

# La secundaria como experiencia de formación

---



# La subjetividad artesana. Oportunidades y límites en la formación articulada por el trabajo en la escuela secundaria obligatoria

---

 *Silvia Marcela Martínez*

## Resumen

Este artículo se propone revalorizar, a partir de los resultados de una investigación, algunos dispositivos de formación para el trabajo que se implementan en las escuelas secundarias técnicas, como propuestas formativas que inciden en quienes transitan por ellos, aportando no solo saberes disciplinares o técnicos, sino también generando sentido a la escuela secundaria general y a la construcción subjetiva de quienes transitan por ellas.

Se seleccionaron dos instituciones educativas con propuestas pedagógicas alternativas —es decir, que han generado iniciativas diferentes a las escuelas técnicas tradicionales/históricas— y se analizaron los dispositivos que sostienen propuestas pedagógicas que explícitamente plantean una formación para la producción en el mundo del trabajo. Se encontró que tienen una incidencia subjetiva en sus egresados, que se plantea como agencia en sus vidas, a la vez que propone algunos límites. Creemos que, en pleno cuestionamiento al sistema educativo —y a la escuela secundaria en particular—, puede ser un aporte para conocer propuestas educativas que generan experiencias significativas y ubican a la relación escuela secundaria técnica–mundo del trabajo como un aspecto destacado para tener en cuenta en la formación general obligatoria.

## The artisan subjectivity. Opportunities and limits in the training articulated by work in the compulsory secondary school

### Abstract

This article proposes to revalue, from the results of a research work, some training devices for work that are implemented in technical secondary schools as formative proposals that affect those who pass through them, contributing not only disciplinary or technical knowledge, but also generating meaning to the general secondary school and the subjective construction.

### Palabras clave:

*Escuela secundaria técnica, trabajo, subjetividad, saberes.*

### Keywords:

*Technical secondary school, work, subjectivity, knowledge.*

We selected two technical secondary schools, which educational offer can be qualified as alternative (that is, different from traditional technical schools). We analyzed the devices that explicitly trained for production in the world of work, its teachers, students and graduates. It was found that the subjective incidence they had on their graduates was an agency in their lives, and also proposed limits. We believe that in a context of questioning the educational system and the secondary school in particular, it can be a contribution to the debate to know, from research results, educational experiences that generate subjective impacts, and locate the relationship between secondary school and the world of work as a prominent aspect to be taken into account in compulsory general education.

“La gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce”  
Sennett (2009)

“Educar es precisamente promover lo humano y construir humanidad”  
Meirieu (2001)

1. A lo largo del artículo se utiliza la x como genérico como modo de visibilizar diferencias de género.

## Introducción<sup>1</sup>

Los cambios que se vienen produciendo, tanto en el mundo del trabajo como en la educación, especialmente desde fines de los años ochenta y principios de los noventa, han generado profundas modificaciones en las redes sociales, en el rol de los Estados nacionales y en las relaciones que entre mercado y educación se venían sosteniendo. Las medidas económicas de corte neoliberal de los años noventa, que desmantelaron la protección social propias del Estado benefactor característico de décadas anteriores y modificaron el mercado de trabajo, contribuyeron a la flexibilización y precarización laboral, la inusitada presencia el desempleo, la informalidad, y la subocupación horaria, profundizaron, a su vez, la reflexión sobre la relación educación-trabajo. Cabe destacar que, este tipo de medidas económicas vuelven a actualizarse en Argentina desde 2016.

Este contexto afectó y afecta a la mayoría de la población trabajadora, con especial impacto sobre la población joven. Las políticas públicas de la última década (hasta 2016 en Argentina), enmarcadas en los denominados “gobiernos de nuevo signo”, han asumido a lxs jóvenes como parte de la agenda política, con énfasis en la inclusión escolar y en la articulación entre educación y trabajo. Esto dio lugar a un debate profundo sobre el aporte de la educación a los procesos de inclusión en general y al mundo del trabajo para lxs jóvenes en particular. En este artículo, nos abocamos especialmente a analizar esta relación en la escuela secundaria técnica obligatoria. Diferentes autores enfatizan la idea de la no-correspondencia entre la lógica de la estructura social —económica— y la lógica del sistema educativo, argumentando que no puede esperarse relaciones lineales entre ambas (De Ibarrola, 2004). Y, a la vez, otras investigaciones muestran cómo lxs jóvenes de bajos recursos ya no perciben el título secundario como una garantía para la obtención de empleos de calidad —estables y protegidos— (Jacinto, 2006).

Si analizamos la relación histórica entre escuela secundaria y trabajo —y su desarrollo en dos vías: escuela secundaria general y escuela técnica—, encontramos que la primera nació orientada a los miembros de la élite política y económica, tanto como antesala para el cursado de estudios superiores (Tenti Fanfani, 2009) o como para la formación de personal para cargos administrativos en el Estado (Tiramonti, 2011). Desde un principio, la propuesta formativa sostuvo un currículum enciclopedista y humanista, cuyo objetivo era principalmente la “formación general”, marginando —de

las propuestas pedagógicas— saberes como la formación para el trabajo (Southwell, 2011). En cambio, la segunda —escuela técnica— ha tenido diferentes etapas a lo largo de su historia. Específicamente surge como un circuito diferenciado, planteado para el trabajo, para los sectores más desfavorecidos.

Así es como la escuela secundaria inicia la apertura del nivel a sectores sociales antes excluidos, este proceso deriva en la estipulación por ley de su obligatoriedad en el año 2006 (Ziegler, 2011). Esta masificación aparece como una situación compleja, atravesada por múltiples tensiones: tanto la fragmentación del sistema educativo en circuitos de calidad diferentes de acuerdo a los sectores sociales de la población que reciben las escuelas, como las diferentes funciones que la escuela secundaria podría plantear, entre estas, la formación para el trabajo.

Analizamos dispositivos de formación para el trabajo implementados en el último año de estudio de dos<sup>2</sup> escuelas secundarias técnicas de la provincia de Neuquén, prestando especial atención a las experiencias escolares que promueven. Focalizamos en la modalidad técnica porque es la que tradicionalmente fue considerada formación específica para el trabajo, y también fue una de las más afectadas por los procesos de reforma educativa de los últimos veinticinco años. En efecto, mientras que en los años noventa desaparece como modalidad en la Ley Federal de Educación 24195/93, con la Ley de Educación Técnico Profesional 26058, del 2005, se constituye en prioridad en la agenda educativa nacional. Sin embargo, en la provincia de Neuquén, ninguna de estas leyes se implementó desde el diseño curricular formal.

Desarrollaremos, en primer lugar, el encuadre teórico–metodológico, para luego plantear las propuestas escolares y las experiencias que se promueven a partir de los dispositivos de articulación con el trabajo. También, plantearémos las tensiones y posibilidades que encontramos a partir del punto anterior, en el marco del contexto actual de la provincia.

### Perspectiva teórico–metodológica<sup>3</sup>

En un contexto temporal y territorial, analizamos la intersección entre los condicionantes objetivos, las mediaciones institucionales y las significaciones subjetivas (Dubet & Martuccelli, 1998), en dos escuelas técnicas.

Desde la *dimensión institucional*, destacamos la idea de instituciones tradicionales o alternativas a partir de la función de la escuela y de las propuestas educativas de la secundaria. Tomaremos la estabilidad de ciertas formas escolares como tradicionales, entre otras: el saber escolar separado en asignaturas o materias, materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, la lógica meritocrática predominante, dispositivos de evaluación–examen individual, el individuo como unidad de formación, distancia entre la escuela y el fuera de esta (Dussel, 1997 citado por Southwell, 2011).

Desde una *dimensión didáctica*, analizamos las propuestas de formación para el trabajo tomando la idea de dispositivos como modos de articulación complejos que se establecen entre los discursos, las normas, las distribuciones temporales y espaciales —entre otras—, que dan forma a un modo de existencia en un tiempo y un espacio histórico determinados (Foucault, 1985). Es decir, tomamos el dispositivo con el significado de construir un conjunto de actividades pedagógicas que se integran y combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje (Camillioni, 2014) para la producción en el mundo del trabajo. También, destacamos las concepciones de

2. El trabajo de campo en el que se basa este artículo fue realizado entre 2013 y 2014. La muestra se conformó por dos escuelas secundarias técnicas del interior de la provincia de Neuquén.

3. Este artículo es parte de los resultados de una tesis doctoral (dirección: doctora Claudia Jacinto, en UBA) en donde nos preguntamos ¿qué proponen las escuelas secundarias técnicas hoy en relación al mundo del trabajo?, ¿qué dispositivos de formación para el trabajo impulsan las instituciones seleccionadas?, ¿qué experiencias promueven en los egresados que han transitado por ella?

“trabajo” que se proponen en estas experiencias educativas, para ello distinguimos “trabajo” de “empleo”: este último incluye una remuneración, en cambio, el trabajo es tomado como una condición humana desde una perspectiva social, antropológica y filosófica. Es decir, lo planteamos en tanto producción, creador de bienes y servicios en una sociedad (Neffa, 2003). Considerado como la actividad humana dirigida a la satisfacción de las necesidades, conlleva en sí una dimensión productiva (en el sentido de transformación de la naturaleza y del objeto en general) y una dimensión formativa (en la medida en que toda acción revierte sobre el sujeto, transformándolo). Siguiendo a Sennett (2009), pensamos al trabajo como artesanía: “designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más” (p. 20), en donde la relación mente y cuerpo son inseparables.

Entre esas mediaciones didácticas, focalizamos en la relación epistémica con el saber que se promueve, diferenciamos: una relación epistémica con los objetos-conocimientos; una relación epistémica en la acción; una relación epistémica en relación con los otros (saber socio-relacional). De esta manera, “toda relación con el saber es también relación consigo mismo: a través de ‘el aprender’, cualquiera que sea la figura bajo la cual se presente, está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí” (Charlot, 2006, p. 117).

Es así que, desde una *dimensión subjetiva*, retomamos el concepto de “experiencia” de Contreras y Lara: “Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (2013, p. 24-25).

### **Decisiones metodológicas**

Los casos (“reputados”)<sup>4</sup> se plantean a partir de dos instituciones educativas con propuestas pedagógicas que se pueden calificarse como no tradicionales (alternativas), es decir, aquellas que han generado propuestas diferentes a la escuela técnica tradicional, especialmente a su formato escolar (la mayoría de las escuelas técnicas tiene su origen en el CONET, con planes de estudios que tenían separadas teoría y práctica, los talleres en las escuelas, trabajos individuales, etcétera). En estos casos, pese a no haber sido parte de las reformas nacionales antes mencionadas, aparece una gran cantidad de proyectos de articulación con el contexto cercano, así como propuestas intencionales articuladas por el trabajo, diferenciadas del tradicional taller de las escuelas técnicas.

Analizamos dos escuelas técnicas: una con orientación electromecánica y otra, agropecuaria. En líneas generales, ambas escuelas reciben mayoritariamente población en condiciones sociales desfavorecidas; en muchos casos, es la primera generación de titulados de nivel secundario en sus familias. Son de tamaños similares, cuentan con entre cuatrocientos y quinientos estudiantes, ambas fueron creadas a fines de los años ochenta. Se encuentra una en la zona cordillerana y turística, y otra en la zona del valle frutícola. Una de estas escuelas fue creada por fuera del sistema educativo, con un proyecto diferenciado de las escuelas técnicas de la provincia, pensada para articular con el sector agropecuario de la zona y sus familias; y otra, ubicada en un proyecto curricular tradicional de las escuelas técnicas, pero que ha generado una variedad de proyectos que atraviesan la escuela y la articulan con la comunidad cercana.

Recogimos y analizamos datos de fuentes primarias y secundarias, producidas por la aplicación de instrumentos cualitativos que combinan diversas técnicas de investigación social: observación a clases (5), encuestas (56 —a estudiantes del sexto año— 2013), entrevistas semiestructuradas a distintos actores de la escuela (13): docentes, directivos y asesores pedagógicos; relevamiento de proyectos y documentos y entrevistas a egresados (24 —a 1 año de haber dejado la escuela— 2014). Simultáneamente,

4. En la selección, tomamos en cuenta experiencias de un equipo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Comahue en el que se revelan sentidos y propuestas novedosas en relación con los sentidos del trabajo en la escuela 2, y la escuela 1 se revela como una promotora de innovaciones curriculares e institucionales desde su origen.

contextualizadas estas propuestas educativas en el marco político y social en el que se desarrollan, realizamos un relevamiento y análisis de datos del sistema educativo secundario de la provincia, y relevamos información socio-económica de lxs jóvenes y sus trabajos de los últimos años.

## Dos escuelas: entre lo tradicional y alternativo y viceversa

Estos casos se encuentran en una provincia joven (1958, primer gobernador), con una gran influencia en su economía de la actividad hidrocarburífera (petróleo-YPF), con desarrollo de la fruticultura en algunas de sus regiones y, a su vez, una presencia importante estatal en el empleo (más del 30%). La mayoría de la educación es pública y con una fuerte presencia de la matrícula de técnica en secundaria, un 30%. Es una provincia sin currículo de secundaria,<sup>5</sup> cuenta con más de doscientos planes de estudio.

Ambas escuelas constituyen dos proyectos curriculares diferentes, pero con propuestas que resultaron muy significativas para quienes transitaron por ellas.

La *Escuela 1*, de modalidad Agrotécnica, está ubicada en las cercanías de la capital provincial, en una zona con predominio agropecuario. Lxs estudiantes se reciben de técnicos agropecuarios con orientación vegetal o animal. Surge con el Plan EMETA,<sup>6</sup> por fuera del sistema educativo, con un plan curricular que acompañaba el ciclo productivo, orientado a las familias rurales de la zona. Luego cambia y se incluye en el sistema educativo, modificándose muchas de estas innovaciones (ciclo escolar que sigue el régimen del sistema educativo, no ya el productivo, y que incluye estudiantes de otros sectores, etcétera). Cuenta, desde el origen, con un plan curricular<sup>7</sup> con circuitos de articulación entre teoría y práctica en toda la trayectoria; en el quinto y sexto años diseñan y llevan a cabo un proyecto grupal especial llamado Proyecto didáctico productivo (PDP). Está coordinado con otros espacios disciplinares que hacen sus aportes (idiomas, lengua, seminarios, etcétera). En el último año, también cuentan con Extensión<sup>8</sup> o Pasantías,<sup>9</sup> que les permiten hacer experiencias en contextos reales de trabajo y producción. En el diseño curricular se cuenta con espacios institucionales en los primeros años, con el objetivo de apoyar el trabajo y el estudio, trabajar la convivencia, promover actividades estudiantiles.

La tensión entre educación y trabajo es uno de los ejes del debate de la escuela. Adoptan la idea de la experiencia en el hacer como modo de aprender. La asesora pedagógica lo plantea como la tensión entre producción/trabajo y lo didáctico: "... se nos presentaron estas dos cuestiones, estos dos paradigmas. A ver, uno es el del trabajo y el otro es el del aprendizaje, que esto es una escuela".

La propuesta del plan curricular y las maneras en que los diferentes sujetos lo van entramando sostiene al PDP como síntesis del proyecto general de la escuela. Se destacan los valores de responsabilidad, trabajo, organización y trabajo en equipo, y muchos señalan a este circuito como trascendente en el aprendizaje con sentido. Este proyecto, que es destacado por lxs estudiantes y lxs egresados, es elegido en grupo en quinto año, tanto lo que van a producir como el plan a seguir.

—En cuarto eligen un proyecto de una producción en particular. Finalizando cuarto. Por grupos de a tres. Tres personas. De tres a cinco. Depende del número de alumnos que haya en esos grupos, en esos cursos. Eligen uno. En ese quinto formulan, hacen toda la investigación. Porque se les pide... tiene pasos. Todo el método científico... todo para formular el proyecto productivo de esa producción, por grupos... En socio-economía ven todo lo económico, que tiene que ver con la inversión. Y eso se, en sexto año, con

5. En estos últimos años se está realizando un interesante proyecto de construcción curricular con participación gremial de la universidad y del gobierno, pero aún no se ha implementado.

6. EMETA: Programa de Expansión y mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria.

7. En quinto año se incluyen materias como: Forrajes y Pasturas, Comercialización, Metodología, Formulación de proyectos, Problemáticas Socioeconómicas Mundiales. En sexto año, en el área disciplinas tienen: Taller de lengua, Taller de Matemática, Socio-economía, Metodología de formulación de proyectos, Informática y Educación Física.

8. El proyecto de extensión se propone, en sus orígenes, una relación con la comunidad recíproca y activa. De esta manera, plantea acercar a los estudiantes a diferentes realidades y, a la vez, generar cambios en las comunidades que permitan mejoras en el sector agropecuario.

9. Las pasantías se encuentran dentro de la propuesta curricular. Se realizan los días miércoles, durante todo el año. Se plantea un primer tramo como pasantías internas, en las que los estudiantes circulan por los diferentes sectores productivos de la escuela y, luego, realizan pasantías externas en empresas o emprendimientos de la zona.

fondos de la escuela, acorde a la aprobación del proyecto de quinto, se lleva a cabo simplemente. Acá en la escuela. Entonces si hay que comprar gallinas, si hay que comprar alambre... todo eso para armar el proyecto. (asesora pedagógica)

Esta situación se da en el marco de una actividad didáctica regulada y pautada; a la vez, es una situación simulada, ya que se da en la escuela, con algunas cuestiones resueltas, a diferencia de lo que sería un emprendimiento real. Sin embargo, la propuesta incluye llevar las ideas desarrolladas al sector rural o productivo interesado, acompañados por lxs docentes.

La *escuela 2*, de orientación electromecánica, se encuentra ubicada al sur de la provincia de Neuquén, dentro del denominado Corredor de los Lagos. Esta zona se caracteriza por ser eminentemente turística. Su propuesta curricular tradicional se divide en dos espacios: taller y teoría. Lo especial de la escuela es que expande sus propuestas de enseñanza en la comunidad a partir de los espacios de taller, que pese a contar con un plan curricular tradicional, plantea muchos proyectos que atraviesan todas las materias y ciclos, que van dando una impronta muy diferente a la propuesta de enseñanza.

Uno de los proyectos históricos se da en el ciclo superior: es el de energías renovables, en el que se trabaja la falta de energía eléctrica en las poblaciones rurales. De esta manera, equipos de estudiantes —con sus profesores— construyen turbinas, aerogeneradores y las instalan en las casas de los pobladores de bajos recursos, quienes proveen de los materiales necesarios. Lxs alumnxs —en compañía de los profesores responsables— acampan durante un tiempo en el lugar de residencia de los pobladores para estudiar las necesidades y las condiciones con las que cuentan para realizar las instalaciones. Por ejemplo, dependiendo de si existe o no en el lugar un cauce de agua y de qué tipo es, se instala la turbina apropiada y los generadores eléctricos. Luego, la escuela mantiene este contacto con los pobladores, ya que lxs alumnxs se encargan en los talleres del mantenimiento de los equipos instalados.

El director comenta que, para lxs estudiantes, la participación en actividades comunitarias y de elaboración de propuestas concretas son muy motivadoras. Se refiere a esto:

—Esto daba resultados interesantísimos, los pibes y las pibas [...] era importante su aporte. Ellos podían lograr y ver que su conocimiento, aparte de servirle a ellos, les servía a otros. Que eso es lo que nosotros siempre hacemos hincapié. Ustedes están obteniendo una formación, y esa formación tiene, de alguna manera, que ver y tiene que tener hacia la sociedad. Una devolución hacia quienes permitieron que ustedes se formen, desde el que tiene todo el dinero, hasta el que no tiene nada.

Plantean esta actividad como una devolución de los aportes de la sociedad a la educación. Si bien estos proyectos son abordados básicamente por los talleres, se toman temas de: ciencias sociales, maquinas eléctricas, dibujo, laboratorio de ensayos industriales, electrónica, etcétera.

10. INTI, Instituto Nacional de Tecnología Industrial.

11. INTA, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

Además, se desarrollan proyectos con el INTI,<sup>10</sup> para la construcción de dispositivos para ciudadanos con capacidades diferentes, otros con el INTA,<sup>11</sup> en este caso es un aserradero para una comunidad, entre otros.

A modo de comparación, estas escuelas surgen con orígenes muy diferentes; sin embargo, en ambas se da un movimiento de adecuaciones a los cambios escolares y contextos, que llevan a una de ellas a encontrar alternativas a lo tradicional y, a la otra, a volver a algunas tradiciones de la escuela y continuar con propuestas alternativas a través de los años.



A su vez, como aspecto singular, una característica desde lo institucional y su funcionamiento, encontramos que los énfasis en los discursos de sus actores están en la participación y el reconocimiento de lo heterogéneo, a partir de sostener prácticas de deliberación y construcción colectiva. Se definen y plantean como escuelas abiertas, participativas y comprometidas.

Si bien en una de las escuelas la estructura organizacional y curricular promueve el trabajo colectivo desde sus orígenes, también en la otra se fue generando —a lo largo del tiempo— esta dinámica, como una estrategia de funcionamiento institucional. En ambas se plantea la problemática de la relación institución–individuos. De este modo, como discurso identitario singular, los actores institucionales se refieren a pertenecer a escuelas respetuosas de la diferencia con gran libertad, tanto para trabajar como para oficiar de promotores de enseñanza/proyectos. Se destaca, a la vez, un discurso articulado en relación con el compromiso con la comunidad.

Centrando la mirada en las escuelas con características innovadoras en la articulación educación y trabajo, nos preguntamos qué enseña la escuela.

### ¿Qué enseña la escuela? ¿Qué produce?

Las propuestas de enseñanza en ambas escuelas promueven el trabajo grupal, el proyecto compartido, el hacer en relación con solucionar un problema, que se dan en el espacio de talleres o espacios curriculares de articulación teoría–práctica, productivos y de articulación con el medio, durante los últimos años. Podríamos afirmar que se propone un trabajo —según Dewey— que está impregnado de juego, y por ello es arte (Sennett, 2009). Es el juego en el que se ensaya, se inventa, se está adentro, y es arte entendido como posibilidad de crear, de transformar, manteniendo el placer en el hacer.

La formación que rescatan lxs egresadxs incluye el bienestar por realizar sus proyectos, lo que implica lograrlo con otrxs y con un sentido claramente encontrado en un hacer articulado con muchos saberes: tanto los saberes técnicos aprendidos, a los saberes disciplinares, como a los saberes para la vida.

Los egresadxs de ambas escuelas se refieren a la ellas como un lugar para estar bien, muchxs le dicen el “paraíso”. De diferentes maneras, se infiere que se vivieron como espacios de amparo y crecimiento que extrañan.

Se propone así la institución como una intermediación capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, que les brinda a lxs estudiantes la posibilidad de erigirse como sujetos activos frente a las circunstancias, y no como meros objetos de estas (Zelmanovich, 2003).

Es interesante, también, que las referencias a la escuela y a sus profesores sean valorizadas a partir de la función de enseñar, acompañar y hacer en conjunto, a la vez que la mayoría de las vivencias fueron y son planteadas como vivificantes, que aportaron a sus saberes y al bienestar. Desde este recorte, en el análisis podemos decir que las funciones de la escuela, desde quienes transitaron por ella, se viven como alojadoras, capaces de sostener una etapa de la vida con otrxs y con sentidos en el aprender.

Nos referiremos, a continuación, a los dispositivos de formación para el trabajo estudiados, a su influencia en quienes transitaron por la escuela y a la experiencia planteada desde su posibilidad subjetivante.

## Los dispositivos de formación para el trabajo

En ambos casos, lxs egresadxs plantean que las actividades que realizaron en PDP, el taller y los proyectos comunitarios, son de las experiencias más significativas en tanto aprendizajes específicos técnicos y aprendizajes relacionados con ellxs mismos y con los demás. Les permitieron construir sus propios proyectos, favorecieron la idea de ser agentes de sus vidas, tener responsabilidades, tener respeto a los demás.

Destacamos dos aspectos relevantes en estos relatos: por un lado, el trabajo en grupo, cooperar con otrxs y, por otro, una concepción del trabajo que escapa a las lógicas utilitaristas o de simple empleo.

### *Trabajar, cooperar y la construcción de sí mismo/a*

Como dijimos, en el último año, lxs estudiantes realizan proyectos en grupo, algunos en la comunidad, otros enmarcados en un proyecto productivo real; en todos los casos, estas experiencias son vividas como promotoras de la construcción de un proyecto personal. Son las acciones en las que un sujeto se implica en el mundo y en el que se está activamente inmerso las que permiten pensarse. Richard Sennett (2009), en su estudio sobre la artesanía, sostiene que, en toda experiencia en la que se realizan acciones con recursos, se supone un aprendizaje sobre sí mismo, sobre la frustración, la perseverancia, etcétera.

El trabajo en la comunidad es valorado porque permite aprender en contextos reales. Se constituyen equipos con diferentes saberes, con necesidades de acuerdos y distribución de tareas y responsabilidades. Así estos dispositivos se plantean centrados en la “cooperación”, en los que se da un intercambio en el que los participantes obtienen beneficios (Sennett, 2012). De este modo, estas propuestas de enseñanza son espacios para el aprendizaje cooperativo: trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo (Johnson & Johnson, 1998).

Los proyectos grupales propuestos en espacios de taller /PDP/ proyectos de extensión, son planteados como tareas que articulan lo grupal y, así, ofrecen caminos alternativos de aprendizaje y producción. Retomando a Souto (1993), las tareas del alumnx o tareas académicas van organizando el conocimiento a partir de proveer instrucciones para el procesamiento de la información sobre las materias/taller, es decir, un conjunto de tareas académicas, que van construyendo el currículum en movimiento.

A la vez, esta propuesta en el marco de situaciones reales implica un conocimiento situacional que promueve una relación de “interioridad” del sujeto con él mismo, logrando un aprendizaje con sentido de cada unx (Edwards, 1985).

La *concepción de “trabajo”* que se desprende de estas propuestas se podría plantear alejada, en general, de la noción de “modernidad”, que lleva a una teoría de la sociedad capitalista en la que al trabajo se le expropia su poder crítico. De esta manera, las concepciones de “trabajo” son diferentes a una noción con sentido alienante y utilitarista, y más cercanas a una visión humanizante alternativa, que concibe el trabajo como una actividad ontológica del ser humano. Se revaloriza, entonces, la idea de un trabajo que no representa al empleo puntual, sino a las posibilidades que los humanos tenemos de transformar el mundo, generar cosas nuevas desde el trabajo e involucrarnos, junto con otrxs, en diversas realidades.

### **Experiencias productivas y subjetivación “artesana”. Entre lo social y lo individual**

Rescatamos que las experiencias escolares propuestas generan la búsqueda de los sentidos singulares de quienes participan, es decir, sus gustos, sus motivaciones: los acontecimientos vividos en tanto experiencias que suscitan encuentros singulares. Proponemos a estas como experiencias subjetivantes (PDP, taller, etcétera), que promueven lo que podríamos llamar un proceso de subjetivación productiva: “*subjetividad productiva o artesana*”, definida como la disposición a proyectar, diseñar, resolver y hacer que se aprendió en la escuela, es decir, ser agentes de sus vidas, entendida como un hacer, un hacerse cargo. El haber participado en los proyectos promueve un sentido que en muchxs se traduce en hacerse cargo de sus vidas, buscar caminos diferentes, probar, proyectarse. A modo de ilustración, en palabras de una egresada, Flor: “Y sí, porque en el colegio aprendés mucho. O sea, aprendés lo que es, como que sí, a las responsabilidades, a tener un proyecto, a tener una idea, al decir, bueno, yo soy tal persona y quiero hacer esto y te lleva a hacerlo porque si no... La verdad es que sí... a ser alguien”.

Sin embargo, esta mirada de sí mismos, en un contexto complejo y no siempre favorable a los proyectos de vida elegidos por cada unx, puede también verse como poner énfasis en lo individual. Bauman (2005) utiliza la metáfora de la liquidez para definir la fase presente de la modernidad, que refiere a los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas. De esta manera, al no existir pautas estables ni predeterminadas en esta versión privatizada de la modernidad, el peso de la construcción de pautas, así como la responsabilidad sobre el fracaso, se desploma total y fatalmente sobre el individuo.

En esta línea, específicamente con respecto a qué “no” enseñó la escuela, algunos se refieren a que debería enseñar a buscar trabajo. Aquí se infiere que es posible encontrarlo si “se sabe” hacerlo. Así lo plantea Fermín: “Yo creo que lo que tiene que dar la escuela mucho para... fuera de la salida es un método de cómo... cómo salir a buscar el trabajo relacionado a esto que puede ser” (Entrevista Escuela 1, Fermín).

Esta posición subjetiva, que aparece en muchxs, nos lleva también a repensar el límite que plantea sostener la idea de *agente artesano* que promueve la escuela. Entendemos que no es una perspectiva individual solamente la de conseguir trabajo, que es necesario conocer la sociedad y sus posibilidades, es decir, la relación entre estructura social y económica y voluntades individuales, así como los diferentes momentos históricos y sus oportunidades cambiantes.

### **Educación y trabajo: una relación sin costuras**

Lxs egresadxs de las escuelas técnicas seleccionadas pertenecen, en su mayoría, a sectores sociales bajos o medio-bajos. Muchos de ellos eligen una escuela técnica ya que creen que les da más posibilidades para poder trabajar al egresar o así poder autoabastecerse, aún en el caso de seguir estudiando. Sin embargo, hace ya diez años, Gallart (2006) señala que esta promesa no puede plantearse como en el comienzo de la modalidad técnica.

Tomamos el seguimiento que realizó el INET con la promoción 2009 en su último año, en el que encuentran que el 90% de lxs estudiantes se propone seguir estudiando una vez terminados sus estudios y que solo un 11,2% plantea su tránsito por la escuela para

poder trabajar. Esta misma cohorte, a un año y medio de haber terminado de cursar, un 28,6% adeuda materias y encuentran, en este estudio, que mucho tiene que ver el clima educativo del hogar para que el estudiante logre finalizar los estudios. También se plantea, a dos años, que siete de cada diez estudiaban, entre los cuales el mayor porcentaje que sigue estudiando proviene de hogares de clima educativo alto. A la vez, de lxs egresadxs que están trabajando, son muy pocos los que lo hacen en una tarea afín a la especialidad elegida.

En nuestro caso, en línea con la investigación del INET, a un año de haber egresado, encontramos que la mayoría no trabaja en temas técnicos, una gran cantidad estudia y muchos están en situación de búsqueda, en muchos casos porque aún no han terminado la escuela secundaria.

En la Escuela 1, agropecuaria, la mayoría busca trabajo o trabaja en labores poco calificadas. Relatan el “trabajo que es buscar trabajo”, y a la vez argumentan que esta búsqueda depende, algunas veces, del título secundario que tienen y, otras veces —a mayoría—, depende de tener contactos para conseguirlo.

Hay una gran expectativa en el área del petróleo, tal es así que muchos de ellos están haciendo cursos para formarse en esta área productiva. En la Escuela 2, más de la mitad trabaja o busca trabajo y plantea la falta de oportunidades. Esta última escuela se encuentra en la zona cordillerana, lejos de la zona de explotación petrolera. En relación con la expectativa de obtener un buen trabajo —por la buena remuneración que ofrece—, se refieren al sector petrolero, lo que no va en concordancia con el contexto laboral de la provincia de Neuquén, ya que especialmente lxs jóvenes son una de las categorías sociales más afectadas por la desocupación: jóvenes entre 18 y 24 años representan un 13,8% de la población ocupada (2010) y en 2014, la tasa de desocupación en esta franja etaria fue del 16% (Noya & Fernández, 2004).

Esta expectativa en el petróleo tampoco se condice con las posibilidades que este sector brinda en general. Tal como afirman Noya y Gerez (2010), la rama del sector primario es la que crea menos fuentes de trabajo, solo el 5%, aunque contribuya con el 62% de la riqueza de la provincia (la producción agropecuaria general representa un poco más del 3% de la ocupación y la producción extractiva representa el 3%, en la que la energía, el agua y el gas solo implican un 0,5%).

A su vez, hay que considerar que, en la franja etaria de 18 a 24 años, en lo que respecta a la actividad petrolera y el nivel educativo, en el 2014 (Encuesta anual de hogares urbanos. Dirección Provincial de estadística Neuquén), las actividades en las que se concentran las ocupaciones están relacionadas con las actividades que menos calificación requieren, y en las que los niveles de instrucción de la mayoría son —como máximo— la secundaria incompleta. Por ejemplo, en el 2014, de 8,6% de ocupados en la actividad petrolera, el 6% tenía secundaria incompleta, es decir, la mayoría no necesitó completar ese nivel para estar ocupado en esta rama de la producción; de la misma manera se da en el sector agropecuario. Se puede inferir, entonces, que no es la credencial de la escuela secundaria completa la que permite el acceso al trabajo en estas áreas ocupacionales. De este modo, parte de los planteos de lxs egresadxs con respecto a la búsqueda de trabajo en general, y en particular en los sectores agropecuarios o petroleros, se condicen con las condiciones de contexto de estos años.

En esto podríamos plantear un desacople entre los requerimientos del mercado y las expectativas o imaginarios que sostiene la población en relación con la articulación entre educación y trabajo que se propone a lo largo de los últimos años.

### **Estudiar, trabajar...**

En ambas escuelas la mayoría comenzó una carrera terciaria; sin embargo, varios de ellos, a menos de un año, habían abandonado. Se evidencia en sus relatos lo que significa esta transición de cambio de nivel, un momento de conocimiento personal y, a veces, las imposibilidades materiales reales que pueden tener para sostenerse.

La mirada de quienes transitaron por la escuela y han tenido experiencias en el mundo del trabajo, ya sea buscando, con changas o con algún empleo, en su mayoría está puesta en las características que ellos deberían tener para acceder a un trabajo o en los contactos necesarios para conseguirlo, pero no se destaca con claridad una posición subjetiva que permita hacer un análisis del momento sociohistórico o una lectura que aborde una mirada social y política que los ubique como sujetos sociales. Este punto nos parece importante para seguir indagando, ya que el cuestionamiento a una perspectiva individualista requeriría de una alternativa en la formación que implique herramientas culturales que habiliten modos de pensarse también como sujetos históricos en un contexto determinado, en donde se incluye lo relacional con el contexto. De otra manera, podría quedar instalada una ilusión de “tú puedes”, que sigue los supuestos del individualismo y sus éxitos en una ideología hegemónica del capitalismo actual, dejando así la responsabilidad en los hombros de cada uno, sin poder, en general, hacer lecturas históricas, económicas actuales.

### **Tensiones y posibilidades**

La escuela secundaria técnica en Neuquén es una de las más solicitadas y valoradas por la comunidad, ya que cuenta con el 30% de la matrícula (mucho mayor que a nivel nacional, que es el 13,7%).

Sin embargo, el valor de haber transitado la escuela técnica está puesto, en su mayoría, en la posibilidad de haber frecuentado experiencias de trabajo a partir de los dispositivos ya antes mencionados, de los que se rescatan múltiples aprendizajes para seguir estudiando, para trabajar, para la vida. Creemos que, en el debate sobre la función de la escuela secundaria técnica y el trabajo, no es menor considerarla como parte de la formación general obligatoria secundaria. Lo que muestra la investigación (censo) del INET es que se considera a esta escuela técnica como un paso más para seguir estudiando, como se mostró en este estudio, en línea con lo antedicho. Sin embargo, hay un número importante de jóvenes que necesita trabajar para poder estudiar y es en ese caso en el que la promesa “no se cumple”, no se consigue trabajo calificado o vinculado a lo estudiado.

A partir de estos resultados y la relación entre educación y trabajo, creemos que es pertinente no sostener tradiciones en este análisis y preguntarnos sobre las funciones de la escuela técnica hoy. ¿Se forma para el trabajo? ¿Para qué concepción de trabajo? ¿Se forma para la vida? ¿Para seguir estudiando? Al ser parte del sistema obligatorio formal de escuela secundaria, ¿para qué forma esta escuela secundaria técnica hoy?

En tiempos en que la mayoría de la población estará incluida en el sistema educativo, y con el nivel secundario obligatorio, pero que a la vez se plantea grandes sectores de la población por fuera de los circuitos de trabajo, nos preguntamos cuál sería el rol de la escuela secundaria general en la distribución de saberes sobre el trabajo, cuáles serían las herramientas de la cultura que provea la escuela secundaria para transformar un mundo injusto y en permanente cambio, cuáles serían las herramientas para conocer, analizar, optar, ante las condiciones sociales, económicas y productivas en cada momento que nos toque vivir. La escuela y sus experiencias dan cuenta de una

*potencia subjetivante*, tanto en sus proyectos productivos como en los modos de circular y participar de la institución. Pensamos que estas experiencias pueden ayudar a generar estrategias para la enseñanza en la escuela secundaria común, en las que se rescate la idea de trabajo desde una concepción amplia y que, a la vez, agregue experiencias novedosas y trascendentes para grandes sectores de la población, quizás como único espacio de transmisión de la cultura del trabajo.

Un término fecundo es el de “saberes socialmente productivos” (Puiggrós & Rodríguez, 2009), es decir, pensar y analizar la escuela en tanto transmisora de saberes que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando también su *habitat*, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o comunidad. ¿Son estos saberes los que trasmite la escuela hoy?

Es en este sentido que volvemos a la idea de experiencias productivas/artesanales, en las que se vive, aprende, transmite no solo saberes como objetos, sino también como herramientas para pensarse, formarse y ser artesano de sus vidas. Ahora bien, esta posición subjetiva ante una sociedad desigual y cambiante, tomando al sujeto como sujeto histórico en el marco de discursos hegemónicos socialmente construidos (ejemplo, responsabilidad individual para conseguir trabajo), nos lleva a preguntarnos cuál es el lugar de la determinación y cuál es el de la transformación. Nos preguntamos si los discursos sobre la relación educación y trabajo no podrían pensarse como ocultadores, *cínicos o necios*; en estos casos nos referimos a las responsabilidades del Estado como agente y promotor de discursos que ponen a actividades productivas en relieve desde su potencia empleadora y que, en los datos estudiados por el mismo Estado, no reflejan esta realidad. ¿Qué sucede con lxs jóvenes de condiciones sociales empobrecidas que se encuentran con experiencias adversas y habiendo construido una posición subjetiva que los pone en el lugar del hacer, la responsabilidad individual, en el marco de estos discursos hegemónicos?

Las experiencias que transitan lxs jóvenes que egresaron de estas escuelas plantean adversidades, que muchas veces descansan en las responsabilidades individuales, problemas que son más bien sociales, en sociedades injustas, en un momento del capitalismo mundial con altos grados de desocupación.

Por un lado, existen discursos que proponen el pasaje por este tipo de escuelas como habilitador de trabajos posteriores; pero, al terminar la secundaria, pasa a ser necesario un título terciario: “Necesitas algún terciario” (entrevista escuela 1, Flor), o tener contactos o tener experiencia: “Piden en un aviso que dice que necesitan una señorita con cuatro años de experiencia en el puesto que piden... los jóvenes en qué momento van a adquirir experiencia. Si no se la dan” (entrevista escuela 1, Mari); y así es una búsqueda que se corre hacia adelante con pedidos diversos, en requerimientos de titulaciones u otras condiciones, pero que, al contrastar con los datos estadísticos relevados, no se condicen con las posibilidades laborales actuales.

Por otro lado, “piden mucha disponibilidad horaria. Y eso no te da opción a estudiar” (entrevista escuela 1, José M.). Es decir, estudiar y trabajar es necesario para los egresados/as que pertenecen a sectores sociales desfavorecidos, pero no es factible. En la búsqueda de trabajo, una egresada relata que ofrecen capacitación (no gratuita), que en realidad no facilita el acceso al trabajo, sino que son un negocio más para los que aprovechan las desventajas de estas poblaciones.

Son discursos sociales de época que podemos catalogar como *cínicos*, ya que van poniendo objetivos que funcionan como ilusiones para ser alcanzados por lxs jóvenes a partir del requerimiento de formación, que luego no se corresponde con esas promesas. Esto sucede a la vez que muchas de las propuestas de las escuelas anclan



o favorecen o promueven condiciones de subjetivación, en las que lxs estudiantes se ubican como responsables individuales de su futuro, por fuera de las posibilidades sociales. De esta manera, nos parece relevante preguntarnos qué herramientas culturales, del pensamiento, provee la escuela para poder analizar, ubicar y leer la relación social-individuo, sin caer en propuesta individualistas.

## A modo de reflexiones finales

Pensamos que estas instituciones, a través de sus dispositivos, generan alternativas escolares que permiten trasgredir<sup>12</sup> un modelo reproductivo. Tal es así que estas experiencias plantean una capacidad de promover sentidos de la educación secundaria, de incentivar proyectos de vida en sus estudiantes, ser activos agentes en la vida, buscar un lugar en el mundo. A la vez, son instituciones que permiten alojar a sus miembros, tener un lugar, tanto a lxs estudiantes como sus profesores. Así, los miembros de la escuela se encuentran inmersos en una dinámica de trabajar con otros, que van configurando prácticas cooperativas con sentidos gratificantes y constructivos de comunidades a través de la escuela como promotora de saberes.

Ambas instituciones son herederas de distintas tradiciones y, en su devenir, van construyendo propuestas alternativas en las que se retoma algo de lo heredado y, a la vez, se inventan nuevas maneras, como plantea Derrida: “Ni aceptarlo todo ni barrer con todo”, “elegir la propia herencia” (Romano, 2013, p. 165). De esta manera, la vitalidad de estas propuestas se encuentra en haber tomado la tradición y reinventarse en ella.

En este estudio, destacamos la contribución de estos dispositivos escolares a una “subjetividad artesanal” que promueve una posición productiva, hacedora y activa en la vida en general. Sin embargo, no se destacan, en lxs egresadxs, lecturas más globales, que les permitan analizar situaciones en las que se encuentran inmersos, desde una perspectiva totalizadora, en tanto social, política, histórica, geográfica, que les plantee límites a sus posiciones individuales.

La enseñanza, entonces, que se transmite a las nuevas generaciones está en la potencia del trabajo productivo a través de aprender haciendo, saberes del trabajo que nos constituyen como humanos capaces de transformar el mundo y que, a la vez, tal como planteamos en el inicio, en palabras de Sennett (2009), “la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce”.

Entendemos a la educación como un acto de justicia, tanto para las generaciones nuevas como para quienes construyeron la herencia que en las escuelas se transmite. Ahora bien, esta herencia *viva* admite inventar nuevas propuestas que a tono de época nos permiten pensar una educación más pertinente, situada en cada realidad y con sentido para quienes la viven.

12. Foucault diría: “Ni fundamento infinito ni fundamento finito. Pero en ellas ya no se busca sólo afirmar un límite, cuya trasgresión conlleve la desaparición del sujeto, sino articular relaciones de saber y de poder como posibilidad de subjetivación y de libertad” (Castro, 2011, p. 386)

## ○ Referencias bibliográficas

---

- » Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Camillioni, A. (2014). Prólogo. En Anijovich, R., *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Paidós
- » Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- » Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » Contreras J. y Lara, N. P. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- » De Ibarrola, M. (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? En Jacinto, C. (coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, pp. 335–352. Buenos Aires: redEtis (IPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujía.
- » Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- » Edwards, V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento*. Chile: DIE.
- » Foucault, M. (1985). Entrevista de Claude Bonnefoy a Michel Foucault realizada en 1966. En Foucault, M., *Saber y verdad*, pp. 127–162. Madrid: De la Piqueta.
- » Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- » Jacinto, C. (2006). Los protagonistas de la expansión de la escuela secundaria. En *Anales de la educación común* (5), 106–121. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires / Dirección Provincial de Planeamiento.
- » Johnson, D. y Johnson, R. (1998). La dinámica de los grupos de aprendizaje cooperativo. En *Cuadernos de Trabajo Didáctica II*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- » Neffa, J. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- » Noya, N. y Fernández, N. (2004). Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial. En Rafart, G., Quintar, J. y Vela, F. (comps.), *20 años de democracia en Neuquén y Río Negro*, pp. 191–214. Neuquén: Educo.
- » Noya, N. y Gerez, L. (2010). Desarrollo de la Ciudad de Neuquén. Diagnóstico y perspectivas futuras de acuerdo con la gestión del gobierno local. En *IV Jornadas Nacionales de Investigadores de las Economías Regionales*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- » Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.



- » Romano, A. (2013). Educar: un acto de justicia. En Shouthwell, M. y Romano, A., *La escuela y lo justo. Ensayos en la medida de lo posible*, pp. 159–175. Buenos Aires: UNIPE.
- » Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- » \_\_\_\_\_. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- » Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Souto, M., Tenaglia, G., y Volpin, G. (diciembre de 2005). Una propuesta curricular basada en los conceptos de “dispositivo” y “formación”. Trabajo presentado en *V Coloquio Internacional Sobre Gestión Universitaria en América del Sur: “Poder, gobierno y estrategias en las Universidades de América del Sur”*. Unesco, Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.
- » Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, pp. 35–70. Buenos Aires: Flacso–Homo Sapiens.
- » Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 53–69. Buenos Aires: Manantial – FLACSO.
- » Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, 17–34. Buenos Aires: Flacso – Homo Sapiens. Recuperado de: <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf>
- » Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, pp. 71–88. Rosario: Homo Sapiens.

## Documentos y bases consultadas

- » Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén (2010). *Censo 2010*. Recuperado de: <http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/DatosCenso2010.html>
- » Dirección Provincial de Estadística, Consejo Provincial de Educación Neuquén. Recuperado de: <http://www.neuquen.edu.ar/planeamientoestadistica.php>
- » Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2012). *Sistema de seguimiento de egresados de la educación técnico profesional de nivel secundario (SEGTEP)*. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/>
- » Ministerio de Economía e infraestructura, provincia de Neuquén (s./f.). *Información municipal básica de la provincia de Neuquén*. Recuperado de: [http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/#/panel\\_publicaciones\\_IMB](http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/#/panel_publicaciones_IMB)

### **Silvia Marcela Martínez**

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Magister y especialista en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Licenciada en Educación, UBA. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue e integrante del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-UNCo-Conicet). Correo electrónico: [silviamarcelamartinez@gmail.com](mailto:silviamarcelamartinez@gmail.com)