
Prácticas profesionalizantes en las escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires. Entre los saberes técnicos y las subjetividades adaptadas



Professionalizing Practices in Technical Schools in the Province of Buenos Aires: Between Technical Knowledge and Adapted Subjectivities

Marcelo Hernández

UNLu, Argentina

mhernandezdel64@gmail.com

Luis Giménez

UNLu, Argentina

profluisgimenez@gmail.com

Nadia Rolón

UNLu, Argentina

nrolon3@abc.gob.ar

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 16, núm. 24, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 1853-1393

Periodicidad: Semestral

revistaie@hum.unne.edu.ar

Resumen: El presente artículo analiza las prácticas profesionalizantes que realizan las y los estudiantes del séptimo año de las escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires, en el marco de una política pública que promueve el vínculo empresa – escuela.

A partir del análisis de los diseños curriculares para los últimos años de la escuela técnica, junto a entrevistas realizadas a los docentes que se desempeñan como coordinadores de las prácticas profesionalizantes, el artículo indaga sobre una formación articulada entre el espacio de trabajo y la escuela que presenta, entre sus objetivos, la consolidación de aquellos atributos que guardan relación con las formas actuales de organización del trabajo.

Como parte de las conclusiones del artículo se logró identificar una tríada de agencias pedagógicas conformada por empresas, escuelas y fundaciones que trabajan para la consolidación de subjetividades adaptadas a las demandas empresariales. Aun, en un escenario de prácticas heterogéneas, la formación en habilidades socioemocionales (HSE) se presenta como una

Notas de autor

Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Especialización en el Programa de actualización, Inteligencia artificial desde una perspectiva humanística (FFyL, UBA). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNLu). Profesor Adjunto en el Departamento de Educación UNLu. Director de proyectos de investigación UNLu e Integrante de proyectos en el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - Conicet .

Licenciado en Ciencias de la Educación (UNLu). Maestrando en la Maestría de Política y Gestión de la Educación (UNLu). Integrante de proyecto de investigación en el Departamento de Educación UNLu. Profesor en los niveles secundario y técnico de la provincia de Buenos Aires.

Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Integrante de proyecto de investigación en el Departamento de Educación UNLu. Profesora en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

Recepción: 13 mayo 2025
Aprobación: 28 agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16248909>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295496001/>

tendencia generalizada que se impone en el mapa de atributos por sobre los conocimientos asociados a innovaciones tecnológicas recientes.

Palabras clave: Prácticas profesionalizantes, agencias pedagógicas, subjetividades adaptadas, saberes técnicos.

Abstract: This article analyzes the professionalizing practices performed by Seventh Year students of technical schools in the province of Buenos Aires, within the framework of a public policy that promotes the connection between companies and schools.

Based on an analysis of the technical schools' advanced courses curricular designs and interviews developed with teachers who work as professionalizing practices coordinators, the article explores a form of education that articulates the work space the school, which aims to consolidate attributes related to current forms of work organization.

The article concludes with the identification of a pedagogical agencies' triad consisting of companies, schools, and organizations that work to consolidate subjectivities adapted to enterprise demands. Even in a setting of heterogeneous practices, the education in socioemotional skills is emerging as a widespread trend that excels the knowledge associated to recent technological innovations.

Keywords: Professionalizing practices, pedagogical agencies, adapted agencies, subjectivities, technical knowledge.

Introducción

La indagación sobre los procesos de formación en y para el trabajo en países como Argentina plantean, en primer término, la necesidad de reconocer el universo de procesos de trabajo en los cuales las/os trabajadoras/es pueden, potencialmente, integrarse a un escenario de creciente automatización que convive a la vez con altos niveles de precarización de las condiciones laborales y sociales.

Desde el proyecto de investigación que desarrolla nuestro equipo de trabajo[i] orientamos el interés hacia la relación entre las actuales demandas de formación que se presentan traccionadas por un cambio tecnológico asociado al concepto de Industria 4.0. Entre las prioridades de formación de la fuerza de trabajo, aparecen las HSE como parte de una tendencia que refuerza la centralidad de aquellas habilidades reconocidas como blandas, en su distinción de las habilidades técnicas como representantes de las duras. La fuerte presencia de las HSE, tanto en el espacio de la producción, la circulación y los servicios, como en las instituciones educativas, traslucen la disputa por una subjetividad que busca consolidar la singularidad de un determinado sujeto anclado en un sistema de relaciones de producción (Carpintero, 2015) que, por estos días, demanda el involucramiento del/la trabajador/a en los intereses de las empresas. El despliegue de estrategias pedagógicas orientadas hacia la subjetividad cuenta con diversos estudios que han focalizado en los sistemas corporativos de producción en grandes empresas (Figari, 2019; Hernández, 2019).

Hallazgos previos, generados en el marco del estudio de aquello que sucede al interior del espacio de trabajo, permitieron reconocer ciertas estrategias pedagógicas que ponen en práctica las empresas (Hernández, Muzzolón y Rolón, 2021), en esta instancia, y como parte de la búsqueda de vasos comunicantes con el sistema escolar, la investigación derivó hacia el análisis de las prácticas que realizan las y los estudiantes en el marco de programas que vinculan a las empresas con las escuelas.

En la provincia de Buenos Aires abordamos las prácticas profesionalizantes (PP) en las escuelas de educación secundaria técnica, dirigiendo particularmente el interés hacia los contenidos y prácticas de enseñanza que se ponen en acción en el territorio que se extiende entre las escuelas y las empresas oferentes.

En una instancia posterior y fundado en la importancia de analizar lo que sucede al interior del espacio de trabajo, nos ocupamos de los procesos productivos de las empresas oferentes en las cuales los estudiantes realizan sus prácticas, prestando particular atención a las innovaciones tecnológicas que estarían impactando sobre las

estrategias de formación. Este paso previo, cobra trascendencia al momento de recomponer un mapa de atributos que toma forma a partir del tipo de prácticas y procesos de formación posibles de ser reconocidos.

Las entrevistas permitieron visibilizar otras agencias que participan en estos procesos de formación junto a las escuelas y las empresas. Prácticas habituales en distintas instituciones incluyen el involucramiento de diversas fundaciones en un tipo de formación dirigida hacia la subjetividad, como se desarrolla en la última parte del artículo.

Aspectos metodológicos

El desarrollo del proyecto de investigación se complementó, durante esta etapa, con la indagación sobre los saberes y habilidades puestos en circulación en definiciones curriculares y prácticas del sistema educativo argentino vinculadas a la formación para el trabajo. En esta instancia, se abordó el caso de las prácticas profesionalizantes en el último año de las escuelas técnicas en la provincia de Buenos Aires.

Se gestionó el acceso a instituciones que articulan con empresas de diversas ramas dentro de una región extendida entre el Gran Buenos Aires y partidos limítrofes del interior de la provincia, logrando conformar una muestra compuesta por ocho instituciones de educación técnica radicadas en la zona oeste, norte centro y noreste del conurbano bonaerense, incluyendo partidos del primer cordón del interior de la provincia de Buenos Aires.

En las instituciones referidas se entrevistaron a doce coordinadores responsables del seguimiento pedagógico de las prácticas profesionalizantes, siendo uno de ellos integrante del equipo directivo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, focalizando en este caso en dimensiones como las orientaciones de las escuelas e instituciones con la que se articula; características de las empresas donde se realizan las PP (ramas, innovaciones tecnológicas y procesos de trabajo); el tipo de vínculo con las empresas; los saberes y habilidades hacia donde se orienta la formación y los métodos de evaluación.

Las fuentes documentales sobre las PP en la provincia de Buenos Aires y el material empírico relevado durante esta etapa de la investigación se integraron al conjunto de la sistematización previamente realizada en el marco del proyecto de investigación. Para la codificación, categorización y análisis se utilizó el programa informático Atlas.ti como herramienta facilitadora del método de comparación constante que se sustenta en los aportes de la Teoría Fundamentada (García, 2023)

La escuela como parte de un proceso formativo más amplio

La normativa de las prácticas profesionalizantes en la provincia de Buenos Aires establece que las prácticas externas se realizan en “ámbitos de trabajo que pueden tener lugar en organizaciones del mundo socio productivo; instituciones, asociaciones, cooperativas o empresas públicas o privadas, con o sin fines de lucro; organizaciones internacionales, emprendimientos familiares.” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2018). Las escuelas relevadas a través del grupo entrevistado de coordinadores de prácticas profesionalizantes describen un escenario de prácticas realizadas mayormente en empresas privadas, mientras que el menor porcentaje corresponde a prácticas en dependencias del Estado municipal y en Universidades Nacionales.

Las prácticas que realizan los estudiantes del séptimo año deben estar orientadas según los contenidos teóricos-prácticos y las capacidades descriptas en el Diseño Curricular de la Educación Técnico Profesional para cada una de las orientaciones. En el caso de las instituciones relevadas fueron identificadas prácticas vinculadas a las siguientes orientaciones: construcciones, química, electromecánica, automotores e informática.

Las PP están concebidas como una instancia de aprendizaje que complementa un proceso formativo previo que transcurre en la institución escolar. Un itinerario que, junto al cursado de materias teóricas, incluye actividades en talleres, la participación en proyectos, ferias y exposiciones donde los estudiantes abordan distintas temáticas de interés que son presentadas ante la comunidad.

En consonancia con aquellas habilidades que se buscan consolidar en las prácticas, la escuela contempla la Evaluación Anual por Capacidades (EACP) donde se plantea, a través de la elaboración de un proyecto, el abordaje de alguna problemática del ámbito comunitario, educativo, y/o productivo. Esta práctica tiene su antecedente en la Evaluación Anual de Saberes que se realiza durante el tercer año del ciclo básico, donde “se trabaja en un proyecto que busca relacionar los campos de formación como paso previo a la organización de exposiciones que permitan comunicar producciones en un campo técnico específico”. (CPP[ii]_2, comunicación personal, 26 de junio de 2024)

La instancia de trabajo por proyectos condensa la diversidad de atributos que se persiguen en los procesos de formación en y para el trabajo. Las distintas capacidades y habilidades no están delimitadas a los saberes técnicos de cada una de las orientaciones. Cobra visibilidad, desde diferentes lugares, la búsqueda de una subjetividad

que involucra a la comunicación, la reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo y, entre otras prioridades, el aprender a aprender como instrumento clave para tender el puente entre la escuela y las estrategias pedagógicas que la empresa despliega en su objetivo de consolidar el tipo de trabajador que necesita. El factor clave para lograr el desarrollo de eso que el entrevistado CPP_8 (comunicación personal, 13 de julio de 2024) identifica como semilla técnica, será entonces la habilidad de aprender a aprender (Ruiz Martín, 2020) aquellos saberes que estarán en circulación en el espacio de trabajo.

La escuela técnica explicita que sus objetivos apuntan a una formación teórica-práctica que involucra aquellas habilidades que debe poseer el estudiante al momento de integrarse al sector productivo. Tomando el caso del séptimo año en una de las orientaciones, el diseño curricular para electromecánica[iii] presenta, junto a las prácticas profesionalizantes, materias como: Emprendimientos productivos y desarrollo local, Electrónica industrial, Proyecto y Diseño electromecánico. Es decir, materias específicas de cada orientación que forman parte de un bagaje teórico-práctico orientado a complementarse con los aprendizajes realizados en entornos formativos como grandes empresas, pymes, municipios y/o a través de las prácticas internas.

Dentro de las normativas para las prácticas profesionalizantes en la provincia de Buenos Aires se reconocen diferentes ámbitos laborales como espacios formativos y se explicita que la estancia en los mismos responde a un objetivo pedagógico que no debe confundirse con una relación laboral. Este resguardo queda en manos del coordinador quien es el responsable del vínculo con las empresas o instituciones donde se realizan las prácticas. La otra figura que tiene ese vínculo, en este caso desde la empresa o institución, es la del tutor quien es el responsable de los aspectos pedagógicos incluyendo, entre otras funciones, la evaluación del practicante.

Si bien la formación dentro y fuera de los espacios de trabajo tiene distintos momentos a lo largo de la historia, su externalización a través de una producción de calificaciones sociales y técnicas concentrada en manos de los Estados nacionales tiene su origen en el límite que encontró el capital, durante el siglo XIX, a la formación de las/os trabajadoras/es en el propio lugar de trabajo (Carton, 1985). Esa concentración de responsabilidades para la calificación en saberes sociales y técnicos se encuentra actualmente interpelada por otras agencias pedagógicas como empresas y fundaciones que reclaman y ejercen su lugar en la formación de atributos para el trabajo.

La acumulación de antecedentes permite poner atención en ciertas miradas que nos alertan sobre la posibilidad de que las PP se conviertan “en una forma más de precarización laboral y de mano de obra barata” (Maturo, 2018), sin embargo, este artículo dirige el

interés hacia la continuidad pedagógica que se establece en la tríada escuela – fundaciones – empresas, y cuáles son los saberes que circulan entre estas diferentes agencias educativas.

Procesos productivos e innovaciones tecnológicas en las empresas oferentes

Las entrevistas permitieron relevar las características de distintos procesos de trabajo en los cuales se realizan las prácticas, entre las actividades aparecen empresas proveedoras de autopartes, terminales de la industria automotriz y concesionarias. Vinculadas a esta rama de actividad las y los estudiantes realizan prácticas en una terminal de exportación e importación ubicada en un puerto fluvial y también en plantas de verificación vehicular. El mapa de prácticas relacionadas con vehículos terrestres se complementa con empresas ferroviarias, de micros de larga distancia y máquinas viales. Se identificaron además prácticas relacionadas con la motorización de buques y el mantenimiento de aeronaves. En la rama química emerge un diverso abanico de experiencias en laboratorios instalados en el interior de empresas dedicadas a la producción de esencias, fragancias, pinturas y vacunas. Las escuelas incluidas en esta indagación permiten distinguir una significativa heterogeneidad de oferentes dentro de un rango que abarca desde pequeñas empresas familiares, hasta plantas industriales de grandes dimensiones.

Respecto a la existencia de prácticas en el ámbito público, se relevaron experiencias en municipios, principalmente en la orientación de construcciones, y en universidades nacionales con diversidad de casos, en algunos participando en proyectos de investigación y en otros solo integrados a tareas administrativas.

Sin perder de vista la heterogeneidad de las actividades relevadas, el interés estuvo puesto en el reconocimiento de innovaciones en los procesos que resultan significativos respecto a las demandas de formación de la fuerza de trabajo. Se indagó en las entrevistas acerca de la incorporación de la digitalización, procesos de automatización, Inteligencia Artificial y/o Big Data, reconociendo a éstas como tecnologías asociadas al concepto de Industria 4.0., una definición imprecisa, más política que económica (Foladori y Ortiz-Espinoza, 2022) ya que las tecnologías arriba enumeradas son preexistentes a la instalación de este concepto como un horizonte hegemónico del presente y el futuro del trabajo.

El contraste entre grandes empresas y PyMES imposibilita establecer una correlación entre dimensión de la empresa e incorporación de tecnología. Entre los casos se encuentra una empresa pequeña que se reconoce como un centro tecnológico que trabaja con innovaciones y por otra parte grandes empresas que, aun

incorporando una significativa digitalización de sus procesos, ofrecen prácticas que están orientadas hacia la introyección de sistemas corporativos de producción que estandarizan la organización de las tareas desde el mantra de la filosofía empresarial. En distintos casos, es posible encontrar procesos de automatización conviviendo con la presencia de maquinaria ya amortizada desde hace largos años, que operan con una fuerza de trabajo que se paga por debajo de su valor, un factor que resulta clave a la hora de decidir grandes inversiones en tecnología.

Fuimos a visitar la empresa A y vimos que en el proceso de envasado terminaban de cerrar las tapas con un martillo de madera. Yo había trabajado en la empresa B, y hace más de 20 años eso ya estaba automatizado, pero acá nos dijeron que lo hacían para conservar la fuente de trabajo, que no les servía modernizarse, porque era más barata la mano de obra. Al aumentar la producción, aumentaban los martillazos. No les interesaba modernizarse y me llamó la atención porque el laburo salía igual. (CPP_6, comunicación personal, 12 de julio de 2024)

Las entrevistas con los coordinadores de las prácticas profesionalizantes no aportaron elementos que avalen la existencia generalizada de procesos de trabajo que interpelen severamente a las escuelas con demandas de formación en habilidades técnicas que se expliciten como propias de la llamada Industria 4.0. Entre las experiencias que transitan los estudiantes de séptimo año de las escuelas técnicas de esta región de la provincia de Buenos Aires, no se destacan evidencias de cierto alineamiento con documentos de política pública que demandan “adecuar, revalorizar y promover la formación técnico-profesional en habilidades 4.0” (Ministerio de Desarrollo Productivo. Argentina, 2021).

Aun en orientaciones más cercanas a los procesos de digitalización, como puede ser en informática, no se destacan procesos disruptivos entre las experiencias de trabajo y los contenidos escolares: “Las empresas no nos han sorprendido con nada, los estudiantes durante sexto año ven el lenguaje Paython y con lo que programan les alcanza, no vienen de las empresas con algo que digamos ¿y esto? ¿para dónde disparamos?” (CPP_10, comunicación personal, 8 de agosto de 2024).

La participación en proyectos de investigación en universidades nacionales, en el desarrollo de programación con inteligencia artificial en una empresa de ómnibus o a través de prácticas relacionadas con la integración de la internet de las cosas en dispositivos de domótica, son los casos relacionados con las tecnologías en cuestión, aunque como tendencia general no se identificaron precisiones sobre las tecnologías incluidas en el mapa de la Industria 4.0. En algunos casos, las respuestas de los coordinadores sobre habilidades factibles de ser

asociadas con este concepto derivaron en demandas por el uso de programas del paquete de Office, algo que se encuentra lejos de ser una novedad de los últimos años debido a que lleva más de tres décadas instalado en los procesos de trabajo.

Conceptos como los de Industria 4.0 o Inteligencia Artificial se nos presentan en el debate público como representaciones de una tecnología que vino a revolucionar todo, desde la producción industrial, pasando por el trabajo y hasta la totalidad de la vida social. La falta de grandes señales de transformaciones significativas en sus experiencias con las empresas resulta un factor de importancia al momento de que los coordinadores puedan señalar cómo impactan ellas en las actuales demandas de formación de sus estudiantes y cuáles serían aquellos atributos de la fuerza de trabajo que distingue a esta etapa de las anteriores.

La composición del mapa de atributos

La dificultad por distinguir una demanda de atributos asociada exclusivamente con las transformaciones tecnológicas guarda relación con una realidad en la cual emerge una búsqueda de habilidades que trasciende a los saberes de orden técnico. Identificar las formas concretas de esta demanda se convierte en una prioridad para aquellas escuelas técnicas que buscan estar en sintonía con las necesidades de las industrias de la región.

En la indagación por el reconocimiento del mapa de atributos que se le demanda actualmente a la fuerza de trabajo adquiere relevancia el escenario que se conformó a partir de la hegemonía de la producción flexible, donde las denominadas habilidades blandas comenzaron a ganar terreno en la composición de los atributos para el trabajo. Habilidades que, analíticamente escindidas de las llamadas duras, colocaron a la subjetividad y al comportamiento de las/os trabajadoras/es en un lugar predominante entre los intereses de un mercado laboral que otorga preponderancia a “un conjunto de atributos necesarios para manejar situaciones de la vida y trabajos de complejidad creciente” (Vargas y Carzoglio, 2017, p. 22). Atendiendo entonces a las alertas sobre la necesidad de auscultar un concepto político como el de Industria 4.0, pero reconociendo el avance de distintas tecnologías, interesa conocer en qué medida éstas guardan relación con el actual mapa de atributos para el trabajo en estos sectores de actividades involucrados.

Como parte de hallazgos previos de nuestra investigación distinguimos entre dos tipos de automatización, una a la que denominamos integrada por ser aquella que pone en acción dispositivos mecánicos y/o electrónicos, diferenciada de otra que suprime intervenciones humanas a través de la digitalización de

procesos sin involucrar necesariamente otros equipos que los informáticos a la que conceptualizamos como monodigital (Hernández y Díaz, 2024). Esta distinción nos permite acercarnos a una transformación de puestos de trabajo que, al no estar mediados en todos los casos por robots, obliga a poner atención en una relación trabajador/a – máquina asociada a los procesos de digitalización.

Junto a la amenaza para el trabajo humano que significa la automatización, resulta necesario reparar en los aportes de la digitalización a la sistematización de datos y la multiplicidad de controles asociados con la correcta ejecución de una operación. Una máquina que es capaz de emitir alertas, interpretar patrones y detener la línea de producción en caso de ser necesario, reemplaza parte de las funciones que descansaban en la expertise del/la operador/a. El hecho de que la digitalización haya extendido la cooperación mucho más allá de los límites físicos de una planta industrial moviliza la interpelación de las formas actuales en las que el capital acumula el saber y la destreza de las fuerzas productivas generales del cerebro social (Marx, 2016), reconfigurando de este modo a la relación trabajador/a – máquina ya no como algo delimitado en la operación o en el mantenimiento, sino como un circuito que intercambia saberes y decisiones.

En el contexto de esta acumulación referida, problematizamos la formación para el trabajo que promueven las prácticas profesionalizantes relevadas, donde destacamos una tendencia capaz de sintetizarse en afirmaciones como la que sostiene que “los chicos la semilla técnica la tienen y todo el conocimiento lo logran después” (CPP_8, comunicación personal, 13 de julio de 2024). Si tenemos en cuenta que las prácticas se realizan en el séptimo año de la escuela secundaria técnica, nos encontramos frente a una escolaridad cuya mayor aspiración, durante todo ese período, sería producir una semilla que posteriormente germinará y dará sus frutos en el interior de las empresas.

Las condiciones de posibilidad para que la semilla asegure su productividad en la empresa se asientan, desde la mirada de ciertos coordinadores, en la relevancia que adquiere aquello que reconocen como formación humana, “muchas empresas lo que hacen con los practicantes es conocer el perfil del chico, no solamente la parte técnica, sino la humana, ver si les va a servir” (CPP_1, comunicación personal 19 de junio de 2024). La forma en que tracciona esto último al momento de explicitar qué tipo de sujeto se está formando, trasluce el vínculo que existe entre humanidad y perfil de trabajadoras/es que buscan las empresas.

Desde la mirada de algunos coordinadores, la tarea de facilitar la transición hacia el mercado de empleo se asienta sobre una concepción de humanidad severamente condicionada por la visión

empresarial. Una representación de lo humano acotada a la de un sujeto como mero vendedor de su fuerza de trabajo es factible de quedar tensionada por una trayectoria escolar forjada con el aporte de los contenidos de diversas materias del área de Ciencias Sociales y Humanas, experiencias políticas fruto de la participación en los Centros de Estudiantes y/o el tránsito por cierta literatura y el arte, entre tantas otras vivencias de la vida escolar en sus distintos niveles. humana

...habilidades de comunicación, de respeto, de cumplimiento, de llegar a horario a la empresa, no quedarse dormido, no contestar cualquier pavada a la persona que está entrevistando, todo ese tipo de cosas que va más allá de lo técnico específico. (CPP_9, comunicación personal, 6 de agosto de 2024)

En la búsqueda de características propias del momento histórico actual, nos encontramos con la permanencia de unas prácticas de disciplinamiento de la fuerza de trabajo que para el caso de las que se presentan en la cita anterior, se encuentran lejanas a reconocerlas como una novedad de los últimos tiempos. Relatos como el que sostiene que “las Pymes evalúan más lo actitudinal, si cumplen el horario, si son respetuosos con las normas” (CPP_11, comunicación personal, 13 de agosto de 2024) tienen sus antecedentes en el nacimiento de la gran industria.

Por otra parte, las habilidades de comunicación guardan relación con un conjunto de saberes manageriales que se impusieron con la llegada de la producción flexible. Algo recurrente en gran parte de las entrevistas es la referencia al trabajo en equipo y con relación a esto es importante considerar el aporte de las teorías del management que abonaron a la necesidad de constituir los grupos de trabajo como espacio decisivo para la imposición de los sistemas corporativos. La figura clave para gerenciar estas unidades serán los líderes y por lo tanto figuras que había que crear porque no era algo instalado en las formas de trabajo previas a la producción flexible. El grupo se convirtió en el vehículo y el líder en el conductor capaz de movilizarlo, de este modo, el disciplinamiento que venía de períodos anteriores se complementó con un notorio avance sobre la subjetividad de las/os trabajadoras/es.

En una fábrica de plásticos los estudiantes tuvieron una evaluación en la cual tenían que armar un grupo de tres. A uno lo vendaron, dos tenían que hacer de conductores de los movimientos del chico vendado y competían con otra escuela para ver quién era el líder bueno, el líder malo y cómo manejaban al operador. Tenían que hacer obligatoriamente un cambio de rol. Los que fracasaban era porque los líderes manejaban distintos mensajes, uno decía una cosa, el otro otra y confundían al que tenía que armar. Era para evaluar trabajo en equipo y liderazgo. (CPP_6, comunicación personal, 12 de julio de 2024)

Esta evaluación referida la desarrolla la empresa como parte de un proceso de selección de estudiantes, la escuela envía un número mayor y es la empresa quien define que aquellos que mejor respondan a estos perfiles serán quienes tendrán la posibilidad de realizar las prácticas profesionalizantes. Vemos entonces que el disciplinamiento clásico, se articula con estas demandas que también cargan ya con una relativa antigüedad, pero mantienen su plena vigencia, en cuanto al tipo de sujetos que se busca conformar.

Dentro de la conformación del mapa de atributos ganan espacio contenidos como aquellos que ofrece Toyota Argentina a los estudiantes que realizan las prácticas profesionalizantes en su empresa a través del formato de un Cursos de Operario Industrial Calificado que tiene un 30% de la carga horaria en una simulación de puestos de trabajo y el otro 70% se despliega en modalidad virtual a través de las materias: calidad, relaciones laborales e higiene y seguridad (Toyota | Educación para Empleabilidad, s. f.) que la empresa considera fundamentales para el acceso y la permanencia en el espacio de trabajo.

Sin desconocer el conjunto de conocimientos con el que las y los estudiantes se ponen en relación durante su escolaridad, particularmente en este caso de la educación técnica, y atendiendo a que fueron entrevistados los responsables del nexo entre escuela y empresa, este trabajo destaca aquellos atributos forjados en un proceso de formación mucho más ambicioso que el dominio técnico de operaciones y dispositivos. Se trata de un vínculo entre la institución escolar y el espacio de trabajo que no transfiere cuestiones cerradas de uno al otro, sino que presenta una diversidad de vasos comunicantes estructurados a partir del principio de aprender a aprender. En el sentido de este principio, emergen miradas como las que sostienen que “en el momento que ingresás a una empresa, aprendés muchísimo más, pero si lograste esa virtud de querer aprender” (CPP_8, comunicación personal, 13 de julio de 2024).

El tiempo con el que cuenta la teoría de las competencias (Tanguy, 2001), sumado a las transformaciones del trabajo durante el período reciente, moviliza la necesidad de recomponer el mapa de atributos demandados a la fuerza de trabajo superando una clasificación jerárquica dentro de la cual el concepto de *blandas*, puede estar refiriendo a algo de menor importancia respecto a las *duras*. Con el foco puesto en el rol que desempeña la institución escolar en un proceso de formación condicionado por la demanda empresarial, interesa identificar los aportes de la escuela que se encuentran dirigidos a la conformación de una subjetividad moldeada a los requerimientos conductuales que, en el marco de las formas actuales, resultan inescindibles de aquellos saberes históricamente reconocidos como técnicos.

elecciones adaptativas

El coordinador de las PP en medio de una relación asimétrica

El diseño curricular de la Educación Técnico Profesional en la provincia de Buenos Aires distingue cuatro campos de formación: General, Científico-Tecnológica, Técnica Específica y Prácticas Profesionalizantes. Definiendo a estas últimas del siguiente modo:

Son aquellas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito que los estudiantes consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes construidos en la formación de los campos antes descriptos. Señala las actividades o los espacios que garantizan la articulación teórica práctica en los procesos formativos y el acercamiento de los estudiantes a situaciones vinculadas al mundo del Trabajo y la Producción. Las prácticas profesionalizantes son una instancia más de aprendizaje y constituyen una actividad formativa a ser cumplida por todos los estudiantes. (Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires, 2009)

En la figura del coordinador de las PP descansa entonces no solo la ya mencionada guarda para evitar que el paso del estudiante por el espacio de trabajo se convierte en una relación laboral, sino también en su responsabilidad de velar por el resguardo de una experiencia pedagógica que aspire a consolidar las capacidades y saberes construidos en los otros tres campos de formación. La intervención en el campo donde conviven racionalidades distanciadas como son la educativa y la productiva (Gallart, 1985), plantea la necesidad de un coordinador atento a la relación entre el diseño curricular de las PP y aquellos objetivos de formación que despliega la empresa con los estudiantes que pasan por las prácticas.

Una vez reafirmada la decisión respecto a que las PP deben ser una instancia pedagógica, la cuestión pasa entonces por problematizar si esta experiencia guarda relación con los otros campos de formación definidos por el sistema escolar o se pone en juego, dentro del espacio de trabajo, un curriculum que responde solo a los intereses de la empresa.

Nosotros hicimos una queja respecto a eso y varias empresas de acá también porque sostienen que 400 horas son 4 meses y medio – 5 meses, y que les resulta imposible preparar un trabajador en ese tiempo. Mínimo lleva 6 meses y la empresa lo quiere para eso, si bien no es el espíritu de la práctica, la idea es que el chico sirva en un futuro para la empresa. (CPP_13, comunicación personal, 15 de agosto de 2024).

Este relato de uno de los coordinadores entrevistados describe que a partir de las 200 horas definidas por la normativa como duración de

las PP y ante una significativa diversidad de situaciones, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires inhabilitó, en su sistema informático, una carga superior a las 400 horas. La cita ilustra una situación donde, aun suspendiendo el debate sobre la posibilidad de que los jóvenes se conviertan en fuerza de trabajo barata[iv], emerge la importancia de reparar en una estrategia de formación orientada exclusivamente al deseo de que el estudiante le sirva a la empresa para un futuro.

Las tensiones descriptas se localizan en la figura del coordinador quien debe hacer los esfuerzos para sostener los lugares de prácticas conviviendo con las diferencias estratégicas y organizativas entre escuelas y empresas. Diferentes coordinadores expresan que las empresas oferentes solicitan extender las PP de los estudiantes que tuvieron un buen desempeño superando las 200 horas, afectando, de este modo, la posibilidad de que otros estudiantes puedan rotar por el mismo lugar de trabajo durante el mismo ciclo lectivo.

Las exigencias de algunas empresas traccionan de manera significativa el sentido de las PP, por ejemplo, a partir de la importancia asignada al comportamiento. La escuela realiza un proceso previo de selección (Maturo, 2018), como lo evidencian los casos donde los estudiantes con problemas de conducta durante su trayectoria escolar son derivados a empresas de menor importancia, o directamente negando la posibilidad de la práctica externa y realizando sus prácticas en la escuela, bajo el formato de práctica interna. La búsqueda de satisfacción de las empresas oferentes pasa también por postular, para la realización de las prácticas, a aquellos estudiantes con mejores trayectorias.

Uno de los objetivos es pulir y desarrollar competencias y habilidades cuando están en un entorno de trabajo, donde vemos ese potencial lo usamos para la selección. Pibes que tienen buena capacidad organizativa, que tienen buena distribución de recursos, manejan los tiempos bien, tienen valores, son educados...obviamente van a ir a las empresas de mayor renombre. (CPP_3_ comunicación personal, 26 de junio de 2024)

En distintos casos los estudiantes llegan a las PP después de un doble proceso de selección, tanto de aquellos internos de la escuela, como el que realiza cierta empresa donde el estudiante, igual que cualquier trabajador que aspira a ingresar, es sometido a exámenes psicofísicos y técnicos que incluyen lo socioemocional y la parte de seguridad (CPP_1, comunicación personal, 19 de junio de 2024). Estas evidencias invitan a un ejercicio de reflexión sobre el alcance de las rupturas entre las PP y el anterior sistema de pasantías al que se caracterizaba como selectivo y meritocrático (Riquelme, Herger y Sasser, 2017)

Los procesos para la incorporación de los estudiantes al espacio de trabajo que fueron relevados en las entrevistas muestran que el carácter de las PP como obligatorias, curriculares y universales cobra otra especificidad cuando pasa por el filtro de algunas empresas. El rol de estas últimas y la relación con los campos de formación que adquieren las PP en su interior también puede ser caracterizado a través de su participación en la evaluación individual que realizan al finalizar la práctica. La planilla de evaluación que debe completar el tutor de la empresa se orienta mayormente a caracterizar, dentro de un rango que va de nulo a muy satisfactorio, habilidades sociales y emocionales.

Habilidad para comunicarse efectivamente en forma verbal y escrita.
Capacidad de reflexión sobre la propia práctica (errores, fundamentos de los errores, consecuencias, caminos posibles para la solución de los errores).
Autonomía en la realización de tareas. Iniciativa, responsabilidad e interés.
Espíritu de colaboración y trabajo en equipo. Asistencia y puntualidad.
(Anexo VI – Planillas de evaluación de Prácticas Profesionalizantes)

Con mayor notoriedad en las grandes empresas, es posible reconocer las tensiones que debe transitar el coordinador de las PP en el marco de una relación que se presenta palmariamente asimétrica. Ubicado en ese lugar, el Estado provincial le asigna a esta figura tanto la tarea de evitar que el estudiante se convierta en mano de obra barata, como la responsabilidad de velar por el ajuste entre las estrategias formativas empresariales y las prescripciones del diseño curricular.

Las fundaciones como otra de las agencias que participan en los procesos de formación

Las entrevistas realizadas a los diferentes coordinadores de las PP permiten visibilizar la presencia de fundaciones entre las agencias que intervienen, junto a las empresas y las escuelas, en los procesos de formación para el trabajo. Estas organizaciones, que se presentan bajo la forma de asociaciones sin fines de lucro, participan activamente en la tarea de consolidar subjetividades adaptadas a los requerimientos de una porción significativa del mercado de empleo.

Las fundaciones cobraron notoriedad alrededor de la década del '90 y fueron ganando lugar a partir de su función centrada en una intervención pedagógica alineada con las demandas del sector productivo (Wiñar, 2008). Entre las fundaciones que participan de los procesos formativos en las instituciones relevadas aparecen mencionadas algunas como Reciduca, Lazos, Pescar y Forge.

Nosotros tenemos una fundación que se llama Reciduca que está trabajando en algo de ese tipo de cosas de formar líderes y grupos, lo hacen acá en la escuela, es una práctica interna que no está declarada como práctica. La fundación pidió un grupo de chicos para poder trabajar acá mismo en el horario escolar y ellos mismos mandan su personal, su grupo de profesores. (CPP_8, comunicación personal, 13 de julio de 2024)

padrinos corporativos

El programa educativo que propone la fundación se orienta al desarrollo individual a partir de diversas dinámicas que apelan al despliegue personal como estrategia para alcanzar el autoconocimiento, la convivencia armónica con los compañeros y también la construcción de una perspectiva de futuro. Asimismo, generan espacios de pasantías con empresas y voluntariados con espacios sociales, realizan también acompañamiento educativo y capacitaciones. Estas últimas actividades se proponen en la escuela a contra turno y durante un período de seis meses.

La fundación Reciduca hace lo mismo, pero ellos toman a la escuela como base y ahora nos están proponiendo llevar chicos a hacer prácticas comunes a una empresa, trabajando en las líneas de producción de la empresa. Hace una capacitación acá en la escuela y de ese grupo que está capacitando que son 20 o 30 alumnos, va a elegir de ese grupo algunos para ir a la empresa. (CPP_8, comunicación personal, 13 de julio de 2024)

Hacia el final de la cita, aparece una frase sumamente interesante acerca de la fundación RECIDUCA, se la reconoce como un nexo con las empresas que trabaja y que tiene a cargo la función de una selección previa de estudiantes que luego irán a realizar las PP y quizás podrán ser quienes luego de las prácticas ocupen puestos en las empresas.

Se menciona también la fundación PESCAR cuya posibilidad de facilitar el ingreso al mercado de empleo les abre las puertas de las escuelas para asumir capacitaciones extra -curriculares:

La fundación Pescar ubica chicos en Volvo, nos ofrecieron en algún momento una empresa que se llama Palmero, pero después de la pandemia no tomó más chicos y nos consiguen trabajo para 5 o 6 chicos en Volvo. Ellos juntos con Volvo planean un montón de acciones específicas de capacitación. Capacitaciones personalizadas sobre currículum, más allá de las tareas de la empresa hacen una capacitación más global. (CPP_8, comunicación personal, 13 de julio de 2024)

La fundación PESCAR inicia sus actividades en la Argentina durante el año 2003, siendo la primera unidad internacional de la fundación cuya casa matriz se encuentra en Brasil. La población destinataria de esta fundación, y otras similares, es aquella en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Las intervenciones están

centradas en la inserción de los estudiantes en el mercado de empleo y se fundamentan en tres ejes: formación técnica relacionada a la unidad de negocio de la empresa; formación personal en HSE necesarias para el mundo del trabajo; y el uso de nuevas tecnologías.

En la página web de esta fundación hay una mención al programa *Paths to the Future* que otorga 300 becas y es financiado por JP Morgan. El programa permite el acceso a capacitaciones dirigidas a incrementar las HSE como parte de aquellos atributos esenciales para lograr insertarse en el mercado de empleo, los destinatarios son “Jóvenes de 17 a 29 años cuyo ingreso familiar per cápita mensual no supere el 50% del SMVM. 20% Residentes en barrios populares, y al menos 65% mujeres” (Fundación Pescar, s. f.).

Otra de las fundaciones mencionadas por los coordinadores de las PP entrevistados y que participa de los procesos formativos que se despliegan en las escuelas relevadas, es la fundación FORGE. Se trata de una fundación con sedes en países como Perú, México, Uruguay, Argentina y Chile, que concentra su interés en los y las jóvenes con mayor vulnerabilidad económica.

Con respecto a las HSE Forge labura mucho eso y por lo que escuché del comentario de los chicos cuando vos hacés Forge después le cuesta menos conseguir trabajo. Los chicos te cuentan que cuando hacen el curso de Forge tienen un poquito más de posibilidades de conseguir laburo, se sueltan más, se nota mucho, cuando le dan esa herramienta, ellos les enseñan. Esa fundación tiene una sede acá en Pilar y en algún momento tuvo un acercamiento con lo que es inspección y lo que hicieron fue contabilizarle las horas que iban a Forge como prácticas profesionalizantes. (CPP_13, comunicación personal, 15 de agosto de 2024)

El interés filantrópico que en apariencia guía la circulación de financiamiento hacia experiencias de este tipo, transparenta intereses geopolíticos y económicos de grandes corporaciones que se encuentran dirigidos, en estos casos, hacia los jóvenes que asisten a la escuela técnica. El fragmento citado, muestra el rol de las instituciones públicas abriéndole las puertas de las escuelas para promover un tipo de formación que les permite a los jóvenes tener *un poquito más de posibilidades* para conseguir un empleo, a partir de subordinarse al modelo de sujeto que persiguen las empresas.

Esta acción filantrópica que se muestra interesada por una *educación* para todos, resulta de vital importancia para la imposición de la lógica de mercado que está presente, tanto en contenidos vinculados a las prácticas profesionalizantes, como en las tensiones sobre las políticas educativas que contribuyan, a través del Estado, en la legitimación de los intereses de las empresas concentradas. Las Organizaciones No Gubernamentales y fundaciones, financiadas por las grandes empresas, se convierten de este modo en un actor fundamental para la formación de aquellos atributos para el trabajo

orientado a lo que desde algunas teorías se reconocen como no cognitivos (García Cabrero, 2018)

Avalados por el Estado provincial, las fundaciones buscan constituirse en un puente entre las escuelas y las empresas (Bocchio, Maturo y Lanfri, 2022), explicitando sus intereses por una formación en HSE, que responde a la consolidación de una fuerza de trabajo cuyas habilidades sociales y emocionales se encuentren en sintonía con las demandas actuales del mercado de empleo.

La metáfora de las fundaciones como puente puede ser revisada a la luz del relato de uno de los coordinadores quien describe que fue la inspección del sistema público quien legitimó que los trayectos de formación de la fundación FORGE se contabilicen como prácticas profesionalizantes (CPP_13, comunicación personal, 15 de agosto de 2024), este caso, que refiere a una iniciativa pedagógica orientada exclusivamente hacia la subjetividad y la construcción de un sujeto afín a las necesidades de las empresas nos remite, más que a la figura de un puente, a la de una autopista que conduce hacia la consolidación de subjetividades adaptadas. Un escenario donde la escuela técnica convalida un currículum diseñado en base a las estrategias de formación empresarial, cuya agencia pedagógica es una fundación externa al sistema público de educación.

Conclusiones

Entre los espacios que contempla la normativa de la provincia de Buenos Aires para realizar las prácticas profesionalizantes, las escuelas relevadas muestran una predominancia de empresas del sector privado, y en un porcentaje menor, estudiantes desarrollando sus prácticas en instituciones públicas como municipalidades y universidades nacionales.

La indagación en las entrevistas sobre la presencia de tecnologías asociadas a la industria 4.0, no revelan una tendencia generalizada de estudiantes inmersos en procesos productivos que movilicen conocimientos asociados a innovaciones tecnológicas recientes. El sector privado ofrece a estas escuelas experiencias en ramas como la automotriz, química e informática, dentro de una heterogeneidad que abarca desde pequeñas empresas familiares, hasta plantas industriales de grandes dimensiones, un contraste que no permite establecer correlación entre dimensión de la empresa y prácticas en procesos de trabajo que pongan al estudiante en relación con innovaciones tecnológicas recientes.

Las prácticas de formación no aparecen mayoritariamente asociadas con tareas complejas que pongan en acción aspectos cognitivos, por el contrario, abundan las referencias de aquellas habilidades que fueron ganando terreno desde la expansión de la

producción flexible como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación, el aprender a aprender y la resolución de problemas como pilares fundamentales del conjunto de atributos requeridos por las empresas.

Aun con los recaudos que se explicitan en la normativa para evitar que los y las estudiantes transiten la experiencia como una fuerza laboral más, las entrevistas dan cuenta de una subordinación de las escuelas a las empresas en diferentes aspectos. Por una parte, las escuelas ponen en marcha procesos de selección previa de las y los estudiantes, que articula en una segunda instancia con exámenes de admisión en las empresas iguales a los que se utilizan para el reclutamiento de las/os trabajadoras/es. Así mismo, entre otros indicadores, la cantidad de horas establecidas quedan sujetas a las decisiones finales de las empresas y sus necesidades estratégicas.

La tensión entre lo regulado por la normativa y aquello que las empresas demandan, aflora en la figura del coordinador de las PP, quien debe transitarlas con la carga de sostener los espacios para poder asegurarle un lugar a sus estudiantes. Entre las diversas miradas que presentaron estos docentes, destacamos aquellas que ponen el énfasis en el potencial que tiene lo aprendido en la escuela como apuesta a la futura incorporación de las y los jóvenes al mercado laboral.

Este acercamiento a las prácticas profesionalizantes permitió distinguir a otro actor que media en la relación empresa - escuela como son las fundaciones que se ocupan de la formación de jóvenes, desde una pátina filantrópica que oculta el verdadero rol de agencias pedagógicas al servicio de la conformación de una subjetividad moldeada a los requerimientos conductuales de las empresas. Una tarea de suma importancia, por tratarse de una formación de carácter universal que cruza transversalmente a espacios de trabajo heterogéneos, donde la demanda por la pericia técnica se puede presentar con mayores o menores complejidades.

Frente a una realidad traccionada por procesos de formación donde las trayectorias escolares se refuerzan por la intervención pedagógica de empresas y fundaciones, la escuela técnica transita la tensión entre una formación integral de los jóvenes que atienda a las transformaciones tecnológicas y la posibilidad de limitar su tarea a la mera contribución en la generación de subjetividades flexibles y adaptadas a las demandas empresariales.

Referencias bibliográficas

- Bocchio, M. C., Maturo, Y. D., y Lanfri, N. Z. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina. Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.009>
- Carpintero, E. (2015). Poder y subjetividad: Las formas actuales de control. *Topía, Noviembre*(75). <https://www.topia.com.ar/articulos/poder-y-subjetividad-formas-actuales-control>
- Carton, M. (1985). *Trabajo y políticas de formación. En su: La Educación y el mundo del trabajo*. UNESCO.
- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (2009). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria modalidad Técnico Profesional. Anexo 3*. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/eductecnicaprofesional/direcciones/normativas/documentos/resolucion/3828-09_anexo_3.pdf
- Figari, C. (2019). La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: Un debate silenciado. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(29), 145-160.
- Figari, C., Giniger, N., Palermo, H., Soul, J., Salazar, L., Hernandez, M., Hirsch, D., Newman, Á., Cufre, S., y Ciolli, K. (2017). *La trama del capital: La hegemonía empresarial en la Argentina*. Editorial Biblos.
- Foladori, G., y Ortiz-Espinoza, Á. (2022). La relación capital-trabajo en la Industria 4.0. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 73, Article 73. <https://doi.org/10.17141/iconos.73.2022.5198>
- Fundación Pescar. (s. f.). Fundación Pescar Argentina. Recuperado 5 de abril de 2025, de <https://www.pescar.org.ar/>
- Gallart, M. A. (1985). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Cuadernos del CENEP, 33-34.
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 19(6). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, P. D. (2023). Los aportes de la teoría fundamentada y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 18.

- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Disposición N° DI-2018-42-GDEBA-DPETPDGCYE, Prácticas Profesionalizantes. 7° año obligatorias en EEST y EESA*. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-08/2018%20DISPOSICI%C3%93N%2042%20-%20Pract.%20Prof.%207%C2%B0%20a%C3%B1o%20obligatorias%20en%20EEST%20y%20EESA.pdf>
- Hernández, M. (2019). *La formación entre líneas: La centralidad del vínculo productividad-subjetividad en las estrategias de la formación de fuerza de trabajo. Estudio de casos en dos empresas de la industria automotriz* [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Repositorio. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11271>
- Hernández, M., y Díaz, X. (2024). Atributos para el trabajo en un contexto de automatización: demandas de formación comunes y diferenciadas. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 17(24).
- Hernández, M., Muzzolón, I., y Rolón, N. (2021). *La incidencia de la industria 4.0 en la nueva agenda de las corporaciones para la formación de las/os trabajadoras/es*. 15 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Lxs trabajadorxs y la reproducción de la vida social en crisis. Cambios y persistencias en un contexto de pandemia, Buenos Aires. https://aset.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Copia-de-13_HERNANDEZ_ponencia-Marcelo-Hernandez.pdf
- Marx, K. (2016). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858; 2* (9 ed). Siglo Veintiuno Ed.
- Maturo, Y. D. (2018). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos1. *Praxis Educativa (Arg)*, 22(1), 40-50.
- Ministerio de Desarrollo Productivo. Argentina. (2021). *Plan de desarrollo productivo Argentina 4.0. Políticas para impulsar la adaptación de la Industria Nacional al Paradigma 4.0 y promover el desarrollo de Soluciones Tecnológicas 4.0 en el país*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_de_desarrollo_productivo_argentina_4.0.vf__2.pdf
- Riquelme, G., Herger, N., y Sassera, J. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017* (pp. 9-44). INET.

- Ruiz Martín, H. (2020). *Habilidades para la vida. Aprender a aprender*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. En *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro* (pp. 111-128). CLACSO.
- Toyota | *Educación para Empleabilidad*. (s. f.). Recuperado 14 de octubre de 2024, de <https://www.toyota.com.ar/descubri/educacion-para-empleabilidad>
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo (ERCE 2019)*. UNESCO.
- Vargas, F., y Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región*. Oficina Internacional del Trabajo (OIT/Cinterfor). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/brechahabilidades_cinterfor2017_seg_0.pdf
- Wiñar, D. (2008). Una visión crítica de los cambios realizados en la educación secundaria técnica en la década de 1990. *Revista Argentina de Educación*, 30, 27-55.

Notas

- [i] Proyecto de investigación: Innovaciones tecnológicas y nuevos saberes para el trabajo. Las habilidades socioemocionales en el centro de las estrategias de formación. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Director Marcelo Hernández, Codirectora: Dana Hirsch (2020-2025).
- [ii] CCP. Coordinador de Prácticas Profesionalizantes. El número de orden distingue diferentes docentes entrevistados.
- [iii] ETP de la Provincia de Buenos Aires (Anexo 3/2009).
- [iv] Las PP no están reguladas por una relación salarial, pero algunas empresas abonan una estipendio a los/as estudiantes para su movilidad.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/929/9295496001/9295496001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Marcelo Hernández, Luis Giménez, Nadia Rolón

Prácticas profesionalizantes en las escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires. Entre los saberes técnicos y las subjetividades adaptadas

Professionalizing Practices in Technical Schools in the Province of Buenos Aires: Between Technical Knowledge and Adapted Subjectivities

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación
vol. 16, núm. 24, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
revistaie@hum.unne.edu.ar

ISSN-E: 1853-1393

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16248909>