

Sentidos del trabajo en el campo de la educación. Los actores educativos y la disputa de sentidos de en el marco de la escuela

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i8.308>

Rosana Sosa*

Resumen: Se presentan resultados de una investigación encuadrada en la Tesis de Maestría y busca hacer aportes a la construcción de la Economía Social. Se indaga acerca de los modos en que es tematizado el trabajo en el campo de la educación, desde la voz de los actores educativos, y pretende contribuir a la identificación de instancias para la intervención en el terreno de las prácticas educativas concretas desde la economía popular. **Palabras clave:** economía social – discursividad social – educación

Abstract: We present results of a research framed in the Master's thesis and seeks to contribute to the construction of the Social Economy. We inquire about the ways in which work is themed in the field of education from the voice of the educational actors and aims to contribute to the identification of instances for intervention in the field of educational practice from the popular economy. **Keywords:** social economy - social discourse – education

Introducción

El presente trabajo propone indagar acerca de los modos en que es tematizado el trabajo en el campo de la educación desde la voz de los actores educativos. La investigación realizada —en el marco de la Tesis de Maestría— se encuadra en una de las dieciocho áreas señaladas como prioritarias de investigación para el proyecto de maestría en Economía Social y busca hacer aportes a la construcción de una nueva economía y, en este marco, a la Economía Social como visión general para otra sociedad¹. Se pretende con ello generar contribuciones para pensar la construcción de sentidos y significados del trabajo en el marco de la educación y, en torno de ello, identificar cuáles son las instancias habilitadas o inhabilitadas para la intervención en el terreno de las prácticas educativas concretas a partir del impulso de una economía popular.

Las producciones de sentido socialmente construidas en torno al trabajo son eje de nuestra preocupación. Un primer recorte encuentra en el campo de la educación un escenario concreto en

*Magister en Economía Social (UNGS), licenciada en Comunicación Social, profesora en Comunicación Social (Facso, UNICEN), investigadora y docente en la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional del Centro, Argentina. Correo Electrónico: rsosa@soc.unicen.edu.ar.

¹ Seguimos aquí la propuesta teórica de la economía, centrada en los trabajos de José Luis Coraggio (1998, 1999, 2000, 2002).

el que hemos seleccionado ingresar. En este marco, el nivel medio del sistema educativo nos ofrece la posibilidad de circunscribir aún más la mirada. En tercer lugar, nos centrarnos en los actores educativos: sus prácticas y sus percepciones.

El interés radica en indagar acerca de los modos en que es tematizado (Habermas, 1987)² el trabajo en el campo de la educación y, en torno de ello, cuáles son las instancias habilitadas o inhabilitadas para la intervención en el terreno de las prácticas educativas concretas. Surgen *interrogantes* acerca de ¿qué tipos de relaciones establecen los actores educativos entre educación y trabajo?, ¿existen prácticas concretas que los vinculan?, ¿cómo se conforma y quiénes participan en ella?, ¿qué objetivos las impulsan? En definitiva, la confluencia de una multiplicidad de preguntas pretende ser acotada en una investigación que se propone indagar sobre los significados que se le confiere en el campo de la educación al concepto de trabajo, por parte de los actores educativos del nivel medio del sistema educativo de la ciudad de Olavarría, en el período comprendido por la vigencia de la Ley Federal de Educación.

Los significados y los sentidos del trabajo: el problema de investigación

El impulso de la economía popular es una tarea que implica, se sostiene aquí, dos dimensiones. Por un lado, se hace necesario identificar y reflexionar críticamente el sentido y la viabilidad de las “nuevas” instituciones que emergen en el marco de una búsqueda de respuestas a la crisis de integración social del capitalismo (Coraggio, 1998). No hemos de dedicarnos a esta primera dimensión. La valiosa tarea de identificar las alternativas al modelo hegemónico no nos hará abandonar el intento de bucear en aquellos territorios que, aun cuando en apariencias permanecen inertes a cualquier atisbo de cambio, serían de gran importancia para construir otra sociedad y otra economía. He aquí la segunda dimensión, en la que sí elige encuadrarse este trabajo, que pretende indagar en campos en los que la lógica capitalista y dominante parece inundarlo todo. Aun cuando son esas concepciones las que predominan, ingresar en su análisis es insoslayable si lo que perseguimos es generar algún cambio potente. La educación y, puntualmente, el sistema educativo constituyen, a nuestro juicio, unos de estos territorios. Y lo es porque han sido medulares en la conformación de esta lógica capitalista. También porque han estado asociados a una posibilidad concreta de ascenso social, y hoy, como parte del mismo escenario que “se mueve”, ya no pueden garantizarlo. Por ello se los cuestiona, condena y diagnostica en crisis permanente.

¿Por qué seleccionar el escenario de la educación como campo problemático? El primer argumento se halla asociado a la concepción de investigación con la que se acuerda aquí: la indagación que se emprende en el marco de un proceso de investigación adquiere su sentido en

² Retomamos aquí “tematizar” en el sentido que lo hace Habermas al desarrollar el concepto de acción comunicativa “basada en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo del mundo objetivo, en el mundo social y el mundo subjetivo aún cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes”. Habermas, J. (1973) *Teoría de la acción comunicativa* Tomo II 170/179).

el carácter propositivo que ésta pueda asumir a partir de sus resultados. Se entiende a la acción como una parte inescindible de la tarea del investigador. En virtud de ello, nuestro aporte habría de anclarse en aquellos espacios por los que transcurre nuestro accionar cotidiano: la docencia y la investigación en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) en Argentina.

Situados en la educación, focalizamos en el nivel medio del sistema educativo. El sistema educativo argentino, estructurado en torno al tronco normalista mitrista³, nos presenta una extensa trayectoria en la que ha sido escasa la inclusión de propuestas ligadas al industrialismo, el mundo de la producción y del trabajo. Pareciera concedérsele a la escuela la posibilidad de abordar el trabajo como un precepto moral quedando al margen de la enseñanza los saberes ligados al trabajo. (Puiggrós y Gagliano, 2004). La demanda social acerca de la preparación para el trabajo hace presión, particularmente, en el nivel medio que, a su vez, siempre estuvo asociado al enciclopedismo (Arata y Zysman, 2006). Por ello, la discusión acerca de cómo ha de plantearse la relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo es objeto de sucesivas reformas, y el binomio educación/trabajo ocupa un lugar privilegiado en la agenda pública.

Durante los años 90, el valor de la educación y la formación para la vida y el trabajo y el aporte de esto al desarrollo socioeconómico gana cierto consenso. La escuela y el imperativo de extender la obligatoriedad escolar que estructura las reformas educativas de los noventa en Argentina y América Latina se traduce en un cambio en la composición social de su matrícula: la escuela secundaria es masiva. Sin embargo, si bien se ha masificado el acceso a la educación básica y ha aumentado la asistencia al nivel secundario, persiste la deserción y la creciente insatisfacción con la calidad de los aprendizajes.

Los discursos y los sujetos, lejos de ser entendidos como elaboraciones individuales que nos informan acerca de sus autores, han de permitirnos acercarnos a elaboraciones que sean interpeladas como producciones de sentido socialmente construidas. En este marco es que, en toda práctica individual y, por tanto, en toda producción de sentido particular hemos de abordarla como una práctica de sentido social, cultura y viceversa. Los significados explícitos e implícitos que estructuran la visión de los actores educativos son objeto de nuestro interés. Significados que aún cuando estén focalizados en, como ya se dijo, el trabajo, la economía y la educación, se busca ingresar en las visiones de la sociedad que subyacen a las percepciones de los sujetos que son objeto de nuestro análisis. Nuestra decisión de focalizar —dentro de todos los discursos posibles de ser analizados en el sistema educativo— en el de sus actores tiene una justificación que es teórica y política a vez. Hay en este trabajo una intencionalidad de visualizar los potenciales sujetos históricos de una economía centrada en el trabajo: son los trabajadores la base social de la otra economía (Coraggio,

³ Nos referimos a la corriente pedagógica que mayoritariamente organizó al sistema educativo argentino y del que resulta un desarrollo generalizado del nivel primario y un nivel medio con objetivos claramente diferenciados. En particular, el bachillerato fundado por Mitre, mantuvo fuera el trabajo, como concepto y como contenido a enseñar.

1998). En virtud de ello, dirigimos nuestra mirada sobre los trabajadores de la educación —los llamados aquí “actores educativos”⁴— interpelándolos como miembros de un colectivo que es producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que tiene “una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario” (Gramsci, 1986). La necesidad de “efectuar inicialmente ese inventario” que señala Gramsci se visualiza aquí en un punto de partida ineludible para construir otra economía.

Explicitado la construcción del objeto–problema, demos cuenta del recorte empírico de este trabajo. La investigación toma como referencia a Olavarría, ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires, decisión que se haya fundamentada en diversos planos. Olavarría⁵, una ciudad bonaerense, es el referente empírico de la problemática que nos ocupa. Con una población económicamente activa de 34 mil habitantes⁶ la ciudad da cuenta desde una historia de expansión poblacional⁷, vinculada al crecimiento del mercado de trabajo, contexto de necesidad del que surge la construcción simbólica de la Ciudad del Trabajo⁸.

El periodo de recolección de datos fue entre agosto de 2005 y mayo de 2006⁹ y pretende abarcar un periodo de tiempo caracterizado por la transición entre la Reforma Educativa implementada por la Ley Federal de Educación y la nueva Ley de Educación. ¿Cómo delimitar la transición a la que aludimos? Marcaremos dos momentos históricos que, a los fines analíticos, nos permitirá delimitar este período. El inicio del período es la sanción de la Ley de las escuelas técnicas. Así, la administración nacional deja explicitada su intención de discutir la transformación educativa de los años noventa generándose una atmósfera de recambio y transformación: esta es la marca de inicio de nuestro período. Una propuesta a la comunidad educativa, proveniente del Ministerio de Educación, de discutir una nueva ley de educación que dejaría atrás la Ley Federal de Educación marca el final del periodo de estudio. Las discusiones que se dieron durante este proceso de intercambio

⁴ En este trabajo incluimos en la referencia ‘actores educativos’ a los docentes, los directivos, no docentes y representantes sindicales.

⁵ El Partido de Olavarría tiene un total de 111 708 habitantes y está integrado por una ciudad cabecera y 19 (diecinueve localidades. Las más importantes son Sierras Bayas, Loma Negra, Sierra Chica e Hinojo (hasta 3 000 habitantes). A esto se suman San Miguel, Espigas, Recalde, Santa Luisa, Blanca Grande, Colonia Hinojo y Colonia Nievas y 9 (nueve) localidades rurales (Censo, 2010).

⁶ La población económica activa asciende a 33 632 habitantes en la ciudad de Olavarría (cabecera del partido) y su población total es de 79 174 habitantes. Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2001.

⁷ El crecimiento poblacional del partido de Olavarría durante el siglo xx es importante hasta la década de los ochenta. La cabecera del partido se constituye como polo de atracción poblacional por la densificación de la actividad de comercio y servicios. La estructura extractivo-industrial culmina su desarrollo con la instalación, a final de los años 40, de empresas que consolidan el territorio como productor de cemento, cal y piedra de granito, mientras que en el país avanza el modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Gáldiz, Rosendo, López y Paz (1997), *Olavarría: mercado de trabajo y globalización*.

⁸ Este punto ya ha sido trabajado en Sosa, R. (2000). *Barajar y dar de nuevo. El desafío para la Ciudad del Trabajo en tiempos de despidos, flexibilización y desempleo*. Tesis de Licenciatura Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría (FACSO). La investigación aborda el modo en que los trabajadores olavarienses conviven en la vida cotidiana de las fábricas con la desocupación. Los resultados de la investigación y su análisis muestran el modo en que la presencia del desempleo, durante la década del 90, redefine la identidad ciudadana y los significados sociales.

⁹ La Ley Federal de Educación N° 24.195 fue sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada el 29 de abril de 1993. La misma prevé la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad a diez años de educación formal: educación preescolar, más tres ciclos de Educación General Básica (EGB).

no forman parte de esta investigación eligiendo privilegiar las reflexiones cotidianas previas a esta propuesta.

El ingreso a los significados: acerca de la metodología de la investigación

El proceso de construcción del objeto de la investigación es una tarea que ha de ser asumida por el propio investigador y, como dijera Saltalamacchia, “frente a las influencias subjetivas con que todos los datos son organizados, el antídoto es la vacunación y no la cirugía” (Saltalamacchia, 1992). Ingresar a los significados y sus construcciones colectivas supone un encuadre teórico-metodológico que ha sido explicitado en el presente trabajo. Nótese aquí que el enfoque con el que hemos de “mirar” en esta investigación tiene implícito la imposibilidad de trabajar con variables (y si con conceptos ordenadores, Zemelman, 1987), en tanto que la complejidad que supone la trama analizada nos impide proponernos un criterio de exclusión, aunque sí pretendemos regirnos por el criterio de exhaustividad.

Ingresamos a la indagación sobre los significados acerca del lugar que se le confiere en el campo de la educación al concepto de trabajo, por parte de los actores educativos del nivel medio del sistema educativo de la ciudad de Olavarría, en el periodo 2004-2005 y focalizamos nuestra atención en dos de sus dimensiones: 1) *el modo en que el campo de la educación se constituye como una trama en la que se construyen significados sociales*, haciendo eje en la articulación educación-trabajo, en general, y el significado de trabajo, en particular; 2) *el modo en que los actores sociales del campo de la educación intervienen en la trama en la que se construyen significados sociales*, haciendo eje en el colectivo social que integran y en la identidad de su trabajo.

Y, en términos particulares, nos proponemos identificar los supuestos que intervienen en la construcción de tales significados de trabajo de reconocer los sentidos que intervienen en la construcción de tales significados de trabajo. La explicitación de estos objetivos hace pertinente la decisión de asumir una estrategia metodológica que aspire producir y trabajar con datos cualitativos. El tema de estudio se corresponde con procesos históricos de construcción de sentido y su textualización a partir de prácticas discursivas constituidas y constituyentes de la subjetividad. La utilización de la perspectiva cualitativa encuentra su argumento en la posibilidad que ésta ofrece de conocer las percepciones, las opiniones y valoraciones que los diferentes actores educativos involucrados tienen acerca de sus intervenciones. Se advierte la necesidad de captar el punto de vista de los sujetos, para lo cual es imprescindible el uso de estrategias cualitativas, tanto para la recolección de la información como para la construcción interpretativa de los datos y la elaboración de teoría. Elegimos focalizar en las percepciones de actores concretos, pero esto de ningún modo es asumido como una opción metodológica, sino que su conocimiento es visualizado como condición necesaria para pensar lineamientos de políticas educativas que integren, incorporen o recuperen experiencias exitosas.

Ahora bien, tampoco es interpeándolos como actores individuales y portadores de visiones propias como hemos de hacerlo. Aun cuando son los sujetos particulares los que constituyen nuestra unidad de observación, ninguno de los indicios que estos sujetos aporten hará extraer conclusiones que se circunscriban a sus vidas particulares: sus palabras y los sentidos que a ellas subyacen son analizadas aquí como un modo de abordar el colectivo social del que son parte (Sosa, 2007).

El primer supuesto general del que se parte en esta investigación radica en postular que las ‘condiciones de posibilidad’ para pensar e instrumentar políticas públicas están sujetas al conocimiento y la comprensión de significados, sentidos y percepciones que se hayan arraigados a los actores educativos que las protagonizan en la vida cotidiana de las instituciones educativas. La posibilidad de conocerlas nos aleja de la recurrente tentación de pensar a éstos como destinatarios y no como actores, razón por la cual nos es insuficiente interpearlos sólo como profesionales de la educación. Por ello, consideramos necesario un rastreo por el proceso en el que fueron constituyéndose estas percepciones, proceso en el que no nos encontraremos con actores educativos sino con actores sociales, aunque sea el primero la condición que haya determinado que sea seleccionado para nuestro trabajo.

La apuesta que asumimos aquí se clarifica: hemos de detenernos en un plano micro y su justificación se halla en el carácter de nuestras preocupaciones, sin desechar un encuadre macro. Sin embargo, ha de quedar claro que no está allí lo que se considera el eje principal de la investigación en los testimonios que se recojan. Nuestro interés radica en indagar en los significados construidos por los actores de la vida cotidiana de la educación en torno de la articulación de educación y trabajo. Ingresar, en segundo término, al análisis de los procesos de identificación colectiva que subyacen al ejercicio del trabajo de educar.

El mundo de los significados tiene para esta investigación una puerta de entrada: los testimonios de los actores educativos. Hemos entonces de dar cuenta de lo que se considera aquí el segundo supuesto —que es teórico y metodológico a la vez— y éste radica en la perspectiva que se asume para responder al interrogante sobre cómo establecer relaciones, articulaciones y conexiones entre los testimonios individuales —que han de recogerse durante el proceso de investigación— y el colectivo social y profesional que se pretende reconstruir. Desde esta investigación se parte de considerar que *el plano enunciativo nos aporta datos respecto de la posición del sujeto en la discursividad social*. El *lenguaje* es problematizado aquí en su aparente transparencia y su siempre dispuesta tendencia a la naturalización, y es pensado como un “registro activo de la investigación” (Arfuch, 2002).

Relacionado con lo anterior, explicitaremos el tercer supuesto y este radica en clarificar el modo en que entendemos aquí la construcción de aquello que se asume como discurso social. Este no puede ser entendido sino como producto del cruce de una multiplicidad de discursos, cada uno de los cuales ha pugnado y pugna por conseguir su legitimación social y, con ella, una legitimación de la visión de mundo que le subyace. Asumiendo a la vida cotidiana como el escenario y a los

sujetos particulares como los actores concretos, nos proponen ver la disputa por el sentido que se protagonizan diferentes significados en pos de hacer dominante el propio. En este marco, al mirar un sujeto social, lo que pretendemos hacer es mirar a la sociedad desde la óptica y/o perspectiva que nos ofrecen uno de sus tantos actores. La distinción que se hace es a los fines analíticos, en tanto que nuestro interés radica en estudiar las disputas y consensos que tejen en la trama social y, en definitiva, el límite que tienen estos análisis radica en los supuestos que subyacen acerca de ello.

Los supuestos sobre los que se basa la presente indagación y que explicitan el modo en que hemos de encuadrar nuestra mirada, han de officiar de guía para la selección de los conceptos ordenadores de nuestra investigación. En virtud de ello, se parte de supuestos teórico-metodológicos generales: se toma posición, dentro del frondoso campo de la “otra economía” por la propuesta de la Economía del Trabajo y se da cuenta de dos disputas de sentido libradas por esta: respecto de la Economía del Capital y respecto del resto de las “alternativas económicas”. En segundo lugar, los Estudios Culturales y su propuesta de conceptualizar el cambio social visualizando como el escenario de lucha de sentidos por excelencia a la cultura. Por último, a partir de los aportes de Elías (1996) y Bourdieu (2000) entendemos la relación entre el/los individuo/s y su trama.

El impulso de una economía popular y la construcción de otra sociedad y otra economía se asumen por su carácter relacional, respecto de aquella trama que se quiere cambiar con la que se supone en diálogo e interacción. Asumimos una perspectiva del cambio social y una postura respecto de la posición del sujeto y su interrelación con la dimensión objetiva —en el plano de “lo estructural” y “lo social”— concluyendo que ni los actores educativos ni la trama de la que forman parte han de ser considerados aquí aisladamente.

Presupuestos iniciales y reformulaciones: la cocina de la investigación

La llegada a las instituciones educativas de las normativas y resoluciones que encuadran el Sistema de Pasantías, aun cuando en todas marca un hito, provoca en cada una de ellas impactos diferentes. Estamos en presencia de un evento que ha de presentificar en las instituciones al menos, dos aristas que nos resultan importantes: la diagramación y programación de aprendizajes asociados al trabajo, por un lado y la atención puesta en aprendizajes situados fuera de la escuela, por otro. Más allá de estas aristas que comparten, se visualiza una diversidad de matices provenientes de la historia previa y acumulada de cada institución en torno a estas prácticas, que nos permiten clasificarlas en tres grupos: a) instituciones que desde su constitución han estado asociadas a la formación para el trabajo y que, a partir de sus modalidades técnicas y agrarias, han asumido esta tarea como una especificidad en el marco del sistema educativo; b) instituciones que desde su constitución están abocadas a la “formación general”¹⁰ desde distintas modalidades (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Economía y Gestión de las Organizaciones); c) instituciones que, con

¹⁰ Incluimos aquí a escuelas polimodales que, antes de la Reforma Educativa, tienen un pasado de Colegios Nacionales, Normales y Comerciales.

una historia más reciente, buscaron construir su identidad a partir de un perfil de graduado que, aún cuando accede a una “formación general”, tiene una perspectiva vinculada a las profesiones más tradicionales o liberales¹¹ (arquitectos, ingenieros, médicos, abogados, contadores) y con una atenta mirada a la dinámica del mercado de empleo. Resulta de este panorama que las instituciones del tipo (b) se ven enfrentadas a un área que no las incluía y, más importante aún, esta no inclusión se constituye como la principal fuente de identidad: la formación para el trabajo.

La presente investigación se inicia con la intención de dirigir su mirada a este espacio específico creado por el sistema educativo en el Nivel Polimodal¹². Por ello, inicialmente, la investigación se proponía indagar la problemática en cuestión, circunscribiendo el universo a *los actores de la educación que estuvieran directamente implicados en las prácticas educativas, cuyo eje esté dado por la relación educación-trabajo*. El proceso de la investigación ha sido planificado en una serie de pasos con sus correspondientes criterios metodológicos, que sostienen una decisión inicialmente tomada de utilizar un muestreo intencional, encuadrado en una metodología cualitativa.

Los establecimientos educativos del nivel medio radicados en Olavarría arriban a un total de 23 (veintitrés) dependientes del Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y 1 (uno) de la Universidad Nacional del Centro¹³. Delineado nuestro universo de investigación —los actores educativos del nivel medio de la ciudad de Olavarría directamente implicados en las prácticas educativas que articulen educación-trabajo— hemos puntualizado nuestro interés: su conocimiento acerca de la propuesta educativa del establecimiento educativo en el que trabaja, sus percepciones acerca de las pasantías educativo-laborales en dicha propuesta y su participación (y en qué medida) en dichas pasantías educativo-laborales durante su trayectoria como docente. Quienes *nunca* hayan participado en las pasantías educativas no forman parte del estudio.

¹¹ Con “profesiones liberales” nos referimos al grupo de profesiones que se caracterizan por su procedencia de un sector de la clase media, tienen un poder social considerable proveniente de un elevado status producto de un alto nivel de preparación técnica, conseguida mediante años de estudio en instituciones educativas reconocidas por la sociedad y el Estado. Dichas profesiones presentan como rasgo diferencial su propia reglamentación profesional, que conduce al monopolio de la actividad entre quienes poseen un determinado título, mediante la inscripción y pertenencia al colegio profesional respectivo, que contribuye a un fuerte sentido de pertenencia.

¹² El Ciclo Polimodal que se constituye a partir de la Ley Federal de Educación consagra un espacio específico que viene a materializar la articulación educación y trabajo. El Decreto 340/92 del Poder Ejecutivo Nacional marca el comienzo de las pasantías educativo laborales. Estas prácticas, propias de las escuelas técnicas y agrarias, tienen un marco regulatorio que amplía y abarca todas las modalidades. El Sistema de Pasantías se consagra como un mecanismo específico que conduce a la escuela a asumir la formación de competencias para el trabajo, en primer lugar, y hacerlo en articulación con la comunidad, en particular, con el mercado de trabajo.

¹³ Se confecciona un mapa de los establecimientos disponibles en la oferta educacional del nivel medio en la ciudad de Olavarría y se caracteriza la diversidad de propuestas. Se clasifican las instituciones según: el tipo de gestión (pública o privada), la ubicación territorial (en el partido o en el casco urbano) y una sub-clasificación que distingue a las escuelas urbanas de las rurales, la oferta educativa que atiende a una doble distinción: por rama (Media, Técnica, Agraria) y por Modalidad. Se sigue el criterio de la Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires que clasifica en ‘Urbano’: núcleos poblacionales de 2000 y más habitantes, ‘Rural’ núcleos poblacionales de menos de 2000 habitantes. Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Dirección Provincial de Planeamiento-Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

La recopilación de información se realiza mediante entrevistas semi estructuradas¹⁴ que, como instrumento metodológico, nos permite una recolección de los datos más apropiada y pertinente con nuestras intenciones: nos interesan los significados y los modos en que estos se construyen. La definición del tamaño de la muestra no es previa sino que, muy por contrario, forma parte del proceso de investigación: es el caudal de información lo que ha de indicar cuál es el tamaño correcto de la muestra. En este marco, la decisión de finalizar está fundado en el criterio de saturación (Saltalamacchia, 1992).

El trabajo en la escuela: los significados que se construyen en el espacio educativo
El mandato que tiene el sistema formal educativo, desde de la reforma de los 90, al tiempo que le concede a la ‘educación para el trabajo’ un carácter transversal, le hace perder la especificidad que ostentaba la antigua ‘formación profesional’ y las escuelas técnicas (Spinosa, 2006). La formación para el trabajo irrumpe en todas modalidades educativas del nivel medio y esto se funda en el diagnóstico que subraya la existencia de una crisis —considerada terminal— del sistema económico que caracterizó las sociedades latinoamericanas en su proceso de modernización reciente y una crisis —también definitiva— de su sistema educativo. Sin embargo, el trabajo, como contenido a enseñar, no ha logrado trascender al conjunto de la educación. Aún con la enunciación que hace la Reforma Educativa, el trabajo a partir de ella asume una entidad formal que interpela a las instituciones a generar proyectos que den cuenta de esta “llegada” del trabajo a (toda) la escuela media.

Sin embargo, varios componentes de una trama que precede condicionan una lectura del mandato y conduce a darle continuidad a una lógica que visualiza al trabajo, como un contenido, que ha de ser abordado por actores educativos específicos y en espacios curriculares e institucionales que también son específicos. Por lo tanto, no es un tema que afecte ni la propuesta propia, ni el desempeño profesional propio, ni el área de conocimiento que lo implica. Específico, una vez más, quiere decir de otros. La problematización que hacen los propios actores educativos de la formación para el trabajo, parece no necesariamente tener un correlato en la propia implicación en este problema: se sigue pensando desde su disciplina, desde su espacio curricular, no sólo la formación de los estudiantes sino el modo de afrontar la propia enseñanza no ha tenido modificaciones.

La formación para el trabajo es un área que tiene especificidad para los actores educativos. Entre ellos, quienes están directamente implicados y, por ello, dan cuenta de acciones y proyectos en

¹⁴ El corpus de la investigación fue generado mediante entrevistas semiestructuradas (un total de 28) de una duración promedio de hora y media. Todo el material fue desgrabado y grillado para su análisis y evaluación. Inicialmente fueron realizadas entrevistas con la finalidad de disponer de un “mapa” de los establecimientos educativos y la caracterización básica. Así se realizaron entrevistas a informantes claves quienes, a partir del conocimiento acumulado del que disponen, nos aportaron información tendiente a avanzar en una caracterización cualitativa que nos permitiera diferenciar las instituciones con y sin una “trayectoria” en las pasantías educativas–laborales. Dicha caracterización oficiaría de guía en las decisiones a tomar para la selección de establecimientos educativos que integrarían la muestra intencional del estudio en los que se realizarán las entrevistas. El análisis de los testimonios recogidos por medio de entrevistas ha implicado una comparación permanente entre manifestaciones y de éstos con la información secundaria obtenida durante el trabajo de campo (en las instituciones particulares, en las jurisdicciones, reglamentos, normas, informes).

los que participan, además, señalan sus percepciones y convicciones al respecto. Nos ocuparemos más adelante de ellos. Sólo diremos aquí que es un grupo acotado y reducido, cuyas acciones y/o prácticas vinculadas a la formación para el trabajo son escasamente identificadas por sus colegas. Sólo algunos pueden enunciarlas desde suposiciones y deducciones. El resto –la mayoría– las desconoce. Sin embargo, hay algo que unos y otros tienen en común: hay una clara asociación entre el trabajo como contenido a enseñar y la enseñanza técnica (primero) y/o agraria (segundo).

La mención a la formación para el trabajo pareciera conducir a la mayoría de los actores educativos a acotarlo a un segmento, un lugar y una especialidad: la educación técnica y agraria. Esto le imprime especificidad aunque, a la vez, coloca en un solo lugar el tema/problema. Esta postura, lejos de generar disensos, es una construcción compartida por la mayoría de los actores educativos: quienes lo señalan como tema/problema de otros y quienes, además de saberse identificados, asumen la tarea como propia y, más importante aún, como exclusiva. Lo que en una primera instancia se puede visualizar como asociación, luego es posible ver cómo esta asociación adquiere el carácter de circunscripción de la formación para el trabajo a la educación técnica o agraria. Subyacen a ésta, al menos, dos cuestiones. En primer lugar, aparece una concepción que alude al perfil de formación con que se estructura cada una de las modalidades implicadas en la enseñanza media: una enseñanza orientada a la continuación de los estudios superiores y otra, orientada a los saberes laborales.

Las explicaciones que se ensayan al respecto abrevan en una cuestión de antigüedad: “siempre fue así”. Y, en este marco, se da cuenta de una tradición que alude a lo que aquí hemos denominado una división del trabajo, en la que la enseñanza técnica y agraria está concentrada en una preparación para el trabajo, y el resto de la enseñanza media está dirigida a una preparación para los estudios superiores. Esta distinción, por esquemática, no debe de desecharse *per se*. Indagar en ella, nos ha permitido tomar contacto con interesantes y particulares construcciones que nos llevan a hipotetizar acerca de una lógica, que lleva a la escuela media a destinar esfuerzos a la construcción de su especificidad *hacia fuera* (respecto de los demás niveles educativos) y, al mismo tiempo, a la construcción de especificidad *hacia adentro* del nivel. En esta última, el punto de ruptura está asociado a tener o no como fundamental la formación para el trabajo. Veamos qué implica tal división social de la educación.

La distinción entre escuela media y técnica, lejos de ser excluyente, sólo pretende hacer un trazo grueso: ni los estudios superiores sólo pueden pensarse de la mano de la escuela media ni estar preparado para el trabajo requiere necesariamente pasar por la modalidad técnica o agraria. A lo que hacen mención los actores educativos es al eje medular de cada modalidad. ¿Cuál es la diferencia entonces? Veamos caso por caso. En el caso de la escuela media, está claro que el faro está ubicado en la continuidad de los estudios. Sin embargo, aun cuando no sea el objetivo, la escuela media podía jactarse de brindar los conocimientos necesarios para quién, si decidiera no dar continuidad de los estudios, estuviera en condiciones de trabajar. Del mismo modo, las escuelas técnicas y agrarias aun cuando los estudiantes no están impedidos de continuar sus estudios, tienen

una fuerte centralidad en el trabajo en sus propuestas y parecen presentar una trama institucional, en la que el trabajo tiene una presencia real y concreta. Está presente en la vida cotidiana a través de los talleres: los estudiantes aprenden trabajando allí. Los espacios del edificio destinan un lugar específico para el trabajo. No hay que suponer al trabajo, está presente. Y, además, es un lugar que es distinto al lugar para estudiar. ¿Estamos diciendo que en las escuelas medias el trabajo no está presente? No. Decimos que el modo en que está referenciado el trabajo le imprime una impronta particular: no es casual que los actores educativos vinculados a esta modalidad se asuman como los encargados de implementar la articulación educación trabajo: de hecho es eso lo que hacen y casi ninguna de las prácticas que se plantean es al margen de esto.

Ahora bien, ¿qué pasa en las escuelas medias con el trabajo? El hecho de no ser éste el estructurante, pareciera sólo ser necesario abordarlo en el marco de una formación humanística que es más amplia que, entre otras cosas, engloba el trabajo aunque este abordaje no es ni directo y ni específico. Subyace a esto que un modo de pensar la inserción social intrínsecamente asociada al ingreso de los estudiantes en los estudios superiores y, en virtud de esto, el tratamiento de la inserción al trabajo aparece como una cuestión subsidiaria. La continuación de estudios superiores como faro parece presentar al trabajo como un proyecto cuya concreción es a largo plazo. En virtud de ello, el trabajo lejos de ser *el presente* es asociado *al futuro*. En este marco, es posible ver que la problematización que se hace de la inserción de los estudiantes remite a disquisiciones respecto de la inserción en la universidad. El éxito o el fracaso de la escuela media son medidos en términos de ingreso y permanencia a los estudios superiores. En este caso, trabajar mientras se cursan los estudios superiores no es descartada como posibilidad. Sin embargo, pareciera no tener este estatuto de trabajo en tanto éste es asociado a aquello que harán cuando se reciban.

La percepción dominante es que *siempre fue así*. No obstante esto, este siempre encuentra algunas fisuras en la actualidad mediata: luego de la Reforma educativa cuya trama —que confluye con la precedente— es portadora de una red de significados que comprende reforma, transformación educativa polimodal, y esto permite generar ciertos recaudos. La interpelación al nivel medio que hace la reforma acerca de generar propuestas educativas que protagonice el trabajo es leída a la luz de la mencionada red de significados por los actores educativos en términos de contrasentido en tres dimensiones.

1. El trabajo es incorporado por la misma Reforma Educativa que propone las modalidades y éstas le quitan precisión a los títulos. Las modalidades, visualizadas por los actores educativos como eufemismos, parecieran imprimirle ambigüedad a los significantes bachiller, comercio, industrial. Así, las pretendidas especificidades que busca la reforma a partir del recorte de áreas de conocimientos impiden, a ojos de los actores educativos, interpelar con claridad el sector económico de los saberes que se poseen. Lo antedicho resulta revelador de una creencia acerca de que “antes era más fácil conseguir trabajo”¹⁵ partiendo de la premisa, muy difundida en el sistema educativo

¹⁵ Extraído de Entrevista xx (Z. 53 años, docente).

argentino, que postula que son los patrones de crecimiento asumidos por los países y, por ende, la demanda laboral, quienes determinan la conformación de las ofertas educativas, especialmente en la educación media (Tedesco, 1983). En este marco, el sistema educativo es visualizado como una variable dependiente del mundo del trabajo y se asume que la articulación supone su adaptación al contexto socioeconómico-laboral.

2. Consecuencia de lo anterior, y dado que es la pérdida de puestos de trabajo la característica que prevalece en el diagnóstico de los actores educativos, asoma el planteo acerca de ¿articular con qué trabajo? La misma interrogante sirve tanto a los fines de justificar la articulación –dando por válido el desajuste entre las calificaciones que se tienen y las que se “necesitan”– como para cuestionarla –dando cuenta de que no es este el mejor momento para articular”– o generar proyectos en común, construir lazos¹⁶.

3. El trabajo es incorporado por la misma Reforma Educativa que propone “el compensatorio”¹⁷ y con ello lesiona la “cultura del trabajo” que estructuraba la lógica del sistema educativo: lo que hemos llamado trilogía fundante (esfuerzo–logro–aprendizaje). La existencia de enésimas oportunidades para mejorar que habilita el compensatorio pareciera quitarle el valor a la primera oportunidad: esta ya no se merece todo el esfuerzo y dedicación porque hay certeza de que habrá varias como ella. El esfuerzo se dosifica, se parcela y, al hacerlo, se retacea. Los actores educativos asumen la tensión de no poder exigir y, como consecuencia, la escasa dedicación, el retaceo del compromiso y la disminución del esfuerzo son algunas de las consecuencias que se asocian a la perspectiva que le subyace a los compensatorios propuestos por la Reforma educativa.

La confluencia de ambas tramas es la que, al entretorse, genera una nueva. Es allí donde los actores educativos construyen los significados. Ha llegado el momento entonces de lograr la mayor integración de nuestro trabajo de campo y avanzar en la identificación de los significados con que está asociado el trabajo, los supuestos en los que estos significados se basa a los fines de constituirse como tales y, por último, identificar los sentidos que intervienen en tales construcciones. El análisis de los relatos relevados pretende conducir tanto a la identificación de las caracterizaciones dominantes como de aquellas que, en mayor o menor grado y con distintas direccionalidades, emergen como alternativas. Indagar en esta trama tiene el propósito de conocer en tanto que “ella constituye, simultáneamente el punto de partida y el contexto real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas (...)” (Williams, 1980).

Como vía para analizar las formas dinámicas que nos presenta la complejidad de las sociedades, Williams distingue entre las formas residuales, las dominantes y las emergentes. “Las con-

¹⁶ Extraído de Entrevista 11 (L, 52 años, docente).

¹⁷ Nos referimos a los diversos programas compensatorios o dispositivos denominados de “discriminación positiva” que fueron implementados por las reformas para promover la inclusión y retención en la escuela de los niños más pobres y con mayores dificultades de aprendizaje. Las lecturas dominantes de la vida cotidiana de las escuelas registra una tensión entre los objetivos de la retención y aquellos asociados a la flexibilización de la exigencia y el esfuerzo.

diciones de dominación están por lo general claras en ciertas instituciones y formas dominantes, donde (...) por tales formas se consideran a menudo más como formas naturales y necesarias que como formas específicas, mientras que quienes dominan, pueden ser conscientes de forma bastante desigual de estas conexiones prácticas” (Williams, 1982).

El trabajo en cuestión: algunos resultados de la investigación

Los resultados de la investigación refieren a dos cuestiones. Por un lado, al tiempo que se han identificado significados de trabajo, se ha podido reconstruir la trama social en la que los actores educativos construyen tales significados de trabajo, centrales para esta investigación. (Punto I) La segunda cuestión, focaliza en las pasantías educativo-laborales como ámbitos particulares de construcción de significados. Tanto en la primera como en la segunda cuestión hemos de procurar dar cuenta tanto de los significados dominantes como de aquellos que emergen con una apuesta potencialmente alternativa (Punto II).

Nuestro punto de partida ha sido una interrogante que busca ingresar a la identificación de los significados que se construyen en torno del trabajo y las articulaciones que desde estos se tejen con la educación. Articulaciones del discurso y de las prácticas. Un propósito concreto y acotado que tiende a indagar en los significados e identificar los sentidos que intervienen en estas construcciones significativas y los supuestos que le subyacen.

I. A poco de ingresar en el escenario educativo es posible advertir que el trabajo es una problemática instalada, aunque esta instalación ni es generalizada ni registra demasiada antigüedad en el marco de las preocupaciones de los actores educativos. He aquí el primer hallazgo de nuestro trabajo: el proceso de indagación nos enfrentaba una y otra vez a la referencia de un antes y un después que los actores educativos hacen en torno de esta problemática aunque, a medida que avanzamos, hemos de advertir que tal distinción temporal no sólo se circunscribe al punto de nuestro interés.

Los relatos que protagonizan nuestros actores educativos procuran delimitar su pertenencia a un nivel educativo y a una disciplina que se enseña más que a la institución que se integra o al proyecto educativo que se comparte. Los argumentos transitan por las múltiples referencias a una historia que parece ser la fuente de la que sirven, además de los grandes lineamientos de la enseñanza media, rasgos identitarios de la profesión, de la tarea y del posicionamiento social al interior y al exterior del sistema educativo.

Ingresamos a una presencia rotunda y palpable de un mandato fundacional que, por momentos, adquiere visos de natural para los actores educativos. Es en este mandato fundacional donde aparece eficazmente marcado que la formación que provee la escuela media es, por definición, de carácter intelectual. Y, con ello, se establecen fronteras y se marcan los límites con los cuales se busca diferenciar la enseñanza media de la técnica. Y este es el primer indicio que nos ha de llevar a acercarnos a la cosmovisión dominante entre los actores educativos acerca de la formación para el trabajo. Los actores educativos advierten, reconocen y explicitan que la formación para el tra-

bajo tiene una especificidad y, por ello, circunscriben su abordaje a espacios y actores específicos. El sistema educativo tiene previstos (y ha tenido siempre) estos espacios en su estructura en la educación técnica y agraria. Haciendo invocaciones al mandato fundacional, logra circunscribirse cualquier tratamiento del trabajo a *lo técnico* o *lo agrario* y, con ello, consagrar implícitamente una división social de la educación, en la que la educación media pareciera especializarse en la formación intelectual.

¿A qué aludimos cuando hacemos referencia a la *división social de la educación*? A la distinción permanente a la que se recurre para aludir a los tipos de formación en los que los actores educativos se hallan implicados. Hemos de señalar aquí que la prolijidad que se advierte para dividir al interior del sistema educativo guarda similitud a la que se hace al interior de las instituciones. Así, en las técnicas y las agrarias se identifican las materias de estudio y las de práctica o taller. Por ello, hablamos de una lógica que atraviesa a la cosmovisión de los actores educativos y que busca abreviar sentidos y significados en el mandato fundacional del nivel medio de educación. Resulta de esta división social de la educación que los actores educativos se clasifican y se ubican alternativamente en dos grupos. Uno, conformado por actores educativos que tienen una intervención directa en la docencia, la programación, ejecución y/o evaluación de prácticas educativas vinculadas a la formación para el trabajo. Un segundo grupo conformado por actores educativos que no tienen intervención en ninguna de estas instancias y que su inscripción en las instituciones está dada, exclusivamente, por la disciplina que enseñan. ¿Qué más podríamos decir de cada uno de estos grupos? El segundo es francamente mayoritario respecto del primero. Esta proporción se observa tanto si tomamos en cuenta el sistema educativo en general como si focalizamos en las instituciones que son señaladas por todos como las encargadas de formar para el trabajo. También en las técnicas y las agrarias hay un grupo minoritario que se reconoce a sí mismo (y reconocido por todos) como los dedicados a la formación para el trabajo: es esa la disciplina que enseñan.

Consecuencia de ello, la formación para el trabajo se percibe portadora de una especificidad tal que solo ha de ser abordada en aquellos espacios y por aquellos actores que el mismo sistema educativo ha pensado, diseñado e implementado para ello. Es, también, eso lo que exime su tratamiento transversal. En este marco, en las escuelas técnicas y agrarias, por un lado, se alude a convivir con el trabajo y aludir con esto a los talleres donde los estudiantes “se ensucian las manos”¹⁸ y “ponen el cuerpo”¹⁹. Las escuelas medias, por el otro, se advierten tan autoras como responsables de motorizar aprendizajes asociados al respeto, la responsabilidad, el cumplimiento y la disciplina que ha de tener un sujeto, en general, y un trabajador, en particular. He aquí el primer dato: el abordaje del trabajo como contenido a enseñar sólo aparece asociado a espacios específicos del sistema educativo: la educación técnica y la educación agraria. Recortado esto, el resto del nivel educativo en cuestión señala y asume como estructurante de la formación a la preparación para los estudios

¹⁸ Extraído de Entrevista 21 (G. 32 años, docente).

¹⁹ Extraído de Entrevista 22 (Y. 34 años, docente).

superiores. Ese recorte excluye cualquier instancia en la que el trabajo se piense en tanto contenido a enseñar. La especificidad habilita una primera división y logra estructurar en torno de lo específico la formación para el trabajo. En este marco, y haciendo notar que estamos en la trama que los actores educativos han dado en llamar el antes, nos proponemos avanzar acerca de los significados que subyacen al modo en que el trabajo es tematizado en la educación media. Veamos los significados que han sido advertidos en la investigación.

Los actores educativos confluyen en un significado y éste radica en una asociación que se vuelve intrínseca: *el trabajo y el futuro*. ¿Qué nos dicen aquí los actores educativos? Que no es éste, el tiempo de la escuela, el tiempo de pensar el trabajo: la edad de los estudiantes es el dato excluyente. Los estudiantes deben, casi por definición, abocarse al estudio. Esto, pareciera ser contradictorio (y excluyente) con abocarse al trabajo. Ahora bien, dediquémonos a las implicancias de este planteo: localizar el trabajo en el futuro es localizarlo en un tiempo que vendrá luego de la escuela y, por ello, es ubicarlo en un futuro que estará fuera de la escuela. De este modo, la asociación intrínseca entre trabajo y futuro tiene una consecuencia inmediata: no hay ninguna instancia en la que el trabajo sea pensado en términos de presente.

La tarea de buscar indicios que nos permita comprender el primer significado con que hemos encontrado asociado al trabajo nos acerca a un segundo significado: *el trabajo como venta de fuerza de trabajo en el mercado*. La venta de fuerza de trabajo, como constitutivo de éste, oficia como principal argumento para alojarlo fuera de la escuela: la condición de menores de edad de los estudiantes exime a los actores educativos de pensar el trabajo como presente y, por ello, lo expulsa. Y lo expulsa al mercado. Trabajo y empleo aparecen intrínsecamente asociados. De este modo, la educación media se aparta definitivamente del trabajo y se diferencia en tanto etapas (diferentes) de la vida.

Ahora bien, ¿qué subyace a este planteo temporal presente/futuro que parece complejizarse por la compra/venta de “trabajo”? Esto nos ha permitido advertir el tercer significado: *el trabajo como instancia de aplicación*. El trabajo es concebido como la aplicación de saberes y aprendizajes que fueron producidos antes y, con ello, los actores educativos dan cuenta de toda una perspectiva del trabajo en tanto práctico, técnico, concreto y asociado a habilidades y destrezas. Este significado viene a reafirmar los anteriores: el trabajo es posterior en tanto aplica lo que se aprendió (antes) y es susceptible de ser vendido (y comprado) porque da cuenta de disponer unos aprendizajes asociados a la instancia de “estudio”. Sumado a esto, la escuela parece confirmar los dos significados anteriores: la escuela se confirma como el espacio de aprendizaje y, por ello, el de aplicación está fuera de ella y es posterior a ella.

Actualicemos entonces las pinceladas de la pintura que pretendemos hacer del escenario educativo. Un significativo trabajo que aparece asociado a la venta de fuerza de trabajo, a la aplicación de saberes aprendidos en la escuela y al futuro como el tiempo indicado para vender y aplicar. Tres significados que vuelven imposible disociar trabajo de empleo. Y el empleo depende de otros (los

que dan empleo). Estos, solo los encontramos afuera de la escuela. No es asunto de la escuela y, por ende, no es competencia de los actores educativos. Un mandato fundacional que lo estipula, la historia del sistema educativo que lo consagra y la propia biografía de la que los actores educativos no prescinden para certificar que esto es (y ha sido siempre), así son algunas de las facetas de una verdad que habita el espacio educativo: la educación ha de brindar una formación general, amplia y abarcadora en la que entran varias facetas de la vida social. Ninguna de ellas abordada particularmente: el trabajo, salvo en las escuelas técnicas o agrarias, tampoco.

El modo en que es conceptualizado el trabajo nos permite además advertir el modo en que, nuestros actores educativos, entienden la educación, en general, y el trabajo de educar, en particular. Ampliar la mirada y ver que, más allá del trabajo, la educación misma se advierte ocupada del futuro: el organizador privilegiado de las prácticas educativas es el futuro. A él se recurre una y otra vez. Para ese momento se trabaja y se destinan todos los esfuerzos. La particularidad que registramos aquí radica en el modo en que se materializan estos esfuerzos. Las prácticas educativas, en general, aparecen construidas desde una cosmovisión que tiene como eje “la siembra”²⁰. Un presente ocupado en sembrar lo que en el futuro habrá de obtenerse como fruto. La cosecha es, después, afuera de la escuela y la hacen otros.

Delegar la cosecha en otros, además de tener implícito un modo de concebir la educación, tiene su pro y su contra. Su pro aparece asociado a lo que nuestros actores educativos han mostrado que reconocen como estructurante de la educación: la escuela se construye a sí misma como un espacio diferenciado de la sociedad y, por ello, ocupado de otras cosas: entre ellas se advierte más presente la formación intelectual. El ingreso a esta construcción nos acerca a un significado más, que en tanto subyace como idea, se advierte interesante de analizar: el trabajo es algo que hay que conseguir. Así, con la simpleza de esta referencia, el trabajo adquiere entidad propia, que es posible de hallarla en algún sitio y que está configurada, esperando ser ocupada o dando cuenta que alguien ya lo hizo antes. Este planteo nos actualiza gran parte de los significados hasta aquí trabajados pero, aún más claramente, la idea de puestos (disponibles) que esperan ser ocupados, idea que antes habíamos visto asociada a fuerza de trabajo que está a la venta y que ha de ser comprada por quien lo necesite. Todo eso, una vez más, está fuera de la escuela.

En este punto, cobra relevancia la recurrente referencia que hacen los actores educativos a un antes y un después: tal ruptura comienza a advertirse relacionada con la eficacia simbólica (Lévi-Strauss, 1987) de un esquema que se acciona con solo asomarse al mercado de trabajo: la inserción no se hace esperar, no tiene obstáculos, ni postergaciones. El reaseguro de tal mandato, y por ello su eficacia, radica en la dinámica de un escenario que no cesa de absorber ininterrumpidamente. Una eficacia simbólica que comienza a presentar discontinuidades, interrupciones y dificultades muestra además el grado de dependencia de las posibilidades y capacidades de cosechar que se esperan en el afuera.

²⁰ Extraído de Entrevista 8 (H, 47 años, docente).

¿Qué indicadores se advierten para marcar un punto de ruptura? El trabajo, en primer lugar, adquiere en la sociedad el carácter de problema. Éste está definido por su ausencia y, en su lugar, cobra protagonismo la desocupación. Asomarse al mercado de trabajo no es, necesariamente, sinónimo de insertarse en él. La escuela ha de abandonar la estrategia de señalar el afuera como el lugar en el que está el trabajo. Nunca estuvo adentro y, ahora, tampoco está afuera. En segundo lugar, encontramos a unos actores que se advierten interpelados. Lejos de permanecer al margen, la escuela es señalada por la sociedad como parte del problema que la actualidad advierte en torno del binomio trabajo-desocupación. Ante el dato que señala que los jóvenes no encuentran trabajo, la sociedad parece puntualizar como eje de toda explicación cierto déficit en la formación que provee la escuela a los estudiantes, especialmente el nivel medio. La escuela no sólo no puede permanecer al margen del problema sino que, más importante aún, se la vincula con el origen del mismo. Por último, en tercer lugar, y muy asociado a las anteriores, las reformas educativas implementadas en la década del noventa vienen a asumir la necesidad de un cambio al plantear un nuevo marco regulatorio en el que se interpela a las instituciones educativas, para incorporar a sus propuestas pedagógicas un abordaje del trabajo. Esto último plantea, como veremos más adelante, modificaciones que son tangibles en el escenario educativo. Resultado de esto, el trabajo irrumpe en la escena de la educación secundaria y lejos de hacerlo asociado al futuro, aparece en términos de presente. Esto impacta en los significados asociados al trabajo complejizándolos aún más y dando lugar a nuevas aristas en torno de él.

Hasta aquí nos hemos abocado a dilucidar algo que se había convertido en un desafío para la presente investigación: acercarnos a las explicaciones que se construyen en torno de una periodización que los mismos actores educativos habían construido. Como ha quedado suficientemente planteado no se trataba sólo de periodizar: es explicar/se y darle racionalidad a una nueva realidad que viene a fisurar una entidad nodal: el mandato fundacional que, además, es uno de los bastiones que genera pertenencia entre ellos. Cuando todo indicaba que podíamos abocarnos al después, hemos de precisar una faceta más advertida durante el trabajo de campo: entre el antes y el después, hay una instancia de transición en la que emergen otros significados que son de gran interés para este trabajo.

II. Haber advertido que hay un período de transición nos ha permitido ver con mayor claridad el proceso por el cual el significativo trabajo, lejos de permanecer rígido e inalterado según los cánones preestablecidos por el mandato moderno, estaba siendo redefinido aun cuando los nuevos significados permanecían ocultos y subrepticamente ubicados bajo el antes. El trabajo, descubrimos aquí, había comenzado a ser parte de la realidad escolar de los actores educativos mucho antes que la reforma educativa, así lo planteara, pero lo hacía de un modo que redundaba en contradicciones y refutaciones: el trabajo estaba siendo asociado por los actores educativos como obstáculo.

Los estudiantes, en edad y en rol social de estudiar, habían comenzado a trabajar. A trabajar en empleos informales y de baja calidad. Son inserciones coyunturales pero, igualmente, con ello

atentan con la continuidad en el estudio: un proceso que culmina en una deserción o bien, atenta contra la regularidad y sistematicidad y, en el mejor de los casos, se cae en una repitencia²¹. La particularidad a la que nos enfrentamos en torno del significado de obstáculo al que se asocia el trabajo radica en que, a poco de ingresar a sus construcciones, advertimos que estamos en presencia de una moneda que, como tal, tienen dos caras: una el carácter de obstáculo que se apodera del trabajo y su reverso, la necesidad (económica) que oficia de argumento y de explicación de la aceptación del trabajo de los estudiantes”. La necesidad, además de officiar de argumento, reafirma el carácter de obstáculo en tanto que es un obstáculo que no se puede sortear sólo con buena voluntad. Este significado, nos permite visualizar una construcción que subyace a la cosmovisión de los actores educativos. Y esta radica en la existencia de un recorrido ideal en el que aparece estipulado que primero se estudia y luego se trabaja. Ahora bien, el modo en que el trabajo es percibido como obstáculo no tiene, para nuestros actores educativos, visos de fantasía (en tanto podría suceder) aunque tampoco tiene un carácter anticipador (en tanto sucederá): el trabajo ya es un obstáculo porque está instalado en la escuela y en el presente.

El trabajo había entrado en la escuela en esta etapa de transición y no lo había hecho por la puerta grande sino por la ventana: por ello logra socavar cualquier intento de referencias al futuro. Se cuela en la realidad escolar que está pensada e instrumentada para el estudio y para el futuro. Esta percepción de obstáculo es compartida por los actores educativos más no todas las instituciones educativas, si lo que tomamos en cuenta es su perfil de matrícula, su perfil de estudiante o, tal como se describió, el imaginario social que hay respecto de ellas. Sin embargo, y aun cuando esta sólo es una realidad palpable en las escuelas suburbanas, comienza a advertirse como un nuevo componente del escenario educativo y, por ende, presente en el discurso que se intercambia. La condición de *profesor taxi* que antes advertíamos como rasgo identitario de nuestros actores educativos es, justamente, la condición que hace que los actores educativos transiten e intercambien por una variedad de instituciones. Pues bien, ¿cuál es la relación que se establece con el resto de los significados? Claramente el trabajo que traen los estudiantes sigue siendo estructurado en torno de la venta de fuerza de trabajo. Ahora bien, el modo circunstancial e informal en que lo hace atenta contra el significado de empleo que, fundamentalmente, es asociado a seguridad y estabilidad. Ambos rasgos aparecen diluidos en la informalidad y la coyuntura del trabajo que los estudiantes están protagonizando.

Sumado a esto, parece diluirse el significado de *aplicación* en tanto que este hace referencia a la aplicación de un saber y no es este el modo en que los estudiantes se insertan en el trabajo. La inscripción es asociada a la *necesidad* de una paga y no a la portación de un saber. De este modo, el único significado que sí logra potenciarse es el de venta de fuerza de trabajo, generándose un

²¹ La tasa de repitencia está asociada a la tasa de promoción efectiva, es el porcentaje de alumnos que se matricula como alumnos repitientes en el año lectivo siguiente. El Ministerio de Educación considera que es un indicador clave de la trayectoria educativa de los alumnos y permite evaluar en términos relativos, cuántos alumnos que no promovieron el grado/año de estudio en el cual estaban matriculados, vuelven al sistema educativo al año lectivo siguiente, inscribiéndose como repitientes.

círculo vicioso que logra potenciar lo *negativo* que se percibe de que los estudiantes trabajen. Caracterizada la transición y poblada de estos *nuevos* significados asociados al trabajo, ingresemos al *después* que recurrentemente señalan nuestros actores educativos.

III. Dado el nuevo contexto, el nudo de esta pesquisa comienza a tener un lugar en el escenario educativo: la articulación educación-trabajo. La continuidad que hay entre este mandato fundacional y la práctica cotidiana de los actores educativos se visualiza resquebrajada y con algunas interpelaciones de fisuras con la Reforma Educativa de los noventa donde la formación para el trabajo adquiere una relevancia similar a la formación para los estudios superiores. Digámoslo claramente: para los actores educativos la articulación de la educación y el trabajo no puede ser pensada al margen de la década del noventa. Aún cuando es éste el contexto histórico el que logra instalar al trabajo en la escuela, ésta no genera un escenario en el que se construyan significados *positivos* al trabajo. El grado de asociación que hay entre la irrupción del trabajo como problemática de la escuela y la implementación de la Ley Federal de Educación causa una herida de muerte al trabajo en la escuela: la confluencia entre obligatoriedad (de dar cumplimiento a la nueva normativa) y *necesidad* (de educar para el trabajo).

En primer lugar, el trabajo se reconoce formalmente irrumpiendo por una ley que no es asumida como propia por los actores educativos: sus intentos transformativos no los convencen y, muy por el contrario, generan desconfianza y malestar. Pasada la implementación los malestares se profundizan, los errores se potencian y las consecuencias se ven más nefastas. Se hace imposible de disociar la Reforma Educativa de una “destrucción de la educación argentina”²². La crudeza de esta afirmación sólo adquiere matices al buscar las verdaderas intencionalidades: hay una amplia gama entre quienes ven en la transformación un “plan orquestado para no dejar nada en pie”²³ y quienes prefieren pensar en buenas intenciones y malas prácticas. De las consecuencias nadie duda: “nefastas”, “calamitosas”, “lamentablemente irreversibles”²⁴. En segundo lugar, la ley hace su aparición en un contexto nacional y continental que se percibe asociado a los problemas económicos y, en este marco, la formación para el trabajo que nos propone la Reforma se percibe asociado a la desocupación o, dicho de otro modo, las dificultades que se advierten para insertarse en un empleo. Vuelve a establecerse relación con el período de transición al que aludíamos antes. Los actores educativos no dejan de hacer evidentes las relaciones que existen entre una educación que se ve en la obligación/necesidad de articular con el trabajo y un contexto de ajuste económico, desocupación y pobreza. Antes, cuando ninguno de estos problemas sociales existía la articulación se hacía naturalmente.

En este marco, a los actores educativos les pasa inadvertido este cambio de época, cambio que se presenta tan adverso como irreversible. En primer lugar, se parte de un diagnóstico social que les

²² Extraído de Entrevista 18 (S. 53 años, docente).

²³ Extraído de Entrevista 14 (O. 60 años, docente).

²⁴ Extraído de Entrevista 8 (H. 47 años, directivo).

‘hace cargo’ de un problema que no generan y que la búsqueda de soluciones los excede. En segundo lugar, se advierten interpelados para iniciar acciones que contradicen el mandato fundacional que aún les genera pertenencia. En tercer lugar, la decisión de hacerlo se les presenta mediante el imperativo de una ley que obliga, sanciona y no pregunta. ¿Es esto un argumento para no hacerlo? No. La articulación con el trabajo es comparada a la contención social que ha de asumirse en las escuelas en la misma época. Esta irrupción es, para los actores educativos, imposible de ser comprendida si la escindimos de un reclamo social que es referenciado por los actores educativos y que tiene como protagonista a la sociedad. Un reclamo social que construye una nueva asociación entre desempleo y falta de preparación. Aludiendo a una escuela de antes, los docentes comprenden el reclamo pero lo cuestionan por la pertinencia.

La irrupción de poner manos a la obra en el trabajo es un hecho. Sin embargo, la irrupción, de ningún modo, impacta sobre la división social de la educación: sigue habiendo un grupo que está directamente implicado y abocado a dar respuesta a las nuevas interpelaciones y quienes, aún siendo parte de una institución que tiene prácticas en este sentido, asegura no tenerlas o asume desconocerlas. Aquí hemos de hacer una salvedad: hay dos grupos y los dos significan: los primeros, que son quienes miran desde afuera, pero miran. Y al mirar no deja de construir significados. Los segundos, conforman un grupo más numeroso que en el antes, a raíz de las nuevas condiciones pero siguen siendo minoritarios en el sistema educativo y en las instituciones. Pese a esto, sus prácticas y sus discursos dan cuenta de elaboraciones complejas de los modos de entender el trabajo.

El ingreso a los modos en que nuestros actores educativos significan el trabajo ha sido, además, un modo de acercarnos a su cosmovisión de mundo. Las múltiples dimensiones desde las que hemos ingresado a la cosmovisión de mundo de los actores educativos nos enfrenta a unos sujetos, cuyo lugar social es potente y que, por las múltiples razones aquí analizadas han acotado su accionar a la enseñanza de una disciplina. Y, se suma a esto, que la enseñanza de esta disciplina es altamente decisiva para comprometerse en la generación u omisión del diálogo entre ella y la sociedad en la que la enseña y con los sujetos con los que comparte. Hay un hilo conductor en todas estas dimensiones y es eso lo que hace ver en estas cosmovisiones a la sociedad que las sustenta: son docentes de varias instituciones y esto las habilita para inhibir cualquier vínculo de pertenencia con ninguna, son ‘profesores de lengua’ o ‘de biología’ y no hay ninguna instancia en la que se adviertan ‘profesores’. Una misma dinámica de pertenencia que da cuenta de los roles, los espacios y las instancias por las que transitan. En este marco, no es casual que ser “profesor taxi”²⁵ es un significante reconocido como propio y común a los actores educativos del nivel medio.

Los significados de trabajo construidos por actores educativos fueron identificados en la trama social procurando dar cuenta tanto de los significados dominantes como de aquellos que emergen

²⁵ Nos referimos con “profesores taxi” a la denominación que en el lenguaje cotidiano adquieren aquellos docentes que trabajan en distintos establecimientos educativos y por ello deambulan de uno a otro. Esto tiene incidencia en las condiciones laborales de los trabajadores y en la escasa pertenencia de éstos con los establecimientos.

con una apuesta potencialmente alternativos. Las pasantías educativo-laborales, como ámbitos particulares de construcción de significados, permiten construir una tipología procurando dar cuenta tanto de los significados dominantes como de aquellos que emergen con una apuesta potencialmente alternativos.

Las *pasantías tradicionales* asociadas al trabajo/empleo fabril/empresarial son pensadas en espacios productivos reconocidos en su trayectoria comercial y comunitaria y en tareas tradicionales. Tienen como protagonistas a actores históricos y son visualizadas como las experiencias que se preservan: es una “marca registrada” de la institución tanto para sí misma como para los estudiantes y sus padres. Sumado a esto, resulta interesante visualizar el modo en que la institución escolar interpela a los empresarios en tanto creadores de empleo, por un lado, y como formadores de trabajadores, por otro.

Las *nuevas pasantías*, asociadas al trabajo profesional, son vinculadas a estudiantes que tienen dudas respecto de la carrera universitaria que han de continuar, y se promueven experiencias profesionales asociadas a ella a los fines de ayudar en la decisión. Se promueven espacios laborales donde el estudiante (más o menos acompañado por la institución) es situado en su experiencia laboral de modo individual frente a su tarea y frente a su empleador. Las pasantías se gestan desde la preocupación de los adultos acerca del fin del empleo y, por ello generan iniciativas de *trabajo emprendedor* que, va más allá de los aprendizajes distintivos que intenta generar en los estudiantes (desde pensar el emprendimiento, producir a comercializar); es interesante ver cómo la institución también se ve implicada en una interpelación distinta a la comunidad: la comunidad como consumidora de los productos/servicios y los estudiantes implicados en una tarea distinta a la de estudiar sin dejar de hacerlo. El trabajo *informal/terciarizado* es asociado a los estudiantes que necesitan trabajar y, por ello, potenciales desertores. En este marco, se privilegia la posibilidad de un salario y un potencial futuro empleo más que una instancia de aprendizaje real –las pasantías que plantean instancias de trabajo solidario– donde se involucra a los estudiantes en tareas comunitarias/caritativas y se generan propuestas de formación ciudadana asociada a la beneficencia y la ayuda solidaria.

Respecto de la identificación de supuestos y sentidos que intervienen en la construcción de tales significados de trabajo, objetivos particulares de la investigación, cobran particular importancia los significados explícitos e implícitos que estructuran la visión de los actores educativos y el carácter de producciones de sentido socialmente construidas. Significados que aún cuando estén focalizados en, como ya se dijo, el trabajo, la economía y la educación, se busca ingresar en las visiones de la sociedad que subyacen a las percepciones de los sujetos que son objeto de nuestro análisis. En este marco, resaltamos:

La docencia como colectivo socio/laboral de pertenencia de los actores educativos. En este marco son dimensiones de análisis el mandato fundacional del sistema educativo, el lugar asignado a los docentes, la escisión manual mental que estructura la educación moderna, entre otros, y que subyace a las concepciones arraigadas aquí analizadas.

Del mismo modo pretendemos dar cuenta de aquellos intersticios en los que parecen filtrarse otros significados que, si bien distan de los que aquí sostenemos, nos dan cuenta de las fisuras, los pliegues y los surcos en las que hemos de hacer pie. El nudo central radica en, se sostiene aquí, potenciar donde ha emergido la necesidad de articulación: de acciones, de prácticas, de proyectos, de instituciones, de actores. Articular allí donde, por definición, había escisión, fragmentación y superposición. Y donde sigue habiéndola. De hecho, los emergentes que han sido rescatados aquí adquieren el estatuto de tales luego de una política educativa: la transformación educativa de los noventa. Aun cuando la racionalidad que le subyace no puede ser escindida de una intencionalidad descentralizadora y privatizadora y que, por tanto, no es compartida aquí; debemos ver que el producto de ello es que la escuela pareció enfrentarse a su condición de parte de la sociedad, con un afuera muy próximo que la condiciona y puede, a su vez, condicionar.

Tampoco hemos de negar que el saldo de este desvelamiento sean relaciones institucionales informales, coyunturales, circunstanciales y escasamente planificadas y programadas, que hemos llamado aquí *relaciones institucionales de baja intensidad*²⁶. En definitiva, son perfectibles y mejorables: donde los objetivos son, por definición, coyunturales; más, al ingresar a la cosmovisión de mundo de los actores educativos implicados, se advierten diversos modos en que parecieran tener vedado (y vedarse) los pensamientos a largo plazo. Sin embargo, la escuela ha experimentado la necesidad de relacionarse con otros: nada debiera ser igual a partir de aquí y el trabajo que queda por hacer es apuntalar los modos en los que se piensan estas relaciones y colaborar en que decante en articulaciones. La articulación, instancia en la que todas las partes ofrecen algo y se potencian al hacerlo, ha de ser un paso estratégico y superador de las actuales relaciones que establece el sector educativo y el productivo. El primero de ellos, objeto de nuestro trabajo, sólo sabe que ha de relacionarse pero no tiene certezas respecto de cómo, cuándo ni con quién e intenta, de igual modo, generar el vínculo. El nacimiento de este vínculo adolece de diagnósticos, de conocimiento, y de estrategias o planes: las buenas intenciones intentan suplirlo todo y, muchas veces, socavan hasta herir proyectos potentes.

La insipiente de este cambio debe advertirse en su justa medida: *la escuela ha dejado de sentirse cómoda en su condición de isla pero la escuela no es toda la comunidad educativa*. Un grupo de actores educativos que, precursores y bienintencionados, se hallan implicados en estos procesos de reformulaciones y acciones creativas para pensar de otros modos y con otras lógicas. La gran mayoría no sólo permanece al margen sino que, más importante aún, nadie muestra incomodidad alguna por permanecer allí. He aquí otro punto a potenciar: si una política educativa pudo hacer que las instituciones —hasta el momento células de un sistema educativo— se piensen a sí mismas y que piensen a la comunidad más próxima; no es descabellado sostener que los actores educativos

²⁶ Nos referimos con “baja intensidad” a aquellas relaciones institucionales informales, coyunturales, circunstanciales y escasamente planificadas y programadas. Su identificación tiene como propósito su mejora y su planificación a largo plazo que permita conseguir sistematicidad y generar cambios potentes.

se piensen a sí mismos, como colectivo social, permitiendo ver a sus colegas, sus prácticas y sus proyectos.

Una y otra revelación es advertida como condiciones necesarias para la construcción de *otra economía* y otra sociedad. La tarea de marcar un eje propositivo del que han de generarse propuestas —en otras instancias y con otros propósitos que exceden este trabajo— que puedan hacer uso de todos los emergentes señalados aquí, en instancias que sean superadoras de las apuestas individuales, de las lógicas que escinden y de las prácticas que circunscriben. Se elige transitar por hacer evidentes cuestiones que puedan ser retomadas en la formulación de políticas públicas.

Bibliografía

- Arata, N. y A. Zysman (2006). “Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo”. *Revista Anales de la Educación Común* (5). Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, “Educación y trabajo”.
- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bourdieu, P. (2000). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Argentina: Instituto Nacional Estadísticas y Censos (INDEC).
- Coraggio, J. L. (1998). “El trabajo desde la perspectiva de la economía popular”. *Programa de Desarrollo Local, Cartilla 1*. Buenos Aires: Instituto Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2004). *De la emergencia a la estrategia. Más allá del “alivio de la pobreza”*. Buenos Aires: Espacio.
- Elías, N. (1996). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Gáldiz, Rosendo, López y Paz (1997). *Olavarría: mercado de trabajo y globalización*. La Plata: Congreso Argentino de Antropología Social.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media*. Una aproximación institucional. Buenos Aires: Stella.
- Gramsci, A. (1997). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Madrid: Taurus.
- Lévi-Strauss C. (1987). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Edit. Paidós
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. y R. Gagliano (comps.) (2004) *La fábrica del conocimiento*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rockwell E. y J. Ezpeleta (1998). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. *Novedades Educativas* (95). Sao Paulo: Comisión de Educación de Clacso, Fundación Carlos Chagas.

- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Puerto Rico: Ediciones CIJUP, Colección Investigaciones.
- Sosa, R. (2000). *Barajar y dar de nuevo. El desafío para la Ciudad del Trabajo en tiempos de despidos, flexibilización y desempleo*. Tesis de Licenciatura Facultad de Ciencias Sociales, Olavarría: inédito.
- (2007). “El primer trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorados de la FACSU UNICEN”. En: Chapato, M. E. y A. Errobidart (comps.). *Hacerse docentes. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Spinosa, M. (2006). “Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible”. *Anales de la educación comun*. Año 2, núm. 4. Tercer Siglo, pp. 164-173.
- Tedesco, J. C. (1983), “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”. En: Tedesco, Braslavsky y Carciofi. *El proyecto educativo autoritario. Argentina. 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Editorial Península.
- (1982). *Sociología de la Comunicación y del Arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Zemelman, H. (1987). *Crítica epistemológica de los indicadores*. México: El colegio de México.

Recibido: 06/09/13

Dictaminado: 05/03/14

Corregido: 13/03/14

Aceptado: 12/05/14