAE). En este sentido, el proceso por el cual las escuelas seleccionadas consiguen llevar adelante la FAT, media entre las normativas nacionales y provinciales y los recursos con los que cada escuela puede autogestionar, es decir, entre una regulación normativa que el sistema educativo propone y las dinámicas que signan la construcción de márgenes de autonomía en cada escuela técnica.

Las escuelas han logrado acomodarse a los requerimientos de la política en base a sus condiciones objetivas de trabajo, lo que ha dado como resultado efectos diferentes en el cómo se pudo confeccionar la FAT (conjunto de prácticas institucionales) y en los sentidos que construyeron o el para qué de la FAT (experiencias de docentes y alumnos). Hablamos de complejas dinámicas que las escuelas construyen para ordenar, en palabras de Sarmiento (2000), de forma precaria y provisoria la realidad organizacional, la cual, inexorablemente, se encuentra ligada a las trayectorias específicas de cada institución y de cada especialidad.

Como se puso en evidencia a través de los relatos de los diferentes actores, han predominado en las acciones de las escuelas, complejas dinámicas de regulación de la interdependencia entre un conjunto de actores: directivos y docentes que se responsabilizan por la obtención de empresas o de recursos para garantizar la PP en las escuelas cuando el

desarrollo de las mismas en empresas es inviable; docentes que asumen la responsabilidad de coordinar una instancia tan importante en la formación de los futuros técnicos bajo la condición de docentes interinos/precarios; empresas que negocian condiciones y beneficios para insertar alumnos; cooperadoras escolares que pagan los seguros escolares de los pasantes para poder dar inicio a las PP, mientras aguardan los tiempos del Ministerio de Educación para destinar fondos.

Este “rompecabezas” que forma parte del cotidiano escolar de estas escuelas opera como la antesala a un permanente proceso de acomodación a las demandas del Ministerio y también de las empresas. La experiencia de FAT tal como fue diseñada en las propuestas curriculares se transforma en una experiencia donde lo que está en juego es la capacidad de gestión del docente: gestionar la relación con las empresas, recursos para llevar adelante proyectos, autorizaciones, presupuestos, seguros laborales. En palabras de un profesor:

Si me preguntás, es importante la FAT, pero es un dolor de cabeza y te aseguro que es un trabajo que pocas escuelas lo estamos llevando adelante.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Los condicionamientos normativos que se generan desde los diferentes niveles de gobierno, donde se diseñan los textos legales que organizan y regulan el funcionamiento de la modalidad de la ETP, no contemplan las condiciones reales de las escuelas para la puesta en acto de la reglamentación. Esto deja muchas veces sin garantías el cumplimiento de la norma y, a la vez, abre el camino para que actores externos a las instituciones educativas, como es el caso de las empresas, condicionen un espacio de vital importancia para la formación de técnicos como lo es el espacio de FAT. Mientras tanto hay una experiencia que se transforma en hegemónica: “buscarle la vuelta” a las políticas y a las situaciones adversas: léase promover procesos productivos en el taller con los recursos que se tiene y que las empresas donan; reubicar alumnos cuando las demandas del mercado fluctúan. Así, la gestión de la FAT se presenta como una responsabilidad individual, donde la autogestión se transforma en el libro de autoayuda (Grinberg, 2006) que toda escuela y sus actores necesitan para generar por sus propios medios las condiciones para garantizar la formación de los futuros técnicos y adecuarse a las demandas del empresariado.

Referencias bibliográficas

Consejo Federal de Educación. Res. N° 261/06. Proceso de Homologación y Marcos de Referencia de Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional. República Argentina.

- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicornio. *VI Seminário sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92) 725-751.
- Do Pico, V. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Asoc. Empresaria Argentina.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6): 67-87.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. (J. R. J. Medina, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica