

El trabajo en el discurso educativo. Aportes a la economía social desde la comunicación social

Work in educational discourse. Contributions to the social economy from social communication

*Rosana E. Sosa**

Resumen

En este artículo mostramos cómo se configuran los significados de trabajo en el campo de la educación desde la voz de los actores educativos. Estos hallazgos forman parte del estudio realizado en mi Tesis de Maestría en Economía social (UNGS), en particular a una de las áreas definidas como prioritarias por el antedicho postgrado. El enfoque metodológico utilizado fue un estudio cualitativo, a partir de un trabajo de campo prolongado en la ciudad de Olavarría, incluyendo fuentes documentales como acervo del análisis.

Palabras claves: Sentidos del trabajo – Economía social – Discurso educativo.

Abstract

We show how to configure the meanings of work in the field of education from the voice of the educational actors. These findings are part of a study in my Master's Thesis in Social Economics (UNGS), in particular to one of the areas identified as priorities by the above graduate. The methodological approach was a qualitative study from an extended field work in the city of Olavarría, including documentary sources analysis acquis.

Keywords: Sense of work - Social Economy - Education Speech.

* Magister Economía Social Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Investigadora y docente Facultad de Ciencias Sociales Unicen
E-mail: rsosa@soc.unicen.edu.ar

Introducción

El presente trabajo se 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 a partir de una investigación iniciada a mediados de 2005 en la localidad de Olavarría, ciudad de rango intermedio de la Provincia de Buenos Aires.

El interés radica en indagar acerca de los modos en que es *tematizado* (Habermas, 1987)¹ el trabajo en el terreno de las prácticas educativas concretas. En este marco surgen *interrogantes* acerca de ¿qué tipos de relaciones establecen los actores educativos del nivel secundario 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 un objetivo que ha de guiar nuestra investigación: indagar 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, en el período comprendido por la vigencia de la Ley Federal de Educación. Así pretendemos explicitar el recorte de la problemática a trabajar. Se toma como referencia a Olavarría², ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires, como referente empírico de la problemática que nos ocupa. Con una población económicamente activa de 34 mil habitantes³ la ciudad da cuenta desde una historia de expansión poblacional⁴ vinculada al crecimiento del mercado de trabajo, contexto de necesidad del que surge la construcción simbólica de la Ciudad del Trabajo⁵.

El período de recolección de datos se realizó entre agosto de 2005 y mayo de 2006 y pretende abarcar un período de tiempo caracterizado por la transición entre la Reforma Educativa implementada por la Ley Federal de Educación⁶ y la nueva Ley de Educación. Con el fin de delimitar la transición a la que aludimos marcaremos, a los fines analíticos, dos momentos históricos. El inicio, 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 período de estudio. Las discusiones e intercambios que acontecen durante este proceso no forman parte de esta investigación eligiendo privilegiar las reflexiones cotidianas previas a esta propuesta.

La recopilación de información se realiza mediante entrevistas semi-estructuradas⁷ que, como instrumento metodológico, permite una recolección de los datos más apropiada y pertinente con los intereses: los significados y los modos en que éstos se construyen. La definición del tamaño de la muestra no es previa sino que, muy por el contrario, forma parte del proceso de investigación guiado por el criterio de *saturación* (Saltalamacchia, 1992), siendo el caudal de información lo que ha de indicar la cantidad de entrevistas realizadas.

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

El proceso de construcción del objeto de la presente investigación es una tarea que ha de ser asumida por el propio investigador y, como dijera Saltalamacchia (op.cit.), "frente a las influencias subjetivas con que todos los datos son organizados, el antídoto es la vacunación y no la cirugía" (p.38). Nótese aquí que el enfoque de la investigación tiene implícito la imposibilidad de trabajar con variables (y sí con conceptos ordenadores) en tanto que la complejidad que supone la trama analizada impide asumir un criterio de exclusión, aunque sí conducir el estudio por la exhaustividad.

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 focaliza 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 y el significado de trabajo, en particular, 2) *el modo en que los actores sociales del campo de la educación*

interviene en la trama en la que se construyen significados sociales, haciendo eje en el colectivo social que integran y en la identidad del trabajo que realizan.

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, cuestión que conduce a una estrategia metodológica que aspire producir y trabajar con datos cualitativos. 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. En este marco, 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. Si bien el carácter de este estudio es exploratorio y descriptivo, el faro con que se encara es el de contribuir con sus resultados a pensar políticas públicas. No es negando o prescindiendo de las percepciones más arraigadas de los actores que todos los días encarnan estas políticas como hemos de pensarlas (y hacerlas) posibles (Marchand, 1995). Más aún, mirar a los actores y a la trama que habitan y entender ésta como "en permanente construcción" es imprescindible de conocer en tanto que ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas (Rockwell y Ezpeleta, 1998). La vida cotidiana es concebida aquí como la matriz vital de los sujetos, al decir de Coraggio (2004) el reino de la institucionalidad en tanto es allí donde se marcan los límites y las posibilidades inmediatas de la participación de los sujetos.

Ahora bien, tampoco serán interpelados como actores individuales y portadores de visiones propias: 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 interpelarlos sólo como profesionales de la educación. Por ello, se considera necesario un rastreo por el proceso en el que fueron constituyéndose estas percepciones, no como actores educativos sino como actores sociales aunque sea el primero la condición que haya determinado que sea seleccionado para nuestro trabajo.

La apuesta asumida aquí se clarifica al ponderar el plano micro que, sin desechar un encuadre macro, ha de quedar claro que no está allí el eje principal de la investigación. El interés radica, en primer lugar, 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. El segundo supuesto -que es teórico y metodológico a la vez- 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. En este marco, 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 el tercer supuesto radica en clarificar el modo en que se entiende aquí la construcción de aquello que se asume como discurso social. Éste 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 se propone 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 se pretende mirar a la sociedad desde la óptica y/o perspectiva que 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 officar 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 social y solidaria y se da cuenta de dos disputas de sentido libradas por ésta: respecto de la Economía del Capital y respecto del resto de las "alternativas económicas".

La economía social y solidaria: algunas precisiones

Siguiendo la propuesta de Coraggio (op. cit.) se considera que

"La economía social y solidaria es entonces un modo de hacer economía, organizando de manera asociada y cooperativa la producción, distribución, circulación y consumo de bienes y servicios no en base al motivo de lucro privado sino a la resolución de las necesidades, buscando condiciones de vida de alta calidad para todos los que en ella participan, sus familiares y

comunidades, en colaboración con otras comunidades para resolver las necesidades materiales a la vez que estableciendo lazos sociales fraternales y solidarios, asumiendo con responsabilidad el manejo de los recursos naturales y el respeto a las generaciones futuras, consolidando vínculos sociales armónicos y duraderos entre comunidades, sin explotación del trabajo ajeno" (pp. 17-18).

El impulso de la economía social y solidaria 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). La valiosa tarea de identificar las alternativas a la "hegemonía del mercado capitalista" (Coraggio, 2005:9) no implica 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 el capitalismo como cosmovisión parece inundarlo todo. Aun cuando son esas concepciones las que predominan, ingresar en su análisis es insoslayable si lo que perseguimos es generar las condiciones para algún cambio potente. La educación y, puntualmente, el sistema educativo constituyen, para este trabajo, uno de estos territorios.

Ahora bien, el impulso de una economía social y solidaria se asume por su carácter relacional respecto de aquella trama que se quiere cambiar, con la que se supone en diálogo e interacción. En este sentido, se asume una perspectiva del cambio social (Williams, 1980) y una postura respecto de la posición del sujeto y su interrelación con el plano de "lo estructural" y "lo social" (Elías, 1996) concluyendo que ni los actores educativos que ocupan a esta investigación ni la trama de la que forman parte han de ser considerados aquí aisladamente. Ni unos ni otros pueden comprenderse marginados de las características que las conforman a la vez que las constituyen.

Por último, se fijaposición a partir de los aportes de Elías (op.cit.) acerca de cómo se entiende la relación entre el/los individuo/s y su trama atendiendo al protagonismo de los sujetos particulares. La visión de Elías colabora en ofrecer

densidad teórica al momento de conceptualizar la dinámica en la que los actores educativos habrán de construir produciendo y (re)produciendo significados de trabajo. En este proceso, será tan importante relativizar la libertad plena cuanto los condicionamientos absolutos y advertir el complejo juego de tensiones que acontece entre disposiciones y posiciones de los sujetos.

La educación y el trabajo: los actores educativos⁸

El sistema educativo argentino, estructurado en torno al tronco normalista mitrista, 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. En este marco, 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). Y, 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 y trabajo ocupa una y otra vez un lugar privilegiado en la agenda pública (Carton, 1985).

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. Producto de ello 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: se ha masificado el acceso a la educación básica y ha aumentado la asistencia al nivel secundario⁹.

La 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 la vez, asociada a la posibilidad de "ver al conjunto de los trabajadores -que pueden existir dentro o fuera de relaciones capitalistas inmediatas- como base social del posible sujeto histórico" del "modelo económico

(no economicista)" (Coraggio 1994: 58) que supone la economía social y solidaria.

En este marco, se retoma la apuesta de Gramsci (1986) de "efectuar inicialmente ese inventario" como un punto de partida ineludible para construir otra economía. Ahora bien, ¿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 el carácter propositivo que ésta pueda asumir a partir de sus resultados. Así se entiende a la acción como una parte inescindible de la tarea del investigador. En virtud de ello, el aporte habría de anclarse en aquellos espacios por los que transcurre el accionar cotidiano: la docencia y la investigación, en particular, la formación de docentes en los profesorados en Comunicación Social y Antropología Social en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN).

Situados en la educación, se focaliza en el nivel medio del sistema educativo y dirigimos nuestra mirada sobre "actores educativos" interpeándolos como trabajadores de la educación y, por tanto, miembros de un colectivo social.

En vinculación con lo anterior, los discursos y los sujetos, lejos de ser entendidos como elaboraciones individuales que informan acerca de sus autores, son interpeados como producciones de sentido socialmente construidos. En este marco las prácticas individuales y por tanto las producciones de sentido particular son abordadas en su condición social y cultural. Los significados explícitos e implícitos que estructuran la visión de los actores educativos entrevistados son objeto de interés. Significados que aun 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.

El trabajo en la escuela: los significados que se construyen en el espacio educativo

El mandato que tiene el sistema formal educativo desde 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; Testa, 2002). La formación para el trabajo irrumpe en todas las 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 cuando la Reforma Educativa interpela a las instituciones a generar proyectos, iniciativas, emprendimientos en (toda) la escuela media, sin circunscribirse a las modalidades técnicas y agrarias.

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. En este marco la problematización que hacen los propios actores educativos entrevistados 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 grandes modificaciones.

La formación para el trabajo es un área que tiene especificidad para los actores educativos interrogados. Entre ellos, quienes están directamente implicados y, por tanto, dan cuenta de acciones y proyectos en los que participan, además, señalan sus percepciones y convicciones al respecto. 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 (en primera instancia) y/o agraria (en segundo lugar).

La mención a la formación para el trabajo pareciera conducir a la mayoría de los actores educativos consultados 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. En este marco 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, permite tomar contacto con interesantes y particulares construcciones que 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 estructurante la formación para el trabajo. A continuación, se presenta 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 testimonios obtenidos es al “eje estructurante” de cada modalidad. ¿Cuál es la diferencia entonces? En el caso de la escuela media, está claro que el faro está ubicado en la continuidad de los estudios. Sin embargo, aún 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”. ¿Se está diciendo que en las escuelas medias el trabajo no está presente? No. El modo en que está referenciado el trabajo le imprime una impronta particular: no es casual que los testimonios 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, 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 a este estruc-

turante señalado. 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", permite generar ciertos recaudos. La interpelación al nivel medio que hace la reforma acerca de generar propuestas educativas que tengan como protagonistas al trabajo es leída a la luz de la mencionada red de significados por los actores educativos en términos de contrasentido en tres dimensiones:

- 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" partiendo de la premisa, muy difundida en el sistema educativo 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). 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.

- Consecuencia de lo anterior, y dado que es la pérdida de puestos de trabajo la característica que prevalece en el diagnóstico en el que coinciden en la realidad económica actual los actores educativos, asoma el planteo acerca de ¿articular con qué trabajo? Este mismo 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”, generar proyectos en común, construir lazos.
- El trabajo es incorporado por la misma Reforma Educativa que propone “el compensatorio” y con ello lesiona la “cultura del trabajo” que estructuraba la lógica del sistema educativo: llamada aquí “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. Así el esfuerzo se dosifica, se parcela y, al hacerlo, se retacea. En este marco 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.

Ha llegado el momento entonces de avanzar en la identificación de los significados con que está asociado el trabajo, los supuestos en los que estos significados se basan 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" (Rockwell y Ezpeleta 1998:3).

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 condiciones 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 (op.cit.: 190).

El trabajo como aplicación

Consagrado en un lugar de "futuro" y, por lo tanto, sucesivo a la escuela ninguno de los actores educativos entrevistados duda que el espacio de aplicación de los saberes que ofrece la escuela será, indudablemente, el trabajo. Esto le imprime importancia a ambos momentos: la escuela como "dadora de saberes" y el trabajo como espacio de concreción. Sin embargo, ingresando aún más profundamente, es posible visualizar que se establecen implícitamente algunas jerarquías. En primer lugar, se consagra la idea de una cadena prolijamente eslabonada y, al mismo tiempo, se deja en claro que la educación es el primer eslabón. Hay un punto más que hemos de desentrañar: el carácter práctico y aplicativo que se le imprime al trabajo pareciera, por derivación, imprimirle un carácter intelectual a la escuela (Da Silva, 1995).

Los actores educativos en el marco de enunciar las "ventajas" de la instalación del trabajo en la escuela tematizan a éste en términos de una oportunidad cuya validez radica en la de propiciar un espacio en el que es posible que los estudiantes puedan hacer una "aplicación" de "todo lo aprendido". Esto, que es asociado en general al momento de ingresar al mercado laboral, es el estructurante del modo en que la mayor parte de los actores educativos evalúan la incursión de estudiantes en pasantías laborales. ¿Qué implicancias tiene que los actores educativos adviertan al trabajo como "aplicación"? Se advierte, una vez más, que los actores educativos piensan al trabajo como un momento que es

separado de la escuela dejando traslucir, en cierto sentido, que el trabajo es una dimensión técnica que permite dar aplicación a la educación en tanto dimensión intelectual. Además de separado, se está diciendo que es posterior: la escuela aquí nuevamente ubicada en el lugar de siembra pero claramente renunciando a cualquier posibilidad de cosecha. La aplicación, la que pareciera poner en tensión los conocimientos de que se dispone, es el momento de poner a prueba, usar lo aprendido. Toda esta instancia es "cedida" al trabajo: la educación, al consolidarse en el primer momento, pareciera resignarse toda esta posibilidad.

¿Qué más dicen los actores educativos cuando enuncian el trabajo como espacio de aplicación de los saberes? Deberá notarse, al menos, dos puntos. El primero y más notorio, radica en la asociación que se hace de la aplicación al trabajo y, con ello, una circunscripción de éste a actividades fundamentalmente de índole "práctica". La segunda, tan nodal como la anterior, advierte de igual modo una circunscripción similar ahora para el ámbito de la educación: asociado a una actividad mental/intelectual que es excluyente. Mucho se ha abordado y teorizado al respecto de la prolijidad con que la educación ha delimitado las operaciones mentales y manuales. Lo que aquí queda claro es el sobredimensionamiento de la condición de "actividad manual" que hay en torno del trabajo. Del mismo modo, se sobredimensiona la "actividad mental" al estudio. No se abundará en este aspecto aunque sí se plantean algunos interrogantes: ¿No hay un reconocimiento implícito de parte de los actores educativos respecto de la inexistencia en el escenario de la escuela de un espacio en el que los estudiantes puedan "aplicar" -dirían ellos- o "poner en juego" -se diría aquí- los saberes y aprendizajes que se construyen en el marco de la educación formal? La escuela, al ponerlo fuera, parece resignar este espacio y la instancia de aprendizaje que supone. Y, al hacerlo, explicita con claridad una concepción de enseñanza asociada a la *tabula rasa* que, aún cuando evita y discute en el plano del discurso, parece acompañar como concepción. Ingresando más profundamente a la cuestión, ¿no hay una apelación a la "fe" desde la que se interpela a los estudiantes respecto de la validez o a la utilidad de los abordajes

teórico/conceptuales o, simplemente, abstractos con que se trata de incentivar a los estudiantes?

La pretendida prolijidad con que la misma educación logra escindir parece construirle cierta vulnerabilidad a su espacio. Si se presta debida atención, muchos de los cuestionamientos que los mismos actores educativos referencian que se le hacen a la escuela, en general, y a los docentes, en particular, radican en cierto "aletargamiento", "cuestionamientos que no son satisfactoriamente respondidos". El saber de la escuela, en general, y de los actores educativos, en particular, ha dejado de ser (hace mucho tiempo ya) algo incuestionable. Una vez más encontramos a los actores educativos en la recurrente actitud de ubicarse y reubicarse en el saber. Atrincherarse en ese pedestal parece ponerlos en el blanco. Blanco al que no sólo los francotiradores se le animan.

El trabajo como proyecto a largo plazo

Los cambios estructurales que se asocian a "los nuevos tiempos" –modo en que se referencia al contexto de la Reforma Educativa- ubican al trabajo como un espacio en el que tienen la extraña habilidad de poner de manifiesto que hay que estar "cada vez más preparado". Una formación amplia, contenidos actualizados y estrategias "modernas" han de ser los modos en que la escuela, en general, y los actores educativos, en particular, debe procurar una preparación intelectual para sus estudiantes. La "preparación", la "formación", la "educación" que debe garantizar de un modo exclusivo la escuela no es evaluada como complementaria sino que adquiere un carácter determinante para el futuro: de la preparación que tenga un sujeto ha de depender su inserción laboral.

Resulta importante señalar que, significativamente, el trabajo de los estudiantes es referido más en términos de un proyecto a largo plazo y, por ello, ubicado temporalmente en el futuro. Antes deberán terminar de estudiar. Es posible ver cómo a la percepción de esta temática subyace la presencia de un "recorrido ideal" en el que el estudio se ubica primero y el trabajo después. Respecto de esto agregaremos un significado más: el "término de los estudios" es, también, un significado que admite definiciones varias. En términos generales

cuando los actores educativos aluden a "terminar los estudios" incluyen allí el pasaje, exitoso, por la educación terciaria y/o universitaria. Con lo cual aluden implícitamente a la continuidad de la educación formal. Muy escasamente se alude a la culminación de los estudios en el nivel medio. La confluencia de "buenos deseos" y "esperanzas" configuran una realidad desde la que los actores educativos parecieran asegurar que todos transitarán por la primera opción.

Las prioridades están claras para todos los actores educativos: primero el estudio, segundo el trabajo. La propiedad de "deber ser" que subyace a esta premisa pareciera eximir de cualquier argumentación. Sin embargo, es su propia historia personal y laboral a la que se recurre a los fines de "presentar pruebas" respecto de las conveniencias que esto sea desarrollado del modo y en el tiempo en que se postula. Obsérvese bien, no es ni el conocimiento profesional y específico el que sirve de manantial para los argumentos: es el "deber ser" y el relato personal el que oficia de vertiente de un argumento que no se justifica. Solo se lo postula. De este modo, se verá cómo el significado 1 (trabajo en tanto aplicación) viene a ser reafirmado por el significado 2 (trabajo como a largo plazo) en tanto que nos presenta un "trabajo" que, en su constitución, era separado y posterior a la escuela. Ahora queda claro, además, que no sólo es posterior a la escuela sino que no es inmediato a la escuela. Se trata de largo plazo y, por tanto, de siembra.

El trabajo como algo "por conseguir"

He aquí la consagración de una red de significantes que pretenden construir al trabajo como portador de un carácter particular: ubicado afuera y luego de la escuela, el trabajo es algo que "hay que conseguir". Además de aludir una entidad distinta a la escuela, los actores educativos sugieren a entidad propia.

En esta construcción hay una idea que subyace: los "puestos de trabajo" que abordados "en abstracto" parecieran cobrar una corporeidad y una materialidad tal que se advierten "disponibles" o "no disponibles". En este marco, los sujetos que pugnan por ocuparlos parecen reducirse a "recursos humanos" que, en la medida en que no se preocupen por formarse (esto es, cumplir las

condiciones necesarias para ocuparlos) no han de lograr su objetivo. Este modo de plantearlo adquiere más veracidad cuando la presencia más rotunda es la del desempleo. Pero esta no hace otra cosa que agregar una variable más a las que ya, intrínsecamente, forma parte del mercado laboral. De esta manera ninguna referencia al futuro pareciera prescindir de alguna referencia a la posibilidad de "conseguir" un trabajo. Así presentado, el mercado laboral toma visos de "puestos de trabajo" a ocuparse que, dadas las características previamente definidas, decepciona o expulsa sujetos que pugnan por ocuparlos.

El trabajo como venta de fuerza de trabajo

Los tres significados anteriores parecen ser las capas que colaboran en construir un significante del trabajo asociado a la venta de la fuerza de trabajo en el mercado. Una asociación que remite "trabajo" a "venta de fuerza de trabajo" pareciera mostrarnos algunos indicios que nos permiten entender los variados intentos de escindir a los estudiantes con el trabajo en un tiempo simultáneo a su paso por la educación media. Es razonable y, arriesgando aún más, cumple la condición de "políticamente correcto" el hecho de localizar al trabajo "afuera" y "luego" de la escuela atendiendo a las implicancias de convalidar el trabajo infantil/adolescente que, además de ser cuestionable, es ilegal.

De este modo, aplicar lo aprendido, ayudar a construir un proyecto a largo plazo asociado al trabajar y, finalmente, conseguir un trabajo parecieran dar cuenta de un recorrido que es deseable pero que, además, ubica a la escuela en el primer eslabón de la cadena. Conseguir un trabajo tiene una condición necesaria: "estar capacitado", "educado", "haber terminado el secundario". ¿Es esto suficiente? No. Sólo necesario. Y, en este sentido, los actores educativos consagran en un lugar de punto de partida a la educación y, de algún modo, circunscriben al trabajo a aquel espacio en el que han de encontrar un lugar en el que puedan demostrar (aplicar) todo lo que la educación les enseñó.

En este marco, por un lado hay cierta claridad para delimitar prolijamente, para identificar la especificidad y jerarquizar el rol de la educación respecto del trabajo. Ubicada en este lugar, la educación pareciera consagrarse para sí un

espacio que, además de trascendente, es irremplazable. Pero, por otro lado, pareciera que hay en el lugar "elegido" una serie de "efectos colaterales" que terminan por impactar en el rol asumido. Se notará aquí que la educación se advierte muy dependiente de los resultados que en "aquel espacio", aquel que está "fuera de la escuela" obtengan los estudiantes. Es cierto que el "éxito" es multicausal también en esta cuestión, pero la educación no toma ninguna previsión al respecto y se ubica allí, sola, en el centro de todas las responsabilidades, no puede manejar el resto de las variables y, por ello, aparece muy dependiente de resultados que no puede controlar.

La dependencia que amenaza a la educación subsume a ella a los actores educativos quienes no encuentran un lugar en el que guarecerse de semejantes cuestionamientos contruidos linealmente entre imposibilidad de vender la fuerza de trabajo-formación provista por la escuela media deficiente e insuficiente. ¿Por qué no podrían argumentar en su contra? Porque implícitamente antes construyeron su rol en términos de garantizar una inserción en el mercado a partir de la formación que proveen. Y delegaron el éxito o el fracaso de su intervención en la formación de los sujetos al futuro en el que conseguirán un trabajo. Esta tarea que construye para sí la educación pareciera no haber sido apropiada de un modo colectivo por parte de los actores educativos. En este marco se advierte sobre la ausencia de un posicionamiento profesional -en tanto actor educativo- respecto de este rol.

El trabajo como empleo

La existencia concreta de un empleo tiene la capacidad de materializar los cinco significados aludidos: éste y los cuatro anteriores. Subyace a esta construcción la idea de "mercado de trabajo" como la configuración social en la que es posible pensar la existencia de un lugar -concreto, físico - pasible de "ser ocupado por" y, con ello, "ser integrado a". El empleo es, en síntesis, el significado que, como las muñecas rusas, logra englobar los cuatro anteriores y ubicarlos unos dentro de otros dando cuenta de particularidades y, a la vez, de ser partes de una misma construcción. Cada uno de estos cinco significados tiene también la propiedad de

mostrarnos el "deber ser" del trabajo. El empleo pareciera ser el casillero vacío que hay que llenar y eso disuade las incertidumbres y las sorpresas.

Un trabajo que construyó su significado a lo largo de todo el proceso de crecimiento capitalista, que estructuró la configuración social desde la que los actores educativos construyeron sus propios significados y que hoy son cuestionados por la realidad que los engloba. Producto de esta 'nueva' realidad, que parece leerse como coyuntural y de transición, emergen dos significados más. La "nueva realidad" y el modo en que interpela a los significados 'dominantes' que asume el trabajo para los actores educativos nos conduce al *trabajo como reparador de una "necesidad"*. El significado trabajo pareciera ser, en sí mismo, un ejemplo de transición: dada la construcción de un recorrido ideal al que antes aludíamos y su carácter de "deber ser", por un lado, y una lectura de la actualidad como realidad distinta, por el otro, los actores educativos advierten respecto de todo recorrido ideal tiene sus excepciones. La misma situación económica que se menciona en diferentes oportunidades como "condición contextual" de la actualidad en la que aquí nos hemos sumergido parece ser la explicación de ciertas "evidencias": el recorrido es ideal pero no es aplicable a todos los estudiantes. No se sabe con precisión aunque se supone que no todos "respetan" el recorrido y es la condición temporal la que es permanentemente vulnerada.

Indagar en las explicaciones de este suceso que se reconoce ocurrido, permite acercarse a otros significados asociados al trabajo. Como se ha visto ya, hay algunos estudiantes que, condiciones económicas desfavorecidas mediante, hacen un atajo al recorrido ideal. Se alude aquí a aquellos estudiantes que, por tener necesidades económicas, se ven "obligados" a trabajar simultáneamente a que realizan sus estudios secundarios. En ese marco, el trabajo interrumpe el recorrido ideal, cuestión que presenta dos variantes.

La primera configura un atajo definitivo y sin vuelta atrás. El recorrido es cuestionado por la realidad económica "de estos tiempos", "del país" y "del estudiante" y cuando el cuestionamiento se traduce en interrupción se traduce en abandono del estudio. El trabajo sigue siendo asociado a la condición de venta de

fuerza trabajo y, justamente, éste es el argumento en el que se admite su tolerancia. ¿Qué es lo que se tolera? Que se altere el ordenamiento pero, sobre todo, que el futuro se vuelva presente. Que un sujeto cuya edad indica que ha de ser estudiante tenga que vender su fuerza de trabajo y, así, interrumpir o discontinuar sus estudios. He aquí un significado cuyo carácter emergente –asociado a la coyuntura económica del país– logra actualizar los significados residuales que han estructurado el significativo trabajo. ¿Dónde radica lo emergente? En el período de tiempo donde se manifiesta: simultáneo (y no posterior) a la escolaridad de un adolescente.

El trabajo como obstáculo

La rigidez del recorrido ideal es flexibilizada ante “la necesidad”: parecieran no necesitarse más argumentos. Sin embargo, la aceptación de esta realidad -que se asume como irremediable- termina por asociar al trabajo a un obstáculo. Un obstáculo que se interpone en el recorrido ideal, lo interrumpe, no lo deja continuar. Y, de este modo, el trabajo tendrá un significado más en su haber. ¿Todos los actores educativos advierten al trabajo como un obstáculo? Sí. La diferencia entre ellos radica en que para aquellos vinculados a las escuelas cuya matrícula y tradición apuestan y logran la continuidad de los estudios el trabajo tiene un carácter de obstáculo supuesto. Su calidad de potencial lo hace pensar en términos de obstáculo. Quienes, por su parte, se hallan vinculados a escuelas “suburbanas” donde el trabajo (aunque informal y esporádico) de los estudiantes es concreto y cotidiano, es un obstáculo real y es uno de los principales factores que contribuyen al abandono de la escuela por parte de los estudiantes.

¿En estos casos, modifica o altera en alguna medida el carácter de futuro? No en tanto necesita de un argumento para ser incorporado a la “realidad presente”. En este marco, la necesidad, “la carencia de” no sólo le imprime al trabajo un carácter de “mal menor” sino que además le subraya su condición de venta de fuerza de trabajo. Es, justamente, esta visión la que termina de certificar que si algo define al trabajo es su carácter futuro. En este marco, el trabajo comienza a imprimirse de significados “negativos”: es un obstáculo para

la continuidad de los estudios, es un "mal necesario" para los estudiantes de bajos recursos.

Hasta aquí han sido presentados *los primeros significados* que parecen mostrar la tensión que genera un reconocimiento del trabajo como el "trago amargo" que hay que aceptar que forme parte de la realidad escolar: como realidad de estudiantes o como contenido a enseñar. O como ambas cosas. ¿Por qué es un trago amargo? Porque el sobredimensionamiento que se hace de su carácter de venta de fuerza de trabajo impacta en una concepción negativa que se construye del trabajo al pensarlo simultáneo al período destinado a "estudiar". Abramos otro camino. Se ingresará a los significados que se construyen en torno de la aceptación del trabajo en el marco de la escuela y que, por ello, permiten dar la bienvenida a la pasantía como experiencia educativa.

El trabajo como aprendizaje

Hasta aquí han sido aludidos los significados asociados a un supuesto que busca estructurar el conjunto de las construcciones: la educación consagrada en su rol de dadora de saber pero, al mismo tiempo, necesitada de un lugar en el que se pueda aplicar lo aprendido. Ahora bien, se dará paso a las instancias en las que el trabajo puede convertirse en una instancia en la que el aprendizaje tiene lugar. En este marco, el trabajo es visualizado como el lugar para aprender a cumplir horarios y órdenes, a obedecer sin cuestionar, el respeto que se le debe a los mayores, entre otras cosas que, si bien se advierten "complementarias" parecieran contribuir a "formar ciudadanos". Se notará aquí una singular y paradójica observación; la escuela, en su momento fundacional, hubo de emerger en un contexto en el que se le adjudicó esta tarea para luego hacer uso de esos saberes fuera de ella: los saberes necesarios en el mundo del trabajo. Dado este significado, los actores educativos entrevistados aquí parecieran develar que la escuela ya no está en condiciones de cumplir este rol fundacional.

El trabajo como experiencia real

La instancia concreta de la pasantía laboral permite asociar a los actores educativos el trabajo con un evento educativo por la impronta experiencial y de realidad que supone en sí mismo. Y, también hemos de decir, esta impronta no prescinde de la oposición con la dimensión ficcional que asume la escuela. La referencia a "lo ficcional", lejos de asociarse a mentiroso, da cuenta del carácter hipotético que asume la enseñanza que provee la escuela. Hipotético en tanto prescinde de la acción y de la praxis para enseñar y para aprender. Esta referencia y su alusión a la prescindencia de práctica en contextos educativos, pone en evidencia el círculo vicioso en el que la escuela parece retroalimentar el enciclopedismo fundante: la disociación entre teoría y práctica.

La multiplicidad de facetas con que se presenta el significativo trabajo nos conduce a examinar la lógica que cotidianamente construyen los actores educativos. Los primeros cuatro significados del trabajo -como *aplicación*, como *proyecto a largo plazo*, como *"algo por conseguir"*, como *venta de fuerza de trabajo*- constituyen los significados dominantes que construyen los actores educativos. Todos ellos aparecen estructurados en una cosmovisión de mundo que asocia trabajo a empleo pero que, además, éste está disociado de la escuela como espacio de aplicación.

Los significados de trabajo como reparador de una necesidad y como obstáculo se construyen desde una lectura de la sociedad actual que, dada las nuevas características que plantea, exige una emergencia de significados. Sin embargo, subyace a los mismos supuestos que, a manera de residuos, obstaculizan los significados dominantes antes aludidos: la capacidad de reparar una necesidad económica oficia de significado argumentador de la "tolerancia" de la simultaneidad de una instancia que se piensa a largo plazo y, al mismo tiempo, es un obstáculo para el logro del éxito del recorrido ideal: estudiar (primero) trabajar (después).

Los dos últimos significados plantean la posibilidad de pensar el trabajo - como aprendizaje y como experiencia real- y evidencian allí dos significados emergentes que, lejos de remitir a los supuestos dominantes permite hipotetizar

sobre el trabajo como una instancia generadora de aprendizaje y de experiencia. Ambas instancias sólo pueden pensarse asociadas a las instancias de pasantías. Esto por un lado, habilita a pensar el trabajo "durante" la escuela aunque deja serias dudas (ya analizadas aquí) respecto de "dentro" de la escuela.

Ninguno de los significados asociados por los actores educativos al trabajo hace referencia al trabajo como instancia de creación, de creatividad. Los sentidos que se seleccionan se construyen en torno de la venta de fuerza de trabajo y, por tanto, la aplicación de órdenes externas, planes ajenos y demandas extrañas. El trabajo es un espacio donde se aprende a cumplir: las órdenes son ajenas, los horarios estrictos y las opiniones no cuentan. Lejos de visualizarse como saberes menores parecieran otorgarle al trabajo un lugar irremplazable: la escuela en tanto se ha instalado una instancia de constante negociación pareciera estar impedida de enseñar estas cuestiones.

¿Cuáles son los sentidos que intervienen en estos significados? El trabajo, como contenido a enseñar se construye en torno de una sobredimensión de una faceta filosófica asociado al valor y el esfuerzo. Y una subdimensión de una faceta de poner en acción. Ésta última pareciera adjudicarse al "mundo del trabajo" que temporalmente hace su aparición una vez que haya culminado el "mundo de la educación". No sólo hay separación si no hay orden y jerarquía y esto impide una alteración y una retroalimentación. A partir de las pasantías es posible ver el modo en que se "reacomoda" el conocimiento socialmente construido en torno del trabajo y la escuela. Las instancias en que se instrumentan e implementan las pasantías educativas dejan espacio para que se expliciten concepciones subyacentes en la sociedad. Señalaremos algunos puntos.

Aún cuando la escuela da muestras de una apertura hacia la comunidad con la implementación de las pasantías, éstas generan una instancia en la que la escuela "se ve obligada" a salir de sí misma y dirigirse a la comunidad. En este marco, la escuela "puertas adentro" -justificada por la asimilación de saberes que luego habrán de ser puestos en acción- parece advertir que esta acción ha de ser simultánea. En primer lugar, la pasantía es generada fuera de la escuela y esto

es, justamente, lo que le permite ostentar un carácter de "real": estar en el espacio laboral, que conozca las lógicas de este campo, que pueda vivenciar la experiencia de "trabajar" pero, fundamentalmente, la pasantía genera un espacio en el que el estudiante tome contacto con el "mundo real". En segundo lugar, y asociado al anterior, es el carácter de "hacer" lo que estructura el campo laboral. Se vivencia aquí como el momento de aplicar los conocimientos que fueron aprendidos en la escuela. En tercer lugar, la pasantía tiene implícita una intencionalidad clara: la posibilidad de "ubicación". Al llegar a este punto tomamos contacto con la vara con la que será evaluada la pasantía: la capacidad que ésta demuestre de "ubicar" al pasante. Ubicar quiere decir que este tenga continuidad en el espacio laboral. Sea aceptado y rescatado. Es exitosa sólo y en la medida en que el espacio laboral logre dar cuenta que el pasante ha ingresado al mundo laboral. ¿Si no lo logra? Será un aprendizaje.

La jerarquía que subyace a esta construcción se hace nítida en este punto. La inserción laboral (que en esta sociedad es también social) está en un escalón superior al aprendizaje. Ni la inserción supone aprendizaje ni el aprendizaje inserción. Ambos son peldaños pero de escaleras diferentes. Lejos se está aún de hablar de una articulación en la medida en que la escuela aún piensa (y por ello interpela) a la empresa como receptora de sus pasantes. Aquí empieza a mencionarse "conseguir lugares", "negociar espacios". Sumado a esto, el proceso de aprendizaje que se advierte en la pasantía es asociado a "lo que puede aprender en la empresa". Asumir esto lleva implícito que los saberes socialmente productivos sigan sin ingresar a la escuela y ésta aún no logra interpelar al sector productivo como portador de saberes distintos. Aún implementando las pasantías la escuela sigue viendo a "la empresa" como un espacio en el que los estudiantes pueden aprender algo que necesitan y que ella sólo puede "coordinar" ese aprendizaje. Y esto no puede evaluarse marginado de una trama donde lo que prima es la reproducción. Por un lado, la necesidad (económica) de los estudiantes se traduce en el trabajo como una alternativa viable y con ello amenaza su continuidad de su educación. Por otro, ante la deserción de matrícula la pasantía aparece como una alternativa viable para retener a los estudiantes so

promesa de una potencial inserción laboral. Y en este camino se generan intersticios en los que el significado de "trabajo" empieza a mostrar algunas fisuras y es posible señalar la emergencia de la pasantía y su capacidad de generar nuevos significados. El nuevo contexto -entendiendo a éste por la resultante de la puesta en práctica de un lineamiento educativo- enfrenta a la escuela a mirarse en el espejo del trabajo (circunscrito esto en una pasantía) y caracteriza el trabajo en tanto espacio "real". La advertencia de la realidad afuera alerta sobre la presunción de lo ficticio de adentro.

A partir de allí, se ha visto que en la relación entre *trabajo y educación* hay relaciones de necesidad, de continuidad, de jerarquía. Pero esto inhabilita para pensar una articulación entre educación y trabajo. Uno, pensado puertas para adentro; otro, ubicado en "la sociedad" parecieran reverenciarse sin que esto signifique, necesariamente, articulación alguna. Aún permanece la escisión de dos mundos: el mundo del trabajo y el mundo de la educación expresada en los modos en que es referida la comunidad de pertenencia de la escuela. Muy ilustrativos son, en este sentido, los proyectos institucionales que son gestados desde las escuelas tendientes a lograr "una inserción creciente en la comunidad". En virtud de ello, se busca generar instancias en las que la comunidad educativa tenga una "apertura hacia la sociedad" y puedan generarse proyectos en común. Las enunciaciones utilizadas en estos casos parecieran dejar en claro que la escuela pide insertarse (y con ello, asume que ha dejado de estarlo en algún momento). La irrupción de un lineamiento que exige pensar el trabajo fuera genera relaciones afuera de la escuela en la idea de buscar espacios para hacer las pasantías.

La comunidad de pertenencia no es problematizada por la escuela. En virtud de esto, su desconocimiento. No es reconocida por los actores educativos como un espacio generador de saberes. Algunas visiones tienden a construirse desde la "culpabilidad" de la escuela en que los ciudadanos no consigan trabajo. Otras que, sin culpar, apuntan a la impotencia de la escuela por "reestructurarse" de acuerdo a los nuevos tiempos. Todas estas visiones impactan y atraviesan la que se genera en el marco del trabajo cotidiano de las escuelas. Allí, los actores

educativos parecieran construir las propias. Queda claro, una vez más, es el modo en que los actores educativos perciben el mundo que los rodea: es un mundo que viene dado, que "es" y que, dado el pequeño lugar que se ocupa, no está al alcance modificarlo.

La relación entre educación y trabajo pareciera ser una preocupación de los actores educativos. Sin embargo, no es un problema que ha de resolverse desde el propio accionar. Aún subyacen menciones a la educación en tanto educación enciclopédica y al trabajo como una actividad que se hace fuera de la escuela.

Conclusión

El ingreso a los modos en que los actores educativos entrevistados significan el trabajo ha sido, además, un modo de acercarse a su cosmovisión de mundo. Las múltiples dimensiones desde las que se ha ingresado a la cosmovisión de mundo de los actores educativos ofrece pistas acerca de unos sujetos cuyo lugar social, por las múltiples razones aquí analizadas, se muestra acotado a la enseñanza de una disciplina. 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 casualidad que ser "profesor taxi" es un significante reconocido como propio y, llamativamente, común a todos los actores educativos del nivel medio.

Hasta aquí se ha dado cuenta de concepciones arraigadas y fundantes de la cosmovisión de los actores educativos entrevistados. Del mismo modo pretendemos dar cuenta de aquellos intersticios en los que parecen filtrarse otros significados que, si bien distan de ser cercanos a los ya sostenidos aquí, dan cuenta de algunas fisuras, pliegues y los surcos que son de interés. Una y otra revelación es advertida como condiciones necesarias para la construcción de otra economía y otra sociedad y, por ello, se asume 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. En

este marco, este trabajo elige transitar por hacer evidentes cuestiones que puedan ser retomadas en la formulación de políticas públicas.

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 `90. Aún 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 se niega que el saldo de este desvelamiento son relaciones institucionales informales, coyunturales, circunstanciales y escasamente planificadas y programadas, que aquí fueron denominadas *relaciones institucionales de baja intensidad*. En definitiva, son perfectibles y mejorables: donde los objetivos son, por definición, coyunturales. Pero, al ingresar a la cosmovisión de mundo de los actores educativos implicados, se han podido comprender los modos en que parecieran tener vedados 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, además de precursores son 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 se piensen a sí mismos como colectivo social y que esto permita que vean a sus colegas, sus prácticas y sus proyectos.

La educación ya ha protagonizado un discurso que advertía sobre su tarea abocada a la formación al ciudadano. Una definición que es incompleta en la medida en que no se avance respecto a definiciones acerca de ciudadano para qué sociedad y qué implica "formarlo". Se hace necesario ingresar a la construcción misma de la categoría educación y sus potencialidades respecto de vincularla y relacionarla con economía. Los organismos internacionales tienen una visión al respecto: adecuar las ofertas a las demandas del mercado (de trabajo). La visión de la educación que se sustenta en la autoeducación de los sujetos -objetivo que vale tanto para los estudiantes como para los actores educativos- permite pensar que es el propio accionar en la vida cotidiana lo que permite generar nuevos conocimientos.

El presente trabajo ha sido dedicado a la articulación educación y trabajo y a las numerosas modalidades que asumen y han asumido estos campos. La existencia de una escisión es reveladora de sí misma pero hemos de ser capaces de advertir que no es la única. La configuración social en la que se gesta el capitalismo como modo de producción y como modo de sociedad tiene impresa una lógica que se propone escindir. En este sentido la propuesta de desarrollar

una socioeconomía que supone la Economía Social impide pensar a la economía escindida de la cultura y, por ende, a los sujetos desprovistos de su identidad, de su mundo simbólico y de su historia. Ningún cambio con intenciones transformativas del estado actual de las cosas ha de prescindir de indagar en sus concepciones y sus percepciones en tanto es allí donde se anidan las verdaderas posibilidades de cambio.

Recibido: 16/7/2014

Aceptado: 3/9/2014

Notas

¹ Se retoma aquí "tematizar" en el sentido que lo hace Habermas (1987) 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 aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes" (:170/179).

² El Partido de Olavarría tiene un total de 111.708 habitantes y está integrado por una ciudad cabecera y 19 (diecinueve) localidades (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010, Argentina).

³ 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.

⁴ El crecimiento poblacional del partido de Olavarría durante el siglo XX es importante hasta la década de 1980. 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 et al, 1997).

⁵ Esto punto ya ha sido trabajado en Sosa (2000). 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.

⁶ La Ley Federal de Educación Nº 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).

⁷ El *corpus* de la investigación fue generado mediante entrevistas semiestructuradas (un total de veintiocho) de una duración promedio de hora y media. Todo el material fue desgrabado y grillado para su análisis y evaluación. Inicialmente fueron realizadas 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 realizarían las entrevistas. El análisis de los testimonios recogidos 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).

⁸ En este trabajo se incluye en la referencia "actores educativos" a los docentes, los directivos, no docentes y representantes sindicales.

⁹ El análisis de la tendencia de la matrícula educativa brinda un panorama general sobre la evolución de la escuela secundaria en nuestro país. La información que presentan los censos nacionales de población permite mostrar que, en términos absolutos, se duplicó la proporción de jóvenes en edad teórica de asistir al nivel medio, pasando de 1.794.123 jóvenes en 1960 a 3.241.550 jóvenes en el año 2001 (45,9% en 1960 al 85,2% en el 2001). Las tendencias son coincidentes en la escolarización neta en el

nivel medio. En efecto, la tasa neta de escolarización en el nivel medio en 1980 era de 42,2%, y de 59,3% en 1991 y alcanza a 71,5% en el año 2001 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DINIECE, 2007).

Bibliografía

- ARATA, N. y ZYSMAN A. (2006) "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo", en *Revista Anales de la Educación Común*, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación Pcia.Bs.As. Nº 5 "Educación y trabajo".
- ARFUCH, L. (2002) *Identidades, sujetos y subjetividades*, Prometeo, Buenos Aires.
- CARTON, M. (1985) *La educación y el mundo del trabajo*, UNESCO.
- CORAGGIO, J. L. (2004) *De la emergencia a la estrategia. Más allá del "alivio" de la pobreza*, Espacio, Buenos Aires.
- CORAGGIO, J. L. (2004) *El Capital o la gente. Desarrollo Local y Economía del Trabajo*, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- CORAGGIO, J. L (2005) "¿Es posible otra economía sin (otra) política?, Versión revisada de la ponencia presentada en el panel "Cuestión social y políticas sociales; ¿políticas de emergencia o construcción de políticas estratégicas de carácter socioeconómico?", II Congreso Nacional de Sociología, VI Jornadas de Sociología de la UBA, Pre ALAS 2005, Buenos Aires.
- CORAGGIO, J. L (1994) "La construcción de una economía popular como horizonte para ciudades sin rumbo", *Pobreza urbana y Desarrollo*, Nº 10, IIED-AL, Buenos Aires.
- CORAGGIO, J. L (1998) *El trabajo desde la perspectiva de la economía popular. Prog. Desarrollo Local*, Cartilla1. ICO-UNGS, Gral. Sarmiento.
- DA SILVA, T.T (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- ELÍAS, N. (1996) *La sociedad cortesana*, Fondo de la Cultura Económica, México.
- GÁLDIZ, ROSENDO, LÓPEZ, PAZ (1997) *Olavarría: mercado de trabajo y globalización*. La Plata: Congreso Argentino de Antropología Social.
- GRAMSCI, A. (1986) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Editor México.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo II, Taurus, Madrid.
- PUIGGRÓS A. y GAGLIANO R. (2004) *La fábrica del conocimiento*, Homo Sapiens/APPEAL, Rosario.
- MARCHAND, O. (1995) *El desempleo, políticas de empleo y su evaluación. La experiencia francesa*, PIETTE, Buenos Aires.
- ROCKWELL E. Y EZPELETA J. (1998) "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en *Novedades Educativas* Nº 95 Comisión de Educación de Clasco Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo.
- SALTALAMACCHIA, H. (1992) *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, CIJUP, Colección Investigaciones, Puerto Rico.
- 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, inedito, Olavarría.

- SOSA, R. (2007) "El primer trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorados de la FACSU UNICEN", en *Hacerse docentes. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- SPINOSA, M. (2006) "Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible", en: *Anales de la educación común*, Tercer Siglo, Año 2. Número 4 , 164-173.
- TEDESCO, J. (1983) *Educación y empleo. Un vínculo en crisis*. PLANIUC. Venezuela.
- TESTA, J. (2002) "Las instituciones educativas y los interrogantes que plantea su vinculación con el mundo del trabajo" en: *Alternativas*, Vol. 7, Nº 27 .
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.
- INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010, Argentina
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

