

El territorio como agente. Su injerencia en las escuelas técnicas de Río Negro

The Territory as an Agent. Its Interference in Río Negro's Technical Schools

Mariana Alejandra González

Instituto Patagónico de Estudio en Humanidades (IPECHS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional del Comahue (UNCO). Cipolletti, Río Negro, Argentina.

marianaa.gonzalez@yahoo.com

Resumen

La educación técnica emerge como una modalidad del nivel secundario cuya finalidad radica en la formación para el trabajo y la preparación para la continuidad de estudios. A la vez, dicho nivel ha cobrado centralidad a partir de la sanción, en 2006, de la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006), que establece su obligatoriedad. Desde entonces, resulta relevante conocer las dinámicas de las instituciones secundarias, con el objeto de garantizar el derecho a la educación. En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo describir las vinculaciones entre el dispositivo de las prácticas profesionalizantes, en escuelas técnicas de la provincia de Río Negro, y los territorios. Específicamente, se rastrean los sentidos que las/os docentes otorgan a dichas prácticas. Para ello, se retoman entrevistas semiestructuradas realizadas en dos escuelas técnicas durante el año 2021. Estas se enmarcan en el Proyecto de Investigación de Unidad Ejecutora llevado a cabo por el Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales.

Palabras clave: Escuelas técnicas; Prácticas profesionales; Territorio; Patagonia

Abstract

Technical education is a modality in secondary education. Its main goal is to contribute to job training and to prepare for higher education. This type of secondary school comes up to be mandatory since the passing of the National Education Law (LEN, 2006). It is therefore important to analyse the institutional daily life, so to assure that right to education. In this respect, this paper aims to describe the links between the professional practice system, in technical schools located in North Patagonia, and territories. In order to address this, interviews with teachers and students from two technical schools, carried out during 2021, are analysed. They contribute to a major project carried out by the Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales.

Keywords: Technical Schools; Professional Practices; Territory; Patagonia

Recibido: 07/04/2023; Aceptado: 20/06/2023

Introducción

Este artículo tiene como objetivo dar cuenta de la vinculación entre el territorio y las prácticas profesionales (PP) de escuelas técnicas en la provincia de Río Negro. Específicamente, esta investigación se emplaza en la *Configuración Territorial Metropolitana*¹ que plantea el Proyecto de Unidad Ejecutora “La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional”, del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales, perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue (IPEHCS, UNCO). Dicha configuración contempla “el sistema urbano emplazado en el Alto Valle del Río Negro y los valles inferiores de los ríos Neuquén y Limay, ámbito donde se produce una puja entre diversos usos del suelo (residencial, frutícola y extractivo)” (IPEHCS - PUE, 2018, p. 5). Las localidades donde se emplazan las escuelas analizadas hasta este momento, si bien pertenecen a la provincia de Río Negro –lo que tiene implicancias en términos de jurisdicción y normativas–, se encuentran cercanas al límite con Neuquén, por lo que comparten parte de la idiosincrasia y de los flujos de actividades económicas en la zona del Alto Valle. Allí, la actividad predominante, en términos materiales, es la extracción de petróleo y gas, que se desarrolla de manera intensiva desde la década de 1970. La agricultura, en cambio, se encuentra en crisis debido a la escasa competitividad que puede lograr, a la concentración en la cadena productiva y a la disminución de espacios agrarios a partir de una expansión del mercado inmobiliario (Martínez *et al.*, 2020).

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, contemplado en el PUE, desde el que se insta al estudio de un escenario socioterritorial a partir del análisis de las instituciones y variables estructurales, así como de los procesos de subjetivación que allí ocurren. En este sentido, el presente artículo persigue el objetivo de visibilizar algunas tensiones que emergen entre el territorio y las instituciones, específicamente a partir del caso de las PP, las cuales son una instancia formativa en el currículo de las escuelas técnicas. Algunos de los interrogantes que orientan el trabajo son: ¿de qué manera se vinculan territorio y educación técnica?, ¿cómo son significadas las PP por los docentes, a partir de las experiencias actuales?, ¿en qué medida se tensiona el ejercicio del derecho a la educación para jóvenes de la Norpatagonia?

Desde una investigación –aún en curso– de tipo cualitativa, se presentan testimonios que emergen del trabajo de campo.² Se recuperan así los hallazgos de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de tales prácticas en secundarias técnicas de dos localidades de la provincia de Río Negro: Cinco Saltos y Allen. En todos los casos, se ha procedido con los criterios de anonimato y confidencialidad, por lo que aquí se alteran nombres y se evitan las referencias institucionales.

Esta contribución se compone de cuatro secciones, que ubican, en primer lugar, el rol de la educación técnica, específicamente desde las vicisitudes que surgen en el dispositivo de las PP. En segundo lugar, se define el territorio en la Norpatagonia, incluyendo las nociones de cuerpo-territorio y su carácter de agente, con capacidad para producir efectos en las subjetividades y las instituciones. En tercer lugar, se analiza la paradoja presente en las PP, puesto que diseñan acciones que se acercan al territorio, pero también otras por las que se alejan de él. Por último, se concluye con reflexiones finales y nuevos interrogantes.

1 Las configuraciones territoriales refieren a “las formaciones sociales que las habitan, sus formas culturales, económicas y, decisivamente, políticas, esto es, las posiciones y relaciones de poder que vinculan a actores y sectores en la dinámica conflictual de la reproducción social” (Machado Araoz, 2010, p. 4).

2 Dado que la investigación aún está en curso, este escrito pretende esbozar algunos emergentes preliminares. El trabajo de campo contempla el relevamiento de escuelas en el Alto Valle, incluyendo ciertas localidades de las provincias Río Negro y Neuquén, a partir de entrevistas a docentes y estudiantes. Se utilizan, para este trabajo, aquellos datos emergentes de los intercambios con profesores/as en escuelas de Río Negro.

Educación técnica como modalidad del sistema educativo

La educación técnica es una de las modalidades del nivel secundario (Ley de Educación Nacional –LEN–, N° 26.206, año 2006), que se inscribe en las instancias de formación para el trabajo, cuya función remite a la articulación de conocimientos y habilidades –competencias específicas vinculadas a lo tecnológico–, en un contexto de aprendizaje de taller y laboratorio (Gallart, 2006). Surge con la finalidad de formar para el trabajo tras finalizar los estudios medios, a la vez que preparar estudiantes para las carreras técnicas –terciarias o universitarias.

Su origen data del año 1897, a partir de la creación de una sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio, convertida luego en la primera escuela industrial en Argentina (“Otto Krause”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). A lo largo del siglo XX, su matrícula se fue expandiendo. Ya desde sus inicios, este tipo de oferta combina teoría y práctica, aula y taller, tecnología y prácticas profesionales (Centro Nacional de Educación Tecnológica –CENET–, 2017). En cuanto a su desarrollo, adquiere fuerte impulso durante el peronismo, ya que la educación deviene una estrategia de política social destinada a la inclusión de ciertos grupos en el mundo del trabajo (Dussel y Pineau, 1995), en un contexto de demanda industrial (Rodrigo, 2017).

Actualmente, en Argentina, existen 1455 escuelas técnicas de gestión pública. Entre Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe se localizan la mitad del total; Río Negro es una provincia intermedia, porque cuenta con entre 30 y 40 establecimientos, los cuales mayormente son de orientación industrial (luego sigue la de agrotécnica) (CENET, 2017). Se observa una distribución por género de sus estudiantes, puesto que los varones mayormente asisten a las escuelas que tienen orientación en ciencias aplicadas y tecnologías, mientras que las mujeres concurren preferentemente a las que son de producción agropecuaria (Martínez *et al.*, 2020). Silvia Martínez y Delfina Garino (2021) señalan ciertos estudios al respecto, los cuales acuerdan en reconocer la tradición de formación técnica en Argentina como altamente masculinizada, a la vez que en muchos casos, las mujeres ocupan posiciones tuteladas, con cierta desvalorización de sus conocimientos. Sin embargo, las autoras registran el aporte de recientes estudios que visibilizan las demandas de igualdad de género y de reconocimiento por parte de las nuevas generaciones.

La modalidad técnica comprende el nivel secundario, pero también el superior no universitario y la formación profesional. Su marco legislativo (Ley 26.058, año 2005) organiza dicho sistema, su promoción, sus títulos y certificaciones; también introduce a las PP como un campo formativo y obligatorio, a partir de una variedad de formatos posibles, desde pasantías y proyectos productivos hasta sistemas duales que pueden realizarse en laboratorios, talleres, unidades productivas, etcétera (Instituto Nacional de Educación Tecnológica –INET–, 2007).

Dentro de los antecedentes en el estudio de la temática, emergen trabajos en la provincia de Corrientes que señalan las tensiones de dichas instancias de formación, que plantean que, si bien muchas veces las prácticas se orientan hacia el contexto en el que –se supone– trabajarán sus estudiantes, este resulta limitado, con escasas posibilidades laborales y de desarrollo (D’Andrea *et al.*, 2021). Asimismo, se cuestiona el énfasis que algunos docentes asignan a ciertos –diversos– aspectos, tales como basar las enseñanzas en métodos de aprendizaje basado en proyectos, o la expectativa de desarrollo de ciertas capacidades vinculadas con el mundo laboral (tales como comunicación, compañerismo, puntualidad, vínculo con la autoridad, etc.), o la intención de desarrollar en sus estudiantes ciertas habilidades que les permitan transferir conocimientos a la comunidad (D’Andrea *et al.*, 2021).

En igual sentido, en la provincia de Neuquén, Natalia Fernández analiza –y problematiza– el rol de las PP. De esta manera, registra las tensiones que emergen entre las normativas, que las ubican como un eje transversal a la formación de estudiantes de escuelas técnicas (se-

gún Ley 26.058; Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 261/06 y N° 47/08), y su implementación (caracterizada por su falta de homologación, la desigualdad entre instituciones a partir de los diversos vínculos que puedan establecer con empresas, los sentidos difusos sobre el aporte de las prácticas, la capacitación docente, la dedicación curricular específica, el rol de las empresas en la educación formal secundaria, etcétera).

En otro estudio se registran diferencias en las PP a partir de considerar las normativas provinciales y la ejecución del dispositivo de prácticas. En un análisis comparado entre Río Negro, Neuquén y Córdoba, se encuentra que hay diversos desafíos en torno a la *puesta en acto* de dichas instancias formativas, en la medida en que, para el caso de Neuquén, no existe una reglamentación provincial que proponga prácticas en un contexto específico; más bien la normativa se adhiere a la regulación nacional. En Río Negro, de modo inverso, emergen las normas institucionales primero y luego las provinciales (Maturo *et al.*, 2018). A su vez, hay otro dilema que refiere a la implementación de tales prácticas. Para el caso de Neuquén, se señala una desigual oferta, puesto que muchas veces esta depende de las acciones de cada institución y de los vínculos que pueda gestar con empresas, fábricas y otros entes donde realizarse. Para el caso de Río Negro, en cambio, las prácticas adquieren el carácter de pasantías obligatorias; a la vez que se proponen otras acciones que no tienen fundamentos pedagógicos, o que no integran y/o amplían las capacidades en relación con el perfil profesional (Maturo *et al.*, 2018). En dicha jurisdicción, se destaca la potencia instituyente de la normativa, con el fin de articular prácticas pedagógicas con cierta organicidad y sistematización (Fernández *et al.*, 2021).

Delfina Garino, Gisela Miñana y Diego Saez (2021) recorren ciertos puntos de comparación entre las PP de Río Negro y Neuquén, tales como su injerencia en diseño curricular, su obligatoriedad, cantidad y criterio de selección de estudiantes participantes, formatos, objetivos, grado de institucionalización, etc. No obstante, reconocen que las PP integran una propuesta de formación integral definida institucionalmente, aunque con encuadres normativos específicos. Destacan que:

La especificidad de las dinámicas propuestas en las PP, vinculada a una fuerte articulación con la comunidad y sus actores/as sociales, habilita la producción de variaciones en la relación con el saber tradicionalmente constituida en el contexto escolar, lo que permite a los/as estudiantes explorar otras aristas, con otra profundidad, a volverse sobre sí mismos/as y sobre su propia trayectoria escolar. (p. 328)

Finalmente, en la medida en que las PP legitiman la presencia de empresas en el ámbito escolar, es importante ubicar ciertos estudios actuales que cuestionan dicha injerencia desde el campo de las políticas educativas. Concretamente, María Laurente, Sandra Juárez y Ema Penas (2022) instan a reflexionar, en el marco de las discusiones sobre la educación ambiental, las vinculaciones entre derechos humanos, actividades extractivistas y prácticas pedagógicas.

El territorio como agente

En esta sección se introducen algunas claves en torno al territorio y su especificidad en la Norpatagonia. Allí, desde la última década, se impulsa una matriz económica a partir de la extracción de hidrocarburos no convencionales (mediante el método de fracturación hidráulica *-fracking-*), en territorios que se caracterizaban más bien por la producción frutihortícola (Alvaro, 2021). Con la implementación de políticas neoextractivistas, los territorios se ven arrasados, a partir de expoliar y extraer bienes comunes naturales, lo cual deviene “una práctica constitutiva del complejo entramado de relaciones, operaciones y procesos de las formaciones sociales capitalistas en tanto estrategia de expropiación, producción, distribución y reproducción desigual del medio, los beneficios y el trabajo humano” (Alvaro, 2021, p. 2), lo que también

incluye la explotación forestal, la especulación inmobiliaria y la expansión de las actividades turísticas. Todo ello genera, además de la alteración del carácter no renovable de los bienes naturales, desplazamientos de pequeños productores, población indígena y campesina (Trpin y Rodríguez, 2018).

En estos territorios se arrasan no solo los bienes naturales sino también los sujetos, sus historias, prácticas y vivencias. Mina Navarro (2015) da cuenta de cómo los ordenamientos territoriales de despojo pueden afectar, asimismo, a las tramas comunitarias, las formas de cooperación, los procesos de resistencia, entre otros, creando así *despojos múltiples*. En igual sentido, Verónica Trpin y María D. Rodríguez (2018) expresan que “Lo que se despoja, sin dudas, no es solo un bien, sino el entramado de relaciones socio-ambientales del que hace parte” (p. 63). Así, los *regímenes extractivistas* (Machado Aráoz, 2017) remiten a la organización de relaciones de poder, que se basan en la explotación de la naturaleza pero que la superan; puesto que suponen también procesos de jerarquización racial, de clase o de género (Pérez Orozco, 2014; Alvaro, 2021). Esto conduce a procesos de desigualdad, en la medida en que se articulan relaciones sociales, que expresan lógicas de poder conflictivas y complementarias entre racionalidades dominantes y subordinadas (Svampa y Viale, 2014; Trpin y Rodríguez, 2018).

En este contexto emergen, empero, *resistencias territorializadas*,³ concebidas como producto de un giro ecoterritorial, entre la matriz indígena, comunitaria, en defensa del territorio y del ambiente (Svampa y Viale, 2014). También se gestan otros procesos de resistencia llevados a cabo por mujeres, quienes “problematizan los impactos del extractivismo desde cuerpos que han sido declarados como ‘territorios de sacrificio’” (Alvaro, 2021, p. 8). En este sentido, las subjetividades, los cuerpos, las emociones, las experiencias cotidianas –tanto colectivas como de actores subalternizados–, resignifican los *espacios de borde*, transformándose en territorios en disputa (Trpin y Rodríguez, 2018).

Reconocer la construcción del espacio, a partir de las estructuras políticas y las relaciones de poder/saber, visibiliza la vinculación de espacios-cuerpos (Massey, 2005). Delmy Cruz (2017), siguiendo a Doreen Massey, refiere que un modo de comprender las desigualdades sociales es a través de analizar cómo se construyen los espacios. Los cuerpos se sitúan en un espacio y constituyen la primera frontera entre el yo y el otro.

Todo lo que hacemos está espacialmente situado y encarnado en cuerpos diferenciados y jerarquizados. En ese sentido, el cuerpo está signado no sólo por las determinaciones físicas del contexto geográfico; sino por las construcciones culturales que subyacen a la idea del espacio, lugar, territorio, comunidad y contexto. (Cruz, 2017, p. 7)

Siguiendo los planteos feministas decoloniales, la noción de *cuerpo-tierra* visibiliza el daño que se ha hecho a los territorios desde la invasión colonial, reconocimiento de la expropiación de tierras, territorios, recursos, saberes, etcétera (Cabnal, 2010).

En este argumento el cuerpo visto como territorio es en sí mismo un espacio, un territorio-lugar, que ocupa, además, un espacio en el mundo y puede vivir todas las emociones, sensaciones y reacciones físicas, para encontrar en él, un lugar de “resistencia” y resignificación. (Cruz, 2017, p. 9)

3 Se destaca el trabajo de Alvaro (2021), que recupera las prácticas de resistencia de mujeres que viven en la localidad de Allen; en el trabajo de Trpin y Rodríguez (2018), se ubican actividades de poblaciones mapuches en la cordillera de la provincia de Neuquén que resisten al avance de la industria inmobiliaria y del turismo; así como las que se gestan en la localidad de Añelo, por la explotación de los yacimientos petroleros de Vaca Muerta.

De esta manera, el argumento de cuerpo-territorio posiciona a los territorios como vivos e históricos, como “cuerpos sociales” (Cruz, 2017, p. 10).

A la vez, desde una perspectiva que recupera la afectación y constitución subjetiva en los territorios, se propone un enfoque crítico –que supera el foco de la geografía clásica– y define al territorio como un campo de poder, mas no únicamente un espacio de localización (Azparren, 2017). Hay allí una producción social, política, cultural, económica; los sujetos, a la vez que son marcados por tales territorios, también se apropian de ellos de manera subjetiva e intersubjetiva (Soldano, 2008), así como las instituciones que se ubican allí pueden constituirse como la expresión social de esos territorios (Giacoponello y González, 2019).

Por todo esto, es posible advertir el carácter de *agente* que adquiere el territorio. Bruno Latour (2008) define a aquel por su capacidad de producir y transformar, y ubica entre ellos a sujetos y objetos que pueden oficiar de “telón de fondo de la acción humana” (p. 107). Por ello, a partir de las significaciones del territorio en contextos extractivistas y desde los enfoques de cuerpo-territorio, es posible visibilizar en él dicho carácter. Se expresa allí una “posibilidad” ya que “los datos de entrada no predicen a los de salida [...] se trata de un riesgo, en la medida en que aquellas acciones [...] requieren esfuerzo y no hay garantías” (Giacoponello y González, 2019, p. 92). Es decir, lo que ocurre en el territorio, aquello que él condiciona, produce, promueve, obtura, etc., no es predecible. Más bien, hay riesgos, apuestas, deseos, expectativas; los sujetos que allí luchan, las instituciones que allí se localizan, los poderes que se ejercen, no tienen certezas respecto de los resultados.

El territorio es activo, produce y ofrece resistencias, predispone a la emergencia de prácticas institucionales, así como desarrollos subjetivos de quienes las integran. Desde el territorio se articula lo material y lo simbólico. [...] La territorialidad compone un fenómeno complejo, que tiene sentido en sí mismo y que no solo adjetiva, sino que también produce sujetos e instituciones. (González y Giacoponello, 2022, pp. 49-50)

Por todo esto, en territorios patagónicos donde, producto de los regímenes extractivistas, “se fragilizan las condiciones de reproducción social de la vida y de lo común en entramados comunitarios” (Alvaro, 2021, p. 4), urge la pregunta por las (im)posibilidades de las instituciones educativas para gestar devenires subjetivos y democráticos en sus estudiantes.

¿PP (territoriales)?

Esta sección tiene como objetivo visibilizar los matices que las PP pueden adquirir, a partir de su carácter territorial. Para ello, se polarizan estrategias que están más cerca o más lejos de los territorios.⁴

“Un poco más acá de los territorios”

Tal como se indicó previamente, los territorios procuran procesos de marcación y de apropiación, por parte de sujetos y de instituciones (Soldano, 2008). Las expectativas y sus horizontes son móviles y dinámicos, cambian al compás de las relaciones de poder, de los eventos del contexto, de los propios miembros de las organizaciones, etcétera (González y Giacoponello, 2022).

4 La presentación de dos posiciones polarizadas no representa una dicotomía, más bien responde a un ordenamiento expositivo. Es importante aclarar que los devenires subjetivos e institucionales responden a lógicas de continuos, y que pueden desarrollarse posiciones intermedias, un poco más acá o más allá.

Pedro, un docente participante, comenta el cambio en la dinámica de las relaciones:

La idea de tener una especialidad electrónica fue de la mano con la fruticultura, la idea de dar soporte a los procesos de la fruticultura. En su momento, en los 80, era como bien fuerte, después fue cambiando un poco en los 90 y, principalmente, digamos, quizás en los últimos años parecería que el sector del petróleo capta más esos perfiles. (Pedro, docente, entrevista, agosto 2021)

En este punto, se destaca la dimensión territorial de las instituciones en la medida en que emergen a partir de una carencia o necesidad, o como respuesta a una situación concreta. Desde otro punto de vista, Fernández (2017) problematiza el lugar de las empresas petroleras, específicamente a partir de tener en sus manos la formación de sus estudiantes (cuando se prestan para ejercer allí las PP) como cuando ofrecen becas o luego contratan a tales jóvenes.

Por otro lado, el entrevistado refiere al carácter aplicacionista que tiene la educación, puesto que surge a partir de la demanda de un contexto y supone la transferencia de saberes de un ámbito –formativo– a otro –laboral–. Fernández (2017) insta a la necesaria pregunta, entonces, por cómo es el proceso de implementación de las prácticas, cuando se refiere explícitamente (según la normativa, resoluciones 261 y 47 del Consejo Federal de Educación –CFE–) a las situaciones reales de trabajo en el campo profesional.

E: ¿Creés que habría posibilidad, o tal vez existen, proyectos de articulación entre la escuela y los sectores productivos de la zona de influencia?

P: Sí, a ver... que debería haber una relación bastante más estrecha con el mundo del trabajo, sí, debería haber. En nuestra escuela en particular, digamos, hace tres años que el nuevo plan de estudios llegó al sexto año y trajo el espacio de las PP. Yo soy, hace tres años que soy el coordinador de ese espacio. Y el plan, o proyecto de vinculación que tenemos actualmente, considera este tema del trabajo de manera más amplia. Y siempre hemos tratado de hacer vinculaciones con el sector socioproductivo que no tenía que ver con el sector empresarial, digamos. Entonces, como que hemos hecho mucho foco en las relaciones con otras instituciones formativas o con organizaciones emergentes de producción...

R: ¿Por ejemplo?

P: Como por ejemplo, organizaciones que hacen, que se dedican a producir sus propios alimentos y tienen huertas muy grandes, invernaderos muy grandes o producción de hongos, ese tipo de cuestiones. Y nosotros hemos trabajado con ellos en la automatización de esos procesos, que es una de las áreas de la electrónica (Pedro, docente, entrevista, agosto de 2021)

Pedro da cuenta de la *reflexividad territorial* (Giacoponello y González, 2019) con la que se conducen los agentes escolares, en la medida en que hay un cuestionamiento por las experiencias y posibilidades de la institución en función de un contexto cambiante. Es decir, sin pretender brindar una única actividad de práctica, el entrevistado manifiesta la importancia de reconocer la coyuntura de un momento y un lugar, a fin de lograr estrategias más asertivas. A su vez, Juan, otro docente, cuenta que ha sido llamado desde una escuela secundaria rural para implementar la jornada de la feria de ciencia y técnica y allí también sucedieron cambios en la actividad planificada.

E: ¿Era sobre robótica?

J: Era sobre robótica, ¿viste? Entonces cuando yo llego allá, junto con mi otro compañero, me encuentro con un panorama que los chicos... no había forma de... está bien, los llamó un poco la atención el robot, pero... cuando vos ves lo que ellos te comentan, cómo lo sufren, bueno, dije "che, vamos a tener que orientar esto a otra cosa, algo que sí les sirva". Bueno, hicimos el prototipo, que era la hidroponía, que cuando vieron que ya tenían lechuga en 45 días estaban chochos, ¿viste? Entonces ya le buscaron la vuelta, "profe queremos hacer esto, queremos hacer lo otro, ¿cómo podemos hacer...?"

E: O sea que vinculado a una situación concreta, práctica, cercana a su vida...

J: Claro. Si la mayoría de los estudiantes están con un problema de alimentos y en el colegio solo se da un refrigerio, que es pan con dulce... bueno, busquemos la forma de hacer un comedor más grande, ¿no?, y a la vez que la familia, los alumnos y la familia de los alumnos sepan que tienen terrenos, porque esa es la otra, tienen tierra, son productoras. (Juan, docente, entrevista, julio de 2021)

Ambos testimonios hacen referencia al dinamismo propio del territorio que fuerza a gestar estrategias educativas diferentes. Desde su carácter de agente, puja para que se realicen otro tipo de intervenciones –nuevas, inesperadas– que sean productivas para una necesidad puntual. El territorio opera como soporte para la acción institucional, debido a que brinda condiciones para el despliegue de su potencia instituyente (Giacoponello y González, 2022).

Además, la actitud de apertura y reconocimiento por parte de los docentes, al identificar las necesidades de una comunidad –y correrse de sus planificaciones–, demuestra la dimensión vincular de la reflexividad territorial, ya que se gestan *vínculos personalizados*. Esto es, el modo de conducirse y de relacionarse remite a lógicas de reconocimiento y de diseño singular, que brindan seguridad y previsión. También se identifica el lugar protagónico de la comunidad, en un lazo más horizontal (que supera posiciones jerárquicas, de la escuela por sobre los colectivos). Asimismo, se expresa la dimensión material puesto que:

la búsqueda de recursos materiales es una de las características centrales de la reflexividad territorial, ya que fuerza o motiva lo comunitario. [...] A la vez que la búsqueda, el estar atento a oportunidades, [...] promueve instituciones más reflexivas. Estas siempre están cuestionándose y creando nuevos modos de ser y hacerse, a fin de inventar recursos. (Giacoponello y González, 2019, p. 92)

La novedad del territorio es una oportunidad. Si los sujetos –docentes, en este caso– están predispuestos, allí puede surgir la invención productora de singularidad, "formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación" (Duschatzky y Co-rea, 2002, p. 89).

En otro momento, Juan comenta:

Vos le hablaste, "mirá tenés una buena tierra fértil, tenés que buscar la forma de cómo hacerla producir...". No, ellos esperan de que, entrar en una empresa. Imaginate, algunos de los padres de estos chicos se dedicó todo el tiempo a lo que era el petróleo, porque él trabajó en lo que era seguridad en el petróleo, lo echaron y el tipo tiraba nada más currículum para lo que era seguridad en petróleo, no quería hacer otra cosa. Entonces, la idea es buscar o enseñarles a los alumnos, que de lo que tienen pueden sacar un producto propio y a menor costo, porque esa es la otra, a ver, el INTA [Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria] les daba las semillas, todo lo demás (Juan, docente, entrevista, julio de 2021)

El entrevistado expresa la situación de vecinos (especialmente hombres) que, insertos en el rubro petrolero, pierden luego el trabajo y no logran integrarse nuevamente al mercado laboral. Frente a ello, desde la escuela pueden realizarse acciones de capacitación (a partir de las PP) por parte de estudiantes, para que la gente de su comunidad desarrolle nuevas herramientas. Laurente, Juárez y Penas (2022) registran el lugar de la escuela en algunos movimientos socioambientales, que la ubican como “una aliada estratégica de las resistencias locales, al tiempo que cuestionan las políticas educativas atrasadas y clasistas y denuncian las desigualdades e injusticias generadas por el extractivismo” (p. 9). Del mismo modo, Alvaro (2021), a partir de los relatos de mujeres, registra prácticas de resistencia que muestran la construcción de agencia en la vida en estos territorios. Estos habilitan a procesos de creación y transformación, desde los que se puede hacer frente a los desafíos que presenta la fuerza homogeneizadora del extractivismo.

Las/os participantes acuerdan en señalar que muchas veces las PP no surgen de las instituciones exclusivamente (de los acuerdos ya establecidos para su implementación en ciertos ámbitos), sino que también son los intereses de estudiantes o ciertas necesidades de los municipios los que pueden promover algunas actividades.

Estuvieron enfocándose sobre el lugar, trabajando con el municipio, eh, bueno los talleres están dentro del consorcio de riego, del municipio. Entonces, bueno, desde ahí se trabajó desde la escuela [...] Sí han trabajado desde la comunidad, el municipio y mucho los padres, que han buscado. Lo que sí, la escuela tiene mucha participación de los padres de la comunidad, mucha participación. (Nadia, docente, entrevista, octubre de 2021)

En otra escuela, un estudiante diseñó un dispositivo para controlar plagas, ya “que está trabajando junto con una de las familias de esta escuela primaria de la parra, que tiene producción de avellanas. Entonces, bueno, ha hecho sensores ultrasonido, para espantar los pájaros que están atacando a la producción de avellanas” (Juan, docente). En este sentido, se observa otra característica de la territorialidad: su permeabilidad. Mariana González y Mariela Giacomponello (2022) dan cuenta del rol activo de los sujetos, puesto que no pasan-transitan un lugar, al modo de transeúntes, sino que pueden afectarse de manera recíproca. Es decir, hay una relación dialéctica entre territorio y sujetos, en la medida en que este estudiante se afecta por la necesidad de la familia, a la vez que esta logra mejorar su producción de frutos, por la acción del joven.

“Un poco más allá de los territorios”

La escuela tiene como finalidad, en sus orígenes, formar ciudadanos que se integren a la vida en sociedad; es decir, busca dotarles de valores, herramientas, historia y cultura. Este mandato cobra un sentido especial en las escuelas técnicas, puesto que remite a incluir grupos despojados, específicamente a partir de la enseñanza de habilidades vinculadas al mundo del trabajo en fábricas (Rodrigo, 2017). De ello se desprende una imprescindible relación entre escuela y contexto. Sin embargo, Nadia, una de las docentes participantes, denuncia que las articulaciones entre las PP y la comunidad son insuficientes. Plantea que tales instancias se las piensa desde lo curricular exclusivamente:

N: Es como que son dos culturas que están viviendo en un lugar, pero están distanciadas [...]. Es como que se ve una separación en términos sociales, de vínculo con la escuela cuando, en realidad, tendría que ser todo lo contrario, de incluir a las... No lo he visto, pero tampoco lo he visto que haya sido trabajado en la escuela en sí, en ninguna asignatura. Sobre todo cuando los chicos ya están en ciclo superior y tienen un poquito más de predisposición, tienen más iniciativa, se ven los trabajos que han hecho, pero bueno, son más bien enfocadas en las habilidades duras.

E: Ahá, ¿cómo sería?

N: Las habilidades duras, en el sentido de que “bueno, voy a hacer este...”, por ejemplo, los *dispensers* de alcohol en gel. Si bien trabajaron todos los sextos, la comunidad, el municipio, pero no se desprende, no hubo un proyecto, a mi conocimiento, o sea, estuve para otras asignaturas, buscando e investigando proyectos, pero netamente curricular.

E: Ahá... ¿y qué espacio podría ser donde se busque la articulación o la lógica comunitaria o inclusive las PP... se me ocurre?

N: Es que desde ahí veo eso, se ha trabajado mucho haciendo pie sobre estas cuestiones. [...] Como que la escuela no se abre, no está abierta a otras posibilidades que podrían generar más enriquecimiento para la escuela, que se amplíe, que se vincule más, que trascienda. Porque bueno, ese es el sentido de las PP, sobre todo trabajando desde aprendizajes basados en proyectos... (Nadia, docente, entrevista, julio de 2021)

Este testimonio invita a percibir las tensiones al interior de las instituciones y entre escuelas de la misma modalidad. En la sección anterior, los relatos de Juan y Pedro explicitan una vinculación cercana con el territorio, a partir de considerar la coyuntura contextual para el diseño de las prácticas. En cambio, Nadia expresa que no hay apertura, sino que se cumple con un requisito curricular de escaso impacto.

En sus dichos, no obstante, se reconoce el vínculo con el medio:

Pero, sí, han trabajado desde la comunidad, el municipio y mucho los padres, que han buscado. Lo que sí, la escuela tiene mucha participación de los padres de la comunidad, mucha participación, pero la escuela es la que no deja entrar... Bueno, algunos criterios rígidos, que hacen a la norma de la escuela, que no permiten la mirada, esa mirada cultivante de decir “bueno, vamos a abrir un poco la persiana, para relacionarnos un poquito más...”. Pero no, la cuestión de la cabeza directiva es muy dura, puedo decir. Realmente es eso, pasa más por las cuestiones institucionales, que por ahí la escuela... Debe ser uno de los factores, pero viéndolo desde la participación de los padres, con la iniciativa de muchos profesores, han quedado trancos muchos proyectos que se hicieron... (Nadia, docente, entrevista, julio de 2021)

Este testimonio muestra un contrasentido. Si bien son muchos los estudios que señalan la existencia de posiciones jerárquicas de la escuela por sobre las familias (Santillán y Cerletti, 2011; Comellas, 2013; González, 2020), resulta poco estratégico que esto ocurra cuando pueden contribuir como instancias de articulación teórico-práctica, sean las propias familias microempendedoras, o empresas, cooperativas, talleres, municipios, etc. Es decir, si la escuela técnica requiere, necesariamente, de la vinculación con el exterior, más aún cuando se dispone de vacíos normativos e instrumentales para el diseño de las PP (Fernández, 2017; Rodrigo, 2017), Nadia no comprende el hermetismo de las autoridades escolares. En este sentido, deviene central analizar las distancias y los alcances de estas instancias de formación, puesto que “son un dispositivo que nos permite hacer foco en la implementación de las novedades normativas y desentrañar cómo se entrelazan intereses y acuerdos en un espacio donde se conjugan otras racionalidades aparte de la escolar” (Maturó *et al.*, 2018, p. 14).

Ahora bien, incluso en las vinculaciones entre familia, formación para el trabajo y trayectoria escolar pueden surgir desencuentros. Las/os participantes refieren situaciones donde hijos/as se insertan en los negocios familiares y eso podría atentar contra la continuidad escolar:

Recuerdo dos o tres casos en un curso, en el que había toda una cuestión familiar, aparentemente. El chico era como que salía temprano a la escuela, después salía y se iba a trabajar, a ayudar a la madre, a una verdulería que tenía; después volvía al turno de la tarde, salía a la tarde y tenía que volver a trabajar de nuevo. (Pedro, docente, entrevista, agosto de 2021)

[Cuenta la anécdota de una estudiante que se había ausentado de la escuela durante varias semanas, entonces trataron de localizarla para ver qué pasaba. Comenta que era difícil contactarla, ya que en dicha localidad, donde viven sus estudiantes] Ubicar la vivienda es muy complicado, no hay calle definida, ellos le dicen por lote, entonces... entre esos lotes hay varias casas pegadas unas con otras, o puede ser que es una casa grande y viven varias familias... bueno, hasta que pudimos dar con la madre de esta chica. (Juan, docente, entrevista, julio de 2021)

Se trata del caso en el que el papá de la estudiante la había mandado a Zapala a que atendiera uno de los locales de comercio que tenía. Se hizo una reunión con el padre, la madre, Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) y el equipo docente, y finalmente, la joven retomó los estudios.

Volviendo al testimonio de Nadia, se pueden observar *grises*, en dos aspectos. El primero, en el evitar “romantizar” a agentes escolares –directivos, docentes, equipos de orientación, etc.–, puesto que la entrevistada denuncia una actitud de mucho hermetismo que obtura posibilidades de articulación práctica. Siendo que en la sección anterior se expresan relatos en los cuales hay un fuerte involucramiento con el territorio y la búsqueda de experiencias significativas, aquí, en cambio, se destaca una posición inversa. En segundo lugar, también muestra un lugar empresarial que no es del todo instrumental o de acciones de despojo y apropiación:

[Refiere a experiencias de trabajo articulado] con la fábrica XXX, por ejemplo, o con las fábricas de blanco, que son las que están en Ushuaia, que son las que hacen lo que es heladeras, lavarropas... O sea, profesores que han tenido proyecto, que se han movido por cielo y tierra, han conseguido los viajes, pasaje, hospedaje... y bueno queda trunco.

Sinceramente, se consiguió un intercambio, dentro de lo que es disciplinar, un intercambio con... incluso los chicos con la fábrica XXX han podido conseguir algunas becas para que se fueran a hacer una pasantía.

E: ¿Dónde queda la fábrica XXX?

N: La fábrica XXX, que queda en Puerto Madryn. Viajamos, hicimos un proyecto, recorrimos todo lo que es la fábrica... es la más importante a nivel a Sudamérica. Entonces, bueno, el intercambio estudiantil que se podía hacer de aportarles a los chicos también del perfil, no... pero bueno, por cuestiones también personales, entre personas, ese proyecto nunca se hizo más, se volvió a hacer más... Y el viaje a Ushuaia, a la fábrica de blanco, que hacen la tecnología de aire acondicionado, heladera... también quedó... (Nadia, docente, entrevista, octubre de 2021)

Por otra parte, desde este testimonio se alude a la discreción en las actividades a desarrollar por cada escuela, en cuanto a que “la aplicación de los marcos normativos descansa y se sustenta en las desiguales capacidades de gestión de las jurisdicciones e instituciones y que el modelo de gestión ‘autónoma’ de las escuelas queda supeditado en el ‘voluntarismo’ de directivos y docentes” (Maturó *et al.*, 2018, p. 19).

Lo cierto es que se pone de manifiesto el rol de agente que adquiere el territorio, ya que configura realidades que pueden habilitar ciertas acciones. El espacio no repercute únicamente por la falta de recursos o las necesidades a ser cubiertas, sino que allí hay una potencia, pues habilita a prácticas sociales y vinculares. Ambas –la condición material y la vincular– son centrales en este desempeño, en la medida en que posibilitan, pero también impiden, la creación de actividades o articulaciones prácticas. De este modo, se observa otro *gris*, puesto que el territorio no siempre ejerce acción desde la potencia y la posibilidad, sino que también lo hace desde la obstrucción.

Discusión y conclusiones

La modalidad técnica en el nivel secundario tiene una larga historia; desde sus orígenes buscó promover la cultura del trabajo, “lo cual implica una relevante función de transferencia al sector socio-productivo” (CENET, 2017, p. 29). Desde documentos oficiales se reconocen dos retos y desafíos centrales para esta modalidad: por un lado, la mejor adaptación al mundo del trabajo, el cual deviene complejo y tecnológicamente avanzado; por el otro, disminuir las brechas de aprendizaje dentro de la propia modalidad, lo que implica la necesidad de brindar mayores recursos a las escuelas que presentan mayores dificultades (CENET, 2017).

La finalidad de este artículo es visibilizar algunas tensiones que emergen entre el territorio y las instituciones, específicamente a partir del caso de las PP. Para ello, hemos recuperado algunos testimonios de entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas técnicas en dos localidades de la provincia Río Negro. El escrito introdujo a la modalidad de educación técnica en el sistema educativo y de las instancias de PP, mostrando sus matices. En segundo lugar, se contextualizó al área de estudio de la Norpatagonia para dar cuenta de los despojos y arrasamientos que acontecen, a partir de industrias petroleras, inmobiliarias y turísticas. Desde la noción de territorio se mostraron las afectaciones subjetivas, vinculares, de historias y experiencias que estos procesos ocasionan, a la vez que las resistencias y resignificaciones que allí se gestan. Se posicionó al territorio como un agente, en la medida en que este posee la capacidad de producir y transformar realidades. En tercer lugar, se presentaron datos que muestran vinculaciones cercanas y lejanas entre el territorio y las instituciones. En el primer caso, se destacó el esfuerzo de docentes por identificar las coyunturas de un territorio y proponer prácticas acordes, las dimensiones vincular y material de la reflexividad territorial que implican cercanías con los sujetos (por el tipo de relaciones afectuosas y personalizadas que se gestan) y con los territorios (por la emergencia desde la escasez de recursos), y el rol de resistencia que puede adquirir la escuela ante los embates del neoextractivismo en la región. Respecto de la distancia entre institución y territorio, se ha señalado el desencuentro entre equipo directivo y de docentes y el contexto (familias, empresas, municipios), lo que conduce al diseño de PP poco asertivas para ese territorio; también se destacaron situaciones en las que la inserción laboral de jóvenes en negocios familiares puede producir una interrupción educativa.

Este relevamiento pone de manifiesto la centralidad que cobra la articulación con el territorio para los devenires institucionales. En la medida en que este “no es solo un marco, sino una dimensión de la práctica social” (Cravino, 2009, p. 21), resulta imperioso generar espacios de mayor integración, a partir del reconocimiento mutuo, tanto de demandas y necesidades como de los aportes que quienes egresan pueden proveer. Asimismo, es importante destacar que, en estos procesos de reconocimiento (Honneth, 1997), se logra gestar capacidades de agencia en jóvenes. Si bien la escuela técnica se orienta hacia la inculcación de competencias vinculadas al mundo del trabajo, en este estudio se hace visible la importancia de las relaciones interpersonales, que trascienden el plano formativo curricular pero que, también, contribuyen a las buenas prácticas profesionales a futuro.

En este sentido, se reivindica la potencia de las instituciones educativas. Siendo que cuentan con marcos normativos vigentes (que instan a la educación secundaria obligatoria), con un reconocimiento social importante –tal como se observa a partir de testimonios–, con recursos (materiales y simbólicos), entre otros, deviene imprescindible promover lógicas de formación en sus estudiantes que contribuyan al desarrollo local y territorial de las comunidades. Se ha señalado el estado de situación de la zona, en cuanto a territorios arrasados y despojados, por lo que entonces es posible preguntarse por el rol de la escuela allí, más aún al tratarse de la modalidad técnica, la cual tiene una estrecha vinculación con el sector socioproductivo. Es por eso que se alienta a continuar analizando las potencialidades de la escuela secundaria –y técnica, específicamente– para promover prácticas de respeto y democracia en los sujetos y en los territorios.

Este tipo de debates son necesarios y precisos, especialmente en tiempos actuales, en los que, en un contexto de pospandemia, las propias lógicas institucionales también se han visto afectadas. Si la educación técnica se constituyó fuertemente como una modalidad de enseñanza orientada a la inserción en el mundo del trabajo, es menester preguntarse por cuál es el tipo de educación necesaria para circuitos laborales que muchas veces son segmentados, precarios, informales, flexibles, con lógicas tradicionales en convivencia con otras “globalizadas”, que demandan competencias polarizadas en función de las ocupaciones y los sectores productivos (Jacinto, 2018). O, peor aún, recuperando las consideraciones de colegas, qué saberes deberá enseñar la escuela si parte de los estudiantes no ingresarán necesariamente al mundo del trabajo formal (Martínez *et al.*, 2018). En este sentido, interrogarse por qué tipo de educación se imparte implica hacia quiénes, con quiénes, en dónde, cómo, para qué, para quién, entre muchas otras cuestiones.

Referencias

- Alvaro, B. (2021). Tramas comunitarias frente a políticas extractivistas en territorios habitados. *Estudios Rurales, publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural*, 11(24). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/181/1812552012/index.html>
- Azparren, A. L. (2017). Los dispositivos del Hogar de Cristo en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. En A. C. Camarotti, D. Jones y P. F. Di Leo (Dir.), *Entre dos mundos: abordajes religiosos y espirituales a los consumos de drogas* (pp. 165-188). Teseo.
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR; Las Segovias.
- Centro Nacional de Educación Tecnológica (CENET) (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo*. Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.
- Comellas, M. J. (Coord.) (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Octaedro.
- Cravino, M. C. (2009). *Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cruz, D. (2017). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar. Revista de Filosofía Iberoamericana*, 12(1). <https://bit.ly/44khITx>
- D'Andrea, A., Buontempo, M. y Butti, F. (2021). PP en la Educación Técnica Superior. La experiencia del sector informática en la provincia argentina de Corrientes. *Educación*, 30(58), 169-187. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.008>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró en el paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (Dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-175). Galerna.
- Fernández, N. (2017). Las prácticas profesionalizantes: sentidos sobre lo instituido y lo que acontece en la escuela técnica de la Provincia de Neuquén [ponencia]. XIII Congreso nacional de Estudios del Trabajo "El trabajo en conflicto. Dinámicas y expresiones en el contexto actual". Buenos Aires.
- Fernández, N., Ganem, M. J., Saez, D. y Maturo, Y. (2021). Las PP. Su puesta en acto en tres provincias argentinas. En S. Martínez y D. Garino (Comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 257-292). Teseopress.
- Gallart, M. (2006). *Educación y trabajo: un estado del arte de la investigación en América Latina*. CENEP.
- Garino, D., Miñana, G. y Saez, D. (2021). Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En S. Martínez y D. Garino (Comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 293-334). Teseopress.
- Giacoponello, M. y González, M. (2019). Lo que las une. La reflexividad territorial como emergente común en biografías de jóvenes y referentes de cuatro instituciones del AMBA. *TS Territorios. Revista de Trabajo Social*, 3, 77-98.

- Giacoponello, M. y González, M. (2022). Reflexividad territorial en bachilleratos populares del AMBA. *(En)clave Comahue*, 28, 311-337. Dossier: Extractivismo y territorios en disputa: aportes para pensar configuraciones territoriales en resistencia.
- González, M. (2020). "Ser alguien en la vida". Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [Tesis doctoral inédita, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales].
- González, M. y Giacoponello, M. (2022). La permeabilidad del territorio: un análisis contextual, institucional y subjetivo en tres instituciones educativas del AMBA (2017-2019). *Cardinalis. Revista del Departamento de Geografía, FFyH, UNC*, 17, 34-53.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Grijalbo.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (2007). *Documento de PP. Versión 2*. <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/14-07-anexo-1.pdf>
- Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) (2018) Proyecto de Unidad Ejecutora -PUE- "La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional". NIMEO.
- Jacinto, C. (2018). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En S. Martínez (Comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 73-110). Publifadecs.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Manantial.
- Laurente, M., Juárez, S. y Penas, E. (27-30 de abril de 2022). *Extractivismo, políticas educativas y derechos humanos: debates desde el giro ecoterritorial en la Patagonia del siglo XXI* [Ponencia]. XII Seminario Internacional de la Memoria "Memorias y Derechos Humanos". CABA.
- Machado Aráoz, H. (2 de junio de 2017). Potosí y los orígenes del extractivismo. Presentación de la Revista *Voces en el Fénix*, 60 [Video-14:25-15:15]. <https://www.youtube.com/watch?v=JI9u8qZsPxg>
- Martínez, S., Ganem, M., Carmona, R., Sáez, D. y Cabezas, A. (2018). ¿Educación Secundaria para qué? Debates acerca de la escuela técnica. En S. Martínez (Comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 323-340). Publifadecs.
- Martínez, S. y Garino, D. (Comps.) (2021). Problemáticas en torno a la educación técnico-profesional. A modo de presentación. En *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 13-14). Teseopress.
- Martínez, S., Garino, D. y Giampoletti, N. (2020). ¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén? *Confluencias de Saberes*, 1, 57-78.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage
- Maturo, Y., Fernández, N., Ganem, M. y Sáez, D. (2018). *Las PP en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro* [Ponencia]. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural. CABA.

- Navarro, M. (2015). Claves para repensar el despojo y lo común desde el marxismo crítico. En J. Aguilar y M. Camarena (Coords.), *Los movimientos sociales en la dinámica de la globalización* (pp. 89-111). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Traficantes de sueños.
- Rodrigo, L. (2017). *La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas* [ponencia]. VI Congreso de Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16, diciembre 2011. <https://bit.ly/3Xw5ZPx>
- Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. Ziccardi (Comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI* (pp. 37-70). Siglo del Hombre; CLACSO; Crop.
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). Hacia una conceptualización general. Del Consenso de Washington al Consenso de los Commodities. En *Maldesarrollo: La Argentina del extractivismo y el despojo* (pp. 15-43). Katz.
- Trpin, V. y Rodríguez, D. (2018). Transformaciones territoriales y desigualdades en el norte de la Patagonia: extractivismo y conflictos en áreas agrarias y turísticas. *Albuquerque. Revista de historia*, 10(20), 50-66.