

## **Formación técnica secundaria inclusiva desde la perspectiva de trabajo autogestionado.**

### **Representaciones y aportes intersectoriales para una adaptación del currículum<sup>1</sup>**

**Cooperativa Factorial**

#### **Palabras clave**

formación técnica; trabajo; autogestión; currículum; educación

#### **Resumen**

La presente investigación es un aporte para la incorporación de nociones y herramientas sobre trabajo autogestionado en el currículum de escuelas medias técnicas. Con este fin, se realizó un relevamiento en las regiones de Córdoba, Ciudad de Buenos Aires y Neuquén sobre las experiencias y representaciones de distintos actores del ámbito educativo y de la Economía Social y Solidaria (ESS).

A partir de la realización de entrevistas en profundidad y grupos focales conformados por estudiantes, se delinearon las representaciones que los actores involucrados tienen de la formación de las escuelas técnicas, su vinculación con el mundo del trabajo, experiencias de autogestión y cooperativismo y las posibilidades de incorporar a la ESS en la formación que reciben los jóvenes.

Partimos de la hipótesis expresada por distintos autores acerca de las transformaciones que ha sufrido el paradigma económico y sus consecuencias en el modelo salarial. La crisis del sistema industrial que incorporaba al empleo formal mano de obra calificada -formada en muchos casos en las escuelas técnicas- generó la emergencia de nuevas formas de desarrollo de la actividad profesional. Frente a esta realidad, la escuela como ámbito formativo por excelencia debe brindar nuevas herramientas para que los jóvenes puedan optar por cooperativas o emprendimientos autogestionados de diversas características. En este sentido, la ESS tanto en sus prácticas como en su desarrollo teórico es una alternativa que debe ser incorporada como eje transversal en la formación para el trabajo.

Este trabajo sistematizará los aportes que los distintos actores de la ESS realizaron desde su experiencia, atendiendo especialmente a las herramientas que consideran indispensables para incorporar en el currículum de la educación media técnica. Para alcanzar el objetivo propuesto, se analizarán las percepciones de los agentes de instituciones educativas y funcionarios de ambos sectores para generar una propuesta ajustada a la realidad que

---

<sup>1</sup> Informe final de investigación presentado ante FONIETP - INET

atraviesa la educación técnica y conocer las experiencias en formación para el trabajo.

## **Introducción y presentación del tema**

Nuestra hipótesis de investigación es que las escuelas medias técnicas priorizan en sus currículums las formas de trabajo en relación de dependencia o asalariadas como única forma de inserción laboral de sus egresados. En términos generales, no contempla las formas de trabajo autogestionadas como alternativa, exceptuando algunas experiencias pedagógicas. Se observa que no hay mirada compartida de los distintos actores de la comunidad educativa sobre las oportunidades y desafíos que representan estas experiencias para egresados/as de escuelas técnicas.

La reconfiguración del mundo del trabajo obliga a enfrentar este desafío. La segunda mitad del siglo XX fue el escenario de la crisis del sistema industrial. El modelo que incorporaba mano de obra calificada al empleo formal fue reemplazado por una estructura donde prevalece la subcontratación en los distintos eslabones del proceso productivo. Los jóvenes ya no egresan de la escuela con la garantía de que el oficio para el que fueron formados responderá a las necesidades del sector privado y le permitirá acceder a un empleo formal dentro del mismo. Como consecuencia de esta crisis surgen nuevas formas de organizar y pensar el trabajo. Algunas de ellas, recuperan la tradición del movimiento cooperativo surgido en el siglo XIX. La modalidad autogestionada hoy en día representa más de la mitad del volumen de trabajadores argentinos.

Retomaremos los aportes de distintos autores para analizar la información recabada en el trabajo de campo con el objetivo de aproximarnos a una propuesta que de curriculum prepare a los jóvenes para desarrollar su práctica laboral en este complejo escenario.

## **Vínculo entre educación y trabajo**

La crisis sufrida por Argentina luego del 2001 comienza un proceso que intenta dar respuesta a las demandas sociales que implicaron las políticas destinadas a la economía y al lugar que el trabajo tiene en la sociedad. Las consecuencias sufridas hicieron que amplios sectores de la sociedad se encuentren excluidos, con un aumento significativo de las desigualdades, y los sectores productivos en crisis. Cuando pensamos en cuáles serían los términos de la vinculación escuela - trabajo, Riquelme menciona lo importante de contextualizar el trabajo y las demandas laborales de los distintos sectores, tanto para una coyuntura presentes como las que están por venir. Es por esto que los trabajadores pensados como tal, y pensándose a sí mismos son parte de las necesidades educativas (Riquelme, 1985).

Así, el rol de la escuela, que históricamente estuvo asociado a la ciudadanía y para el acceso de las capas más acomodadas a un estadio superior de educación, implica también ahora lo que es la formación para el trabajo. La escuela alberga y contiene distintas problemáticas sociales que la influyen, su entorno muchas veces se traslada al interior de las mismas, adquiriendo en muchos casos las características de la situación social a la que

atiende.

Muchos de los jóvenes acceden como último nivel educativo a la escuela secundaria, y acceden a un mercado laboral con esa base de formación, en otros casos, cuando inician ciclos de Educación Superior, lo combinan con el inicio del acceso al mundo del trabajo (UNICEF, 2006). Por estos motivos, enseñar a moverse en un mundo laboral incierto y cambiante, que ofrece a los jóvenes fundamentalmente empleos de baja calidad, debería ser un objetivo de enseñanza y aprendizaje. Las fronteras son cada vez más difusas entre formación académica y formación técnica y profesional, entre teoría y práctica, en un mundo donde la generación de conocimientos apela a la integración de saberes y a la adecuación permanente a los cambios (Jacinto, 2010).

En las escuelas, y en las escuelas técnicas específicamente, es necesario ampliar la mirada sobre la educación y el trabajo, es por esto que se plantea el tema mucho más allá de las relaciones entre escuelas y empresas. En tal sentido, los procesos de inserción de los jóvenes incluyen las amplias y complejas relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo. También es importante la valoración en la currícula escolar de lo que implican los derechos laborales de los estudiantes, para propender a una relación con el desarrollo económico que signifique la construcción de relaciones más igualitarias y de inclusión de las mayorías. Las escuelas, más allá de sus contextos y capacidades que posean, pueden preparar jóvenes teóricamente competentes, pero no laboralmente formados para insertarse en el mundo del trabajo (Jacinto, 2013).

Jacinto en este sentido subraya la necesidad de que las escuelas técnicas y profesionales, para acercarse al mundo del trabajo, construyan herramientas y habilidades que este mundo demanda, y en este sentido, marca una diferencia respecto a las escuelas en general (Jacinto, 2010).

“Pero el mercado de trabajo en la actualidad, en muchos casos, deja de ofrecer oportunidades de inserción, y se consolida como un espacio fragmentado que refuerza las diferencias sociales. Las pocas posiciones que se generan en los sectores más integrados sólo son ocupadas por quienes tienen un mayor capital educativo y social. Si bien la educación y el capital social no son condiciones suficientes para acceder a buenas ocupaciones, son sin duda necesarias; sólo tienen posibilidad de acceder a ellas personas portadoras de estas formas de capital. En consecuencia, el sector formal de la economía es cada vez más un espacio reservado a los estratos sociales medios y altos.” (López, 2006, p.14)

En este sentido, la formación para el trabajo que proponen para las Prácticas Profesionalizantes (un eje fundamental en la puesta en acción de la formación para el mundo del trabajo, y de esta investigación en particular) es un espacio de articulación entre educación e inserción en el mercado laboral, en el cual es importante incluir en su implementación los condicionantes sociales, económicos, de género y de origen étnico entran en juego, y que determinan diferentes accesos al mercado laboral. Las posibilidades de pensar en marcos de trabajo autogestivos, asociados a la Economía Social, serían parte de un impulso que pueda gestar nuevos desafíos para la Educación aportando herramientas a los jóvenes para su inclusión decente en el mercado de trabajo (Jacinto,

2012).

En la misma línea retomamos los aportes de Calderón (2018), quien desarrolló propuestas interesantes en pos del desarrollo de una relación virtuosa entre la Economía Solidaria y el Cooperativismo (ESyC) y el sistema escolar. El autor reconoce la importancia de la fundación de este vínculo con un doble propósito: dar a conocer a los estudiantes las posibilidades que brinda la ESyC, y transmitir el derecho social a aprender y enseñar la perspectiva de una economía cualitativamente diferente. De esta manera, la propuesta pedagógica se ordena alrededor de cinco ejes temáticos: el trabajo, la cultura, la organización, la participación y la gestión/autogestión. Sus propuestas serán retomadas en el apartado conclusiones del presente informe, ya que consideramos son elementos que pueden aportar a la construcción de un currículum inclusivo.

### **Contexto histórico de fortalecimiento de prácticas de la Economía Social**

Analizaremos sintéticamente la mutación por la que ha atravesado la sociedad occidental en el siglo XX, entendiendo que dichos cambios afectan de manera directa a los hombres y mujeres, a las prácticas laborales que emprenden, y a las relaciones que se establecen entre ellos. Siguiendo a Castel (1997), luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, asistimos a un proceso de consolidación de una sociedad con características salariales, una suerte de círculo virtuoso entre las relaciones de trabajo estructuradas de modo colectivo, la fuerza de los sindicatos de masas, la homogeneidad de las regulaciones del derecho laboral y la forma generalista de las intervenciones del Estado que permitía una administración colectiva de la conflictividad social. La internacionalización de la economía y la desaceleración del crecimiento generaron un aumento de la desocupación que terminó transformándola en un fenómeno estructural. Hoy, la sociedad se encuentra en crisis y surge en cambio lo que el autor denomina *inseguridad social*, esto es, un sentimiento de la población moderna que padece las consecuencias de las nuevas reglas del mercado. La crisis actual pone en jaque los mecanismos de integración social que antaño se generaban a partir de la inserción en el mercado de trabajo formal. Hoy la relación trabajo/seguridad está puesta en cuestión (Castel, 2004). En el mismo sentido, Rosanvallon (1997) anuncia la desaparición del modelo salarial. Analiza la crisis francesa a partir del debilitamiento de los mecanismos de cohesión e integración social del trabajo asalariado y el pleno empleo. Para el autor, es necesario repensar la sociedad futura a la luz de una nueva relación con el trabajo.

Frente a este contexto global de incertidumbre, se observa la consolidación de nuevos formatos de trabajo, caracterizados por una relación cualitativamente diferente entre el proceso de trabajo y el trabajador que lo ejecuta. Se produce la emergencia de unidades productivas independientes (individuales y asociativos) que tienen como finalidad garantizar la subsistencia y calidad de vida de los trabajadores y no la rentabilidad monetaria. Estas experiencias, en muchos casos, se alimentarán de las trayectorias trazadas por las cooperativas y mutuales, organizaciones productivas que escapan de la lógica lucrativa de la empresa tradicional, nacidas en el siglo XIX como respuesta a las consecuencias socioeconómicas negativas de la revolución industrial (Pastore,

2006). Con el inicio del siglo XXI y frente a la reconfiguración política de la región, las políticas públicas orientadas a superar las condiciones de extrema vulnerabilidad de gran parte de la población se reconfiguran en función de abandonar los modelos asistencialistas y paternalistas por otros que garanticen la autosustentación de la población. De esta forma, se inicia un proceso de promoción desde el Estado para la emergencia de este tipo de unidades productivas enmarcadas en la economía social (Hintze, 2003).

A los fines de esta investigación ahondaremos en el concepto de autogestión, al cual llegaremos a través de un breve recorrido por conceptualizaciones de la economía social y solidaria, en la cual enmarcamos dicha práctica. Comenzaremos haciendo mención de algunas corrientes latinoamericanas y nacionales en las cuales nos apoyamos para construir este concepto.

### **Conceptualizaciones acerca de la Economía Social y Solidaria**

Retomamos los desarrollos de Razeto (1999) como introducción a la temática. La economía real está atravesada por múltiples lógicas de intercambio que exceden la racionalidad mercantil, caracterizada por el supuesto de la distribución de recursos escasos. El autor propone unir los conceptos de “economía” y “solidaridad”, con la intención teórica de que la solidaridad se introduzca en la economía misma, operando y actuando en las diversas fases de su ciclo económico -es decir, producción, circulación, consumo y acumulación-, como así también en los desarrollos teóricos que la sustentan. De esta manera, surge una nueva racionalidad económica, conformada por diversas formas de organización. Según Razeto, pensar en una “economía de la solidaridad” no implica negar la economía de mercado, sino darle una orientación crítica y transformadora a las grandes estructuras y modos de organización y acción que caracterizan a la economía contemporánea. “La economía solidaria posibilita una economía con reglas en que todos ganen a través de una simbiosis entre cooperación y competencia” (Andreu, 2013, p. 2).

Por último, creemos importante mencionar que cuando Razeto habla de solidaridad distingue en su interior dos dimensiones, que forman parte de un proceso de retroalimentación: por un lado, la que refiere a la solidaridad en las organizaciones de la economía tradicional, lo cual traería aparejado un proceso de solidarización progresiva y creciente de la economía global, y, por otro lado, la solidaridad identificada con un proceso de construcción y desarrollo paulatino de un sector especial de la economía.

Tal como retoma Pastore (2006), la economía de la solidaridad hace una comprensión cabalmente diferente de los factores económicos a la que hace la economía tradicional. Desde América Latina, se ha constituido como “proyecto de una economía alternativa, una economía con otra lógica de funcionamiento, con otro tipo de objetivos radicalmente diferentes a la economía del capital, que se propone otras formas de subjetividad (...) Un planteo que reubica a la economía como un medio, y no como un fin en sí mismo, es decir una economía que está orientada por los objetivos y las necesidades del conjunto de la sociedad y no exclusivamente por el beneficio o intereses de una pequeña parcialidad de agentes económicos” (Pastore, 2006, p.14).

Uno de los grandes aportes de Razeto a la teoría económica solidaria es el concepto de factor C, siendo éste un factor que se agrega a los tres desarrollados por la teoría clásica -tierra, trabajo y capital-. El factor C comprende los conceptos de cooperación, comunidad, comunión y colectividad, haciendo referencia de esta manera a la solidaridad convertida en fuerza productiva: "(...) la unión de conciencias, voluntades y sentimientos detrás de un objetivo compartido por un grupo de personas, influye en los procesos humanos e interactúa con cada uno de los demás factores productivos contribuyendo a incrementar la eficiencia y la productividad" (Pastore, 2006, p. 9). El autor conceptualiza a las organizaciones económicas como organizaciones humanas, dejando en claro que la importancia radica en la participación de los sujetos y en lo que cada uno de ellos tiene para aportar a los diferentes factores, confluyendo de esta manera en el logro de los objetivos propuestos.

Para José Luis Coraggio (2007) la economía social tiene algunas particularidades que la diferencia de otro tipo de economía: está centrada en el trabajo autoorganizado, tomando distancia de esta forma de las fuerzas alienantes, violentas y de dominio y explotación propias del capitalismo. Propone asimismo usar el término economía del trabajo para marcar la distancia que la separa de su opuesta: la economía del capital. Esta economía del trabajo, según el autor, no está guiada por la búsqueda de acumulación, ganancia y maximización de beneficios individuales; por el contrario, se centra en los procesos de trabajo y en la reproducción ampliada de la vida. Asimismo, dicha corriente implica un distanciamiento de la ética mercantilista que se centra en los conceptos de propiedad absoluta y de democracia liberal, que pone en el centro de la escena formas de individualismo posesivo. La economía del trabajo, según Coraggio, es finalmente una economía que tiene una voluntad transformadora de la sociedad en la cual actúa, buscando generar efectos sociales a través de su accionar.

Siguiendo esta línea, Ruggeri (2014, 2017) hablará de "economía de los trabajadores y trabajadoras". Con dicha conceptualización busca aportar al debate sobre las particulares características del trabajo autogestionado a partir de ampliar el concepto de "trabajador" de la teoría clásica, que lo limita a sujeto explotado por el capital separado de la propiedad de los medios de producción. Para el autor, "trabajador" será todo aquel que garantice su reproducción a partir de su trabajo, sea o no en relación de dependencia o dentro de los límites de la economía formal, de manera individual o colectiva. Lo que unifica a los sujetos que desarrollan su actividad económica en el amplio abanico de la economía social y solidaria es su condición de "trabajador" en oposición al capital.

## **Autogestión y autonomía**

En el marco de desarrollo de esta economía social es que pensamos en la práctica de la autogestión. Siguiendo al sociólogo brasileiro Paulo Peixoto de Albuquerque (2004), definimos a la autogestión como un ejercicio de poder compartido, en la cual las relaciones humanas adquieren características cooperativas, dando lugar a un proceso de gestación de relaciones sociales de carácter horizontal. El autor conceptualiza a la autogestión como el despliegue de prácticas sociales por un parte de un colectivo de personas en un lugar y momento históricos determinados, pudiendo observarse una oleada expansiva de este tipo de prácticas luego de

períodos de crisis socioeconómicas. A partir de esta conceptualización, que integra varios factores, el autor diferencia hacia el interior de las prácticas autogestionadas diferentes dimensiones: la social, bajo la cual se entiende a la autogestión como resultado de un proceso capaz de generar acciones aceptables para los diferentes grupos que dependen de ella; la económica, entendiendo que la autogestión es un proceso que se construye y afirma en la dinámica de las relaciones sociales de producción, privilegiando el factor trabajo por sobre el capital; la política, poniendo en relieve los procesos de representación que favorecen la toma de decisiones de manera colectiva; finalmente, la dimensión técnica, bajo la cual se plantea la posibilidad de diferentes formas de organización y división del trabajo.

A los fines de la presente investigación, realizaremos una distinción de prácticas autogestionadas en el marco de la Economía Social y Solidaria: por un lado, las prácticas autogestionadas que hacen referencia al emprendedorismo individual; por otro, aquellas prácticas asociativas que se encuentran en la base de la conformación de colectivos de trabajadores.

En ambos casos es muy importante la intervención del concepto de autonomía. Siguiendo a Laura Collin Harguindeguy, reconocemos dos tipos de autonomía: por un lado, aquella que refiere al ámbito más individual de la experiencia. Con este tipo de autonomía referimos entonces a la autogestión orientada a las prácticas emprendedoras. A un segundo nivel, reconocemos la autonomía propia de los colectivos de trabajadores, que implica la interdependencia entre sus miembros, como así también la independencia de la organización respecto del mundo exterior. Bajo esta última acepción del término encontramos la existencia de sujeto colectivo, cuya identidad es construida a partir de una subjetividad compartida entre todos los miembros de la organización. Tal como exponía Razeto, dicho sujeto se caracteriza por el desarrollo de solidaridad, plasmándose en una densa red de relaciones. La autora reconoce que hay muchas miradas que objetan la pérdida de albedrío individual como consecuencia de la posible dependencia del individuo de las representaciones del colectivo. Sin embargo, cuestiona esta mirada proponiendo el desafío de crear una comunidad que incluya al sujeto.

## **Representaciones sociales**

Para finalizar, y en función de conceptualizar las representaciones e imaginarios sociales, que conforman otro concepto clave en el desarrollo de nuestra investigación, tomaremos la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, y la postura sociológica de Pierre Bourdieu. Moscovici define a las representaciones sociales como “sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) no representan simples opiniones, imágenes o actitudes, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad” (Moscovici citado por León, 2002, p. 369, en Materán, 2007, p. 244); son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. Según Moscovici, las representaciones sociales poseen una doble función: por un lado, orientar a los individuos en la comprensión y dominación del entorno social y material, dotándola de sentido; por otro, proveer a los miembros de una comunidad de un código común que les permita

realizar intercambios entre sí mismos. En el proceso de construcción y utilización de representaciones sociales, lo colectivo interviene en numerosos aspectos: por el espacio y la forma bajo la cual se generan; por los canales mediante los cuales se transmiten; finalmente, por los códigos, valores o ideologías ligados a las posiciones sociales de los sujetos (Jodelet, 1984).

En este sentido, podemos decir que las representaciones sociales tienden a promover el pensamiento y la reflexión colectiva, lo cual es una instancia necesaria en la construcción de la identidad del grupo social de pertenencia. Por estos motivos consideramos que relevar las diferentes representaciones que los actores poseen del trabajo autogestionado y de la educación media técnica es el mejor camino para conocer su punto de vista de estos temas desde una perspectiva de construcción de conocimiento colectivo. Tal como expresa Piñero Ramírez: “Las representaciones sociales, al llevar en su contenido los códigos del grupo que las portan, expresan sus formas ideológicas, con lo cual el conocerlas constituye una buena forma de acercarse al pensamiento ideológico de un grupo determinado” (Piñero Ramírez, 2008, p.12). La economía social y solidaria es, en definitiva, una práctica guiada por representaciones sociales en torno a la construcción colectiva y democrática de las relaciones sociales de producción.

Por último, nos interesa plasmar la lectura que hace Pierre Bourdieu acerca de las representaciones sociales. El autor desarrolla el concepto de hábitos, bajo el cual da cuenta de los “sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.18-19). El hábito, según el autor, constituye la versión subjetivada de la estructura objetiva de primer orden, esto es, la distribución de recursos materiales y los modos de apropiación de los bienes y valores por parte de los sujetos, en una sociedad determinada. Desde esta perspectiva se hace una lectura de las representaciones sociales como determinadas en una doble forma: por un lado, por el proceso de producción colectiva que interviene, y que relatáramos líneas arriba, pero por otro lado no se puede desconocer la imposición de la realidad con sus condiciones de interpretación y construcción de significados (Ibañez, 1994), teniendo de esta manera una estrecha relación con la ubicación socioeconómica y cultural del grupo que las construye.

## **Diseño curricular y adecuaciones**

Los diseños curriculares representan un marco normativo de referencia jurisdiccional, que luego las instituciones educativas adecuan en función de sus proyectos concretos. Analizar estos procesos permite reconocer los diferentes enfoques y estrategias que han adoptado las mismas para su implementación.

Como primera referencia sobre los diseños curriculares tomaremos lo señalado desde el INET. En los marcos normativos (se adjuntan en los marcos referenciales) se generan pautas amplias que conforman una serie de lineamientos generales, sin especificidad, que son tomados como una posibilidad de construcción autónoma en las propuestas curriculares aplicadas en las Instituciones Educativas. Este marco regulatorio general que otorga



la Ley, se complejiza producto de la fragmentación que se produce en la aplicación según el vínculo establecido con cada jurisdicción y la normativa en cada una de ellas, y su traducción concreta en las planificaciones escolares. Según nos relató una técnica del INET:

“Es un asesoramiento en cuanto a las miradas que puede aportar los marcos normativos para pensar los PE, es decir, es ir y sentarse en las jurisdicciones y plantear con ellos distintos tipos de currícula para que después sean aplicadas a nivel local y cada escuela en particular. [...] Cada escuela presenta sus particularidades. Desde planificación se pensaba en los contenidos por materias, esto genera incertidumbre en los docentes.” (L. Rodríguez, comunicación personal, 15 de abril de 2018)

En lo que refiere concretamente a la temática que aborda nuestra investigación, desde la percepción de los docentes, no se contempla explícitamente en los diseños curriculares la incorporación de la autogestión como un eje de contenidos específico. Si bien los diseños curriculares mencionan la importancia de la formación para el trabajo, pensado en relación a las orientaciones dictadas en cada Escuela y su vinculación con el contexto, no definen cómo y con qué características debe abordarse esta formación. Es desde el interés institucional puesto en la enseñanza de estos contenidos que esta temática se adapta, en general de manera transversal, en los espacios de formación.

“Los diseños curriculares fueron armados por nosotros. Hicimos una propuesta y nos reunimos con la gente de planificación de la ciudad. No teníamos un esquema armado. Lo fuimos pensando nosotros en función de lo que creíamos y teníamos en mente del perfil que esperábamos para el perfil del egresado. Desde el INET no había líneas para el armado. Las materias se dividen en 3 ramas: Una que tiene que ver con la Cocina y la elaboración de productos La segunda que hace eje centralmente en gestión y economía. Es la instancia donde se enseña el armado de un emprendimiento gastronómico específicamente. Tercero, lo que tiene que ver con materias teóricas orientadas a investigación e historia. La articulación entre los contenidos es difícil, ya que son materias muy específicas, pero los ejes de gestión y de cocina si o si se articulan en el armado de las prácticas profesionalizantes.” (O. Lizarazu, comunicación personal, 17 de abril de 2018)

Existen distintas experiencias en las Instituciones relevadas. En algunas de ellas, los docentes al momento del armado de los contenidos curriculares relatan que se presenta como desafío contemplar el perfil del egresado y cómo llevar adelante una adecuación curricular que forme a los estudiantes para su futura vinculación con el mundo laboral en concordancia con la especialidad dictada. Con este fin, uno de los lineamientos propuestos dentro de las Escuelas es la integración de los contenidos dictados por ciclos en función de la orientación específica. Puede verse que se menciona como herramienta la articulación entre teoría y práctica, como una forma de adaptación de los contenidos que permite la integración interdisciplinar, generando la posibilidad de incorporar rasgos autogestivos a través de esta vinculación. Esto sería, que el armado curricular se centre en las materias, intentando desde ellas una integración que, en general, se corresponda con áreas conformadas por

distintas ramas de conocimiento. Aquí plantean como desafío poder diseñar un curriculum combinado, que planifique de manera general todo el ciclo escolar de los estudiantes y en función de las orientaciones propias de cada institución, con una correspondencia entre la teoría y la praxis.

En instituciones educativas que involucran experiencias autogestionadas, el cooperativismo forma parte de la identidad de las mismas. Tomamos en cuenta entonces, las descripciones que realizan en la adaptación de los diseños curriculares y las discusiones que se generan en torno a tener dentro de sus estructuras una mirada desde la Economía Social.

“[...] me parece que es cuestión de ensamblar los contenidos que puede tener una materia particular con algunas instancias prácticas. [...] Acá es muy raro que un joven esté trabajando solo, siempre dependen de otro que lo ayude, que le colabore, pero además depende del proyecto anterior.” (Y. Crespi, comunicación personal, 10 de agosto de 2018)

“Los diseños curriculares tienen que no salir de un laboratorio intramuro alejado... tiene que salir de los actores cooperativos que son los que saben qué es la vida cooperativa, lo que necesita un pibe que quiere formar una cooperativa. Si queremos formar trabajadores independientes o protagonistas de su propio trabajo, tiene que ser hecho por gente que esté fuera de los laboratorios que siempre están en todas las secretarías y en todos los organismos que se bajan y no tienen idea.” (M. Bodoira, comunicación personal, 17 de Julio de 2018)

En estos casos, el diseño curricular es un marco, pero la referencia más importante está puesta en el proyecto institucional, es la identidad de la misma la que aporta a la autogestión. Los docentes mencionan la importancia de incidir en los diseños curriculares y toman la práctica autogestiva como una forma de integración curricular y la incorporación del cooperativismo como una perspectiva institucional en la formación para el trabajo. En sus descripciones sobre el sentido aportado a los diseños se percibe cómo se toma la problemática del trabajo en su dimensión social e individual. En las acciones concretas realizadas, la autogestión está incorporada en los aspectos formativos que intentan dar herramientas conceptuales y prácticas propuestas por las Escuelas y llevadas adelante por los propios estudiantes. Estos planteos pedagógicos también mencionan espacios colaborativos y asociativos, que proponen una vinculación que incidirá en el entorno de los estudiantes, que ayuden a pensar en su inserción en el mercado laboral por fuera de la empleabilidad o dependencia.

Por lo descrito, el diseño curricular hace que las Escuelas puedan optar por formatos propios específicos, que se construyen o se encuentran en proceso de definición. Estos dispositivos proponen articular aprendizajes y saberes que son propios de la orientación con los contextos en los cuales la institución se encuentra inserta. Son pensados en algunos casos bajo fuertes lineamientos institucionales y en otros casos, diseñados por los propios docentes guiados por consideraciones particulares.

## Proyecto escuela y diseño curricular

Creemos importante dar cuenta de los diseños curriculares asociados a la propuesta de la Escuela en sentido amplio. Esto es mirar si las formulaciones elaboradas desde las distintas materias forman parte de una mirada integral del ciclo al cual acceden los estudiantes.

Desde la percepción de los docentes, los proyectos institucionales se encuentran desdibujados en los planteamientos realizados. Siguiendo las características de lo mencionado en el apartado anterior, los espacios de intercambio son informales y autónomos en las instituciones. Se percibe la falta de intercambios y seguimientos de propuestas enunciadas que generen puentes y den un sentido articulado al espacio de formación. Lo eventual se vuelve constante en los espacios de trabajo colectivo. La manifestación del desarrollo curricular que contienen los aspectos disciplinares específicos de cada orientación, y cada materia en particular, no es determinado, en la mayoría de los casos analizados, por un proyecto institucional que lo encuadre de manera sistemática, sino que se encuentran en proceso de elaboración y transitando un camino de construcción que de un formato específico y continuidad en los Proyectos Escolares. El complemento de la propuesta docente está construido desde su particular forma de mirar y entender el vínculo educación - trabajo. Sí pone de manifiesto también, la existencia de un currículum flexible, adaptado a propuestas docentes y de estudiantes, pero sin continuidad en el tiempo y con un vínculo informal con el PE.

“[...] depende de los equipos de trabajo, la organización, los horarios, etc, etc. Hay otra serie de complicaciones que hace que no se pueda llevar como se debería llevar a cabo, pero también hay un montón de voluntad de docentes que están súper comprometidos, y tienen la camiseta de la escuela técnica puesta a full y que son los que llevan adelante todo esto. [...] incluso lo que pasa a veces es que no se discute qué orientación clara le queremos dar a la carrera. Recién ahora hay algunos intentos, a través de lo que están llamando el proyecto curricular institucional, algunas cuestiones que son la aplicación de las currículas con la orientación propia que le quiere dar la escuela, se está empezando a discutir. Pero, lo que nosotros siempre nos quejamos, es que faltan jornadas de trabajo conjuntas, de discusión, de reunión, tenemos 4 o 5 jornadas al año, y después lo que nos podemos cruzar en el pasillo, entonces depende mucho de la voluntad de cada docente de decir “sentémonos, discutamos, que hacemos, que podemos cambiar, qué mejoras”. Faltan espacios de discusión y construcción colectiva de esos lineamientos” (M. Urso, comunicación personal, 24 de mayo de 2018)

“Nunca lo pensamos (el PE) en función de la Ley. Los postulados de la ley dan un marco, pero en los hechos concretos las actividades las realizamos nosotros.” (O. Lizarazú, comunicación personal, 17 de abril de 2018)

El caso de Córdoba plantea dos perspectivas diferentes. Tomaremos en primer lugar el caso de Granja Siquem. Los mecanismos de implementación de acciones colectivas, consensuadas, se ponen de manifiesto en el formato del organigrama interno, las atribuciones y la manera de compartir la toma de decisiones, que incluye tanto a docentes como a estudiantes. Este componente fundamental ayuda a trabajar, en palabra de sus directivos,

la autonomía de todos los que componen la Institución. Es vista como una estrategia de correspondencia en el cual el desarrollo curricular, sus propuestas y alcances están estrechamente vinculadas al formato institucional, con características autogestivas y una visión general complementaria sobre el rol de la educación en la sociedad.

“(…) queríamos generar una especie de escuela bien cooperativa, bien colectiva donde si bien cada uno tiene sus responsabilidades, lo armamos entre todos. La idea es armar un verdadero equipo de conducción. No queremos darles más autoridad a las figuras del director o vice que eso ya fue, no sirve, desgasta, genera roces y la impotencia de que no podés hacer todo. Entonces estamos tratando de armar un colectivo que solucione todo y no se desgasta nadie y si uno se llega a ir, no queda ese hueco que nos ha pasado con las últimas dos gestiones directivas (...) tratamos de que todos los espacios tengan la lógica del trabajo colectivo, que si falta un docente no se haga un hueco tremendo sino que ya todos sepamos cómo cubrirlo... tratamos de que todos los espacios tengan la lógica colectiva, al menos lo intentamos, generamos cooperativa, trabajo colectivo, hay voz y voto.” (J.M. Montoya, comunicación personal, 10 de agosto de 2018)

La autoconfianza, como ellos lo denominan, y la horizontalidad de roles son aplicadas en todas las instancias teóricas y prácticas dentro de la institución.

En el caso del Instituto Etchegoyen, también de Córdoba, el sentido que se da a la práctica autogestiva y cooperativa es diferente a la que se reseñó anteriormente. En este caso particular, si bien el formato es cooperativo, no se logra articular las distintas concepciones sobre el cómo transmitir la propuesta de organización que lleva adelante la Escuela con su desarrollo académico y práctico. Se percibe una falta de currícula explícita de autogestión cooperativa. El abordaje está dado por un formato institucional, por la intencionalidad de los actores y por la identidad propia del lugar.

“Los que tenemos muchas horas en la escuela o venimos de hace mucho tiempo reconocemos la cooperativa como valor, desde su valor histórico y social, entonces una ideológicamente se siente comprometida a darlo. Pero tenés otro montón de docentes que, aun siendo parte de una cooperativa de trabajo, todavía no saben cómo dar cooperativas. Entonces tenés la falla por el lado institucional, tal vez por un problema de gestión o de un proyecto que integre.” (M. Bodoira, comunicación personal, 17 de julio de 2018)

Los procesos que muestran la mayor parte de las escuelas reflejan que el armado del currículum a nivel institucional se enfrenta con diversos obstáculos, tales como la falta de acuerdos internos, compromisos, disposiciones para encuentros de reflexión y organicidad. En los casos en los cuales la impronta autogestiva y cooperativa es fuerte, la integración entre el Proyecto Escuela y la planificación curricular se encuentran en concordancia, dando un marco de acción clara a sus docentes. Esta experiencia permite visibilizar que las prácticas autogestivas pueden ser incorporadas de manera efectiva dentro de la formación para el trabajo.

## Autogestión y aplicación de las PP

Desde esta categoría pensamos en los contenidos de las prácticas profesionalizantes (de ahora en más, PP) que son ejecutadas por las escuelas relevadas en el marco del proyecto, y su posible vinculación con prácticas autogestionadas. Consideramos que dicha vinculación tiene un rol importante en los contenidos trabajados ya que las PP constituyen, según las normativas analizadas, una herramienta que pretende vincular la formación académica con el ejercicio del quehacer profesional. De esta manera, creemos que las prácticas que se dan a sí mismas las instituciones constituyen una de las posibles herramientas para incorporar contenidos autogestionados en los currículums de las escuelas medias técnicas.

A partir del relevamiento realizado concluimos que la forma en que se aplican las PP quedan libradas a criterio no ya de la institución, sino de los docentes o equipos de docentes. La forma en que los jóvenes acceden a sus primeras experiencias laborales enmarcados en la institución escolar no tiene un formato homogéneo ni un direccionamiento claro. Los docentes consideran que falta una política pública clara acerca de cómo forma la escuela técnica para el mundo del trabajo.

Los docentes entrevistados tanto en Córdoba como en Neuquén compararon los contenidos que se brindan en torno a cooperativismo, economía social y autogestión con la Educación Sexual Integral (ESI). Que se dicten o no dichos contenidos y la forma particular que adquieren depende de la voluntad de docentes individuales y no forman parte del Proyecto Educativo institucional en los casos relevados, exceptuando el caso de Granja Siquem.

En el caso de Neuquén, una de las escuelas relevadas realiza dos modalidades de PP: una en empresas privadas y otra que consiste en el armado de un proyecto por parte del alumno. El proyecto se limita a la detección de una necesidad y la generación de un producto, por ejemplo, diseños para impresoras 3D.

“En realidad, es como que se postula como una opción, mira incluso yo el año pasado hice un trabajo como opción en cuanto a la orientación vocacional, nosotros ofrecemos esto, de insertarse al mundo laboral de elegir una carrera universitaria o como una tercera opción el emprendedorismo, como esto de ser tu propia empresa, con un objetivo, digo esto de analizar el contexto y detectar una necesidad y a partir de ahí pensar en algún prototipo de algo. En algún momento, ahora estoy recordando, hubo empresas que ofrecen a nuestros alumnos crear prototipos, diseños que pueden ser, qué pueden llevar a una necesidad social en el contexto en donde los chicos están.” (I. Moreno, comunicación personal, 5 de Julio de 2018)

Esta modalidad no contempla contenidos de gestión económica y/o comercial. Paralelamente, los docentes manifestaron que se encuentran limitados en la aplicación de las PP por la falta de demanda de las empresas privadas locales. Por lo tanto, son pocos los estudiantes que acceden a estas experiencias en el sector privado, muchos de ellos egresan sin haber realizado PP en toda su formación. Ante la pregunta sobre la posibilidad de ofrecer experiencias en cooperativas o emprendimientos autogestivos, los docentes afirmaron que

buscan como perfil empresas internacionales dado que allí los jóvenes podrían aprender más y tener mayores posibilidades de crecimiento.

Uno de los casos en que encontramos herramientas para la autogestión es en el IFT de Lugano donde los estudiantes poseen formación en gestión económica además de aprender el oficio de la cocina. La práctica profesionalizante se realiza una vez al año en un evento interno donde los estudiantes realizan desde el cálculo de costos hasta la elaboración de los productos y la puesta en marcha de la actividad. Según el rector de la institución, tanto el formato de la práctica como la adaptación de los contenidos curriculares fueron elaborados por el equipo docente en función del perfil de egresados que pretende la institución. Se buscó que los estudiantes tengan herramientas para desarrollar su propio emprendimiento gastronómico y no solo formar en oficios para ser empleados.

“Hasta el momento, los eventos tienen que ver, los realizan los alumnos de segundo año y de tercer año, y consisten en la realización de un evento gastronómico que se hace a mitad de año, realizado por los alumnos de tercer año, y en diciembre por los alumnos de segundo año” (...) “Evalúan y planifican de manera conjunta todos los aspectos que hacen al desarrollo de un emprendimiento.” (O. Lizarrú, comunicación personal, 17 de abril de 2018)

Los docentes consideran clave el trabajo interdisciplinario en la aplicación de las PP que permita una correcta articulación entre teoría y praxis, articulación que muchos mencionan como falencia en las instituciones donde participan. En este sentido, la experiencia de Granja Siquem resulta particularmente interesante dado que el currículum se diseña en torno a proyectos y todos los contenidos formales se encuentran vinculados para generar herramientas con el fin de llevarlos adelante. Las PP se aplican en todo el recorrido escolar de los estudiantes. Desde la primaria, se vincula la propuesta escolar a la práctica en las tareas agrícolas. Las PP son parte de la construcción continua de conocimiento, es transversal a la misma. A continuación, se detalla uno de los ejemplos de aplicación de las PP que se dan en la Institución. Este formato de intervención se utiliza en las distintas actividades que la granja desarrolla para su funcionamiento.

“(...) el valor del protagonismo pasa porque una vez que saben hacer algo nosotros ya les damos tareas para que ellos desarrollen solos. Por ejemplo, en la panadería hay un joven a cargo, cuando él falta hay otro joven de primer año. Y él está a cargo de eso. Si bien hay adultos en la cocina nadie se mete y le dice “A ver cuánto le pusiste de sal, de harina... o sea, se lo acompaña hasta que uno se da cuenta que ya es capaz de realizar solo ese trabajo.” (Y. Crespi, comunicación personal, 9 de agosto de 2018)

Detectamos como variable que se repite en el análisis de las entrevistas a docentes la necesidad de vincular las PP con el territorio, con la comunidad extensa que conforma la institución. Esta necesidad se expresa en modalidades diferentes de aplicación de las mismas. Algunos docentes, así como la funcionaria del INET

entrevistada, consideraron que deben vincularse con las necesidades productivas de las empresas locales. La otra perspectiva que mencionaron algunos docentes es de carácter comunitario, es decir, que la formación técnica que reciben los jóvenes pueda vincularse con la práctica laboral desde la detección de una necesidad de alguna organización o institución de la comunidad y su resolución a partir de un proyecto. En el caso de Córdoba Capital, la escuela relevada que otorga el título de Maestro Mayor de Obra se encuentra en un barrio histórico de características populares, con varias organizaciones e instituciones funcionando. Las docentes entrevistadas y los alumnos comentaron que sus prácticas deberían estar ancladas en el territorio y orientadas a fortalecer la dimensión comunitaria del barrio. Por ejemplo, nombraron la reparación de edificios históricos.

La experiencia del Instituto Etchegoyen agrega otra variable de análisis en tanto las docentes cuestionaron la modalidad de pasantías.

“Ahora está toda la cuestión de las pasantías que hay que tomarlo con pinzas porque una cosa es que el chico vaya a hacer una pasantía a una constructora donde le pagan 2 mangos y otra cosa es que nosotros nos organicemos como escuela y vayamos al dispensario a trabajar y hacerle una sala más porque van los primos, los parientes o ellos mismos a atenderse ahí. Hay un trabajo comunitario diferente.” (C. Barraza, comunicación personal, 17 de julio de 2018)

Bajo la misma impronta de generar prácticas de carácter comunitario, en una de las escuelas de CABA los alumnos repararon computadoras donadas por vecinos y las entregaron a una escuela. Otro grupo de la misma institución realizó la instalación de la red WiFi de una fábrica recuperada del barrio. La perspectiva comunitaria en la aplicación de las PP se ve reflejadas en el análisis de uno de los docentes:

“El enfoque clásico a Prácticas Profesionalizantes es los chicos van a empresas, pero también el enfoque que ha tenido, y que estoy tratando de levantar es ¿dónde podemos ayudar nosotros desde nuestros conocimientos, poniendo en práctica y reforzando nuestros conocimientos a resolver alguna necesidad comunitaria? Desde las necesidades que tenemos en la escuela, tratar de resolver alguna necesidad que se necesite en el Polo Saavedra<sup>2</sup>, y después hemos salido a articular afuera con distintos actores como el Centro Comunitario del Barrio Mitre, que es el barrio ese que está atrás del DOT; hemos trabajado con un club de barrio, instalando computadoras y dando capacitación informática a adultos.” (M. Urso, comunicación personal, 24 de mayo de 2018)

A partir de poner al servicio de la comunidad los conocimientos técnicos adquiridos en el contexto de la educación formal, se accede a una perspectiva diferente de la práctica profesional y sus objetivos. Permite pensar en una relación cualitativamente diferente entre los agentes, su proceso de trabajo y su vínculo con la sociedad.

---

<sup>2</sup> El Polo Saavedra es el espacio en el cual se ubica la escuela, conformado en total por cuatro instituciones educativas

Como afirmó una de las docentes entrevistadas en Neuquén, la formación para el trabajo requiere elementos que permitan una correcta lectura de la realidad socioeconómica, con trabajo en el terreno y formación política. Contar con estas herramientas de análisis se refleja de manera directa en el desarrollo de un emprendimiento autogestivo. A su vez, la docente aporta que las “actividades de cooperación y trabajo colectivo generan verdaderas redes sociales con funciones de acompañamiento y amortiguación” (V. Rodríguez Rey, comunicación personal, 3 de julio de 2018).

Es interesante rescatar los casos analizados en Córdoba, porque evidencian posturas que apuntan a una formación diferenciada, con eje central en las herramientas de autonomía y construcción de pensamiento crítico a los modelos económicos hegemónicos. Las PP para los estudiantes serían instrumentos para pensarse en el campo laboral como alternativa a la concepción tradicional del vínculo educación - trabajo que sostiene la escuela técnica.

Siguiendo a Rosanvallón, es necesario repensar la sociedad desde otra perspectiva en relación al trabajo. Sin negar la economía de mercado, el desafío de introducir la solidaridad como valor que guíe la práctica económica de los agentes implica repensar desde una perspectiva crítica y transformadora de qué se trata la formación para el trabajo. En este sentido, las PP orientadas a la comunidad local que atiendan no solo las necesidades productivas sino también al desarrollo cultural y social del territorio, son herramientas fundamentales para aprehender la Economía Social y asociarla a una práctica posible para los jóvenes.

## **Percepciones sobre autogestión**

Si bien en tanto grupo de investigación tenemos una visión definida y consensuada acerca de qué es la autogestión y cuáles son sus principales características -lo cual fue expresado en el marco teórico del presente informe-, es para nosotros importante conocer la concepción de autogestión que poseen los actores con los cuales trabajamos en el marco del proyecto. En este punto, nos concentramos en indagar las concepciones que pueden rastrearse en las entrevistas.

Entre los estudiantes de escuelas técnicas pueden encontrarse algunos patrones comunes a la hora de analizar sus percepciones sobre el trabajo autogestionado. En los grupos focales, los jóvenes caracterizaron a las cooperativas o los emprendimientos asociativos como instancias de trabajo sin patrón, sin control de horarios, que permite disponer libremente del tiempo y con una estructura democrática para la toma de decisiones. Se concibe como un formato “más justo” de desarrollo de la tarea profesional. A su vez, tanto en CABA como en Córdoba, los estudiantes manifestaron que son estructuras con escasa seguridad económica dado que no garantizan un ingreso constante, asociando de esta manera el concepto de seguridad con el trabajo en relación de dependencia.

Como mencionamos más arriba, ante la pregunta en torno a si considerarían desarrollar su trabajo en



forma autogestionada, la mayoría respondieron que sí, pero manifestaron como obstáculo dos dimensiones principales: la falta de capital inicial y la necesidad de “formarse” o “empezar desde abajo” en una empresa. De aquí se desprende que este formato de trabajo es percibido como un nivel superior en la actividad profesional, una instancia a la cual se llega luego de atravesar una trayectoria en relación de dependencia que es percibida como necesaria.

Para los estudiantes, la autogestión se asocia estrechamente a lo colectivo. Esta dimensión se percibe más como obstáculo que como ventaja dado que implica la toma de decisiones colectivas. Según manifiestan, el desarrollo y crecimiento de este tipo de unidades productivas depende de la suma de las voluntades individuales de los asociados. La mayoría de los entrevistados manifestaron que trabajar de esta forma con grupos desconocidos generaría complicaciones en la organización de las tareas. En uno de los grupos focales surgió adicionalmente la falta de posibilidad de ascenso o crecimiento en una experiencia autogestiva, percibido en términos de mejoramiento del salario, condiciones de trabajo, etcétera. Es decir, el crecimiento del conjunto de los trabajadores no se interpreta como “ascenso”, quedando estas categorías encerradas en la lógica de la competencia entre trabajadores que propone la empresa privada.

Entre los docentes y directivos de establecimientos educativos, encontramos una heterogeneidad de percepciones en torno a la autogestión que dan cuenta de una de las principales dificultades con las que se puede enfrentar una propuesta curricular que la incorpore. Todos los actores manifestaron distintas perspectivas y grados de conocimiento en torno a sus implicancias y posibilidades concretas de aplicación en el marco de la formación técnica. Algunos docentes, como los entrevistados en Córdoba, transitan en primera persona la experiencia en cooperativas, tanto en la escuela técnica de Córdoba Capital (gestionada por la Cooperativa de trabajo “3 de junio”) como en Río Cuarto, donde la asociación civil Granja Siquem tiene en su predio funcionando a la Cooperativa “La soberana” conformada por educadores y estudiantes egresados. Para estos agentes, transmitir los valores cooperativos y plantear a los estudiantes la opción real de transitar el mundo del trabajo desde la perspectiva de la Economía Social y Solidaria es parte de su paradigma pedagógico. La principal preocupación es la vinculación entre teoría y praxis. Éstos contenidos están garantizados en las planificaciones de los docentes, pero los mismos no están sistematizados a nivel institucional.

Tanto en Neuquén como en CABA se encontraron experiencias diversas. En el primer caso, los docentes a cargo de las PP de una de las escuelas técnicas manifestaron que su conocimiento en torno a autogestión se limitaba a ciertos contenidos de emprendedorismo desarrollados por INET. Encuentran que la vinculación de los estudiantes con el trabajo tiene mayores resultados en el sector privado. A su vez, se encontró que los mismos vinculan autogestión y/o cooperativismo solo como opción de organización frente a la imposibilidad de ingreso al mercado formal. Paralelamente, otra docente entrevistada en la misma región afirmó no sólo la posibilidad de transmitir estos conocimientos y prácticas, sino que lo consideró importante a la hora de analizar la relación de la institución educativa con su contexto socioeconómico.

En CABA encontramos diferencias entre las instituciones relevadas. En el IFT de Lugano están

contemplados contenidos que permiten al estudiante egresado desarrollar su propio emprendimiento, pero no encontramos elementos que incorporen otra perspectiva del trabajo, enmarcada en la Economía Social. En cambio, en la Escuela Técnica de Saavedra, hay prácticas profesionalizantes de carácter comunitario como opción para que los estudiantes elijan. Las mismas surgen como propuesta a partir de los docentes que desean transmitir estos conocimientos para que los estudiantes conozcan la alternativa de trabajar bajo otro paradigma una vez egresados.

Para la funcionaria del INET entrevistada, la autogestión pareciera limitarse al ejercicio autónomo de la práctica profesional. Según su perspectiva, hay profesiones que pueden desarrollarse de manera autogestiva y otras que implican un desafío mayor a la hora de pensar en este formato de organización del trabajo.

“Las técnicas agropecuarias en general trabajan como asesores para los productores locales, se forman para trabajos autónomos. En los otros perfiles es más difícil de aplicar. Se dan herramientas de gestión y de administración para hacer un emprendimiento personal, eso está dentro de la currícula. Pero por ejemplo un técnico químico es difícil de pensarlo en el marco de un trabajo autogestivo. Por lo tanto, la currícula no está pensada en poner el foco en ese aspecto. Sí entiendo que es importante que se mencione, pero las distintas orientaciones que proponen las escuelas técnicas, perfiles muy distintos, hacen que en algunos casos sea más fácil poder pensar a un estudiante como gestor de su propio trabajo que en otros.” (L. Rodríguez, comunicación personal, 16 de abril de 2018)

A partir de estas afirmaciones, podemos concluir que la autogestión no se percibe a simple vista como una opción para profesiones que implican trabajar en equipos o con estructuras complejas. Sin embargo, podemos mencionar experiencias de cooperativas que ofrecen servicios profesionales, como Gestionar en Córdoba.

Otra de las funcionarias que fue entrevistada, Directora General de Economía Social de Neuquén, asoció la autogestión con el emprendedorismo a la hora de pensar en la formación para los jóvenes. Desde su perspectiva, los jóvenes “quieren ser empresarios” o “no tener jefe” sin haber recorrido una trayectoria y sin contemplar las múltiples dimensiones que implica el trabajo en este formato, como los requisitos burocráticos o impositivos.

Los asociados a cooperativas y federaciones que fueron entrevistados entienden a la autogestión desde el trabajo organizado con el fin de garantizar la subsistencia y bienestar de los trabajadores en contraposición a la lógica de la economía de capital donde lo que se busca es la maximización de ganancias. A su vez, destacan la necesidad de no transmitir una visión “romántica” de la autogestión ni entender a las cooperativas como ONGs, sino como emprendimientos productivos que buscan que sus asociados puedan vivir de dicha práctica. En ese camino, la autogestión es un desafío y una práctica en constante transformación. Quienes participan de este tipo de formaciones, entienden que los asociados deben conocer no solo la tarea específica para la que fueron formados sino otras acciones que son igualmente necesarias para la construcción y continuidad de un

emprendimiento. Esta necesidad no se encuentra contemplada, en general, en la formación para el trabajo.

Es destacable también la perspectiva de uno de los funcionarios de la Economía Social que trazó una diferencia entre el cooperativismo y la autogestión. Para él, la autogestión implica que todos cumplan todas las tareas, como si la misma eliminara la división de roles y responsabilidades. Con esta concepción, intenta reivindicar al cooperativismo como movimiento político histórico realizando una distinción con las formas emergentes de autogestión del siglo XXI. Encuentra en el cooperativismo una herramienta indispensable para que los trabajadores recuperen luchas históricas y puedan pensar en formas más democráticas de aprender y desarrollar la práctica productiva.

### **Percepción de la formación brindada por la escuela técnica**

Entendemos que es importante poder dar cuenta de la percepción que los actores pertenecientes al universo de la Economía Social y Solidaria poseen de la formación que la escuela media técnica brinda hoy en día a sus estudiantes. Dicho análisis se torna necesario si tenemos en cuenta que uno de los objetivos que persigue el presente trabajo es contribuir con aportes concretos a una construcción de la currícula inclusiva desde el punto de vista de la autogestión.

Para dar cuenta de la mirada de nuestros entrevistados sobre este tema, nos gustaría comenzar por plasmar la visión que uno de ellos nos comparte acerca del sistema educativo en términos generales:

“[...] los profesores fueron formados durante décadas con la idea de que no todos puede estar en la secundaria y que cuanto más abstracta sea la enseñanza entonces hay más calidad educativa, cuanto más respeto a la autoridad y a la disciplina haya respecto a la autoridad, mejor. Y las luchas fueron generando demandas al nivel y a la política pública para democratizar eso, hubo un proceso de lucha para ampliar... y ocurrió un poco y ahora con la sanción de la LEN. la ley declara la obligatoriedad [...] La institución tiene un problema de matriz cultural, que es una institución para pocos y se enfrenta con la demanda de atender a los jóvenes.” (P. Imen, comunicación personal, 9 de mayo de 2018)

De esta manera, Imen concluye que a lo que nos enfrentamos hoy en día es a una contradicción estructural entre el derecho a la educación que poseen todos los jóvenes, y la realidad que se vive en las escuelas, que es el reflejo de la formación tradicional que los docentes y la institución escolar han recibido en los últimos tiempos.

De manera general, nuestros entrevistados consideran que la escuela secundaria técnica brinda una muy buena formación a los jóvenes en el aspecto técnico, pero no así en la incorporación de saberes como los diferentes formatos de trabajo posibles, entre los cuales podemos mencionar la autogestión -en términos individuales- y la conformación de cooperativas de trabajo -en términos colectivos-. Esto respondería a que la institución escolar forma a sus estudiantes para desarrollarse en un sistema socio-económico capitalista, en el cual

formatos de trabajo que responden a la lógica de la Economía Social y Solidaria no tienen lugar. Dicha formación se refleja en diferentes instancias de la lógica educativa, desde la transmisión de valores tales como el individualismo y la competencia, pasando por la metodología de enseñanza de manera fragmentada, hasta contenidos curriculares concretos, en los cuales no se menciona a los estudiantes la posibilidad de ejercicio de la profesión de manera autogestionada.

Por otro lado, otro de nuestros entrevistados nos expresó, a raíz de su experiencia personal de trabajo en una escuela de formación técnica, que se vivencia en ellas una desconexión muy importante entre la formación teórica-curricular y la práctica de la experiencia. Esto, indudablemente, significó una dificultad para los estudiantes, a la hora del desarrollo de las prácticas profesionalizantes por parte de los estudiantes.

Sumada a estas cuestiones, y en la misma línea de lo planteado por los estudiantes, nuestros entrevistados expresan la falta de formación en diversas temáticas que se hacen necesarias a la hora de pensar en la gestión de un proyecto productivo propio. Por ejemplo, análisis económico-financiero, comercialización, cuestiones organizacionales, entre otras.

## **Conclusiones**

En este apartado retomaremos algunas de las cuestiones que han surgido de nuestro trabajo de campo y que creemos aportan de manera significativa a la construcción de un currículum inclusivo desde el punto de vista de la autogestión.

Comenzaremos con un breve análisis de la legislación escolar. Las propuestas de diseños curriculares aportadas desde los Ministerios conforman una serie de aspectos teóricos que no delimitan especificidades al momento de la aplicación curricular. La descripción realizada por Equipos de Conducción y Docentes respecto a los aspectos formales de planificación, como de aplicación de las PP permite entender que es un camino que se encuentra en construcción. La Ley 26.058 establece propósitos, objetivos, alcances, define partidas presupuestarias además de la normativa y reglamentación para su aplicación. La discusión que se genera en torno a todos los aspectos señalados posiciona a docentes y directivos ante observaciones que hacen necesario revisar las dimensiones que engloban el diseño y su puesta en marcha. Puede verse la exigua vinculación en la relación entre el marco general de la Ley de Escuelas Técnicas y la institucionalidad que se desprende en su aplicación. En la mayor parte de las escuelas analizadas la ley se ve desdibujada, como consecuencia de diversos factores que atraviesan la dinámica diaria de la gestión educativa: esfuerzos individuales, a veces un tanto más colectivizados, por parte de algunos de los docentes, construcción de estrategias que determinen los posicionamientos pedagógicos a nivel institucional, y también las condiciones bajo las cuales se desarrolla el trabajo por parte de los equipos docentes.

En este contexto de falta de lineamientos concretos en las propuestas de diseños curriculares por parte

de los Ministerios, observamos que la autogestión no tiene una presencia relevante como propuesta laboral concreta para los estudiantes. Si bien se desprende de esta investigación que estos marcos normativos no son determinantes en los proyectos educativos institucionales (PEI) y en las planificaciones docentes, no podemos desconocer que los mismos contribuyen a generar propuestas en términos de orientaciones. Dado que el mundo del trabajo es diverso y no se limita solamente al formato de relación de dependencia tradicional, la autogestión y la economía social, así como otras experiencias que conforman el mundo del trabajo, deberían ser contempladas a la hora de la construcción de las propuestas pedagógicas por parte del Estado. Efectivamente, algunos de nuestros entrevistados pertenecientes al ámbito público se han expresado en esta línea, mencionando la importancia de la construcción de una propuesta pedagógica integradora a través del trabajo conjunto de representantes de la Economía Social y del ámbito educativo. En el mismo sentido, en las entrevistas a las instituciones educativas relevadas en los tres territorios dimos cuenta de la necesidad expresada por directivos y docentes de una aplicación más específica de la Ley, que pueda ser articulada localmente a través del asesoramiento y acompañamiento de los ámbitos ministeriales nacionales, provinciales y locales en cada una de las instituciones educativas. De esta manera se generarían avances en pos la creación y aplicación de un currículum más uniforme, y menos librado a la voluntad de cada institución.

Para comenzar a trabajar los aportes para la construcción de un currículum inclusivo, retomamos la propuesta de Calderón (2018) en tanto desarrolla herramientas pedagógicas concretas para aunar el sector educativo con el de la Economía Solidaria y el Cooperativismo (ESyC) que encontramos de gran utilidad para nuestra investigación. Haremos mención de algunos de sus ejes propuestos y la manera de generar inclusión a través de los mismos. En primer lugar, a través del eje organizativo propone la deconstrucción de la idea de liderazgos, dando especial importancia a la organización de elementos colaborativos y distribución democrática de actividades, división equitativa de tareas y comprensión de las tensiones y prácticas que se dan al interior de las instituciones. Además, este eje toma como labor fundamental la disposición del espacio áulico, pensando en un nuevo tipo de disposición espacial que interpele a docentes y estudiantes a pensar “para el trabajo”. Por otro lado, al hacer referencia al trabajo, el autor se detiene en la importancia de la unión entre la teoría y la acción. De esta manera, concluye la necesidad de generar vínculos entre la pedagogía escolar y el mundo del trabajo, en particular en el caso de las escuelas técnicas. Por último, con la participación y la gestión/autogestión intenta darse cuenta de los rasgos sustantivos que implica la práctica del cooperativismo - satisfacción de necesidades comunes resueltas de modo colectivo; concreción de modelo de gestión y gobierno democrático, protagónico y participativo; compromiso individual y común para contribuir a la transformación de la sociedad en un sentido integral de justicia- deben ser transferidos a proyectos pedagógicos a trabajar en las aulas con didácticas apropiadas a cada nivel de enseñanza.

Adentrándonos en las opiniones de nuestros entrevistados damos cuenta que las mismas reflejan una versatilidad que encontramos enriquecedora a la hora de construir un currículum con miras a fomentar una formación técnica secundaria inclusiva desde la perspectiva del trabajo autogestionado. En cada una de sus miradas podemos dar cuenta asimismo de la procedencia de los actores y sus trayectorias.

Nos gustaría retomar la importancia que cobra hoy en día la práctica de la autogestión para el desarrollo de la economía, pero también para la formación técnica secundaria, que es el tema que nos convoca en este proyecto. En este sentido, retomamos lo ya expresado en nuestro marco teórico del presente informe, a la vez que sumamos la visión que nos brindó uno de nuestros entrevistados, según el cual estamos presenciando un momento de crisis del sistema capitalista, que puede llevar a la destrucción de la humanidad. El cooperativismo entonces, más ahora que nunca,

“[...] puede aportar a una visión diferente de la sociedad y de las prácticas institucionales y del funcionamiento democrático y un sentido de la educación, y puede dar herramientas para un tipo de currículum mucho más democrático [...] El cooperativismo tiene mucho para aportar a la educación en general y, en un tercer nivel, a la tarea de formación para el trabajo y la educación técnica porque puede ofrecer un modelo de trabajador y de empresa donde se recupera la historia de las luchas, el conocimiento de los derechos, herramientas para el gobierno de la empresa cooperativa, y no sólo para ser un apéndice de la máquina.” (P. Imen, comunicación personal, 9 de mayo de 2018)

Por otro lado, cobra relevancia analizar no solamente los contenidos curriculares a incorporar en una propuesta pedagógica inclusiva, sino también las metodologías y herramientas pertinentes para su transmisión. En este sentido, surge una diferenciación interesante en varias de las entrevistas analizadas, acerca del rol del cooperativismo en la escuela, el cual es visto como contenido curricular, pero también como metodología de enseñanza. De esta manera, se abre el debate acerca del formato metodológico de la escuela en tanto institución:

“[...] si la escuela sigue tratando de impartir conocimiento en compartimentos, esto aparecería como un compartimento más y no me parece que tenga que ser así, sino como algo transversal. Si es en la escuela que todos conocemos me parece importante que no sea un seminario aislado, sino que en cada instancia donde haya formación para el trabajo aparezca la idea de que hay otra forma... [...] no niego que está buenísimo el contenido, pero con esta estructura simplemente se colaría la economía social y el mundo seguiría siendo capitalista.” (R. Manetti y V. Pugliese, comunicación personal, 19 de julio de 2018).

En torno a esta misma cuestión, se ha planteado como importante fomentar la participación de los alumnos en diferentes discusiones y, principalmente, vincular la enseñanza escolar con las personas y sus necesidades. Es decir, acercar la teoría a las prácticas concretas e intentar trabajar los contenidos teóricos lo más cerca posible a la realidad, de modo de fomentar la conexión con la praxis. Consideramos a este un elemento importante sobre todo en el mundo de la enseñanza técnica, que posee como fuerte objetivo la formación para la cultura del trabajo. Y sin embargo, es algo que se visualiza hoy en día como una falta o problema a resolver. Vincular teoría y praxis aparece en el relato de los entrevistados como un desafío que la escuela técnica no ha logrado resolver.

En la misma línea, destacamos el aporte de la docente de Neuquén perteneciente al Centro de Formación

Profesional Agropecuario N° 2. Al ser consultada sobre las características de un currículum que contemple la autogestión, afirmó:

“Personalmente considero que la fórmula que combine la teoría con la praxis resulta fundamental. Es importante acompañar todo el proceso de aprendizaje. En el ámbito agropecuario el proceso requiere de ciertos eslabones (producción, selección, elaboración, comunicación, comercialización) que depende directamente de variables ambientales, culturales, económicas, muchas veces difícil de manejar. Por lo tanto, son características de la actividad que requiere de la anticipación y estrategias de mitigación para superar posibles frustraciones. La capacitación en materia de comunicación del producto o servicio es importante (redes sociales, perfiles definidos), lo que no se comunica se desconoce. La lectura constante de la realidad económica requiere especial atención para la prosperidad de un proyecto productivo. Actividades de cooperación y trabajo colectivo generan verdaderas redes sociales con funciones de acompañamiento y amortiguación.” (V. Rodríguez Rey, comunicación personal, 3 de julio de 2018).

Con este aporte queda reflejada una variable que diversos actores mencionaron: la vinculación entre cualquier proyecto productivo y su entorno no solo económico sino social, político y cultural. Como mencionamos en nuestro marco teórico, la Economía Social es una práctica atravesada por valores que mueven a los individuos para no solo garantizar su propia reproducción, sino atender y fomentar el desarrollo de la comunidad ampliada.

Por otro lado, si bien nuestro trabajo de investigación se enfoca en relevar las propuestas que diversos actores poseen para una conformación del currículum técnico para el nivel medio del sistema educativo, ha surgido la idea en las entrevistas de que dicho currículum integrador es no solamente necesario en el nivel medio de enseñanza, sino desde niveles previos, y también a un nivel terciario e incluso universitario. Encontramos enriquecedora la mirada de las asociadas a la cooperativa Gestionar, en la provincia de Córdoba, quienes plantearon la posibilidad de trabajar diferentes contenidos según el nivel educativo, haciendo un recorrido desde contenidos más generales y abstractos a más específicos y concretos, de manera de llegar a la finalización del recorrido educativo teniendo un conocimiento cabal de la economía social y solidaria, la autogestión y la práctica del cooperativismo.

Para dar cuenta de los aportes curriculares concretos que nuestros entrevistados realizaron, mencionaremos en primer lugar los valores. Muchos entrevistados coincidieron en que este debería ser el punto de partida para inculcar en los estudiantes otros modos de pensar la economía, y de resaltar la dimensión solidaria que toda persona lleva dentro. A su vez, la importancia en la transmisión de valores como la solidaridad y el respeto mutuo se plantea como contracara de los valores que se suelen fomentar desde el sistema educativo tradicional, esto es, el individualismo, la competencia y el egoísmo. La educación secundaria en este sentido, debiera estar al servicio del desarrollo integral de las personas, con lo cual resulta necesario enseñar no solo en contenido curricular, sino también fomentar el desarrollo de una actitud crítica que les sirva a los estudiantes para intervenir la sociedad con valores solidarios. En el mismo sentido, las docentes de Córdoba Capital que

forman parte de la cooperativa que gestiona el Instituto Etchegoyen, al ser agentes tanto del ámbito educativo como de la Economía Social, mencionaron contenidos que deberían ser incorporados a un currículum de dichas características basadas en su propia experiencia práctica, resaltando de esta manera la importancia de dar a conocer los valores cooperativos y la historia del movimiento.

Además de la solidaridad, los actores que participan de la economía social mencionaron en diversas oportunidades la importancia de formar para el desarrollo de la autonomía en los jóvenes. Como mencionamos a lo largo del análisis, la autogestión se percibe entre los estudiantes como una práctica “informal” donde no es necesario cumplir horarios, realizar tareas que no involucren al propio oficio para el que fueron formados o distribuir roles y responsabilidades. Como contracara de esta percepción, los asociados a cooperativas insisten en la importancia de fomentar entre los jóvenes el valor de la autonomía en términos de escapar de la lógica de la empresa privada donde es necesaria una figura de autoridad jerárquica para que las tareas sean organizadas y llevadas a cabo. Ser protagonistas de su propio emprendimiento y garantes de su fuente de ingreso implica percibirse a sí mismos como agentes de un proceso multidimensional que implica poner en juego la responsabilidad, la creatividad y el compromiso.

Por otro lado, y de la misma manera que lo expresaron los estudiantes, surge la propuesta de que la escuela secundaria técnica forme en gestión de las organizaciones, esto es, temas vinculados a la economía, administración, organización del trabajo, entre otros. Hay amplia coincidencia en que los estudiantes egresan de la escuela secundaria con un muy buen nivel de formación técnica, pero que sin embargo desconocen otros aspectos que se tornan sumamente necesarios a la hora de emprender un trabajo de manera autogestionada. Ciertos funcionarios de la ESS han mencionado como importante que en la escuela secundaria se transmita el funcionamiento de las cooperativas, desde un punto de vista formal, y también desde el funcionamiento de la gestión cotidiana. Este sería un factor importante que aseguraría el correcto funcionamiento de las entidades cooperativas una vez constituidas. Asimismo, las docentes del Instituto Etchegoyen acompañan esta opinión al resaltar la importancia de otorgar herramientas prácticas para la autogestión: jurídicas, contables, de comercialización, de vinculación entre cooperativas y con el territorio en el que despliegan su actividad. La transmisión de dichas herramientas cumpliría una función importante al permitirles a los jóvenes entender el funcionamiento de la economía. En la misma línea se expresó uno de los funcionarios entrevistados del área de Economía Social, quien abrió el debate sobre la mayor utilidad de la herramienta práctica por sobre el formato de capacitación. Si bien nuestro entrevistado nos hablaba desde su experiencia como coordinador de programas de capacitación para cooperativas y emprendedores –y no desde un rol en la educación formal- rescatamos el análisis que realiza acerca de la mayor utilidad de brindar herramientas concretas a los cooperativistas y emprendedores, acompañados por la capacitación en la temática correspondiente, en pos de contribuir a la resolución de problemáticas de gestión diaria. Para esto, menciona que es necesario trabajar en el desarrollo de contenido y de buenas herramientas que inviten a los estudiantes a elegir un camino vinculado a la autogestión. En este sentido, y tal como lo expresaban asociadas a la cooperativa Gestionar de Córdoba, si bien se reconoce la importancia de la formación teórica, podemos concluir que es indispensable acompañarla con herramientas que permitan a los



alumnos aprehenderla de manera concreta. Entendemos que con ese espíritu se diseñaron las prácticas profesionalizantes pero las mismas se visibilizan como un punto débil de la actual conformación del currículum.

Docentes entrevistados en otras instituciones también realizaron aportes significativos a la hora de generar una propuesta de currículum que involucre a la autogestión. Uno de los docentes reflejó el debate que atraviesa la formación para el trabajo de la siguiente manera:

“Bueno, hubo algunos documentos del INET del último tiempo que se juntaba con empresas a ver qué necesidades tenían para formar a los chicos. Que son un actor, digamos, no está mal eso. Yo por un lado pienso que ni tenemos que formar a los pibes para la necesidad de las empresas, ni tenemos que formar abstrayéndolos completamente de eso. Entonces un poco en esa tensión circula hoy la educación técnica en cuanto a orientación general.” (M. Urso, comunicación personal, 24 de mayo de 2018)

Por otro lado, docentes y directivos de las instituciones educativas relevadas en los tres territorios han expresado la necesidad de generar jornadas de trabajo colectivo entre los equipos de conducción y los equipos docentes, con el objetivo de tomar decisiones de manera consensuada que generen un margen de trabajo sostenible y reconocido por todos los agentes educativos. En el caso del Instituto Etchegoyen, particularmente, esto se mostró como un problema importante ya que genera trabas al desarrollo de prácticas profesionalizantes en la institución.

Por último, nos gustaría retomar ciertas experiencias observadas a lo largo de nuestro trabajo de campo que nos permiten dar cuenta de la posibilidad real del ejercicio de prácticas cotidianas en algunas instituciones, y resultan fructíferas a la hora de pensar en la construcción de un currículum inclusivo.

En relación a la transmisión de herramientas concretas de autogestión, cuya importancia se ha mencionado líneas arriba, se destaca la experiencia del IFT de Lugano donde los estudiantes cuentan con la materia “Gestión” que involucra contenidos de cálculo de costos, insumos, ganancia, etc. De esta manera, los egresados cuentan con herramientas indispensables para encarar su propio emprendimiento gastronómico.

Por otro lado, rescatamos asimismo la experiencia de la Escuela Técnica Nro. 36, la cual trabaja las prácticas profesionalizantes desde una perspectiva barrial-comunitaria. Éstas representan una vinculación de los contenidos teóricos enseñados en la escuela con las problemáticas locales, poniendo la educación al servicio de la comunidad. Damos cuenta de la importancia de dichas prácticas ya que una de las debilidades de la formación técnica, según han expresado varios entrevistados y hemos mencionado en este apartado, es la falta de vinculación de la teoría con la praxis, y en especial con el entorno inmediato de cada institución.

Por último, la experiencia de Granja Siquem resulta particularmente significativa dado que muestra una perspectiva diferente en cuanto a la articulación entre teoría y práctica, involucrando todos los niveles de enseñanza. La propuesta pedagógico - didáctica contempla la inclusión de estudiantes con problemáticas

vinculadas a la deserción escolar y la judicialización de menores. El lugar propone la reinserción educativa y social de quienes asisten al establecimiento. El proyecto cuenta con una granja que sirve de espacio de prácticas educativas, a la cual se vinculan los contenidos dictados por las materias. Para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad entre los estudiantes se aplican diversas estrategias. Una de ellas es la generación de instancias de debate amplias y permanentes, donde participan todos los miembros de la comunidad que conforma la granja (miembros de la asociación civil, de la cooperativa, docentes, educadores de oficios y estudiantes). Se realizan tres asambleas diarias; el responsable tanto de la toma de asistencia como de la coordinación de estas asambleas es un estudiante del primer ciclo con 11 años de edad. Otra herramienta destacable es que, dentro de los proyectos productivos que conforman el currículum (como la producción de quesos), todos los eslabones de la cadena productiva son interdependientes. Con esta propuesta, según afirman los directivos de la institución, se logra que el estudiante incorpore el sentido de la responsabilidad dado que, si incumple su tarea, falla la producción general. Esto se realiza también desde el primer ciclo de enseñanza. Por último, destacamos la práctica de asignar tareas y dejar a los estudiantes que se organicen en forma intragrupal, sin intervención del equipo docente. Ejemplo de esto es la realización del almuerzo para toda la granja, o la limpieza del predio. Si bien el predio donde se encuentra ubicada la experiencia educativa relatada cuenta con espacios productivos que permiten realizar las prácticas profesionalizantes, hay instrumentos que pueden ser replicados en cualquier institución. Las instancias de debate permanentes que permitan la toma de decisiones colectivas, la responsabilidad de las tareas puestas en los estudiantes sin control directo por parte del equipo docente y los proyectos productivos que atraviesan todos los contenidos teóricos son algunos de los aportes más significativos. Sin embargo, se evidencia en las entrevistas que el éxito de esta propuesta pedagógica descansa en la crítica hacia los formatos de enseñanza clásicos, fuertemente compartimentados y marcados por la lógica de la competencia, además de estructuras jerárquicas que, hasta el día de hoy, no han sido modificadas en las instituciones educativas.

## Bibliografía consultada

- Almandoz, M. 2010. Políticas para la Educación Técnico Profesional en Argentina. En Educación y Trabajo: articulaciones y políticas. IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires, Argentina.
- Andreu, M. C. 2013. El valor del tiempo no remunerado en la economía de las empresas familiares. En: XXIX Congreso latinoamericano de Sociología. Santiago de Chile.
- Bourdieu P. y Wacquant L. J.D. 1995. Respuestas. Por una antropología reflexiva. Grijalbo, México
- Calderón, J. 2018. “Economía solidaria como praxis pedagógica”. Trabajo presentado en el IV Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.
- Castel R. 2004. Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social. -Colección Fichas del siglo XXI. Topía Editorial, Buenos Aires.
- Collin Harguindeguy, L. 2014. Economía Solidaria: local y diversa. Colegio de Tlaxcala, México
- Consejo Provincial de Educación, Pcia. De Neuquén, Recuperado de <http://www.neuquen.edu.ar/niveles-y-modalidades/dir-gral-modalidad-tecnico-profesional/>
- Consejo Provincial de Educación, Pcia de Neuquén, Modalidad Técnico Profesional, Recuperado de [www.neuquen.edu.ar/niveles-y-modalidades/dir-gral-modalidad-tecnico-profesional](http://www.neuquen.edu.ar/niveles-y-modalidades/dir-gral-modalidad-tecnico-profesional/)
- De Alba, Alicia. 1998. “Curriculum: Crisis, mito y perspectivas” Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Dursi, C. 2017. Nuevos vínculos entre escuelas técnicas y el mundo productivo: experiencias en el sector de la construcción, C.A.B.A.
- Ferreya, Ademar y Cantelli, Sandra. 2016. Educación cooperativa: el caso del desarrollo del cooperativismo educacional y de las cooperativas escolares en la provincia de Córdoba 2005- 2015. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.
- Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. 1997. La nueva era de las desigualdades. Ediciones Manantial. Buenos Aires.
- Gallart, M. A. 2010. La centralidad de la Educación Secundaria en la articulación entre educación y trabajo. Caba: UNICEF
- Gallart, M. A. 2006. La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?, Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, <http://www.cba.gov.ar>, consultado el 11/06/2018

-Hintze, S. 2003. Estado y políticas públicas: acerca de la especificidad de la gestión de políticas para la economía social y solidaria. Segundo Congreso Argentino de Administración Pública (AAEAP). Córdoba, Argentina.

-Instituto Nacional de Educación Tecnológica. INET. <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecni> consultado el 05/10/2018.

-Instituto Nacional de Estadística y Censos, Censo 2010

-Jacinto, C. 2010. Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria, Buenos Aires: ONU/ IIEP.

-Jacinto, C 2013. "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso". Dossier, Propuesta Educativa Número 40 – Año 22 – Nov. 2013 – Vol 2 – Págs 48 a 63 Ley de Educación Técnico Profesional. Ley 26.058. Sancionada en 7 de septiembre de 2005. Título

II. Fines, objetivos y propósitos. Artículo 6°, apartado G. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley26058.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf)

-López, N. 2006. Educación y desigualdad social. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Educación y desigualdad social - 1a ed. - Buenos Aires.

-Materán, A. 2007. Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa, Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela.

-Mesa redonda. 2007. Otra economía desde la perspectiva de experiencias y visiones provenientes de Canadá y América Latina, Documento 58, Publicaciones del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

-Ministerio de Educación de la Nación, Ley de Educación Técnico Profesional, Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley26058.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf)

-Ministerio de Educación de la Nación, Ley de Educación Nacional, Recuperado de: [www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

-Ministerio de Educación de la C.A.B.A, Modalidad Educación Técnica Secundario, Recuperado de [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/Folleto-tecnica-2013\\_WEB.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/Folleto-tecnica-2013_WEB.pdf)

-Ministerio de Educación, Pcia. De Córdoba, Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->

[CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%201%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%201%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf) 2 Res. 35/10: (Art. 1°). 3 Decreto Provincial N° 125/09: (Art.3). 4 Res. 35/10)

-Pastore, R. 2006. Diversidad de trayectorias, aproximación conceptual y pluralidad de proyectos de la

Economía Social, Documento 54, Publicaciones del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

-Peixoto de Albuquerque, P. 2004. Asociativismo. En La otra economía. Cattani, A. (compilador). Colección de lecturas sobre economía social. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. Argentina.

-Piñero Ramírez, S. 2008. La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual, Revista de investigación educativa nro. 7, julio-diciembre 2008, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Veracruz, México.

-Programa Formador de Formadores. Formación para promotores de la Economía Social, Cuadernillo del formador, Subsecretaría de Desarrollo Social, Secretaría de Desarrollo Territorial, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Santa Fe.

-Razeto, L., 1999. La economía de solidaridad: concepto, realidad y proyecto, Revista Persona y Sociedad, Volumen XIII, nro. 2, agosto 1999, Santiago de Chile, Chile.

-Riquelme, G. 1985. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo / diciembre de 2006 Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 68 a 75 de la edición en papel.

-Riquelme, G. 2006. La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas. ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN. Pcia. de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Planeamiento.

-Rosanvallon, P. 1995. La nueva cuestión social. Repensar el Estado Providencia. Ediciones Manantial. Buenos Aires.

-Ruggeri, A. 2017. Los distintos caminos de la economía de los trabajadores. Revista Autogestión, recuperado de <http://autogestionrevista.com.ar/index.php/2017/04/17/los-distintos-caminos-de-la-economia-de-los-trabajadores/>

-Ruggeri, A. 2014. Crisis y autogestión en el siglo XXI. Estudios críticos del desarrollo, Vol V. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

-UNICEF, 2006. Informe anual, recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_AnnualReport\\_2016\\_Es.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_AnnualReport_2016_Es.pdf)