

Aproximaciones conceptuales a las diferentes hipótesis interpretativas de las relaciones entre las demandas socio-productivas y la educación en contextos locales

ANCONETANI, MARIANO/ PEET/IICE/UBA - marianoanco@filo.uba.ar

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: ponencia

› *Palabras claves: Demandas socio-productivas – Educación y formación para el trabajo– Hipótesis interpretativas*

› **Resumen**

La presente ponencia presenta los primeros pasos en la construcción del estado del arte correspondiente al proyecto de doctorado, cuyo objetivo principal es comprender la existencia de diferentes tipos de relaciones de independencia, ajuste, adecuación, reproducción, adaptación y otras, entre las demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo y las respuestas de la educación y la formación para el trabajo en contextos locales.

En función de ese objetivo, en la ponencia se analizan las diferentes hipótesis interpretativas que han guiado históricamente los estudios de la relación entre educación y trabajo y que han mostrado en distintas etapas históricas de la estructuración económico-productiva y educativa perspectivas teóricas disímiles frente a las mismas evidencias empíricas.

De esta manera, en la búsqueda del análisis de las hipótesis interpretativas respecto del vínculo entre educación y trabajo resulta significativo dar cuenta de distintas perspectivas teóricas que orientan el sentido de tal vinculación y que no siempre se explicitan al abordar tanto temáticas ligadas a lo educativo como a lo laboral.

La exploración teórica recurre a los desarrollos conceptuales y teóricos de la teoría de la educación, la sociología de la educación, la sociología industrial y la sociología del trabajo producida entre mediados de los años 1970 hasta la actualidad.

› *Aproximaciones conceptuales a las líneas o ejes para la interpretación del problema*

El Proyecto doctoral formula una serie de hipótesis que guían los propósitos de la futura indagación y sustentan la selección de los ejes del problema:

- La existencia de relaciones de la educación y formación para el trabajo y la realidad social y productiva se correspondería con las múltiples demandas de actores heterogéneos de los sectores público, productivo y de la sociedad. En estas demandas se manifiesta la contradicción entre los objetivos de la educación y los del mundo del trabajo y la producción, lo que vuelve ambigua y compleja esta relación.

- Los adolescentes y jóvenes participan de desiguales circuitos educativos y de formación o son expulsados de los mismos debido a la fragmentación del sistema educativo. Esto profundiza la desigualdad en la realización de aprendizajes socialmente significativos.

- La necesidad de realizar un recorrido histórico sobre la integración de la educación y el trabajo para poder precisar los desafíos de tal vinculación y considerar las relaciones entre los cambios en las demandas hacia el sistema de formación, provenientes del mundo de la producción y el trabajo en los diferentes períodos de estructuración económico-productiva, y las respuestas de la educación y la formación para el trabajo en los niveles medio, técnico-profesional y formación profesional.

- La heterogeneidad y segmentación económico-productiva es relevante para comprender las múltiples demandas a la educación y formación para el trabajo a partir de la elaboración de una tipología de comportamientos paradigmáticos según actividades o sectores económicos respecto a las relaciones entre las demandas de ocupaciones, niveles educativos y calificaciones de los trabajadores y las respuestas de la educación y la formación para el trabajo en los niveles medio, técnico-profesional y formación profesional. La explicitación de la contradicción, superposición y complementariedad de diferentes tipos de relaciones conducirá a la elaboración de una tipología alternativa que permita esclarecer cuales de estas instancias y en qué condiciones es posible promover el desarrollo y la formación de los sujetos.

Los ejes propuestos para organizar el estado del arte funcionan como orientadores en la complejidad de las relaciones entre educación y mundo del trabajo.

a.) Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales.

a.1.) Abordaje histórico de las relaciones entre la educación y la realidad social y productiva.

Desde nuestra perspectiva, enmarcada en la tradición en investigación del PEET, las instituciones educativas se encuentran inmersas en contextos complejos y se relacionan no sólo con los sectores productivos heterogéneos, sino también con los diversos actores de la realidad social: organizaciones sociales, programas públicos o privados, empresas de diversos tipos, tamaños y formas de organización.

Partiendo de una noción amplia de la educación y la formación para el trabajo en tanto socializadora para la vida, instancia de preparación para el ejercicio de la ciudadanía y en su contribución al proceso de incorporación de los sujetos al mundo del trabajo y la producción, para esta perspectiva un tema clave en el estudio de la educación y la formación para el trabajo es su relación con la realidad social y productiva, y más específicamente con los sectores productivos. Desde distintos planteos se reconoce la contradicción de objetivos entre la educación y los del mundo del trabajo. En estas relaciones se expresa la tensión entre las demandas democráticas universalistas de atención al conjunto de la población logrando acceso para todos a la educación básica, y las demandas del aparato productivo por responder a la división social del trabajo capitalista que responde a lógicas de selectividad y a criterios de segmentación en el acceso y permanencia. (Riquelme, 1993).

En la articulación entre ambos mundos, debe considerarse además que la enseñanza institucionalizada, con sus propias lógicas y reglas no siempre tuvo como finalidad recoger los requerimientos económicos y productivos (Tedesco, 1982; Gallart, 1985; Gallart 2002, De Ibarrolla y Gallart 1994), lo que dio lugar a la creación de espacios de formación extra-escolares a cargo de otras organizaciones tales como organizaciones obreras o de los propios empleadores.

Por otro lado, otros autores han sostenido que a diferencia de otros países del mundo, Argentina articuló respuestas educativas formales desde una etapa temprana a los requerimientos planteados por el desarrollo industrial a partir de distintos impulsos industrializadores tales como la masiva inmigración europea, las medidas arancelarias proteccionistas hacia 1890 y las dificultades de aprovisionamiento durante la primera guerra mundial, que estimularon el desarrollo de algunas ramas industriales, particularmente de elaboración de productos agropecuarios (Wiñar, 1988)

Ahora bien, las orientaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años han tenido relación directa con el ciclo económico y con las crisis políticas, pues la capacidad de financiamiento del país está vinculada con los montos recaudados impositivamente, que en gran medida están asociados al nivel de actividad productiva. De esta manera, los intentos de reforma a lo largo del siglo XX marcan la independencia, el aislamiento o bien la dependencia de las medidas económicas asumidas por los gobiernos y por la dirigencia empresarial, responsable de la marcha de las inversiones productivas del país respecto de las propuestas educativas y la organización de la educación secundaria (Riquelme, 2004)

Tal como destacan algunos autores, las relaciones entre industrialización y educación comenzaron a ser consideradas con especial interés a partir de la posguerra y fue en este marco donde se manifestaron precisamente tanto el interés por el estudio del problema de los recursos humanos necesarios para el crecimiento económico como los intentos de elaborar metodologías que permitieran prever las necesidades futuras de este tipo de recursos (Tedesco, 1977) De esta manera, el proceso de industrialización estableció las condiciones para que también en América Latina surgiera la inquietud por la planificación de recursos humanos. Sobre esta base se produjo la transferencia de las metodologías elaboradas en los países de mayor desarrollo, que tuvo particularmente a partir del decenio de 1960 y se fundamentó sobre ciertos supuestos entre los cuales pueden citarse: *“(...) la idea de la posibilidad de una modernización creciente, la integración paulatina de la población activa al mercado de trabajo formal y el convencimiento de que ciertas formas de desarrollo tecnológico se reproducirían en los países de América Latina”* (Tedesco, 1977; p. 1)

Desde apreciaciones teóricas, la articulación entre la educación y el empleo toma vital importancia, a partir de considerar a la educación como un insumo necesario para el

desarrollo a través de una corriente de corte economicista como la teoría del Capital Humano. La misma parte de la rentabilidad individual y social de las personas con diversos niveles educativos y especialidades o carreras, y evalúa la mayor o menor conveniencia de la inversión en dichos estudios (Becker, 1975).

Puede verse aquí que en la búsqueda de hipótesis interpretativas respecto del vínculo entre educación y trabajo resulta significativo dar cuenta de distintas perspectivas teóricas que orientan el sentido de tal vinculación y que no siempre se explicitan al abordar tanto temáticas ligadas a lo educativo como a lo laboral. De esta manera, es relevante considerar- a los fines de análisis y complejización de tal vinculación- la presencia de perspectivas teóricas deterministas de la relación entre educación y trabajo que reducen a la misma a una simple relación de oferta y demanda enfatizando la implicancia del nexo en la noción de ajuste (Riquelme, 1982). Estas perspectivas teóricas de integración entre educación y trabajo se encuentran instaladas en el sentido común y en el quehacer cotidiano académico y pedagógico, mezclan diferentes concepciones y por ello muchas veces se vuelven contradictorias (Riquelme, 1993).

Este enfoque de la planificación por el método de recursos humanos, valoriza la adecuación de las calificaciones a los requerimientos del aparato productivo. Se basa en un principio de complementariedad entre el sistema educativo y el sistema productivo, es decir supone que el primero es el proveedor de los recursos humanos necesarios para el desarrollo económico. Este tipo de planificación pone especial atención en las relaciones técnicas, siendo clave la determinación de requerimientos de mano de obra con niveles de educación específicos, para que el sistema educativo pueda producir los graduados necesarios (Riquelme, 1982). En este mismo sentido, sin embargo, otros estudios han sostenido que *“(...) el efecto de la teoría de recursos humanos sobre la planificación educativa tuvo enorme importancia en América Latina, aunque su influencia no afectó con idéntica intensidad a todos los sectores del sistema educativo. Tal vez alcanzó su mayor repercusión en la educación superior así como en diversos procesos de capacitación (...) En cambio, no se puede determinar ese mismo efecto en la educación media, donde el desarrollo de la matrícula siguió fundamentalmente condicionado por la demanda social y la percepción que del mercado de empleo tenían los demandantes”* (Tedesco, 1977; p. 1)

Por lo tanto, no todos los niveles educativos, modalidades, prácticas y aún las políticas contribuyen a la acumulación de capital con la misma intensidad, al producir la calidad o cantidad de destrezas que serán incorporadas en la fuerza laboral (Torres, 1990). De esta manera, *“La contribución de la inversión educativa al crecimiento es menor de lo que pensaron los primeros teóricos del capital humano y del desarrollo económico (...) Pensamos que existen algunas relaciones entre la escolaridad y la productividad, pero es difícil decir si la contribución importante de la educación formal al producto material incrementado toma lugar en los primeros años de escolaridad, o en los niveles superiores, donde son aprendidas las técnicas especializadas y quizás, las destrezas organizacionales más sofisticadas”* (Carnoy, 1982; pp. 15-16)

Desde estas apreciaciones teóricas, los rápidos aumentos de la instrucción escolar no condujeron necesariamente a las tasas más elevadas de desarrollo, sino más bien al reemplazo de la mano de obra menos instruida por la mano de obra más instruida en la fuerza de trabajo empleada, y al incremento de la instrucción escolar promedio entre los desempleados. Observamos que el número de trabajos no ha aumentado tan rápidamente como el de personas instruidas, de modo que el incremento en el nivel promedio de escolaridad no ha sido utilizada plenamente por la economía (Carnoy, 1977)

Por otro lado, la relación entre la productividad y la escolaridad es menos fuerte de lo que sugieren las relaciones entre las ganancias y la escolaridad. La estructura de las ganancias no está determinada por la cuestión de la productividad. La conexión entre las características y los salarios no es meramente económica, sino que tiende a ser socio-institucional (Torres, Pannu y Bacchur, 2008).

Desde posturas no necesariamente contrarias a estas críticas, algunos marxistas o de perspectivas de conflicto de clases han intentado ver a las políticas educativas como parte de una totalidad transformativa del Estado, abiertamente diseñada para cooptar y prevenir cualquier disrupción en el proceso de reproducción social y cultural. Se ha argumentado desde estas posturas reproductivistas que una de las principales funciones de la escolaridad en las sociedades dependientes es servir como sustituto de los derechos políticos y del aumento del consumo material (Carnoy, 1982).

Una formulación más sistemática de estas ideas acerca del lugar de la educación en el capitalismo existe en la noción de la educación como una institución central en el proceso de reproducción, social y económica. Tales teorías reproductivistas critican tanto la postura de la escuela democrática, representada por John Dewey, como la representada por la sociología funcional y la economía clásica denominada como “escuela tecnocrática-meritocrática”. Ambas posturas involucrarían tendencias intelectualmente coherentes, siendo que la primera se ocupa de la compatibilidad de las diversas funciones que supuestamente deben desempeñar las escuelas, mientras que la segunda se ocupa del poder de la instrucción escolar para desempeñar dichas funciones” (Bowles y Gintis, 1981)

De esta manera, según la mayoría de los reformadores liberales, el sistema educativo debe cumplir con tres funciones. En primer lugar, las escuelas deben coadyuvar a integrar a la juventud a los diversos papeles ocupacionales, políticos, familiares y otros, del mundo adulto, exigidos por una economía en expansión y una forma de gobierno estable. *“La educación es el medio de la continuidad social de la vida`. Nos referimos a este proceso como la función integradora de la educación”* (Dewey, J., citado en Bowles y Gintis, 1981; p. 33). En segundo, si bien la mayoría de los liberales consideran inevitable una desigualdad sustancial en los privilegios económicos y el estatus social, el dar a cada individuo la oportunidad de competir abiertamente por estos privilegios es tanto eficiente como deseable e implica la llegada a la función igualadora de la educación. Por último, la educación es considerada un instrumento importante para el estímulo del desarrollo psíquico y moral del individuo, dando cuenta de la función desarrollista de la educación (Bowles y Gintis, 1981)

Esta óptica tecnocrática-meritocrática de la instrucción escolar, el éxito económico y los requisitos para el funcionamiento de los empleos *“brinda una exactitud elegante y coherente (si bien empíricamente falta de exactitud) del surgimiento de la educación masiva en el curso del desarrollo industrial. Como la industria moderna, a tenor de esta óptica, consiste en la aplicación de tecnologías de producción cada vez más complejas e intelectualmente exigentes, el desarrollo de la economía requiere cada vez más habilidades mentales por parte de la fuerza de trabajo en general. La educación formal, al proyectar hacia las masas lo que a lo largo de la historia de la humanidad ha sido privilegio de unos cuantos, abre los niveles superiores de la jerarquía de los empleos a todos aquellos que tengan la capacidad y la disposición para lograr dichas habilidades. De ahí que la mayor importancia económica de las habilidades mentales fortalezca el poder de un sistema escolar fundamentalmente igualitario que nivele las oportunidades económicas”* (Bowles y Gintis, 1981; p. 36).

Sin embargo, las teorías reproductivistas sostienen que el eficiente sistema de la escuela en este tipo de modelo de desarrollo maximizador del crecimiento es evidente que no

se interesa operacionalmente en la igualdad de oportunidades económicas, aún cuando la retórica que rodea a la escuela pueda insistir torrencialmente en sus aspectos igualitarios y es por ello que las escuelas tienen que ayudar a convencer a los niños o reforzar su creencia de que el sistema es básicamente sano y el papel que les ha asignado es el que deben desempeñar (Carnoy, 1977). Por lo tanto, los postulados reproductivistas afirman que *“(...) el modo de organizar la sociedad su enseñanza escolar formal es función de la jerarquía económica y social y no puede separarse de ella. Y sostenemos que la función de la escuela es reforzar las relaciones sociales de producción y que ninguna reforma escolar puede separarse del efecto que producirá en las relaciones jerárquicas de la sociedad”* (Carnoy, 1977; p. 322)

Desde el punto de vista de la teoría ortodoxa de la economía, se presenta un modelo individualista de ver la sociedad¹, donde se analizan las estructuras de ésta desde el punto de vista de su eficiencia y se maximiza el bienestar individual. Los neoclasicistas creen que todos los individuos tienen iguales probabilidades de obtener escolaridad e ingresos mayores o menores en una economía capitalista, ya que los ingresos se basan en la capacidad personal y no en la categoría de la cuna (Carnoy, 1977). La visión reproductivista rechaza estos supuestos, ya que no se sostiene que en las economías capitalistas cada quien tenga las mismas oportunidades de recibir instrucción ni de trabajar en las diversas ocupaciones, ni que todos tengan un poder político. Bajo este aspecto, la escuela formal es para los reproductivistas *“(...) un componente importante del sistema capitalista, sobre todo como repartidora de papeles sociales, y sólo secundariamente como transmisora de conocimiento cognitivo (...) el éxito o el fracaso en la escuela resulta responsabilidad del individuo; si un chiquillo no aprovecha, la culpa es suya, y no tiene que ver con el hecho evidente de que no todas las clases tienen las mismas probabilidades de triunfar”* (Carnoy, 1977; pp. 324-325)

Vale destacar que algunas de las premisas sobre las que se apoya la llamada teoría de la reproducción están siendo confrontadas actualmente por algunos educadores y académicos de Latinoamérica (Tedesco, 1986; Rama, 1987; Torres, 1990). Por ejemplo, Tedesco y Rama han argumentado que: a. el énfasis puesto en el carácter reproductivo del sistema educativo en cuanto a la fuerza laboral no puede explicar los patrones de expansión educativa y sus prevalecientes consecuencias en Latinoamérica, tal cual se observan en la proliferación enfermiza de diplomas y en la sobreoferta de mano de obra calificada; b. el reproductivismo no puede explicar adecuadamente el conflicto social que existe en la distribución de oportunidades educativas (por ejemplo, los sectores dominantes a menudo encuentran necesario imponer su voluntad sobre el resto); c. y finalmente la teoría de la reproducción tiende a mostrar la práctica pedagógica siempre dentro del marco de las relaciones de dominio social. En la teoría de la reproducción social de la escolaridad, afirman estos críticos, los procesos de enseñanza y aprendizaje pierden su especificidad como un proceso pedagógico. La crítica global es que esta teoría ha evolucionado, por lo menos en Latinoamérica, sin referencia a los “problemas reales” y se plantean de una forma más o menos totalmente irrelevante a ellos (Tedesco, 1986; Rama, 1987)

Bajo otra perspectiva amplia e integral, se ha sostenido la importancia de considerar a la educación de manera relacional, esto significa que para entender la educación debemos

1 Para una crítica a este modelo individualista, véase el desarrollo de “las ilusiones de la unidad de la escuela” para el tratamiento de la escuela capitalista francesa en Francia entre 1965 y 1975. Véase, Baudelot, Christian y Estabiet, Roger (1975) *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores, México.

retrotraernos a las relaciones de poder desiguales dentro de la sociedad en su conjunto y a las relaciones de dominación y subordinación y por ende los conflictos que dicha desigualdad genera (Apple, 2012). En este sentido, la perspectiva de Apple sirve para iluminar que el verdadero tema no es qué hace la educación misma, sino cómo se relaciona con las clases, razas, género y el control de la producción y distribución del poder económico y cultural (Apple, 1982)

Como un punto de vista no necesariamente contradictorio con las posturas anteriores, otros autores han insistido sobre “la necesidad de entender el desarrollo del proceso educativo en sociedades diferentes y a través del tiempo, como una variable interviniente de un proceso complejo de dimensiones plurales: económico-social-político-demográfico-cultural; vale decir, por tanto, la variable educación no es tan independiente como se cree, ni tampoco tan dependiente como para justificar inercias” (Weinberg, citado en Tedesco, 1982).

En este proceso complejo de dimensiones, otros autores sostienen que cada parte de la estructura social es, dentro de ciertos límites, relativamente autónomo y desarrolla sus propias leyes de crecimiento a partir del cual deben considerarse los requerimientos del funcionamiento de la economía tales como el nivel de complejización técnica (Tedesco, 1982)²

Es por ello que el análisis de la relación entre educación, economía y trabajo muestra cómo el proceso de cambios en el aparato productivo a partir de los procesos de heterogeneidad descriptos- con modificaciones en la composición sectorial, en las tecnologías utilizadas y en los procesos de trabajo- ha generado fuertes implicancias tanto en relación a las demandas de recursos humanos y las calificaciones requeridas, como también en cuanto a las concepciones teóricas que intentan comprender estas transformaciones (Wiñar, 1988).

Otras miradas sostienen la importancia de considerar la relación entre educación y trabajo como una relación históricamente conflictiva (Filmus, 2001) a partir de plantear aspectos que evidencian la complejidad de las relaciones entre la educación, la producción y el trabajo y, por ende, la complejidad que supone la lectura y la identificación de los requerimientos de formación de los sectores productivos y el mercado laboral (Almandoz, 2010).

Lejos de proponer una función económica universal y predeterminada para la educación en relación con el mercado de trabajo, otros estudios parten de la concepción de que tanto su función como sus demandas sólo pueden definirse a través del análisis concreto de situaciones socio-históricas concretas y de los procesos económicos y políticos que se estructuran, como en el caso de nuestra sociedad, en el contexto de una relación de dependencia externa (Wiñar, 1970).

De esta manera, el análisis de las demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo puede interpretarse a partir de distintos tipos de relaciones que deben ser investigadas en situaciones concretas teniendo en cuenta que la relación educación y trabajo se concreta en el campo económico y de la producción en los diferentes períodos históricos a través de los vínculos específicos con los empleos, las ocupaciones, los tipos de tareas, las calificaciones requeridas frente a la educación esperada para cada uno de los trabajadores en las diferentes situaciones (Riquelme, 1993; Riquelme y Herger, 2007).

Desde la perspectiva de la economía política, *“la escolarización en las sociedades contemporáneas es tratada como un complejo institucional particular, con sus propias prácticas*

² Otros autores atribuyen esta postura teórica al énfasis de la autonomía de las burocracias educativas. Dicha postura sostendría que los sistemas educativos son principalmente autónomos (Véase en Torres, Pannu y Bacchur, 2008, en Mora-Ninci y Ruiz, 2008).

y objetivos sociales, diversos y particulares, pero se trata de un complejo que se constituye a raíz de las dinámicas y contradicciones de un proceso de acumulación de capital y de las relaciones de poder entre los diferentes grupos económicos, políticos y sociales” (Torres, Pannu y Bacchur, 2008, citados en Mora-Ninci y Ruiz, 2008)

b.) Educación secundaria y educación y formación para el trabajo

En el estudio de las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo, una temática es la educación secundaria y su tensión entre ser un nivel que medie con la continuación de los estudios superiores o que sea terminal; otra tensión refiere a una educación más general frente a una formación especializada. De esta forma se configuraría un nivel que debe responder a múltiples demandas de la educación superior, del mercado de trabajo, de la sociedad en general (De Ibarrolla y Gallart, 1994)

Estas tensiones han estado presentes en los cambios en el sistema educativo argentino durante los últimos veinte años. En este aspecto, son relevantes las investigaciones que dan cuenta de las reformas acaecidas durante la década de los '90 a partir de la Ley Federal de Educación (N°24.195/1993). La implementación de esta norma puede interpretarse como un momento de transición crítica en cuanto supuso “transformaciones positivas, negativas o regresivas y riesgosas respecto a los problemas iniciales del nivel secundario y del rendimiento de sus alumnos en instancias posteriores de la educación y de la vida (Riquelme, 2004)

Una de las transformaciones más importantes fue el establecimiento de la educación polimodal que implicó la reducción de la educación técnica a un trayecto complementario. Como señala Riquelme, en ese momento se consideraba que las escuelas técnicas se encontraban aisladas del resto del sistema educativo, necesitaban modernizarse y flexibilizarse y debían convertirse en base de una educación polimodal, que además de reforzar la educación general y tecnológica, se articulara con la formación para el trabajo (Riquelme, 2004)

Entre algunos de los resultados de investigaciones actuales se marca que el discurso dominante a favor del generalismo durante la década anterior omitió, por un lado, el valor pedagógico de la educación técnica en cuanto permite integrar la formación científico-tecnológica con el aprender haciendo. Por otro lado, omitió la posibilidad de obtención de una doble credencial (de educación tanto general como de formación en una ocupación) que era valorada estratégicamente por las familias (Jacinto y Terigi, 2007) Frente a esta situación, algunos autores sostienen una necesaria reconstrucción de dicha complejidad a partir de una nueva orientación de la educación y la formación como eje de una reivindicación de los trabajadores (Riquelme, 1987; 1995)

Actualmente, el sistema educativo pasa por una nueva transición crítica (Riquelme, 2006), la Ley de Educación Nacional de 2006 establece el regreso de la estructura previa a la Ley Federal de Educación y revalida la recuperación de la educación técnica por parte de la Ley de Educación Técnico-profesional. Aún sin diagnósticos certeros sobre esta transición, el nivel secundario se encuentra inserto en un sistema fragmentado y desigual, existiendo circuitos diferenciales con disímiles condiciones de aprendizaje que afectan las posibilidades de participar en el mercado de trabajo y la continuación de los estudios por los que circulan los pobres y los no pobres (Tiramonti, 2009)

La presión para operar transformaciones se concretó en la sanción de una nueva ley de educación y de un dispositivo legal para financiar y registrar la educación técnica, así como la

promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo. En este contexto, la educación parece transitar entre escenarios que muestran profundas fracturas, algunas continuidades y esfuerzos por compatibilizar la profunda diferenciación entre las provincias, las localidades y las instituciones del país (Riquelme y Herger, 2009). Se busca superar la fragmentación del sistema, se propone la obligatoriedad de la educación secundaria y se establecen los mecanismos de financiamiento y de regulación de la educación técnico-profesional, marcando un giro en el debate que implica revisar la perspectiva política y los enfoques teóricos, modelos y conceptos instalados en la década de los noventa e incorporar a nuevos actores sociales en el diseño e implementación de estrategias y programas (Almandoz, 2010). Todo ello se entrelaza de manera compleja probando nuevamente la capacidad del sistema para modificarse y atravesar por una nueva transición crítica (Riquelme y Herger, 2009).

Una temática que parece recurrente en los años recientes es el análisis de las continuidades y rupturas en las orientaciones y características de las políticas de educación y formación de la década anterior y la presente, teniendo en cuenta la educación secundaria. Entre las rupturas cabe destacar que se han reposicionado en la agenda educativa dos modalidades que fueron desplazadas en la formulación e implementación de la Ley Federal de Educación: la educación de jóvenes y adultos y la educación técnica. Desde el sector educativo parece haber un reconocimiento, en el plano de la ley³ y de algunas acciones (Plan de Alfabetización; Programas de inclusión educativa), de las necesidades de terminalidad e inclusión educativa de los jóvenes, de la alfabetización de los adultos y del derecho a la educación permanente. Este impulso es compartido por la política social y laboral que incorporaron en los planes más importantes (Plan Jefes y Jefas de Hogar, Seguro de Capacitación y Empleo, Plan Familias, Asignación Universal por Hijo) contraprestaciones y becas para completar la educación general básica y el polimodal y no sólo oportunidades de formación profesional (Riquelme y Herger; 2009).

Sin embargo, en su implementación continúan primando la fragmentación de los agentes de la educación y formación para el trabajo, la falta de planificación de las acciones y/o de los contenidos de la formación, la baja cobertura alcanzada frente a las necesidades educativas de la población trabajadora. En el nivel provincial y en el local esta situación de fragmentación y superposición de acciones se agudiza puesto que allí confluyen las intervenciones de los diversos actores y agentes (Riquelme y Herger, 2005; Herger, 2008). Pese a algunos intentos de coordinación de acciones entre los diversos ámbitos del sector público se mantienen dificultades o limitaciones para la planificación de las acciones de formación.

Teniendo en cuenta las características del proceso de transición hacia una nueva estructura académica en la educación secundaria, algunos análisis que enfatizan el período 2006-2009 sostienen las disparidades en cuanto a situaciones normativas entre jurisdicciones: *"(...) Dado el actual proceso de transición, la situación normativa es disímil: 10 jurisdicciones cuentan con leyes preexistentes o sancionaron una nueva ley de educación contemplando los planteos de la LEN; 11 jurisdicciones establecieron otros tipos de normativas (ya sea resolución, decreto o acuerdo) para definir la estructura académica del sistema mientras revisan su ley provincial y 3 jurisdicciones se encuentran elaborando su normativa al momento de producirse este informe. Este proceso se está llevando a cabo en forma progresiva y en virtud*

³ La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) sancionada en 2006 coloca a la educación permanente de jóvenes y adultos como una modalidad del Sistema Educativo Nacional.

de la realidad de cada una de las jurisdicciones” (DINIECE; 2011; p. 9)

Estos mismos estudios también alertan- en el marco de la implementación de la LEN, sobre una distribución desigual de la oferta de nivel Secundario en función de los contextos socio-económicos a partir de considerar que *“(…) queda plasmada una distribución desigual de la oferta de nivel Secundario. En los ámbitos más pobres, predomina una oferta incompleta que se concentra en el Ciclo Básico. En cambio, en las zonas de mayores recursos, predomina la oferta de Secundarias Completas (SC y EGB3 + Polimodal)” (DINIECE; 2011; p. 24)*

Estas consideraciones llevan al estudio mencionado a concluir que *“Por todo lo expuesto, queda configurado un escenario educativo complejo y diverso en el marco de un proceso de transición aún en marcha” (DINIECE; 2011; p. 32)*

Otros autores reconocen cambios en las políticas relacionados con la mayor institucionalidad y la articulación de actores pertinentes, pero señalan que *“no es visible una política estructurada tendiente a facilitar la inserción o la transición al trabajo de los jóvenes en general, y de aquellos de bajos niveles educativos, en particular” (Jacinto, 2009).*

Los trabajos realizados desde la sociología del trabajo señalan las limitaciones que persisten respecto a la calidad del sistema educativo. *“El desafío es mejorar la calidad de la enseñanza, incrementando, a la vez, la retención y la eficiencia del sistema educativo. Las reformas educativas intentaron hacerlo pero no lo consiguieron” (Gallart, 2008).* Desde esta perspectiva orientada a la formación de competencias se plantea la necesidad de atender a la calidad del sistema de educación y formación para superar las carencias de competencias laborales de los jóvenes que egresan del sistema educativo.

Desde el campo de la educación se destaca que los desafíos para la educación secundaria parecen situarse en *“(i) la orientación de la educación técnica y la formación para el trabajo;(ii) la formación de los docentes;(iii) la articulación con los ámbitos de la ciencia y tecnología; (iv) la racionalidad del gasto social en la política educativa, social y para el trabajo” (Riquelme, 2006).* Se señala que la orientación de la educación técnica y la formación para el trabajo deben revisarse para concretar las urgentes exigencias de una mayor calidad en la apropiación de saberes socialmente necesarios (Riquelme; 2006).

En este sentido, *“(…) se verifica que la idea de la educación secundaria está en una encrucijada, entendiéndolo por definición que esto implica estar en un cruce de caminos posibles, algunos de retroceso y otros de progresión alternativa. Cabe considerar los logros y reconstruir los espacios de una educación secundaria o polimodal que otorgue genuinos saberes socialmente relevantes a la población joven y adulta del país” (Riquelme, 2004; p. 206)*

c.) Tipologías de comportamientos paradigmáticos sectoriales de las relaciones entre las demandas sociales y productivas y las respuestas de la educación y la formación para el trabajo

A partir de trabajos de investigación se ha indagado la heterogeneidad de la estructura económico-productiva de la Argentina en relación con la diferenciación o fragmentación de las demandas de recursos humanos, ocupaciones y niveles educativos de los distintos sectores/actividades económicas en distintos períodos históricos. Tales investigaciones postulan que dentro de las características de los requerimientos del aparato productivo se pueden identificar comportamientos paradigmáticos por sectores de la economía desde un punto de vista histórico intentando acceder al análisis de las demandas económicas y productivas (Riquelme, 1985; 1987)

A partir del año 1976 se constituye un período de reconversión de la economía e inicio del período de desindustrialización ligado a la apertura comercial y financiera que generó la profundización de la heterogeneidad a partir de actividades intensivas en recursos naturales y en capital, como así también en el papel central de las grandes empresas.

Una acentuación mayor de estos procesos de transformación estructural de la economía se produce en la década del '90 con el ciclo de la convertibilidad y el proceso de privatizaciones que tendrá como consecuencia los procesos de concentración de la producción y centralización del capital (Schorr, 2004)

A partir de las implicancias educativas de esta acentuación de los procesos de heterogeneidad económico productiva, toman mayor relevancia las múltiples demandas a la educación y formación para el trabajo en función de los sectores dinámicos, de punta y/o competitivo local o con ventajas internacionales; sectores emergentes en reconversión productiva y/o con posibilidades de reposicionarse en el mercado interno y/o regional; sectores de Pymes deprimidas con baja capacidad de empleo, pero con algún margen de reinserción en nichos productivos; sectores de actividades vinculadas a la subcontratación a nivel interno y/o subregional; y microemprendimientos con potencial productivo (Riquelme, 1985)

Estos procesos suponen indagar no sólo la relevancia del alcance conceptual y metodológico del concepto de comprensión del mundo del trabajo, sino también la revisión de las alternativas de planificación educativa recuperando las ventajas del conocimiento y planificación locales, provinciales y sectoriales como previas a la definición de planes globales (Riquelme, 1985; 1987; 1993)

Tales postulados teórico-metodológicos han guiado el análisis de los cambios en el perfil educativo de las actividades económicas desde 1986 hasta el 2003 a partir de la información suministrada por la Encuesta Permanente de Hogares (onda octubre) en el caso específico de Gran Buenos Aires. Tal análisis permitió clasificar el aparato productivo entre sectores dinámicos, medios y vegetativos a partir de demandas altas, medias y bajas de educación de los trabajadores (Riquelme, Herger y Langer, 2005).

En cuanto a los sectores que absorben trabajadores de alto nivel educativo, el estudio sitúa a las ramas de intermediación financiera, actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler, educación, servicios sociales y de salud, administración pública.

Por otro lado, los sectores que absorben trabajadores de educación media son los siguientes: productos químicos y de la refinación de petróleo y combustible nuclear, productos metálicos, maquinarias y equipos, otras industrias manufacturas, alimentos, bebidas, tabaco, textiles, confecciones y calzado, suministro de electricidad, gas y agua, transporte y comunicaciones, comercio al por mayor y al por menor.

Por último, los sectores que absorben trabajadores de baja educación son construcción, actividades primarias, comercio y servicios domésticos. A partir de una clara diferenciación sostenida durante más de dos décadas, la clasificación por sectores marca fuertes evidencias de comportamientos paradigmáticos desde la demanda educativa formal de los trabajadores por parte de los sectores económicos que sólo presentan algunas excepciones.

Para el período de post crisis 2001, el proyecto doctoral plantea la importancia de continuar en esta línea de análisis a partir de una selección de sectores y actividades económicas para atender a las demandas y necesidades de educación y formación para el trabajo.

> *A modo de cierre*

La educación secundaria es un nivel clave en cuanto a las múltiples demandas a las que se ve sometido desde los distintos sectores de la sociedad, pero fundamentalmente por su relevancia para los sujetos que acceden a la misma.

Entre las tensiones que enfrenta el nivel, se encuentra la de vincularse no sólo con los sectores productivos, sino también con el sector público y la sociedad. En este sentido, debe considerarse la heterogeneidad de las unidades productivas, la multiplicidad de actores sociales y la segmentación de los mercados de trabajo que se expresan en los espacios concretos de los ámbitos locales. Estos dan contexto a las políticas laborales y educativas que se implementan desde los distintos niveles y sectores de gobierno.

El planteo del proyecto doctoral sostiene el reconocimiento de distintos tipos de hipótesis interpretativas de las relaciones entre las demandas socio-productivas y la educación en contextos locales tomando en consideración el abordaje sectorial para atender tanto las demandas y necesidades de educación y formación para el trabajo como también la orientación y cobertura de la educación. Debería explorarse también la vigencia de interrelaciones entre dichas hipótesis a partir del enfoque sectorial. Estas preocupaciones orientan el proyecto de doctorado presentado y en permanente revisión.

> *Bibliografía*

- Almandoz, Rosa. (2010). "Políticas para la educación técnico- profesional en la Argentina", en Almandoz, María Rosa, et al. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Apple, Michael (editor) (1982) *Cultura y reproducción económica en educación*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.
- Apple, Michael (2012) *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Miño y Davila Editores. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1975) *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores, México.
- Becker, Gary S. (1975) *El capital humano*. Alianza Editorial Universidad Textos. Madrid.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo XXI Editores.
- Carnoy, Martin (1977) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI editores.
- Carnoy, Martin (1982) "Educación, Economía y Estado", en Apple, M. (editor) (1982) *Cultura y reproducción económica en educación*, London and Boston. Routledge & Kegan Paul.
- De Ibarrolla, M. y Gallart, M.A. (coords.). (1994) *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Lecturas de Educación y Trabajo, N° 2, Buenos Aires, OREALC-UNESCO.
- DINIECE. (2007). "La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos", en *Serie La Educación en Debate* n 4, Buenos Aires, DINIECE.
- Filmus, D. y otros (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana.
- Gallart, M. (1985) "La Racionalidad Educativa y la racionalidad productiva: Las escuelas técnicas y el mundo

del trabajo”, *Cuaderno del CENEP* N° 33 Buenos Aires, CENEP.

Gallart, M. (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. CINTERFOR. OIT.

Gallart, M. A. (2008) *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2008.

Jacinto, C. (2009) “Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general” en *Tendencias en Foco*, n° 10, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO. Disponible *on line* en www.redetis.iipe-ides.org.ar

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Santillana.

Rama, G. (1987) “Estilos educacionales”, en Saviani, D. *Desarrollo y educación en América Latina*. Sao Paulo. Cortez Editora.

Riquelme, Graciela (1982) *Algunas reflexiones sobre la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la industria*. I Jornadas sobre Educación y Trabajo. Auspicio de IDRC. Canadá. FLACSO-CEDES-CIE. Octubre 4 y 5.

Riquelme, Graciela (1985) “Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis”, en *Revista Argentina de Educación*. Año IV. N°6. Octubre de 1985. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

Riquelme, Graciela (1987) “Participación de las organizaciones sociales en la educación y formación de los trabajadores”, en García, Haydée y Bumenthal, Hans (editores) *Formación profesional en Latinoamérica*. Editorial Nueva Sociedad. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), Venezuela.

Riquelme, Graciela (1993) “La comprensión del mundo del trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 2. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores.

Riquelme, Graciela (1995) “La educación técnica y la formación profesional en la encrucijada. Perspectivas presentes y futuras de la educación técnica y la formación profesional. Un ensayo interpretativo”, en *Políticas y Sistemas de Formación*. Formación de Formadores. Carrera de Especialización de Posgrado. Serie Los Documentos. N° 8.

Riquelme, Graciela (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila Editores.

Riquelme, Graciela; Herger, Natalia y Langer, Ariel (2005) “*Educación y formación para el trabajo en la Argentina. Continuidades, rupturas y desafíos en los últimos cincuenta años. Perspectivas para la relación educación y mercado de trabajo en el 2005*”. Serie de Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo, N°18. Programa de Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.

Riquelme, Graciela (2006) “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”, en *Anales de la educación común*, tercer ciclo, año 2, n° 5, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Riquelme, Graciela y Herger, Natalia (2007) “Saber en jaque: de la negociación de las calificaciones a la

- certificación de las competencias”, en *V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST). Montevideo. 18 al 20 de abril de 2007.
- Riquelme, Graciela; Heger, Natalia; y Langer, Ariel (2009); “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”, Trabajo presentado en el Congreso de ALAST, México DF.
- Schorr, Martín (2004) *Industria y Nación: poder económico, neoliberalismo y alternativas de reindustrialización en la Argentina contemporánea*. Edharsa. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1977) *Educación e industrialización en la Argentina*. Documento N°1. DEALC/1. Proyecto “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe”. UNESCO. CEPAL. PNUD. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Capítulo. Biblioteca argentina fundamental. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (2009) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en, TIRAMONTI, Guillermina y Nancy MONTES (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, FLACSO- MANANTIAL. (pp. 25-38)
- Torres, C. (1990) *Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas*. Rosario. Miño y Davila. IRICE- CONICET- UNR.
- Torres, C.A.; Pannu, R.; y Bacchur, K. (2008) “Acumulación de capital, legitimación política y expansión educativa”, en Mora-Ninci y Ruiz, G. (comp.) *Sociología Política de la Educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*. Miño y Davila Editores, San Martín, provincia de Buenos Aires.
- Wiñar, D. L. (1970) “*Poder Político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*”, en Documento de Trabajo. Instituto Torcuato Di Tella. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Wiñar, David, L. (1988) *La formación profesional en Argentina*. Montevideo, CINTERFOR, OIT.

“I Congreso de Escuelas de La Fraternidad” para la reestructuración de la enseñanza en las escuelas técnicas sindicales [1964] Discusiones pedagógicas en una organización sindical.

AYUSO, MARÍA LUZ/ IICE / UBA - luzbelito@hotmail.com

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Sindicato La Fraternidad– I Congreso de Escuelas Técnicas de La Fraternidad – Programa de Enseñanza Formación de Instructores*

» **Resumen**

La presentación de este trabajo se inscribe en el proyecto de mi tesis de posgrado en torno a los vínculos de educación y trabajo en perspectiva histórica. En particular mi estudio se recortó sobre el Sindicato ferroviario de la conducción "La Fraternidad". Su elección respondió a dos razones: la primera, la temprana organización para la formación técnico profesional que realizó la Fraternidad para sus socios a través de una nutrida red de escuelas técnicas seccionales. La primera escuela se creó en 1908 y para el cincuentenario de la organización (1887- 1937) la red contaba con 150 escuelas distribuidas a lo largo de la red ferroviaria argentina. La segunda razón respondió al alto grado de institucionalización que tuvieron para la transmisión de los saberes del trabajo de ese oficio, además del reconocimiento estatal y de las empresas que lograron hacia finales de la década del 20.

En trabajos anteriores me centré en estudiar la genealogía de este sistema de formación, su institucionalización y legitimación ante los poderes públicos y las empresas ferroviarias como así también los elementos que conformaron la cultura escolar de las escuelas técnicas seccionales, a través de sus ordenamientos discursivos, regulaciones y materialidades entre 1887 y 1930.

En este trabajo me propongo analizar el 1° Congreso de Escuelas Técnicas de la Fraternidad que se llevó a cabo en la Secretaría Central los días 11 y 12 de mayo de 1964. El objetivo de La Fraternidad en la organización de este Congreso fue alcanzar un anteproyecto de Plan para la reestructuración de la enseñanza técnica y profesional en las escuelas técnicas de "La Fraternidad". Para ese fin se reglamentó el desarrollo del mismo a través de organización de comisiones internas, la forma de elección de los delegados entre el director y los instructores de cada escuela, y la forma de participación a través de la presentación de trabajos, ponencias y sugerencias enviadas con anticipación a la organización del evento. Se seleccionaron para el análisis un conjunto acotado

de fuentes: las recomendaciones surgidas de la 47° Asamblea General de Delegados de 1962 para la organización de este congreso; la convocatoria a las seccionales sociales a través de la Circular General 30 del 12 de marzo de 1964; y las Conclusiones del Congreso publicadas en la Revista La Fraternidad (Año LVII, N° 1087, junio de 1964). A través de la exploración de las mismas se buscará relevar las evaluaciones que realizó la organización sobre su propio sistema de formación como así también los cambios pedagógicos que creyeron necesarios para la época. Se pondrá especial atención en los fundamentos, objetivos, estructura, métodos y contenidos para la formación técnico profesional de estos trabajadores, pensada y elaborada colectivamente por ellos mismos a través de un encuentro organizado para ese fin.

> *Introducción*

La presentación de este trabajo se inscribe en el proyecto de posgrado en torno a los vínculos de educación y trabajo en perspectiva histórica. En particular mi estudio se recortó sobre el sindicato ferroviario de la conducción "La Fraternidad". Su elección respondió a dos razones: la primera, la temprana organización que tuvo La Fraternidad para la formación técnico profesional de sus socios a través de una nutrida red de escuelas técnicas seccionales. La primera escuela se creó en 1908 y para el cincuentenario de la organización (1887- 1937) la red contaba con 150 escuelas distribuidas a lo largo de la red ferroviaria argentina. La segunda razón respondió al alto grado de institucionalización que tuvieron para la transmisión de los saberes del trabajo de ese oficio. Además del reconocimiento estatal y de las empresas que lograron hacia finales de la década del 20 son escuelas que, con algunos cambios, perduran hasta la actualidad. Para 1964, el año de desarrollo del Congreso que aquí nos ocupa, la red de escuelas técnicas de La Fraternidad contaba con 200 escuelas distribuidas en todo el país.

En trabajos anteriores me centré en estudiar la genealogía de este sistema de formación, su institucionalización y legitimación ante los poderes públicos y las empresas ferroviarias como así también los elementos que conformaron la cultura escolar de las escuelas técnicas seccionales a través de sus ordenamientos discursivos, regulaciones y materialidades entre 1887 y 1930.

En este trabajo me propongo analizar el 1° Congreso de Escuelas Técnicas de la Fraternidad que se llevó a cabo en la Secretaría Central los días 11 y 12 de mayo de 1964. El objetivo formulado por La Fraternidad en la organización de este Congreso fue alcanzar un anteproyecto de Plan para la reestructuración de la enseñanza técnica y profesional en las escuelas técnicas de "La Fraternidad". Sin embargo un mes antes de iniciado el Congreso, la Escuela Técnica Central contaba con un "Anteproyecto de Plan de Reestructuración de la enseñanza técnica y profesional de las escuelas técnicas" (abril de 1964). Por otro lado, regía para el desarrollo del Congreso un estricto Reglamento aprobado por la Comisión Directiva el 10 de marzo de 1964 y comunicado -sin consulta previa- a escuelas de las seccionales sociales. Finalmente, entre la primera convocatoria al Congreso y el desarrollo del mismo mediaron sólo dos meses y se registraron importantes problemas de comunicación y quejas entre Buenos Aires y las seccionales. ¿Qué otros propósitos guardó la

Comisión Directiva de “La Fraternidad” y la Escuela Técnica Central para este Congreso?

Se seleccionaron para el análisis un conjunto acotado de fuentes: (a) la convocatoria a las seccionales sociales al Congreso de Escuelas Técnicas a través de la Circular General 30 del 12 de marzo de 1964 y la comunicación de los temas a debatir expresados en la Circular General 37; (b) el “Anteproyecto de Plan de Reestructuración de la enseñanza técnica y profesional de las escuelas técnicas de La Fraternidad”, presentado por la Escuela Técnica Central abril de 1964, (c) el Acta de desarrollo del 1º Congreso de Escuelas Técnicas, y (d) las Conclusiones del Congreso publicadas en la Revista La Fraternidad (Año LVII, N° 1087, junio de 1964). A través de la exploración de las mismas se buscará relevar las principales discusiones en torno al dispositivo de transmisión de los saberes de los conductores de trenes, las evaluaciones que realizó la organización sobre su propio sistema de formación como así también los cambios pedagógicos que creyeron necesarios para la época. Además se buscará alcanzar nuevos indicios acerca del propósito que tuvo para la Comisión Directiva del sindicato y la Escuela Técnica Central en la organización del Congreso.

› *El sistema de formación fraterno*

Se sostuvo como tesis (Ayuso, 2014: 17-18), las proposiciones que siguen: En tiempos de la organización del Estado argentino y coetáneo a la organización del Sistema de Instrucción Público Centralizado y Estatal (SIPCE), los maquinistas y foguistas de locomotoras organizaron su representación gremial a través de la *Sociedad de Maquinistas y Foguistas de Locomotoras "La Fraternidad"* para la defensa corporativa del oficio frente a los abusos de las empresas ferroviarias extranjeras y la falta de regulación estatal. Para contrarrestar esas fuerzas la Sociedad debió acumular poder gradualmente y legitimarse conjuntamente frente a los trabajadores de su oficio, por un lado, y constituirse como fuerza representante de los maquinistas y foguistas frente al Estado y las empresas, por el otro. En esa interlocución los ingenieros jugaron un papel clave: consolidaron su campo de conocimiento como elite de intermediación vinculados al aparato estatal en conformación y en las gerencias de las empresas ferroviarias, al tiempo que coadyuvaron en la organización de la sociedad gremial de los maquinistas y foguistas a través de sus Reglamentos y Estatutos, y en las primeras experiencias de transmisión, organizando la primera Academia de instrucción para aspirantes, publicaciones para la transmisión del saber técnico del oficio y confeccionando los primeros Reglamentos y Programas de exámenes.

Una vez dados los primeros pasos, los maquinistas y foguistas de locomotoras organizados a través de la Sociedad "La Fraternidad" se apropiaron de algunos elementos para la regulación de su saber y sobre esa base sustentaron y consolidaron su poder: propiciaron la creación de escuelas en la seccionales sociales de distribución federal, produjeron manuales y elementos para la enseñanza y establecieron un modelo organizacional semejante para todas sus escuelas. En la institucionalización de las Escuelas Técnicas para foguistas y maquinistas de locomotoras, la Sociedad "La Fraternidad" creó un Sub-sistema de educación y trabajo en el ámbito ferroviario al margen de las iniciativas que ofreció el Estado. Este subsistema de autogestión obrera tuvo alcance

nacional y se territorializó siguiendo la topografía que estableció la red ferroviaria argentina.

Su estudio se delimitó entre 1887, año de fundación de la Sociedad, y 1927 cuando la red de escuelas estaba extendida en el territorio, sus formas de organización y funcionamiento institucionalizadas y semejantes entre sí, los mecanismos de ingreso y promoción en la carrera regulados por la corporación a través de la participación de representantes de La Fraternidad en las mesas de exámenes para la acreditación y certificación de idoneidad, hecho que evidencia el reconocimiento de las empresas y el Estado hacia el gremio como sujeto de determinación curricular. Durante este período, la red de escuelas técnicas para foguistas y maquinistas de locomotoras se consolidó, logró fuerte continuidad en el tiempo, y configuró un sujeto pedagógico particular: el sujeto fraterno. La red de escuelas técnicas para foguistas y maquinistas montada sobre la red política gremial de comunicación e intercambio de las seccionales sociales de “La Fraternidad” articuló hogar y escuela a través de un fuerte sentido identitario de pertenencia a la gran familia fraterna. La transmisión de saberes en ese ámbito construyó tejido social para la emergencia de saberes socialmente productivos para ese conjunto de trabajadores. (Ayuso, 2014: 17-18).

› *La convocatoria*

La convocatoria al primer Congreso de escuelas técnicas de “La Fraternidad” la realizó la Comisión Directiva bajo la firma del presidente Ángel Bono y el secretario Gerente Pablo López a través de la Circular General 30 del 12 de marzo de 1964. El documento comunicó básicamente dos temas: el primero, los requisitos para participar en el Congreso –como delegados por sección y agrupamiento- y el procedimiento a seguir por las seccionales sociales fraternas para la designación de los mismos. El segundo, el Reglamento que tendría el Congreso, aprobado por la Comisión Directiva el 10 de marzo de 1964, dos días antes de la confección de la circular.

Respecto a la regulación de los participantes, la circular estableció que serían los “delegados de las Escuelas Técnicas de cualquiera de las tracciones ferroviarias” y que como requisito deberían estar ocupando los cargos de “director o instructor de las Escuelas” (Circular General N° 30, Reglamento, Art. 2º, La Fraternidad). Además estableció un detallado procedimiento para su designación: los directores debían convocar Asamblea para la elección a los delegados bajo las regulaciones del Estatuto Social pero con algunas salvedades (votación sin porcentajes ni con padrones oficiales) que permitirían a las seccionales cumplir con el plazo establecido al 6 de abril de 1964. Por otra parte, también pudieron participar los instructores de las escuelas técnicas que presentaran trabajos a consideración del mismo en carácter de “miembros adherentes”, pudiendo participar en las comisiones internas que consideren los temas relacionados con sus trabajos pero sin derecho a voto.

Respecto al Reglamento, el segundo punto que comunicó la Circular 30, en él se reguló el lugar donde se desarrollaría el Congreso, los participantes, los requisitos para la participación, las formas para la designación de delegados participantes en la seccionales sociales, las autoridades del

Congreso y sus funciones, de la secretaría administrativa del Congreso y su financiación, el mecanismo del Congreso, el programa, funcionamiento del mismo, la forma de participación a través de la presentación de trabajos, ponencias y sugerencias enviadas con anticipación a la organización del evento; el trabajo en las comisiones internas, hasta el clima que debería reinar en los debates de las comisiones.

El Reglamento fue tan minucioso que apenas iniciado el Congreso se oyeron distintas manifestaciones por parte de los delegados de las escuelas en contra del funcionamiento del mismo. Se adujo que no era democrático y que el reglamento contaba con variantes y contradicciones, “no es cuestión de poner mordaza” (Delegado García -San Martín, línea Mitre-, Acta, p. 13). “No podremos ser delegados con un Reglamento que no es la aspiración de todos los delegados. No hay verdadera libertad de expresar ideas. Creo que bajo este Reglamento estamos de más” (Delegado Olazábal -Córdoba, línea Mitre-, Acta, p. 14). “¿Este reglamento ha sido aprobado por un Congreso General?” (Delegado Aquilante -Victoria, línea Mitre, Acta, ibídem).

Si bien el presidente del Congreso y presidente de la Escuela Central buscó dar legitimidad al Reglamento, las críticas no dejaron de emerger. Para los organizadores el Congreso de Escuelas Técnicas debía ser diferenciado de los Congresos generales de delegados o las Asambleas, por un lado; por el otro, contaba con la legitimidad del mandato de la Asamblea General de 1962, donde se propuso su realización. Para continuar la marcha del Congreso y cada vez que se manifestaron en contra, las autoridades recurrieron al artículo 13º: “El Congreso tendrá terminantemente prohibido abarcar temas de tipo gremial y mucho menos tomar sus características” (Reglamento del Congreso de Escuelas Técnicas, En: Circular General N° 30, p. 3); de esa forma quedaron clausuradas las disidencias.

¿Cómo fue recibida esta Circular en las seccionales? Para indagar un poco más sobre este aspecto, se consultaron las Actas de la Comisión Administrativa de una escuela seccional, la Escuela Técnica “Carlos Gallini” de Rosario perteneciente a la línea Mitre. En el caso de esta escuela, la circular 30 fue leída en la reunión de la C.A. el 20 de marzo por su director y en las actas figura la discusión que sigue:

Merlo: Tendríamos que hacer una nota de disconformidad con ese Congreso puesto que para mí no se puede decir que es un congreso cuando nos imponen los temas a tratar y no muestra inquietudes. Este Congreso no está aparejado a lo gremial y se tratará sinceramente lo que dispongan ellos...

Otero: Yo le veo otro aspecto, esperemos que llegue la otra circular y ver si se puede rechazar.

Dimenna: Creo conveniente dejar esto hasta que llegue el temario. (Actas de C.A., Escuela Técnica “Carlos Gallini”, Rosario, folio 136- 139).

En esa reunión la C.A. resolvió por votación la elección de los delegados que los representarían en el Congreso y continuaron con otras discusiones inherentes a la escuela. En la reunión siguiente del 18 de abril se dio lectura a la Circular 37, que presentaba los temas a tratar en el Congreso, pero no se hizo ninguna mención a los mismos. En la reunión siguiente, y a días de la

realización del Congreso (9 de mayo de 1964), la escuela dejó asentada su posición:

Cabe agregar que el nuevo sistema explicativo de circular 37 debido a que llegó tarde no pudo ser tratado ni estudiado como corresponde, por lo tanto se resuelve que iremos sin mandato y explicar en el congreso que la circular no llegó y hacer resaltar la disconformidad a C.D. por el sistema aplicado en este congreso. (...) Nosotros iremos allá exponiendo que el congreso no es resolutivo, debido a la falta de estudio de circular ya que requiere mucho estudio, debido a que llegó tarde, por lo tanto no podemos aceptar ninguna resolución que emane de este congreso por que ningún delegado puede ir a este congreso con mandato resolutivo. (Actas de C.A., Escuela Técnica “Carlos Gallini”, Rosario, folio 149- 150).

➤ *Discusiones pedagógicas en torno al dispositivo de regulación del saber*

La dinámica que ofreció el Congreso en los días de su desarrollo fue a través de la constitución de comisiones internas conformadas por los delegados de cada una de las escuelas técnicas seccionales para la discusión de los cinco temas propuestos por la organización, concomitantes al “Anteproyecto de Plan de reestructuración de la enseñanza técnica y profesional de las escuelas técnicas de La Fraternidad” producido por la Escuela Central. La distribución de los delegados en cada una de las comisiones fue impuesta y sin consulta, lo cual desató nuevamente el desacuerdo.

En nombre de mi seccional yo no puedo aceptar esto, por cuanto no podré discutir un problema que está en otra comisión... (Delegado Aquilante -Victoria, línea Mitre, Acta, p. 14).

El Anteproyecto de la Escuela Central constaba de los siguientes temas: 1º) Programa de enseñanza para todas las tracciones (vapor, diesel eléctrica, coches motores, locomotoras y trenes eléctricos, reglamentos y señales), compuesto por los fundamentos, objetivos y Estructura del ciclo básico u obligatorio; 2º) Métodos didácticos; 3º) Capacitación y Formación de instructores; 4º) Cursos de especialización; 5º) Función Formativa de las Escuelas Técnicas (1. Estructura de las escuelas, 2. Aplicación del plan, 3. Distribución horaria y materias a dictarse, 4. Mecánica del Plan). Sobre la base de lectura y discusión de ese anteproyecto se organizaron las comisiones y el trabajo en plenario de las mismas.

Además del Anteproyecto de la Escuela Central, el Reglamento del Congreso indicó que cada comisión debía trabajar con un material de estudio conformado por las ponencias y sugerencias enviadas por las escuelas técnicas seccionales (Art. 7º punto 3), Reglamento, Circular 30). Allí se especificó también “A este material puede agregarse el que considere necesario la escuela técnica central” (Ibídem, punto 4)), regulación en la que se inscribió el Anteproyecto de la Escuela Central. Desconocemos si la organización del Congreso recibió otros aportes y cómo los incluyó en los

materiales a debatir por las comisiones, estas junto a otras son fuentes que aún no fueron analizadas.

Respecto a los debates y propuestas de cambios que produjeron las comisiones internas, fueron contempladas para las elaboraciones de las Conclusiones y publicadas en la Revista La Fraternidad (Nº 1087, Año LVII, Mayo de 1964). Entre los objetivos del Plan se fijó:

- a) Organizar y sistematizar la enseñanza profesional para adecuar la estructura actual de las escuelas técnicas, dando a la enseñanza un carácter formativo.
- b) Se establecerán dos ciclos de enseñanza, uno para obtener el certificado de idoneidad los compañeros aspirantes y foguistas, con la obligación moral de concurrir a los mismos. El segundo será para obtener la especialización y perfeccionamiento en forma optativa.
- c) Sistematización y normalización de todo el material de estudio complemento del punto a). (RLF, Año LVII, Núm. 1087, Mayo de 1964, p. 17).

El cambio entre la propuesta de la Escuela Central y la comisión 1 estuvo en el punto b), consignando “obligación moral” en el ciclo preparatorio en lugar de la obligatoriedad del mismo, puesto que entendieron que “escapa a las normas de la Organización el imponer una obligación” (Acta Primer Congreso..., p. 27).

La dinámica de la presentación del trabajo de las comisiones se presentó recurrente sobre la disconformidad del funcionamiento del Congreso según lo establecido por el reglamento. Al respecto los delegados realizaron preguntas que muchas excedían la mera “aclaración” para entrar en deliberaciones, algunas incluso gremiales, que no estaban contempladas por los organizadores¹. También se pidió informe sobre los votos abstenidos en la votación de la resolución de la primera comisión y fue rechazada.

De lo que sigue, los cambios propuestos no fueron significativos en términos de la tradición de las prácticas que las escuelas fraternales venían realizando. Por otro lado, los delegados se ajustaron a la discusión que vino fuertemente enmarcada a través del Anteproyecto de la Escuela Central y las votaciones mostraron fuerte obediencia aún con las protestas que levantaron².

Excede a esta ponencia el análisis pormenorizado de las discusiones de las comisiones, en

¹ Al respecto el Reglamento estipuló: “Las conclusiones a que arribe cada comisión serán consideradas por el plenario y votadas sin discusión, aprobándose por simple mayoría de votos, permitiéndose solamente formular aclaraciones”. (Reglamento del Congreso de Escuelas Técnicas, En: Acta General 30, Artículo 7º, 5), p. 3).

² La votación resultante sobre el trabajo de la Comisión 1 fue: a favor 64, en contra 6; de la Comisión 2: 44 a favor y 15 en contra; Comisión 3: 59 a favor, 2 en contra y 8 abstenidos; Comisión 4: 64 a favor, 2 en contra y 3 abstenidos; Comisión 5: en la primera votación salieron a favor 27, en contra 19 y por tal no tuvo ninguna de las dos mayoría. En segunda votación salió 30 a favor y 17 en contra, y nuevamente no se obtuvo mayoría. Como no obtuvo mayoría (mitad mas uno) entonces se retiraron los miembros de la Comisión 5. Luego de producirse un cuarto intermedio se aprobó por unanimidad.

términos generales señalamos que los aspectos más importantes en la modificación de la propuesta existente fue la extensión de los años de preparación para la obtención del examen de idoneidad, a través de una formación sistematizada y gradual de 4 años a través del ciclo básico estableciendo la obligación moral de los aspirantes a realizarlo. Además se proyectó un ciclo de perfeccionamiento para dar forma a la preparación de los instructores, reconocidos y rentados. La Fraternidad a través de la reestructuración de su enseñanza técnica buscó presentar las bases de una formación más sólida y prolongada, a través de una estructura gradual y secuenciada que no solo preparara a sus trabajadores en los aspectos técnicos básicos para el oficio sino para que ofreciera el perfeccionamiento de los mismos a través de llevarlo a un nivel superior en forma progresiva, pudiendo de esa forma, aspirar a nuevos cargos. Para ese fin se proyectó el ciclo de especialización de dos años para la certificación de “Experto en Tracción Ferroviaria” y otro curso de dos años más para la graduación de “Expertos en Administración Ferroviaria”³.

Respecto al resto de las discusiones dadas por el conjunto de las comisiones, los delegados de las escuelas exigieron ayuda en las seccionales a través de acuerdos que pueda tramitarse desde la sección Central como la fabricación de aparatos, mecanismos y maquetas, la impresión de boletines y libros, la compra de proyectores y películas para la enseñanza, material didáctico en general y para la formación de instructores; además de la concurrencia de los instructores de la Escuela Central a las escuelas técnicas del país. Además como complemento de la formación del instructor se propuso la organización de visitas a fábricas y talleres. Sobre el trabajo de la Comisión 5, “Función formativa de las escuelas Técnicas”, se presentó un rotundo rechazo de los delegados a la propuesta emanada de la Escuela Central. En su anteproyecto, tendió a centralizar la acción pedagógica a través de la Escuela Central poniendo en jaque la función y autonomía ejercida desde las escuelas seccionales históricamente, y en consecuencia restando poder a las decisiones y acciones organizadas desde cada una de las escuelas seccionales. Al respecto se defendió la organización de cada escuela a través de sus propios estatutos y se dejó bajo la incumbencia de las mismas la distribución de los horarios y materias a dictarse.

Al cerrar las deliberaciones del Congreso el presidente expresó lo que sigue:

³ Excede a los alcances de esta producción establecer las continuidades y rupturas de este proyecto con las modificaciones que había introducido el gobierno peronista a la enseñanza técnica profesional a través del circuito CNAOP-UON. Sin embargo es necesario subrayar: 1. Que La Fraternidad defiende la independencia de sus sistema de formación del circuito estatal; 2. Que el circuito establece un complejo sistema de formación profesional conformado por tres ciclos con importantes similitudes a las que se presentan en esta propuesta no solo en términos de la ampliación de saberes, sino también a la gradualidad y secuenciación de los mismos, y a las certificaciones que propone; 3. Que una vez desplazado el modelo CNAOP-UON por el CONET-UTN, LF vislumbra la posibilidad de reorganizar su sistema de formación a semejanza de la experiencia peronista a la que se había opuesto. Si bien son hipótesis a explorar, para más detalle, ver el estudio del período en Pineau (1991).

... debo decir que hemos realizado una tarea muy buena. (...) Estamos comprendiendo y llegamos a la conclusión de que necesitamos capacitarnos cada vez más, porque así lo está indicando el avance de la ciencia en el orden tecnológico, que debemos ir superándonos para aprovechar todos esos aportes que nos hace la ciencia, de lo contrario quedaremos postergados (Presidente Colombo, Acta Primer Congreso..., p. 56).

› *El gobierno y la dirigencia sindical*

A pocos días de la asunción del presidente Illia, el 12 de octubre de 1963, se produjo la intervención de EFEA⁴. El gobierno se debatía entre dos problemas irresolubles: el peronismo proscrito y las Fuerzas Armadas en constante estado de deliberación y conspiración (Lobato y Suriano, 2004: 421). Sobre el primer punto, el vínculo con las organizaciones sindicales estaba en permanente tensión. Además, el nuevo gobierno era partidario de la participación activa del Estado en materia económica y buscaba dar solución al déficit de los ferrocarriles⁵. Al cabo de tres meses el interventor debía elevar un plan de reestructuración de la empresa y de los servicios a su cargo a la Secretaría de Transporte. Para ese fin no hubo ninguna consulta sobre las posiciones sindicales, aún sabiendo que para el 30 de septiembre de ese mismo año se había realizado la Primera Convención Ferroviaria convocada por una Comisión de EFEA, y habiendo discutido “la educación en todos sus alcances, la necesidad de reforzar el sentido social de la empresa y el papel de los ferrocarriles en el destino de la Nación” (Larroca y Vidal, 1987: 162). Con ese telón de fondo se realizó el Primer Congreso de escuelas técnicas de La Fraternidad buscando reestructurar la acción pedagógica fraternal.

La sesión inaugural del Congreso estuvo a cargo del director de la Escuela Técnica Central, Armando Colombo, que ofició de presidente del Congreso, y del presidente de “La Fraternidad”, Ángel Bono. Se hicieron presentes además el Secretario de Transportes, ingeniero Pedro Gervasio Fleitas, del Ministerio de Obras y Servicios Públicos del gobierno de Arturo Illia (octubre de 1963-junio de 1966); y los gerentes de los entonces Ferrocarriles Nacionales Gral. Roca, Gral. Mitre, Gral. Urquiza, Gral. San Martín, Gral. Belgrano y Administrador General de Puertos.

La presencia del gobierno a través de las gerencias de los ferrocarriles y el Secretario de

⁴ EFEA (*Empresa de Ferrocarriles del Estado Argentino*) se constituyó en 1958 y años más tarde pasó a denominarse “*Ferrocarriles Argentinos*”. Al respecto los hermanos entendieron que se trataba de “un nombre más apropiado para las inquietudes de sus responsables transitorios y de sus sostenedores permanentes: los trabajadores ferroviarios” (Larroca y Vidal, 1987: 168).

⁵ A partir del gobierno de Frondizi el ferrocarril comenzó a cerrar ramales y disminuir su extensión. En proceso inverso, la red nacional vial pavimentada comenzó a crecer bajo una distribución territorial homóloga a la ferroviaria. De los 8813 km de pavimento en 1955 se pasó a 10874 en 1960 y a 14740 en 1965 (Lobato y Suriano, 2004: 430).

Transportes en el Congreso sindical fueron nuevos indicios para explorar los propósitos de La Fraternidad en la realización del evento y la necesidad de reestructuración de la enseñanza técnica profesional de las escuelas fraternas. Al respecto subrayamos algunas direccionalidades políticas extraídas del análisis de los discursos de los oradores (Colombo y Bono por parte del sindicato, y Fleitas como representante del gobierno).

La primera se pronunció en la voz del presidente del Congreso y director de la Escuela Técnica Central. En su discurso inaugural recorrió el camino fraterno para la construcción de su red de escuelas y entendió que contaban con las condiciones para elaborar un plan de reestructuración de enseñanza técnica y profesional de las mismas en la coyuntura actual. Las condiciones de posibilidad creadas aludía a contar “con instructores rentados en forma permanente para impartir la capacitación en todas las tracciones” (Acta Primer Congreso de Escuelas Técnicas, p. 8). Para ese fin, asumió el papel que le cupo a la Escuela Técnica Central para sentar las bases de un plan que responda a un lineamiento orgánico, básico y general que organicen y direccionen la política educativa fraterna. Si bien su pronunciamiento se circunscribió exclusivamente al ámbito de las escuelas, al mismo tiempo y previo a la discusión y deliberación de los delegados congresales, presentó el plan de formación imaginado.

Este plan se ha dividido en dos ciclos de enseñanza, uno obligatorio y otro optativo de especialización y perfeccionamiento. El ciclo obligatorio tiene por objeto delimitar entre lo que hace al interés inmediato del compañero, vale decir, lo que se deriva de las exigencias de su carrera profesional para obtener el certificado de idoneidad. El ciclo superior y de carácter optativo tiene por fin el perfeccionamiento de los conocimientos técnicos para desempeñarse en cargos de mayor responsabilidad tales como instructor de escuelas técnicas, inspector de locomotoras y cubrir los cargos que representan los valores permanentes de La Fraternidad, como ser directores obreros. (Discurso Colombo, Acta Primer Congreso..., p. 8).

La segunda direccionalidad política permitió inscribir al sindicato en una dimensión política más amplia y la pronunció el presidente de La Fraternidad. En su discurso reafirmó la importancia por sentar las bases de la enseñanza profesional elemental y especializada, “y establecer los cánones a que se ajustará la formación de instructores para que dirijan los cursos en las doscientas escuelas de nuestra organización (...) que constituye un paso verdaderamente vanguardista en materia de capacitación sindical y profesional” (Discurso Bono, Acta Primer Congreso..., p. 9). Por otro lado, sostuvo el interés de las escuelas por mejorar el nivel de enseñanza y educación desde el punto de vista técnico, gremial, social y especializado; base necesaria para un elevado propósito que aspiraban:

(...) lograr un plantel de compañeros con nivel de preparación adecuado a los límites de cogestión que aspiramos en las gerencias y departamentos de las mismas, pudiendo contribuir con mejores armas a la recuperación de los ferrocarriles y a su marcha en términos de rendimiento que vayan eliminando más que el déficit de explotación, el déficit de eficiencia, porque éste

traerá aparejado la solución del otro. (Ibídem, p. 9).

La cogestión de EFEA entre el Estado y el sindicato fue una reivindicación que La Fraternidad llevaba adelante desde la intervención de la empresa por parte del gobierno en 1963; cuando se produjo el desplazamiento de los representantes obreros en el directorio de la Empresa.

Finalmente, el presidente inscribió esta reestructuración en un plan de más amplio alcance. Por medio del Instituto Argentino de Educación sindical -entidad creada por iniciativa de un grupo de sindicatos-, la Comisión Directiva programó un plan de educación que comprendiera aspectos sociales, legislación, psicología laboral, historia, administración y finanzas. También presentó la proyección de un régimen de becarios en el país y en el exterior para capacitación técnica y sindical que permita perfeccionar los métodos y técnicas fraternas.

La voz del gobierno, representada por el ingeniero Pedro Gervasio Fleitas, permitió completar el análisis y establecer las alianzas y propósitos compartidos entre el sindicato y el gobierno. Si bien Fleitas retomó la propuesta del presidente de la organización en torno a la cogestión laboral en el gobierno de la Empresa; lo desplazó hacia una nueva dimensión a través del reconocimiento de la cogestión que llevó La Fraternidad desde el momento de su fundación a través de la educación técnica de sus asociados. También desplazó su posición como funcionario de gobierno hacia un viejo profesor universitario.

El que habla, que en la actualidad es viejo profesor universitario, sabe apreciar en su verdadera magnitud lo que quiere decir un congreso de educación técnico ejecutiva hecho por un sindicato tan prestigioso como La Fraternidad. Eso es lo más importante y lo que demuestra la positiva madurez alcanzada por el sindicato. Ustedes saben, por el conocimiento que tienen de mi persona, que no vengo a cantar loas interesadas ni políticas, vengo como interesado universitario a rendir homenaje modesto a este acto que están haciendo ustedes. (Discurso Ing. Fleitas, Acta Primer Congreso..., p. 11).

› *Conclusiones*

Desde 1908 y hasta el Primer Congreso de Escuelas Técnicas en 1964, la red de escuelas técnicas seccionales de La Fraternidad había funcionado a través de un modelo gremial asociativo, con comisiones administrativas y un cuerpo de instructores elegidos por Asamblea que sin ninguna remuneración y en sus tiempos libres, sumaban esfuerzos en la preparación de los aspirantes a la conducción de trenes. Este mecanismo de formación les permitió no sólo mantener el control de la transmisión de los saberes sino que además fue el sustento para regular el ingreso y ascenso de los trabajadores de la conducción por parte del sindicato.

El fuerte enmarcamiento que presenta el Congreso en su organización, funcionamiento y deliberación sobre los contenidos a tratar por parte de la dirigencia sindical y la Escuela Técnica Central sugiere la preocupación de los organizadores por alcanzar, a través del evento, algún tipo

de legitimidad en su propuesta. Si hasta el momento La Fraternidad había podido mantener la regulación en la transmisión de los saberes y el control sobre el ingreso a la corporación, ¿qué beneficio extra permitía la reestructuración de la formación a través de un ciclo de formación de 4 años acompañado de nuevos ciclos de perfeccionamiento y especialización a través de nuevas certificaciones profesionales?

Una de las razones para la reforma pareciera obedecer a la necesidad de sistematizar, ampliar y profundizar los saberes vinculados a la formación para la obtención del certificado de idoneidad. Por otro lado, la nueva regulación que rentaba a los instructores exigía un saber certificado que se canalizó a través del ciclo de perfeccionamiento. En el caso del ciclo de especialización, las nuevas titulaciones parecerían ofrecer un puente hacia el sostenimiento de la representación sindical en la empresa estatal, a través de la cogestión obrera-estatal de los ferrocarriles, vía una titulación superior organizada por el propio sindicato.

Sin embargo un elemento más queda por indagar y debe analizarse en el interior de la organización. El anteproyecto de la Escuela Central buscó avanzar hacia una organización de formación centralizada desde la seccional central de Buenos Aires, restando autonomía y poder a las bases seccionales. Este objetivo se vislumbró en el punto 5º del Anteproyecto que recibió una fuerte ofensiva de los delegados, quienes defendieron el poder de sus bases a través de las escuelas técnicas seccionales, logrando conservar sus formas de organización y funcionamiento. Esta constatación abre nuevos interrogantes respecto a las relaciones entre la regulación del saber gremial y el sostenimiento del poder sindical. Durante el período se vislumbra una fuerte reestructuración en la base sindical que requiere de nuevas indagaciones. El Congreso de Escuelas Técnicas constituirá para ese fin un analizador privilegiado en la reestructuración de la relación saber-poder fraterno.

› *Bibliografía y fuentes documentales*

Acta. Primer Congreso de Escuelas Técnicas. Año 1964. Sociedad "La Fraternidad".

Actas de Reuniones de la CA de la Escuela Técnica "Carlos Gallini" Sección Rosario, F.C.C.A. 1929-1931 y 1950- 1971, Folios 1 a 281.

"Anteproyecto de Plan de Reestructuración de la enseñanza técnica y profesional de las escuelas técnicas de La Fraternidad", Escuela Técnica Central, Buenos Aires, abril de 1964.

Ayuso, María Luz (2014) "Plan de Tesis doctoral: Red de escuelas técnicas de autogestión obrera. "La Fraternidad" entre la política y la pedagogía (1887- 1927)". Febrero de 2014.

Circular General 30, "Primer Congreso de Escuelas Técnicas de La Fraternidad", Buenos Aires, 12 de marzo de 1964. La Fraternidad.

Circular General 37, Puntos a tratar en el Congreso de Escuelas Técnicas, Buenos Aires, abril de 1964. La Fraternidad.

Larroca, Jorge y Vidal, Armando (1987) Centenario de La Fraternidad. 1887- 20 de junio- 1987. Aportes

para la historia del sindicalismo argentino. Buenos Aires: La Fraternidad.

Lobato, Mirta y Suriano, Juan (2004) Nueva Historia Argentina. Atlas Histórico. Bs. As.: Editorial Sudamericana.

Pineau, Pablo (1991) Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968). Bs. As.: CEAL.

Revista "La Fraternidad", Año LVII, Núm. 1087, mayo de 1964.

Las expectativas de inserción laboral y/o educativa de los jóvenes próximos a egresar de las escuelas medias de gestión estatal en interacción con el marco social vigente. Discusiones teóricas y proyecciones metodológicas

BOQUIN, MARÍA SOLEDAD/ MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA / UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR -
soledadboquin@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Jóvenes- Expectativas – Inserción laboral – Inserción educativa – Factores socio-económico-culturales.*

> Resumen

La presente investigación aborda la relación entre escuela secundaria, mundo del trabajo y educación post-secundaria circunscripta en la localidad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires con el objetivo de describir las expectativas de los jóvenes próximos a egresar de las escuelas medias de gestión estatal de la mencionada localidad.

En el contexto nacional, y en los últimos 20 años, existen numerosas investigaciones sociales y del ámbito de la psicología de la orientación vocacional que intentan describir y dar cuenta de las vivencias subjetivas tanto de las expectativas de los jóvenes que se encuentran transitando su último año de educación secundaria como así también de seguimientos de trayectorias y datos numéricos de las concreciones de dichas expectativas en diferentes zonas del país teniendo en cuenta variables como género, condición socio-económica, nivel educativo de la familia de origen, etc. (Aisenson, y otros . 2002; Aisenson, y otros 2009; Miranda, y Otero, 2005; Corica, 2010; Jacinto, 1996). Sin embargo lo que prima en el presente proyecto es una mirada sociológica que trata de tender puentes entre la estructura y los sujetos; entre los factores socio-económico-culturales y los procesos de individuación y/o subjetivación de los jóvenes en relación a sus proyectos identitarios.

Comienzan a vertebrar este objeto de estudio los siguientes dilemas o cuestionamientos de los cuales desembocan dos preguntas centrales.

¿En qué consisten las expectativas de los jóvenes en relación a la inserción laboral y/o educativa post-secundaria?

¿Cuál es la relación que se establece entre las expectativas de los jóvenes en relación a la inserción laboral y/o educativa post-secundaria y los factores socio-económico-culturales en los cuales están inmersos?

En el marco de los objetivos se busca caracterizar las representaciones, expectativas y estrategias de estos jóvenes en su proceso de tránsito del sistema educativo de nivel medio al campo del trabajo y/o educativo teniendo en cuenta los siguientes factores condicionantes que versan sobre lo social, lo económico-y lo cultural a saber: la condición socio-económica de sus familias de origen, el capital cultural de dichas familias, sus itinerarios escolares en el nivel medio, la modalidad del bachillerato en tránsito, el género y la participación de programas de orientación vocacional desde cada una de las organizaciones escolares a las que acuden.

Es por todo lo expuesto que se prevé, desde la perspectiva metodológica, la combinación de metodologías cuanti y cualitativas a fin de comprender el significado que los actores le otorgan a este tránsito hacia múltiples y futuras esferas en sus vidas intentando realizar una correlación con los factores condicionantes antes mencionados.

› *Introducción*

Siendo el objeto de estudio de esta investigación las expectativas de inserción laboral y/o educativa de los jóvenes próximos a egresar de las escuelas medias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca es sabido, en el imaginario social, que la acreditación de títulos de nivel superior constituye un requisito indispensable para lograr posibilidades de movilidad social ascendente vía la mejora de su condición laboral, sus ingresos y su calidad de vida, muchos jóvenes acceden a una multiplicidad de propuestas educativas que se engloban bajo esta denominación.

En nuestro contexto nacional la ilusión de concretar trayectorias de este tipo sigue siendo el mayor anhelo de los jóvenes pertenecientes a sectores medios aunque esta tendencia se encuentra complementada con la proyección de trabajar al mismo tiempo. Agustina Corica afirma que “La esperanza de seguir estudiando sigue existiendo en todos los sectores sociales como rememorando la “ilusión” de movilidad social que existió en épocas pasadas en nuestro país”. (Corica, 2010: 67).

Diversos estudios hacen referencia a la combinatoria de trabajar y estudiar, aunque con diferentes significados y funcionalidades de acuerdo al contexto socio-económico de origen (Filmus, Miranda y Otero, 2004; Corica, 2010). En los sectores más acomodados el hecho de trabajar en los últimos años del nivel superior estaría significado como parte del aprendizaje y como ahorro emprendimientos de transición o moratoria psicosocial (viajes, emprendimientos con amigos etc.). En cambio en los sectores medios y bajos es condición combinar el trabajo con el estudio para poder tener cierta independencia de la familia nuclear hasta el punto de costearse los gastos que demanda el itinerario educativo.

También se observa la tendencia de que la continuidad educativa en el nivel superior se

plantea, en los jóvenes, de forma dicotómica; es decir entre lo que les gustaría y lo que les convendría (salidas laborales rápidas) como también expectativas de carreras intermedias o “trampolín” hacia otras dentro o fuera de similares ámbitos de estudio.

La presente ponencia se estructura en cuatro ítems constituyendo los tres primeros una reflexión y problematización sobre los conceptos más relevantes del marco teórico de la investigación y el cuarto sobre las proyecciones metodológicas de la misma.

➤ *1. Las representaciones sociales y el habitus como conceptos generadores de expectativas en los jóvenes*

Las representaciones sociales y su carácter relacional y dinámico.

Siendo el principal referente conceptual Serge Moscovici (1979) acuña el término de “representación social”¹ y encuadrándolo desde un carácter relacional, dinámico, individual y psicológico en tanto que las mismas se van construyendo en productos mentales y construcciones simbólicas en el juego de la interacción social.

Conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y creencias de las sociedades tradicionales; puede incluso afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común. (Moscovici, 1981:181).

La noción de representación social se sitúa en la intersección de lo psíquico y lo social. Sus límites, entre lo externo y lo interno, son muy difusos siendo modalidades de pensamiento práctico orientadas a comprender y actuar en el entorno social confluyendo en la construcción de las mismas lo imaginario y lo simbólico. Siguiendo a Jodelet (1986) es a través de las representaciones sociales que los sujetos aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, incorporan información y delimitan un repertorio de acciones en torno a las mismas. Es por esto último que los contenidos de las representaciones sociales se dirigen hacia la información y las actitudes versando la primera sobre el conocimiento de un determinado objeto social y expresando las segundas orientaciones positivas o negativas hacia el mismo.

Estas se construyen a partir de distintas experiencias sociales que viven los sujetos como

¹ El antecedente conceptual de las representaciones sociales sería el de “representación colectiva” acuñado por el sociólogo francés Emile Durkheim (2000) Las mismas serían producciones mentales sociales o formas de conocimiento o ideación construidas colectivamente asumiendo el carácter de objetivas, universales e impersonales y se impondrían a los individuos con la fuerza constrictiva de hechos sociales. De estas derivarían las representaciones individuales, estas últimas variables y efímeras

así también de los distintos modelos de pensamiento que se incorporan por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. Se trata de un conocimiento espontáneo, ingenuo; una forma de pensamiento natural por oposición al pensamiento científico.

Se plantea así el debate si las representaciones sociales adquieren un carácter determinante o solo condicionante y al respecto Jodelet afirma que “las representaciones no ejercen de manera absoluta la determinación entre la sociedad y el individuo, en el sentido que no producen simplemente reproducciones del tipo causa efecto; sino mas bien, reconstrucciones o recreaciones más o menos plásticas mediadas por las experiencias vitales de los sujetos” (1986: 472). No son un marco estricto de acción sino una sugerencia, guía u orientación susceptible de ser modificada. Las representaciones aunque no son permanentes, sí son duraderas.

Relación conceptual complementaria entre representaciones sociales y habitus.

Siguiendo las elaboraciones conceptuales de Silvia Piñero Ramírez (2008) se podrían tender puentes teóricos articulatorios entre la teoría de las representaciones sociales, proveniente de la psicología social, y la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu² a través del concepto de habitus.

Los agentes introyectan determinadas cosmovisiones en sus socializaciones, que los ubican en una determinada posición dentro de la trama de un campo determinado, apareciendo así el concepto de *Habitus*. El mismo sería conceptualizado como un sistema de disposiciones duraderas generador de prácticas sociales que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las acciones de los sujetos.

La interacción de los planos objetivos y subjetivos en este concepto la podemos ver en que “El habitus expresa, además de una posición objetiva en la realidad social, las disposiciones subjetivas relativas a ese espacio; esto significa que el agente tiene margen para reconstruir esas posiciones objetivas a través de formas simbólicas” (Piñero Ramírez, 2008:10). Dicho de otra manera: “La posición social es objeto de percepciones y a de apreciaciones de los agentes, que dependen de la posición actual y también de la trayectoria efectuada (por tanto, del habitus) y de los marcos de referencia posibles” (Bourdieu;2011; 25). Este concepto se considera como estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente reguladas por la posición social que ocupa el agente en la estructura y ser regulares sin constituir el producto de la obediencia a reglas. Es estructurado porque funciona como matriz

²Piere Bourdieu sugiere, para desmenuzar la génesis de “lo social”, ir más allá de la dicotomía entre el poder determinante de las estructuras o la plena libertad de los agentes. Así el autor no privilegia uno por sobre el otro siendo su formulación central la “correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social (...) y los principios de visión y división que les aplican los agentes”. (Bourdieu y Wacquant, 1995:21).

que guía el cómo miramos, pensamos y actuamos en el mundo.

Así este concepto se define como el conjunto de relaciones históricas “depositadas en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. (Bourdieu y Wacquant 1995; 23).

Al igual que las representaciones sociales el portar habitus no constituye una tenencia inconsciente y acabada, por lo contrario, es históricamente condicionado como también flexible. Cabe aclarar también que queda abierta la posibilidad de cambios de los mismos a través de una especie de reaprendizaje o resignificación.

El habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado permanentemente por ellas. Es duradero pero no inmutable. (Bourdieu; 1992: 109).

De esta forma, se concluye que entre la estructura social y la estructura mental o cognitiva de las personas existe una relación de implicación y complementariedad, la cual se puede observar tanto en el término de representaciones mentales como en el de habitus. Comparten ambas formulaciones teóricas el constituir formas de pensamiento producidas en contextos específicos ligadas por la ubicación socioeconómica y cultural del agente o grupo social y funcionarían como lentes a través de los cuales se dota de significado a la realidad social contribuyendo, en paralelo, a conformarla de tal o cual manera. Ambos tienen un carácter de sugerencia o relativa determinación de la acción de los sujetos que pertenecen a un grupo social determinado observándose en ambos una conexión del nivel de las estructuras con la subjetividad de cada individuo de forma condicionante sin llegar a ser determinante³.

Representaciones sociales y el habitus como anclajes o basamentos subjetivos de las expectativas.

Una de las funciones de las representaciones sociales conjuntamente con su complementario/ abarcador: habitus serían guiar comportamientos y prácticas que producen anticipaciones y expectativas delimitando estrategias⁴ a seguir por los agentes. Desde esta

³ Es así que los grupos sociales elaboran sus propias representaciones sobre lo que desean, sobre lo posible, sobre lo que deben hacer y cómo lo deben hacer. No solo tienen la información, la imagen figurativa sino también tienen una actitud que guiará su accionar. Es por eso que las mismas inciden directamente sobre el comportamiento social. Por esta razón, su importancia en la vida cotidiana y en sus proyectos a futuro es fundamental. En este sentido existe una analogía entre el conocimiento práctico que expresa la representación social y el sentido práctico que emana de la tenencia de habitus.

⁴ El sentido del concepto de estrategias es tomado de P. Bourdieu (1988; 33). quien la define como “La orientación práctica que no es ni consciente, ni calculada, ni mecánicamente determinada, pero que es producto

perspectiva se considerará a las representaciones sociales y al habitus como anclajes o basamentos subjetivos de las expectativas que decantarán en las posteriores decisiones de los jóvenes en cuestión.

Por otro lado y adentrándonos hacia el concepto objeto de estudio del presente proyecto de investigación se conceptualiza el término *expectativa* (palabra derivada del latín *expectatum*, que se traduce como “mirado” o “visto”) como la esperanza, sueño o ilusión de realizar o cumplir un determinado propósito. Cabe resaltar que este término se asocia con posibilidades razonables de que dicho propósito se concrete involucrando aspectos más realistas⁵. La expectativa, entonces, consiste en depositar confianza en aquello que, según se considera, es más probable que ocurra: se trata, en definitiva, de una suposición que, de acuerdo a las circunstancias, puede ser más o menos realista.

En el caso de los jóvenes próximos a egresar sus expectativas se considerarían como posibles elecciones en un marco de cierto conocimiento de sí mismos y de los aspectos del contexto social y laboral. Estas nos darán la pauta de la construcción de proyectos identitarios por parte de ellos.

➤ *2. Enfoque teórico sobre el concepto de jóvenes y sus proyectos identitarios en contextos actuales de incertidumbre.*

Delimitar el concepto juventud constituye una compleja, heterogénea y diversificada tarea que convocaría a un “marco de significaciones superpuestas, elaboradas históricamente” (Margulis; 2001 :41). Desde el sentido común, evoca tres diferentes significantes con mucho peso, a saber: franja etaria, madurez cognitiva y del cuerpo. Estos estarían estrechamente relacionados con una etapa evolutiva del sujeto que va desde la infancia a la adultez y parecerían condensarse en lo psico-biológico. En el marco de esta investigación se considerará que poco peso tienen estos factores prevaleciendo aquellas dimensiones socio-históricas las que influirían significativamente en la construcción de proyectos juveniles.

Pero, en la sociedad contemporánea la noción de juventud resiste a ser conceptualizada partiendo únicamente de la edad, a ser reducida a una mera categoría estadística, de hecho no hay “juventud” sino juventudes. Se trata de una condición históricamente construida y determinada cuya caracterización depende de diferentes variables: siendo las más notorias la

del sentido del honor, la idea de que hay una lógica practica cuya especificidad reside especialmente en su estructura temporal”.

⁵ *De no poseer ningún tipo de respaldo o probabilidad de concreción estaríamos frente a deseos o aspiraciones teniendo estas últimas un contenido más anclado a la fantasía, a anhelos y la omnipotencia.*

diferenciación social, el género y la generación (Margulis; 2001 :42).

Desde la perspectiva socio-histórica podría situarse el comienzo de esta condición en la emergencia de las sociedades capitalistas donde de ser joven estaba íntimamente asociado al horizonte de la adultez como etapa en la cual un individuo conseguía un trabajo, en tanto empleo asalariado, y concretizaba una salida exogámica conformando su propia familia nuclear. Dentro de este contexto la juventud se concibió como etapa temporal preparatoria para ensayar dichos roles, es decir que se trataba de una moratoria psico-social⁶ que aunaba la interacción entre la subjetividad-objetividad, esta última ordenada desde los parámetros sociales, más específicamente los del mercado laboral capitalista industrial.

En el presente trabajo se considerara la categoría juventud como una construcción social, histórica, cultural y relacional que responde a la vez a una franja epocal y a enclasmientos sociales. Hoy en día estaríamos habilitados a hablar de juventudes en plural teniendo en cuenta los diversos ambientes o la cotidianeidad (Dávila; 2004) en relación a las vivencias o experiencias diferenciadas por las que transitan los sujetos según su clase social, su lugar de residencia y la generación a la que pertenece. Es por esto que la variabilidad socio-histórica y la heterogeneidad son dos patrones comunes alrededor de los cuales tendríamos que mirar las diversas manifestaciones de juventudes. Al respecto Bourdieu afirma que “sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo un mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común” (2002:166).

Aun dentro de una misma época existirían diferencias sustanciales en el modo que vivencian su tránsito por esta etapa socio-evolutiva los jóvenes de diferentes estratos socio-económico-culturales con todo lo que esto conlleva en relación a oportunidades y a las representaciones de las mismas en relación a sus proyectos educativos/ocupacionales.

Los jóvenes en medio de la incertidumbre y sus trayectorias no lineales

Los juventólogos afirman que las profundas transformaciones que tuvieron lugar en estos últimos 30 años afectaron considerablemente las perspectivas y expectativas reales de este heterogéneo colectivo, y más lentamente las imaginarias, en relación a la inserción laboral, ya sea mediando o no trayectorias educativas post-secundarias.

Para avanzar en la caracterización de las diversas proyecciones a futuro de los jóvenes que

⁶ Cabe destacar que existen diversas críticas a esta primer aproximación de juventud circunscripta en la perspectiva eriksoniana, que primó a partir de mediados del siglo XIX, ya que las mismas se dirigieron a considerar esta moratoria como condición excluyente de la esta categoría al estar destinada solo a jóvenes de clases sociales acomodadas que podrían sostener este periodo en el plazo que abarcarían los estudios universitarios quedando fuera aquella jóvenes que se insertaban tempranamente en el ámbito laboral o que conformaban su familia nuclear a edades tempranas.

egresan de su escolaridad media lo que se debe subrayar es el contexto, más o menos generalizado, de incertidumbre en el cual estas se desarrollan no teniendo certeza si lo que decidan llegara a culminarse o si podrán insertarse en el inter-juego de los puestos laborales requeridos en el momento oportuno.

En nuestro país, y en consonancia con Latinoamérica, los jóvenes experimentan en promedio mayores tasas de desempleo y precariedad laboral⁷ que los adultos sin contar con la inestabilidad y la rotación de puestos dentro de esta franja etaria (Maurizio ; 2011) siendo que este colectivo estaría atravesado por condiciones significativas de vulnerabilidad, es decir, un bajo nivel educativo, procedencia de familias pobres y redes de inserción laboral en destinos laborales precarios.

Con lo anteriormente expuesto y, siguiendo uno de los peores pronósticos, en el ámbito general del trabajo se advertiría un significativo deterioro de la sociedad salarial como proceso de invalidación que afectaría irreversiblemente a una categoría de jóvenes demasiado pobremente calificados y cuyo porvenir parece condenado incluso antes de que ingresen en la vida activa (Castel, 2010.). Si bien este autor⁸ deja abierta la pregunta sobre la actitud de los jóvenes en relación a sus futuras inserciones laborales en el marco de la actual “cultura de la precariedad, o cultura de lo aleatorio” (Castel, R. 2010; 121), deja entrever que los jóvenes de las clases populares serían los más castigados en este nuevo escenario laboral caracterizado por el deterioro de la sociedad salarial y por ende su “Modelo Biográfico”⁹ sería un itinerario profesional caótico, complejo, andado y desandado en simultáneo. Algo muy desorientador, confuso y con ausencias significativas de certidumbres que impactarían en lo subjetivo.

Los jóvenes, en la actualidad, verían cuestionada su lógica de linealidad “de la escuela al trabajo”, patrón predominante bajo el cual se ha consumado y conceptualizado desde el período de la posguerra. (Otero. A. 2011). Actualmente parecería que estamos en presencia de itinerarios juveniles no lineales o sin un horizonte pre-establecido, lo cual lejos de vislumbrarse en una opción más creativa genera mucha ansiedad e incertidumbre en los jóvenes que en camino generando apatía y abulia generalizada hasta, en casos extremos caer en un sinsentido.

⁷ *Dos de cada tres jóvenes trabajan en actividades informales, en las que frecuentemente la remuneración es menor que el salario mínimo y sin cobertura en seguridad social. Ellos tienen menos protección social en salud y pensiones que los adultos, aunque las diferencias se han reducido en las últimas décadas pues los procesos de flexibilización acercaron a los adultos a las condiciones de trabajo de los jóvenes. (Jacinto; 2008).*

⁸ *Cabe destacar que Robert Castel hace referencia a estas preocupaciones en un contexto europeo, especialmente situado en Francia a finales del siglo XX.*

⁹ *Término que toma de Ulrich Beck (2002) La Sociedad del riesgo global, Madrid: Siglo XXI.*

➤ ***3. Reflexiones acerca del rol social de la escuela media en la actualidad. ¿Cómo significan los jóvenes su tránsito por la escuela secundaria?***

Diversas investigaciones afirman que los jóvenes comienzan a tener percepciones realistas sobre lo que sucede en el mercado de trabajo y la difícil inserción laboral, aun mediando trayectorias educativas de nivel medio considerando su formación insuficiente a la vez que necesaria (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues; 2001) y que estamos frente a un fenómeno de devaluación de las credenciales educativas por lo que la titulación en este nivel no alcanzaría a cubrir las expectativas del mercado a la vez que se concreta la tan compleja y controversial obligatoriedad del nivel.

Existieron y siguen existiendo muchísimos debates acerca de la función de la escuela, en especial, del sistema educativo en la sociedad. Lejos de la creencia de la neutralidad y asepsia de esta institución y, desde una perspectiva crítica, adhiero a la idea que la escuela no reduce las desigualdades originales de los alumnos, al contrario, reproduce las mismas según la condición socio-económica de las familias de origen, específicamente lo que Bourdieu (1997) denomina capital cultural de los progenitores, entre otros condicionantes¹⁰.

Siguiendo con esta perspectiva, en el marco de las grandes transformaciones que recayeron sobre la educación nacional a partir de mediados de los 80, se observó un fenómeno de segmentación educativa (Braslavsky, 1989; Braslavsky y Filmus, 1987) en cuanto a la pertenencia a diferentes circuitos educativos con una desigual distribución de conocimientos en base al nivel socioeconómico de las familias de origen. Guillermina Tiramonti. (2004) considera que el concepto de fragmentación sería más adecuado para describir la actual configuración del sistema educativo aduciendo que el concepto de segmento atiende a la diversidad y complejidad de los perfiles institucionales los cuales son elegidos como estrategias familiares para la conservación de un espacio dentro del campo social y los mismos ya no tienen que ver con el estrato socio-económico de origen sino con una multiplicidad de referentes culturales que conviven en un mismo segmento educativo.

➤ ***4. ¿Por qué indagar sobre jóvenes próximos a egresar de escuelas medias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca? Proyección metodológica.***

¹⁰ Como bien lo plantea la CEPAL (2007), la transmisión inter-generacional de la desigualdad social sigue dependiendo en buena medida de factores endógenos a las familias y adscriptivos, pues la posibilidad de recibir un mínimo aceptable de educación depende en buena medida de la educación de los padres y de la capacidad económica del hogar, que a su vez nuevamente depende de la educación con la que cuentan la madre y el padre.

El principal móvil hacia la realización de esta investigación lo constituye el hecho de desempeñarme como profesora de nivel medio en sextos años de diversas modalidades de bachilleratos locales. A lo largo del último semestre los alumnos comienzan a problematizar y reflexionar sobre sus intereses y expectativas con relación a la continuidad de estudios de nivel superior y/o inserción al ámbito laboral llamando poderosamente la atención que muy pocos de ellos tenían expectativas universitarias proyectándose hacia institutos de formación superior. También se vislumbran necesidades de trabajar en empleos part-time para poder solventar dichas trayectorias educativas.

Es así que se define como el universo de estudio a todos los jóvenes que se encuentran transitando el último año de su nivel secundario quienes concurren a escuelas medias de gestión estatal de la ciudad ¹¹.

Se persigue en esta investigación de tipo descriptivo la interacción de la estructura y lo subjetivo- individual. Los primeros constituyen factores sociales que hacen las veces de marcos de las expectativas y los segundos harían referencia a las representaciones y al hábitus como anclajes o basamentos subjetivos de dichas expectativas en la proyección a futuro de estos jóvenes. Es decir que se abordará el objeto de estudio desde la interacción de lo micro y macro social, sobre las experiencias subjetivas e interpretaciones de la realidad de estos jóvenes tendiendo como basamento sus condicionantes macro-estructurales.

Desde la perspectiva metodológica se prevé un diseño de campo tanto de corte cuantitativo como cualitativo con la aplicación de los siguientes instrumentos de recolección de datos: encuestas auto-administradas¹² en combinación de entrevistas semi-estructuradas a alumnos que estén próximos a egresar de escuelas secundarias locales.

Por otra parte para complementar una descripción del contexto local educativo y laboral se prevé la utilización de fuentes secundarias utilizando información proveniente de la Encuesta

¹¹ Cabe aclarar que quedan excluidos del universo de estudio aquellos alumnos que concurren a Escuelas Secundarias de Gestión Privada, Escuelas Dependientes de la Universidad Nacional del Sur y Escuelas Secundarias Técnicas de la ciudad de Bahía Blanca.

¹² Tal como se adelantó en los ítems anteriores las variables o dimensiones sociales que se operacionalizarán en la encuesta auto-administrada a aplicar a la muestra representativa estratificada durante los ciclos lectivos 2014-2015.

Marcos socioeconómicos

A) Nivel socio-económico familiar.

B) Capital Cultural familiar.

Itinerarios escolares en el nivel medio.

A). Regularidad/irregularidad de las trayectorias

B) Modalidades de los Bachilleres de Educación Media.

C) Orientación Vocacional en el ámbito escolar.

Género.

Permanente de Hogares del INDEC, como también información sobre tasas de escolarización, repitencia y egreso del nivel medio. También se recabará información por medio de diferentes fuentes sobre las políticas públicas implementadas en la ciudad relacionadas a empleo joven como así también la oferta educativa post-secundaria ya sea de nivel superior como formación profesional.

› *Para seguir reflexionando*

Si bien resulta difícil anticipar algunas de las reflexiones finales, las mismas versarán sobre la explicitación de lo sondeado en relación al planteo del objetivo general que estructura esta tesis de investigación, el cual tiene como misión indagar sobre las vivencias subjetivas que tienen los jóvenes próximos a egresar de su bachillerato de nivel medio en relación al ámbito de sus posibles decisiones futuras; las mismas relacionadas con los condicionantes que se plantearon en el último apartado para analizar la impronta o influencia de los mismos.

Seguramente quedarán algunos interrogantes que, a modo anticipatorio, tendrán como eje central la compleja discusión sobre la función de la escuela media en estos tiempos junto con la disyuntiva de la formación para el ámbito del trabajo o formación para el ámbito de la ciudadanía. También podrían aparecer cuestiones sobre la cantidad y calidad de información que estos jóvenes manejan en sus imaginarios.

A modo anticipatorio, y basándome en mi experiencia en estos escenarios educativos se avizoran las no expectativas de los jóvenes hacia carreras de nivel superior universitario calando hondo en sus imaginarios y representaciones las ofertas educativas propias de institutos superiores no universitarios conjugado esto a una rápida necesidad de salida laboral y la posibilidad de estudiar y trabajar.

Otro ingrediente muy interesante a tener en cuenta en las entrevistas semi-estructuradas es la importancia del apoyo familiar y las sugerencias que emanan de este ámbito como una influencia directa y permeable en los jóvenes. Estas opiniones y/o sugerencias también determinan enclasmientos y proyecciones muy diversas y heterogéneas calando hondo en la subjetividad de los jóvenes quienes, por mas rebeldes y contestatarios que sean, repiten en sus discursos cotidianos como conveniencias o inconveniencias en relación a las futuras elecciones vocacionales.

› *Bibliografía*

Aisenson D., G Aisenson, Batlle S., Legaspi L., Polastri G u V. Valenzuela (2006) CONCEPCIONES SOBRE EL ESTUDIO Y EL TRABAJO, APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE EN JOVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA MEDIA. En Anuario de Investigaciones, volumen XIV Facultad de Psicología UBA. Pp 71-82.

- Aisenson G. ; Legaspi; L. Valenzuela, V., Duro, L. Celeiro R. Inaebnit, V. De Marco, M.y Pereda, Y.(2009) Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media. En *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología-UBA.* Volumen XVI. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a14.pdf> Consultado el 18 de Marzo del 2013.
- Aisenson y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación. (2002) *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes.* Buenos Aires: Eudeba.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Alonso, D.; Batlle, S.; Davidzon, S.; Legaspi,L.; Monedero, F.; Nicotra, D.; Valenzuela, V.; Vidondo, M.(2007). De la Orientación Vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Balduzzi M. Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* [online]. 2011, vol.21, n.2 pp. 183-218. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515>-Consultado el 19 de Octubre del 2013.
- Bourdieu .P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social.* 1ª edición. Mexico: Siglo XXI.
- (1992), *Réponses*, París, Seuil.
- (2006): *Argelia 60: estructuras económicas y estructuras temporales.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1988) *Cosas dichas.* Buenos Aires: Gedisa.
- (2002). *La Juventud No es Más que una Palabra.* En *Sociología y Cultura.* México. Ed Grijalbo. P 163-173.
- Bourdieu P. y L. Wacquant (1995 . *Respuestas.* Grijalbo, México.
- Braslavsky C. y Filmus D. (1987). *Último año de colegio secundario y discriminación educativa.* En cuadernos FLACSO (3). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* Bs. As. FLACSO Grupo
- Castel, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo.* Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Corica, A. (2010): *«Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria».* Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires: FLACSO.
- Davila Leon, Oscar. *ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: DE LAS NOCIONES A LOS ABORDAJES. Última décad.* [online]. 2004, vol.12, n.21, pp. 83-104. ISSN 0718-2236. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>. consultado el 19 de Octubre del 2013. .
- Durkheim, E. (2000) Representaciones individuales y representaciones colectivas. En *Sociología y Filosofía*, pp 27-28. Madrid: Miño y Dávila Eds.

- Filmus D. (2000). *Lo que el mercado de trabajo no da, la escuela media no presta*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Filmus D., C. Kaplan, A. Miranda y M. Moragues (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente, la escuela media en épocas de globalización*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Filmus D; Miranda A y Otero A. (2004) La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. En C. Jacinto (Coord.) *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires. redEtis (IIPE-IDES)/MECyT/La Crujía. Pp. 201-222.
http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/242/carreras-terciarias-y-carreras-universitarias.
Consultado el 16 de Octubre del 2013.
- Jacinto, C. (1996). Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: De la problemática estructural a la construcción de trayectorias, *Dialógica*, 1, 43-63. Río de Janeiro, Brasil.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: Un análisis socio-psicológico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Margulis, M. (2001) Juventud una aproximación conceptual. En *Adolescencia y juventud en América Latina*. Donas Burak .S. (comp). Cartago: libro universitario regional.
- Margulis, M. y Urresti, M. (Eds.). (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Maurizio. R (2011) Trayectorias Laborales de los jóvenes en Argentina: ¿Dificultades en el mercado de trabajo o carrera laboral ascendente?. En *Serie Macroeconomía del Desarrollo*. Volumen Nº 109. Santiago de Chile; CEPAL.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10(25), 393-419.
- Miranda. A y A. Otero. (2004). *La posibilidad de un plan*. en: http://www.flasco.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/Otero.Miranda_la_posibilidad.de.un.plan.pdf. Consultado el día 25 de Mayo del 2013.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Ed. Huemul.
- Otero. A. (2011). Las configuraciones de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 149-165.:
<http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-otero.html> Consultado el día 18 de Marzo del 2013.
- Pinero, S. (2008 julio-diciembre). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html*. Consultado el 23 de Julio del 2014.
- Poggi M y M. Feijo (2013) *Juventud, Crisis y Trabajo*. Editorial. Consultado el día 5 de Agosto del 2013 en <http://www.redetis.iipe.unesco.org/editorial-juventud-crisis-y-trabajo/#.UgADMkzF-ho>
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, col. Biblioteca del Docente. Buenos Aires: Manantial.

Formación profesional y terminalidad de la secundaria como estrategias de inclusión social y laboral. Alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los egresados

BURGOS, ALEJANDRO/ CIS/CONICET/IDES - edgardoalejandroburos@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Educación – Formación para el trabajo – Exclusión – Jóvenes – Dispositivos de inclusión*

> Resumen

El objetivo de la investigación es analizar la construcción de “nueva institucionalidad” de los “dispositivos¹” de formación profesional articulada con la “terminalidad²” de la secundaria (FPyT), su incidencia en la construcción de subjetividades y en la trayectoria posterior en jóvenes examinando en qué medida resuelven la tensión entre reproducción social/inclusión social y laboral.

A comienzos de la década de 1970 el sistema educativo argentino experimentó la creación de circuitos educativos de diferente calidad. A medida que las instituciones se agruparon en circuitos diferenciados, cada nivel tendió a funcionar como un coto cerrado, aislado de los niveles restantes lo que generó una desarticulación del sistema. Como consecuencia de la segmentación y la desarticulación los diferentes grupos sociales acceden a distintos niveles de educación formal, y en caso de acceder a niveles de educación formal iguales acceden a niveles de conocimiento no

¹ Entendemos por “dispositivo” al tipo de programa o servicio público orientado a mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes.

² Generalmente se utiliza el término terminalidad para referirse a formas alternativas de completamiento de los estudios de nivel medio.

equivalentes.

Estos cambios acontecen en un contexto de transformación del mercado de trabajo. Las políticas neoliberales de apertura económica y financiera, la flexibilización laboral, la reducción del gasto público, etc. trastocaron el marco social del trabajo y el medio de vida; y con ello los tradicionales mecanismos de integración y socialización que garantizaban un entorno social más duradero. Como resultado, se incrementó la expulsión del mercado de trabajo de trabajadores activos, muchos de los cuales encuentran dificultades para reinsertarse en el empleo asalariado, configurando patrones laborales caracterizados por rupturas en la carrera laboral, e impacto en la subjetividad y la identidad de pertenencia a un colectivo.

En años recientes, se ha producido un viraje de las políticas que se orientaron a un modelo inclusivo y de generación de empleo que mejoró los indicadores laborales de los jóvenes. En el marco del desarrollo de programas en Argentina y América Latina, estos nuevos “dispositivos” de FPyT configuran una “nueva institucionalidad” producto de la convergencia de elementos tradicionales y nuevos que se relacionan con cosmovisiones diferentes respecto del lugar que debe tener el Estado y de la institucionalidad de la formación profesional, y con diagnósticos que destacan diversos aspectos sobre las razones de las dificultades de empleo de los jóvenes.

En este sentido, nos preguntamos ¿Qué tipo de “nueva institucionalidad” construyen los dispositivos de FPyT? ¿cómo aporta a la inclusión social y laboral de los jóvenes excluidos interiormente del sistema educativo y el mercado de trabajo? ¿cómo se manifiesta la tensión entre reproducción/generación de oportunidades?

› *Introducción*

El proyecto de investigación “Formación profesional y terminalidad de la secundaria como estrategias de inclusión social y laboral. Alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los egresados” se suma a los ejes de estudio del programa de investigación “Los “mundos de la inserción laboral de los jóvenes”. Políticas públicas, lógicas de los dispositivos de apoyo a la inserción y trayectorias laborales de los jóvenes”, en el marco del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) que coordina la Dra. Claudia Jacinto, con sede en el CIS/CONICET-IDES (Centro de Investigación Social/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Instituto de Desarrollo Económico y Social).

El proyecto de beca se propone “desarrollar una tipología de las lógicas de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes vigentes, que dé cuenta de su construcción social a partir de las políticas públicas, de los actores sociales implicados y los propios sujetos”. Así, la beca se concentrará en estudiar y tipificar los programas de Formación Profesional y Terminalidad destinados a jóvenes excluidos interiormente del sistema de educación formal y el mercado de trabajo, para comprender cómo influyen en la subjetividad y la transmisión de “capital social institucional” en la inserción al mercado de trabajo y la culminación de los estudios.

Específicamente el proyecto de investigación se propone:

Objetivo general: Analizar la construcción de “nueva institucionalidad” de los “dispositivos” de formación profesional articulada con la “terminalidad” de la secundaria (FPyT), su incidencia en la construcción de subjetividades y en la trayectoria posterior en jóvenes examinando en qué medida resuelven la tensión entre reproducción social/inclusión social y laboral.

Objetivos específicos: 1) Relevar programas que combinan FPyT destinados a jóvenes y construir una tipología, según sus objetivos, sus concepciones respecto del mundo del trabajo, la visión sobre las problemáticas de la población que atienden, y la articulación institucional entre formación profesional y terminación de estudios secundarios, entre otras. 2) Seleccionar y estudiar en profundidad al menos tres “tipos” de programas de FPyT para jóvenes. 3) Analizar en las trayectorias posteriores de los jóvenes, la incidencia de haber pasado por los programas atendiendo a la construcción de subjetividad y la forma en que opera la transmisión de “capital social institucional” en los mecanismos de reproducción social o inclusión social y laboral.

Hipótesis general: Los nuevos “dispositivos” de FPyT construyen “nueva institucionalidad” que incide en la subjetividad y en la trayectoria posterior de los sujetos.

Hipótesis específicas: 1) Las nuevas institucionalidades se desarrollan en la tensión entre objetivos inclusores y tendencias a la reproducción social. 2) Los nuevos “dispositivos” de FPyT aportan a la configuración de una subjetividad de los jóvenes frente al trabajo. 3) La “transferencia de capital social institucional” se constituye en un elemento que amplía las posibilidades de inserción de los sujetos en su trayectoria posterior.

› *Abordaje teórico/metodológico*

El proyecto se enmarca en una investigación de tipo cualitativa, orientada a la exploración empírica y la profundización conceptual. Este abordaje se considera el más pertinente para desarrollar esta investigación dado que apunta, como intencionalidad fundamental, a una comprensión e interpretación de los procesos, los marcos de referencia de los mismos y la complejidad y multicausalidad del contexto socio-histórico donde las acciones humanas se referencian (Sautu *et al*, 2005). Esto es abordar la realidad social no sólo por las propiedades materiales que determinan su existencia, sino que el objetivo es interpretar los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción.

El análisis implica una triangulación de técnicas cualitativas. Se procura así una comprensión más completa del objeto de estudio, a partir de la integración de diversas perspectivas, la búsqueda de consistencia de los datos, la contextualización de los procesos y la complementación de los aportes de cada técnica (Forni *et al*, 1992). Por un lado, la entrevista en

profundidad, facilita obtener información sobre los significados, perspectivas y definiciones de los sujetos y cómo configuran su proyecto a futuro (Guber, 2001). Por otro lado, el relevamiento y sistematización de las fuentes escritas (documentos oficiales sobre las políticas, registros institucionales) es pertinente para introducir y profundizar conceptualmente en la temática objeto de estudio.

En el primer año de la investigación, se avanzará en la profundización de las experiencias de programas de FPyT en nuestro país a partir de un relevamiento y sistematización, para avanzar hacia la construcción de una tipología, en función de las dimensiones propuestas: objetivos, concepciones respecto del mundo del trabajo, la visión sobre las problemáticas de la población que atienden, y la articulación institucional entre formación profesional y terminación de estudios secundarios, entre otras. Asimismo, se avanzará en la profundización de las líneas teóricas planteadas a fin de complejizar y afinar las dimensiones de análisis a lo largo de todo el proyecto. En el segundo año, se seleccionarán tres experiencias de programas de FPyT. El trabajo de campo contará con tres unidades de análisis: las políticas, las instituciones y los egresados. Incluirá entrevistas en profundidad: 1 a cada coordinador de programa, 1 a los principales directivos de instituciones, 10 a sujetos destinatarios de las políticas en cada institución; y 10 a egresados por cada institución.

Las dimensiones pre-liminares son:

- A) Respecto de las políticas: perfil de las instituciones, formatos y objetivos de la articulación entre EA y FP; perfiles de los jóvenes que logran aprovechar los dispositivos, continuidad educativa e inserción, movilidad hacia un empleo de mayor calidad, etc.
- B) A nivel de las instituciones: concepción del joven y el mundo laboral en el que está inserto, estrategias institucionales de inclusión/obstáculos para la inserción, perspectivas de movilidad, adaptación de estrategias pedagógicas a los perfiles de los jóvenes, adecuación de los contenidos, articulación con otros actores incluyendo los del mundo laboral, etc.
- C) En relación a los sujetos y la construcción de las trayectorias: valoraciones, motivaciones y expectativas reales que los jóvenes de bajos recursos tienen para lograr su inclusión educativa y laboral, experiencia y vínculo de los jóvenes con la educación y el trabajo, incidencia de los modelos institucionales en las condiciones de vida y la experiencia subjetiva de los jóvenes en la inclusión social y laboral, etc. Los datos serán procesados a través de Atlas T.

› *Líneas de investigación*

La investigación abarca de diversas líneas de análisis que aportan a profundizar en el estudio del tema propuesto: 1) Desigualdades educativas y en el mundo del trabajo, para comprender el marco de determinaciones estructurales que influyen sobre las instituciones y los sujetos que estudiaremos. 2) Las relaciones entre terminalidad educativa y formación profesional, como alternativa de formación para el trabajo que profundizaremos. 3) Las relaciones entre el

dispositivo y las subjetividades: a) El capital social institucional; y su incidencia en las trayectorias. Nos detendremos en la construcción y transmisión de “capital social institucional” y su incidencia en la trayectoria posterior de los sujetos, b) Se hará hincapié en la capacidad de agencia de los sujetos y la incidencia de los dispositivos en la construcción de subjetividad:

1) La articulación entre desigualdad social y desigualdad educativa cobra relevancia en los '70. Los estudios que se realizaron en Francia, Inglaterra y Estados Unidos provenientes de la sociología de la educación que sitúan su marco teórico en el marxismo y corrientes críticas de las desigualdades del capitalismo; demostraron que la escuela encarnó un proyecto social que respondía y se adecuaba a los intereses de una clase social en particular (Apple, 1997). Estas investigaciones se centraron en mostrar cómo los sistemas educativos como ámbitos de transmisión y producción de la cultura legítima se convierten en instancias cruciales para el mantenimiento de las relaciones de dominación y explotación.

En nuestro país los estudios sobre la relación entre desigualdad social y escolar cobran fuerza en el período de recuperación democrática. Las investigaciones de Braslavsky (1985) y Filmus (1988) mostraron que a finales de la década del '70 y principios de los '80 se inicia un proceso de segmentación del sistema escolar, en el que empiezan a coexistir circuitos de diferente calidad y prestigio en base a la clase social a la que se atiende. En la década del '90 y años 2000, en el contexto de exclusión social y masificación de la educación ante la extensión de la obligatoriedad escolar, la experiencia escolar se ha fragmentado, profundizando las desigualdades producidas y reproducidas por la segmentación escolar; efecto de las políticas neoliberales en materia educativa (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Gallart, 2006 y Tenti, 2007). Así, se fueron creando instituciones de diferente procedencia y modalidad que determinan el valor diferencial de la credencial educativa en el mercado laboral en función del tipo de instituciones de procedencia (Filmus, *et al.*, 2001 y Jacinto, 2010). Como resultado, la heterogeneidad y la dispersión como rasgos característicos de la escuela secundaria, muestran su pérdida de “sentido” como ámbito de construcción de lazos sociales y de integración a un proyecto único.

Estos cambios acontecen en un contexto de transformaciones del modo de producción fordista y del mundo del trabajo (Castel, 1997 y Sennett, 2006) que trastocaron el marco social del trabajo y el medio de vida; y con ello los tradicionales mecanismos de integración y socialización que garantizaban un entorno social más duradero (Bauman, 2009). De hecho, como muestra Beccaria (2001) se incrementa la expulsión del mercado de trabajo de trabajadores activos, muchos de los cuales encuentran dificultades para reinsertarse en el empleo asalariado, configurando patrones laborales caracterizados por rupturas en la carrera laboral, e impacto en la subjetividad y la identidad de pertenencia a un colectivo.

2) En años recientes, se ha producido un viraje de las políticas que se orientaron a un modelo inclusivo y de generación de empleo que mejoró los indicadores laborales de los jóvenes, sin embargo la inestabilidad e intermitencia caracterizan la experiencia de los jóvenes en el mercado de trabajo (Jacinto, 2010). Por ejemplo, según Vezza y Bertranou (2011), la tasa de desocupación de los jóvenes entre 16 y 24 años al último trimestre de 2010 casi cuadruplicó la de la población entre 25 y 64 años: 19, 1% contra 5, 1% respectivamente. En materia educativa, las

políticas nacionales intentan reparar algunos de los principales efectos negativos de las políticas neoliberales, revalorizando el papel de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, como responsabilidad del Estado en el cumplimiento de la educación obligatoria (secundaria) (Ferreira, 2012). Al respecto, se desarrollan diversas estrategias con el fin de que estos jóvenes (y adultos) se reinseren y puedan concluir sus estudios. En particular, los programas que proponen articular formación para el trabajo con terminalidad de la secundaria no son mayoritarios y son recientes, aunque en algunos casos se apoyan en instituciones preexistentes como C.E.N.S. Nos preguntamos si estas experiencias, que tienen un sentido inclusor, no contribuyen también a la fragmentación y a la reproducción social. Como dice Jacinto (2010) en los años 2000, en el marco del desarrollo de programas en Argentina y América Latina, estos nuevos “dispositivos” de FPyT configuran una “nueva institucionalidad” producto de la convergencia de elementos tradicionales y nuevos que se relacionan con cosmovisiones diferentes respecto del lugar que debe tener el Estado y de la institucionalidad de la formación profesional, y con diagnósticos que destacan diversos aspectos sobre las razones de las dificultades de empleo de los jóvenes. En este sentido, nos preguntamos ¿Qué tipo de “nueva institucionalidad” construyen los dispositivos de FPyT? ¿cómo aporta a la inclusión social y laboral de los jóvenes excluidos interiormente del sistema educativo y el mercado de trabajo? ¿cómo se manifiesta la tensión entre reproducción/generación de oportunidades?

3) a) Creemos que la dimensión institucional es clave para entender los alcances de los “dispositivos” de FPyT, respecto de la inclusión social y laboral en las trayectorias posteriores de los jóvenes, en tanto que las instituciones, son el nexo entre los dispositivos y los sujetos (Jacinto y Millenaar, 2009; y Jacinto, 2010); y apoyan de diversas maneras al sujeto en su biografía (Beck y Beck-Gernsheim, 2007). En relación a esto, uno de los aportes de los “dispositivos” es la creación de un capital social (creación de redes de relaciones) también asociado al capital cultural (conocimientos, valores y habilidades), en tanto mecanismos de reproducción social (Bourdieu, 1979). Como demuestran Jacinto y Millenaar (2009) una de las principales contribuciones de los “dispositivos” es lo que denominan “la transferencia de un capital social institucional”, que contribuye a ampliar el capital social y cultural, así se constituye en un elemento crucial en la expansión de las oportunidades de los sujetos en su trayectoria. Nos proponemos comprender el modo en que la “nueva institucionalidad” de los “dispositivos” de FPyT aporta en la construcción de una subjetividad superadora de los marcos institucionales de la escolarización, cómo los sujetos se apropian de los recursos que ponen a disposición y su incidencia en la trayectoria posterior en la inclusión social y laboral.

b) Una larga tradición sociológica, pone el foco de análisis en las determinaciones estructurales sobre los sujetos. Desde la concepción de Bourdieu (1988) las condiciones estructurales se anclan en la subjetividad, generan disposiciones a actuar, delimitan el sentido de lo posible y de lo impensable, al hacer cuerpo la historia objetivada desde el lugar social que cada sujeto ocupa en dicha estructura. Otro paradigma interpretativo, ubicado en la posmodernidad, considera más allá del peso de las variables estructurales e institucionales, el sujeto, en tanto actor social y político, es protagonista de su propia biografía de vida, por tanto, despliega estrategias en la prosecución de objetivos sociales (Casal, *et al*, 2007). Desde esta perspectiva, las trayectorias de los

sujetos ya no pueden determinarse con suficiente certeza a partir del origen social. Tal como sostienen Walter y Phol (2005) la motivación es un elemento central que articula el aprovechamiento de los recursos que se disponen en función del logro de las expectativas y proyectos futuros. En este sentido, el estudio de trayectorias permite entrecruzar una multiplicidad de factores objetivos relacionados con el entorno socioproductivo, las condiciones de existencia de los jóvenes, y factores de tipo subjetivo relacionado con las estrategias individuales y familiares (Jacinto y Millenaar, 2010). Los “dispositivos” de FPyT destinados a facilitar la inserción social y laboral de jóvenes de hogares vulnerables, representan un campo de estudio poco explorado, en relación a la construcción de “nueva institucionalidad”, el impacto que tiene en la subjetividad de los sujetos destinatarios y cómo se apropian del “capital social institucional” en función de logros sociales. El proyecto se propone comprender ¿cómo aporta esta “nueva institucionalidad” en la creación de espacios colectivos ante el debilitamiento de las instituciones tradicionales? ¿cómo incide en la configuración de subjetividades y de autonomía en términos de individualización? ¿cómo logra sostener la permanencia de los jóvenes? ¿cómo aporta el “capital social institucional” en la trayectoria posterior de los sujetos?

› *Avances*

El proyecto de investigación avanzó en el estudio de dos dispositivos de FPyT.

Nivel macro-institucional

La Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006 (26206/06) convirtió a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en una de las modalidades educativas que atraviesan el sistema educativo, como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El Consejo Federal de Educación se convierte en el ámbito de determinación de los mecanismos pertinentes para garantizar la participación de los sectores involucrados en todos los niveles (nacional, regional y local) para el desarrollo de programas y acciones de la EDJA. En el año 2008, se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, conformada por los representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional aprobó en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs), que se desarrolla en todas las jurisdicciones del país (Resolución CFE N° 917/08), a cargo de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan FinEs es un programa para la terminalidad de estudios secundarios que permite la finalización o el reingreso a la escuela en cualquier año del nivel. Se dirige a:

En la primera etapa del Plan iniciada en el año 2008, se convocó a jóvenes y adultos que terminaron de cursar la educación secundaria y adeudaban materias, por lo que no habían podido

recibir su título.

En el año 2009 se lleva a cabo la segunda etapa del Plan en la que los destinatarios son:

Jóvenes y adultos mayores de 18 años que habiendo cursado todos los años del secundario adeudan materias y no han titulado. (Continuando la acción iniciada en 2008).

Mayores de 18 años que tienen completo el Ciclo Básico de la educación secundaria (Tercer año), el Primer año de la educación Polimodal o el Segundo año de educación de adultos, para completar el nivel3.

Afiliados de sindicatos y otros colectivos convocados a través de entidades convenientes, para la finalización de estudios primarios y secundarios.

Grupos de alfabetizados por el Programa Encuentro, otros programas y demás mayores de 18 años interesados en la finalización de la educación primaria.

Las acciones que promueve la Ley de Educación Nacional se complementan con lo propuesto en la Ley de Educación Técnico-Profesional (25058/05) sancionada en el año 2005, que propone la vinculación entre los procesos educativos (formal y no formal) con experiencias del desarrollo laboral y formación para el trabajo. Como parte del fortalecimiento institucional a la EDJA, y sobre la base de la obligatoriedad escolar y de lograr la inclusión de los jóvenes y adultos vulnerables al circuito educativo y al mercado de trabajo, se crea en el año 2008 el Programa de Educación Media y Formación para el Trabajo; propuesto por la Unión Europea. La Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (DGUFI), a través de la Unidad Técnica del Programa (UTP), es la encargada de coordinar las diversas actividades en articulación con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional. Y direcciones y oficinas de educación de jóvenes y adultos de las jurisdicciones que han firmado el convenio de adhesión para los tres componentes del Programa: Provincia de Catamarca, Provincia de Corrientes, Provincia de Chaco, Provincia de Chubut, Provincia de Entre Ríos, Provincia de Formosa, Provincia de Jujuy, Provincia de La Rioja, Provincia de Mendoza, Provincia de Misiones, Provincia de San Juan, Provincia de Santiago del Estero, Provincia de Tucumán

El Programa se estructura a partir de tres Componentes:

Fortalecimiento Institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de los Ministerios de Educación Provinciales y del Ministerio de Educación de la Nación.

Ampliación de la oferta de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos, dirigida a 12 Provincias.

Mejoramiento de la Formación Laboral de Jóvenes y Adultos, dirigido a 12 Provincias.

El Programa se plantea:

El objetivo general se orienta a: “Contribuir a la mejora de las capacidades de acceso al mundo del trabajo de los/as jóvenes y adultos jóvenes de los sectores más vulnerables en la República Argentina”.

El objetivo específico se propone: “Promover la finalización de la educación secundaria y la capacitación laboral de jóvenes de 18 a 29 años, ampliando el acceso a ofertas de calidad”.

Nivel micro-institucional

Como parte de la descentralización de los servicios educativos en la década del '90, las ofertas de adultos de nivel primario (Centros Educativos de Nivel Primario: C.E.N.P.) y secundario (Centros de Estudios de Nivel Secundario: C.E.N.S.) pasaron a depender de las jurisdicciones provinciales.

El Plan FinEs se sitúa en diversas sedes que cuentan con aulas disponibles para desarrollar la propuesta. Se apoya en la gestión de la institución, hace uso de sus instalaciones y recursos, y el seguimiento de los jóvenes y adultos es responsabilidad de los directivos de la institución, si bien en determinados casos hay auxiliares o coordinadores específicos. Sedes del Plan FinEs:

Entidades: organismos públicos nacionales, provinciales o municipales; sindicatos; empresas; fundaciones; asociaciones civiles; asociaciones de fomento, etc. que suscriban convenios con el Ministerio de Educación de La Nación y los Ministerios de las jurisdicciones.

5068 Escuelas secundarias comunes (escuelas técnicas, de bachillerato, comerciales, polimodales, etc.).

474 C.E.N.S..

Sistema de tutorías por áreas de estudio o materias.

El Programa de Educación Media y Formación para el Trabajo se sitúa en C.E.N.S., escuelas secundarias, escuelas de educación técnica, Centros de Formación Profesional, etc.

› ***Bibliografía***

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bauman, Z. (2009). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Beccaria, L. (2001). Movilidad laboral e inestabilidad de ingresos en la Argentina. Ponencia publicada en V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 1, 2 y 3 de agosto.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2007). La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural” en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 5, Pp. 11-17.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Casal, García, Merino y Quesada. (2007). Itinerarios y trayectorias: una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. En *Revista de Ciencias Sociales* de la Universidad Nacional de Nuevo León. Pp. 9-20.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Ferreira, A. (2012); *Educación de jóvenes y adultos: políticas, sujetos y contextos. Aportes para enriquecer el debate en el campo de la Educación Permanente*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Filmus, D; Miranda, A.; y Zelarayan, J. (2001). En el mercado de trabajo, ¿el saber no ocupa lugar? egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral. Ponencia publicada en V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 1, 2 y 3 de agosto.
- Filmus, D. (1988). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. En: Braslavsky, C.- Filmus, D. *Ultimo año de la escuela secundaria y discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila.
- Forni, F., Gallart, M.A. y Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I: Los problemas epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía ediciones – Editorial Stella, Buenos Aires.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción. En Jacinto, C. (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-50). Buenos Aires: Teseo-IDES.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Aprendizajes y subjetividades en la formación para el trabajo de jóvenes. Ponencia publicada en el Congreso ALAST.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - Unesco.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Editorial CLACSO.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Veza, E. y Bertranou, F. (2011). Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina. Radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones. Organización Internacional de Trabajo.
- Walther, A. y Pohl, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. A modo de conclusión. En *Revista de Juventud*. Nº 77. Madrid. Pp. 155-171.

Otras fuentes consultadas:

<http://www.portal.educacion.gov.ar>

<http://www.fines.educ.ar>

<http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/programa-de-jovenes/proyecto/>

Resolución CFE Nº 66/08

Resolución CFE N° 917/08

¿Desde qué realidad laboral pensar la relación educación – trabajo en jóvenes de sectores populares?

CARBONARI, Franco/ IRICE - administracion@irice-conicet.gov.ar

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: Ponencia

› *Palabras claves: Sentidos – Trabajo – Escuela*

› **Resumen**

La investigación llevada a cabo tiene como propósito dar cuenta de la construcción de sentidos que jóvenes y adolescentes de sectores populares de la ciudad de Rosario construyen sobre la institución escuela media, y, de manera interrelacionada, indagar sobre la incidencia que en esas construcciones de sentido, tiene cierta configuración del mercado laboral como así también el Trabajo como actividad.

En los comienzos de la investigación, nuestros supuestos tendían a relacionar de manera lineal y directa los fenómenos de flexibilización, precarización laboral, y desocupación, que irrumpen en la década del 90 y se agudizan en los comienzos del nuevo siglo, como engranajes de una lógica en la que la escuela se desvaloriza y pierde su capacidad de ser un medio de ascenso social, fenómenos éstos que influirían en la construcción de sentido, sobre todo, de aquellos jóvenes que con mayor intensidad los vivenciaron, dando como resultado el alejamiento de estos sujetos de la escuela media.

De esta manera, los interrogantes que orientarán este estudio son ¿Qué sentidos construyen los jóvenes de sectores populares en torno a la escuela media? ¿Cuál es la incidencia que la configuración del mercado laboral tiene en la conformación de estos sentidos? ¿Qué podemos decir en la actualidad de la situación laboral desde la que se caracterizó el mercado laboral en nuestro país? ¿Qué nuevos sentidos se fueron dibujando en torno a la escuela?

Para el cumplimiento de nuestros objetivos llevamos a cabo un abordaje metodológico que incluye un análisis bibliográfico sobre la temática y un riguroso trabajo de campo. En relación al abordaje bibliográfico damos cuenta de los diferentes ejes de nuestra investigación. Por una parte desde autores internacionales como ser: Dela Garza Toledo, y Neffa (2001); Gorz (1984); Antunes (2005); Castel (1995), Sennett (2005) entre otros, recuperamos las discusiones en torno al significativo trabajo en la actualidad. Por otra parte, en relación a jóvenes y escuela media, y jóvenes y trabajo nos encontramos con una extensa lista de obras que son tenidas en cuenta para la

investigación. Entre ellas, producciones de Jacinto (2010), Terigi (2007), Tiramonti (2005, 2011), Kantor (2001), Tenti Fanfani (2009), Kessler (2002), Saintaut (2007), entre otros. Mientras que para el análisis de la configuración del mercado laboral nos apoyamos en fuentes secundarias oficiales y en los trabajos de Héctor Palomino (2010).

En relación al trabajo de campo, durante el año 2013 se llevaron a cabo aproximadamente 15 entrevistas en dos barrios de la periferia de la ciudad de Rosario, a jóvenes de entre 16 y 21 años. La intención es aproximarnos a un total de 50 entrevistas hacia comienzos del año 2015, incorporando una población en situación diversa: mujeres y hombres que estudien y trabajen, que estudien y no trabajen, que trabajen y no estudien, que no estudien ni trabajen. La finalización del trabajo de campo se llevará a cabo en el barrio Molino Blanco de la ciudad de Rosario.

A partir de los primeros acercamientos al campo, la linealidad desde la que construíamos nuestras hipótesis iniciales parece no ser tan así.

› *Escuela media, trabajo, jóvenes y sentidos. De la prehistoria a la historia de una problemática en nuestra investigación.*

La pregunta por los sentidos se convirtió en las últimas décadas en un interrogante que no solo tiene a la institución escolar, y sobre todo a la denominada educación secundaria en el centro de la escena, sino que atraviesa todos los estamentos de la vida social y subjetiva. Si bien históricamente, desde su constitución como tal y hasta la actualidad, y desde diversas vertientes político – ideológicas, la pregunta sobre los fines y efectos de la educación ha estado siempre presente, la pregunta por los sentidos presenta una relativa actualidad derivada de mutaciones que exceden a la escuela y que hasta el momento no logran cristalizarse.

Cabe aclarar que en este caso, al igual que en la mayoría de las investigaciones en torno a esta cuestión, es innegable el reconocimiento de un fenómeno puntual como incentivo para desandar este camino: el alejamiento de ciertos jóvenes de la escuela media. Entendemos este fenómeno como uno de los tantos que de manera relacionada desvelan los procesos reflexivos de muchos estudiosos de la presente temática. Sobre dicha problemática, en clave cuantitativa, las estadísticas censales del año 2010 nos muestran que la provincia de Santa Fe se encuentra en el puesto 21 en comparación al resto de las provincias en materia de escolarización de chicos de entre 15 y 17 años, alcanzando esta condición un 76,9% de esta población específica, lo que habla de un alto porcentaje de jóvenes de esta franja etárea que no está escolarizado¹. A su vez, en comparación con el censo 2001 Santa Fe es una de las pocas provincias en las que han disminuido estos

¹ Fuente: INDEC. Censo nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

porcentajes. En relación a la ciudad de Rosario, territorio dónde se asentará nuestra investigación, los números muestran tendencias similares.

Como expresión sobre dicha cuestión encontramos algunos planes que desde estamentos estatales intentan sobreponerse a la decisión de los jóvenes de abandonar la escuela².

Pero, ahora bien, como mencionamos recientemente, no hay dudas de que el motor que ha propulsado el recorrido que en esta instancia nos deposita aquí es la cuestión del abandono escolar. Sin embargo, una de las dificultades a la que nos enfrenta la complejidad de los fenómenos a estudiar tiene que ver con cómo posicionarnos o cómo considerar la cuestión del abandono: si como problema, fenómeno, hecho, o como la denominamos al comienzo, cuestión. Es decir, en la instancia que inaugura el recorrido, indudablemente que aparece como preocupación (creo que como todos los hechos que movilizan a los sujetos con cierto grado de empatía social a investigar algo), pero ya estamos alertados de que nuestras preocupaciones, o por lo menos las maneras en las que las nombramos, muchas veces terminan repitiendo lógicas que pretendemos superar. Por tal motivo, algunos de los interrogantes que han calado hondo al punto de hacer tambalear ciertas estructuras de nuestra problemática podrían ser: ¿Por qué deberían ir a la escuela? ¿Por qué ocuparnos de los que no van y no de los que van poniendo el eje en el abandono y no en la permanencia? A su vez, si uno analiza la evolución de las tasas de alejamiento de los sujetos de las escuelas, éstas no son tan disímiles que en períodos anteriores. Si por otra parte se tiene en cuenta que los números que hablan del ingreso de chicos al nivel medio del sistema educativo (Asignación Universal por Hijo mediante) muestran un porcentaje que tal vez sea el más alto de la historia³; si

² *“Provincia y municipio lanzarán mañana un plan integral para que miles de jóvenes que no estudian ni trabajan vuelvan a la escuela y no caigan bajo las redes del narcotráfico. El programa de reinserción socioeducativa se aplicará en una primera fase en siete barrios vulnerables de Rosario, con la intención de que unos 2 mil adolescentes retornen a las aulas”.*

“Al respecto, las fuentes consultadas comentaron: “En realidad, ya existen muchos programas, como el FinEs, que permite concluir los estudios rindiendo materias sin que sea obligatorio asistir al colegio, bajo asesoramiento de tutores. La clave es que los potenciales receptores lo conozcan y se sientan contenidos. Y hay otros dispositivos que se pueden utilizar del área educación no formal, como distintos talleres que se pueden computar como horas cátedra para los jóvenes”. También se contempla la posibilidad de acercar a cada barrio espacios de capacitación gratuita e intensiva en oficios para aquellos menores que no se muestran predispuestos a volver a la institución educativa y necesitan recursos económicos para su grupo familiar”. **Fuente:** Nota del Diario *La Capital de Rosario*, 3 de febrero de 2013.

³ *“La matrícula educativa creció en Latinoamérica en los últimos 15 años: hoy alcanza tasas de casi el 90 por ciento. Sin embargo, la gran pelea que enfrentan los sistemas educativos es por la permanencia de los alumnos en las aulas y la finalización de los estudios obligatorios. Un problema al que la provincia no está ajena. Según indicó la ministra de Educación de Santa Fe, Claudia Balagué, a *La Capital*, “el abandono de la escuela secundaria varía de región en región e inclusive entre colegios de la misma localidad, el índice general ronda el 18 por ciento”.* **Fuente:** Nota del Diario *La Capital de Rosario*, 24 de junio de 2013.

sumado a esto consideramos que el presente momento histórico, sin ser el paraíso, ha mostrado en los últimos años algunos signos de reactivación económica que generarían un quiebre con la lógica predominante que reflejaba que en momentos de bonanzas económicas las tasas de permanencia de los chicos en las escuelas tendía a disminuir, ya que éstos escogían la inserción en el mercado laboral pese a no haber concluido la escuela media, ¿por qué y cómo detenerse frente al fenómeno del abandono escolar en la actualidad?

Si bien como mencionamos hasta el momento, la cuestión del abandono escolar, por lo menos en números, no atraviesa por un sendero de excepcional crisis (tal vez lo excepcional se expresó en la proveniencia del sector de los jóvenes que abandonan), no se cree que sea un fenómeno menor al cual desatender. Y es que existe toda otra serie de fenómenos, tal vez no novedosos pero no por eso menos preocupantes, que hacen que la ecuación no resulte. Como expresó Graciela Frigerio refiriéndose al fenómeno del abandono escolar: *“Hay algo que no cierra”*⁴

Dicho esto, y en el actual marco, estamos en condiciones de expresar que la presente propuesta se convierte en un ejercicio que no sesga su mirada a aspectos coyunturales o contingentes abocados únicamente a pensar lo que sucede dentro de la institución escuela media, o de forma aislada indagar sobre lo que vivencian los sujetos que la transitan, o los que nunca la transitaron, o los que en un momento lo hicieron y luego han dejado de hacerlo, aunque no dejen de ser elementos considerados para el análisis. Como diría Duschatzky (1999: 18): “Pensar los sentidos sobre la escuela [...] está en la construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho en un contexto más amplio de significación”.

De esta manera nos proponemos incluir en nuestra problemática una variable que históricamente ha dialogado e influenciado en la valoración que una parte de la población ha tenido en relación a la escuela media y a otros estamentos de la vida social e individual también, puntualmente, dicha variable comprende tanto la actual configuración del mercado laboral como al estatus actual del significantes trabajo. Esta decisión responde, entre otros aspectos, al desafío que implica reflexionar sobre el presente.

Dirá Castel (2010) en relación a las transformaciones sociales contemporáneas, incluidas las del, denominado por François Dubet (2002), “programa institucional”:

Mi hipótesis es que la onda de choque que nace en el epicentro del trabajo repercute en las diferentes esferas de la existencia social, donde produce efectos diferenciales multiplicados en una formación social que se vuelve cada vez más una “sociedad de los individuos” (p. 41).

Si a su vez observamos las argumentaciones que tratan de explicar los fenómenos enmarcados en una determinada crisis social y de sentidos (incluyendo el alejamiento de los jóvenes de la escuela media), como la acaecida en nuestro país hacia fines de la década del 90 y

⁴ Expresión realizada en el marco de una instancia de intercambio y debate correspondiente a una clase de Doctorado que la misma Graciela Frigerio dirige.

principios del nuevo siglo (hay propuestas que exceden el territorio nacional), podemos ver que las mismas ubican a las transformaciones vividas por el mercado laboral como expresión, y muchas veces como responsables de las crisis que mencionábamos.

Por ejemplo, en un trabajo publicado en el año 2007 y reeditado en el año 2011 (la aclaración de las fechas se debe a una radical importancia que desde la presente investigación se ha adjudicado al análisis de el “presente”), Tenti Fanfani reconstruye a partir de una reflexión y un análisis de carácter sociológico algunas de las vicisitudes que en términos sociales, culturales, políticos, subjetivos e institucionales configuran el panorama actual, no solo de nuestro país, sino de territorios varios. En un pasaje, en el cual a nuestro entender se ponen en juego algunos (por no decir la mayoría) de los núcleos que estructuran nuestra investigación, Tenti Fanfani describirá al “sujeto desempleado” (sujeto que surge más fuertemente como efecto de las crisis económicas vivenciadas en nuestro país en la denominada década de los 90), como alguien que “ha perdido su función social, que se ha desprendido de esas cadenas de interdependencia que nos relacionan con los demás y que proveen una identidad y un sentido a lo que se es y se hace” (2011, p. 43). A su vez, como expresión que acudiría a reforzar estos planteos, resulta de singular importancia la siguiente afirmación de R. Castel (1995):

El trabajo es más que el trabajo, y el no trabajo es más que el desempleo, ya que el empleo establece un modo de organización social y un horizonte de ideales y de realización personal esencial en la constitución de la subjetividad. (p. 112).

Pasajes, los recientemente citados, que de alguna manera nos inducen y nos aportan insumos para adentrarnos en una búsqueda que si de algo no carece es de poseer un carácter espinoso y complejo.

En este marco, lo que nos propusimos en el comienzo de nuestra investigación, allá por el año 2010, era pensar cómo ciertos procesos que caracterizaban el mercado laboral podían tener influencia en los sentidos construidos por los jóvenes, específicamente de sectores populares, en relación a la escuela media. Entre dichas características del mercado laboral destacábamos los procesos de desocupación, precarización y flexibilización.

Puntualmente, la idea que daba vueltas en la cabeza se podría describir de la siguiente manera: **los procesos de desocupación, precarización, flexibilización que comienzan su momento de mayor hegemonía en la década de los 90, vivenciados por la sociedad argentina, inciden muy fuertemente en la valorización que los jóvenes realizan sobre la escuela. Y teniendo en cuenta lo traumático⁵ de dichas experiencias vividas por los sujetos, sobre todo de sectores populares, la valoración que hagan de la escuela media sería,**

⁵ Siguiendo ideas de Laplanche y Pontalis (1971) el trauma podría definirse como aquel acontecimiento de la vida que se caracteriza por su intensidad, por la incapacidad del sujeto para responder a él adecuadamente.

fundamentalmente, y expresado burdamente, negativa⁶. Reconociendo en dicha negatividad un cúmulo de fenómenos y efectos que han atravesado distintos aspectos de la vida de estos sujetos. Desde el plano material hasta afectar fuertemente aspectos subjetivos y psíquicos, trasladando dicha afección a una determinada construcción de sentido en la que aparece una desvalorización de la vida misma y una nula perspectiva de futuro. Desprendiéndose de tal situación fuertes motivos del abandono escolar de estos jóvenes.

Como podemos observar, en estos iniciales supuestos predominaría una suerte de “lógica lineal” desde dónde nos explicaríamos algunos fenómenos sociales.

Supuestos, potenciados por diagnósticos como los de Tenti Fanfani, los cuales, llegan al punto de considerar que como efecto de situaciones de exclusión y precarización laboral se estarían generando comportamientos “desintegrados y desintegradores”. Produciéndose, a su vez, una “destrucción de las defensas psicológicas”, que a partir de la sensación de inestabilidad y de ausencia de futuro, se conjuga con una “desorganización generalizada de la conducta y de la subjetividad”, generando la incapacidad de proyectar una estrategia con objetivos a mediano y largo plazo.

Sin embargo, la cuestión nos exige mayor robusteza teórica y analítica, sobre todo, a partir de que la marcha del presente estudio fue recuperando la voz de los distintos actores de nuestro análisis. Es que nuestro primer acercamiento al campo nos exigió agudizar un poco más la mirada. Es decir, no dejar de lado lo hasta aquí labrado, pero si ampliar el campo de elementos que nos harían de sustento para nuestras reflexiones.

De esta manera, pese a las hipótesis, desde la cuales esperábamos encontrar en nuestras entrevistas palabras que por parte de los jóvenes (tanto de los escolarizados como de los no escolarizados) expresen una desvalorización de la escuela media y que dicha desvalorización se enmarque en un escepticismo en cuanto a una futura inserción laboral y vital, las primeras voces de los sujetos entrevistados deslizaban opiniones que contradecían en algún sentido nuestras expectativas. Ejemplo de ello es que ubicaban en las pocas ganas o el gusto por la calle la decisión de su alejamiento de la escuela, pero amenazaban a sus hermanos menores, en un acto de protección, con que si dejaban “los mataban”. Es decir, aparecían una serie de expresiones que en contradicción con el actuar (alejarse de la escuela), manifestaban una “valoración positiva” de la escolaridad⁷.

Textualmente:

P- Y vos si a tu hermanito de once le tendrías que dar un consejo sobre la escuela ¿Qué le

⁶ Dicha negatividad sería el efecto de complejos procesos entre los cuales se encuentra el deterioro de vida “material” al que fue subsumida gran parte de la población en nuestro país en la década del 90 y comienzos del siglo XXI. Aspectos en los que se irá profundizando con el transcurrir de la investigación.

⁷ El “aspecto positivo” surgía en contraposición de un juicio negativo de su situación actual. De esta advertencia se desprende un potencial análisis de las representaciones de los jóvenes sobre las consecuencias del alejamiento de la escuela.

dirías?

R 1- Y, le voy a decir, “mirá como estoy yo, y vos vas a dejar la escuela, estás re loco

R 2- Guacho, vos dejás la escuela y te agarro a boleos en el orto. (Muchas Risas). Y, es como hablamos nosotros acá⁸.

Estas y otras respuestas más del orden de una supuesta importancia de la escuela para la vida laboral, o del status social que te provee finalizarla (“*Para el futuro en realidad te sirve, porque el día de mañana si no tenés nada no podés entrar a una empresa, no podés hacer nada si no terminas la escuela. Sin la escuela no sos nada. Es así boludo*”)⁹, comenzaron a poner en cuestión la hipótesis inicial, que esperaba de boca de los chicos: “no voy a la escuela porque no me sirve para nada”, o en relación al aspecto laboral, que es donde está puesta nuestra mayor atención en esta instancia de la investigación: “si no hay trabajo ir o no ir a la escuela es lo mismo”.

Por otra parte, ante preguntas orientadas a indagar sobre la percepción del mercado laboral en general en el presente, alguno de ellos decía: “*Albañil sí agarrás rápido. Entrar a una fábrica te lleva un poco más de tiempo, esperar que te llamen*”. A su vez, otros entrevistados, ante la pregunta: “*¿Hay oportunidades de tener un buen futuro?*”, la respuesta unánime fue la siguiente: “*Si, yo creo que sí*”.

Tal vez este aspecto trabajado en las entrevistas, es decir, el de cierta representación, por un lado sobre las posibilidades laborales, y por el otro y de manera relacionada, sobre las perspectivas hacia el futuro, ponían en discusión ciertas hipótesis.

Es necesario aclarar que el universo con el que se trabajó en esta primera instancia es reducido, sin embargo los niveles de encuentros en las opiniones de los entrevistados resultaron altamente significativos.

Ahora bien, creemos oportuno expresar que no ha sido simple la batalla. Subestimando el potencial y real valor que conllevaba este acercamiento al campo¹⁰ (tal vez de manera inconsciente) se hacían esfuerzos para no dejar las ideas iniciales que orientaban nuestra investigación. Por otra parte, la lectura anacrónica de distintas obras provenientes más que nada del campo sociológico, aportaban en algún sentido a realimentar y reincidir en una mirada de nuestra zona problemática apoyada en dichos supuestos iniciales.

Como bien lo define una colega, podemos explicar esta actitud como *la resistencia que todo investigador tiene a que la realidad no sea de otro modo a como uno la piensa*.

Es así que armar un nuevo rompecabezas con piezas que reflejan con mayor fidelidad el presente momento histórico, lleva a preguntarnos, entre otras cuestiones por la vigencia del

⁸ Las dos respuestas son de chicos que abandonaron la escuela en el sexto grado del nivel primario.

⁹ Fragmento textual de la entrevista.

¹⁰ Existió una barrera que servía como excusa a las respuestas no encontradas expresadas en una desvalorización de las preguntas realizadas, en que los jóvenes no presentaban las características de la población con la que queríamos trabajar, entre otras.

escenario caracterizado sobre una de las piezas fundamentales de la investigación como es la configuración del mercado laboral. Es decir, ¿Qué es de los procesos o de la situación laboral desde la cuáles partimos para nuestro análisis? ¿Cuán generalizables son los procesos de precarización, flexibilización y desocupación que supieron impregnar las escenas desde donde pensar distintas problemáticas sociales? Por ejemplo, ¿podemos seguir hablando de procesos generalizados de desocupación cuando los datos muestran que hoy las tasas de tal fenómeno son del 7,9% y de subocupación del 7,4% para la región pampeana, que es donde vive la población con la cuál nos interesa llevar a cabo nuestra investigación¹¹?

En este marco, es que nos propusimos un acercamiento al estado actual del mercado laboral, no solamente como medio de subsanar un errado diagnóstico de la estructura económica, sino como expresión de lo complejo que es el terreno donde abonamos nuestra investigación. De esta manera, para reflexionar sobre dicha configuración, nos apoyamos fundamentalmente en el trabajo dirigido por Héctor Palomino *Las nuevas dinámicas de la relaciones laborales en Argentina*.

Y en dicho acercamiento, nos encontramos con que uno de los diagnósticos aventurados a partir de estos estudios, llevaron a Palomino a expresar que entre los años 2003 y 2008, que es el período en que se llevan a cabo las investigaciones realizadas:

[...] Se registra la configuración de un nuevo régimen de empleo que, junto con el fortalecimiento de las instituciones laborales, generó un marco diferente para las relaciones de trabajo en Argentina. En este marco se observan el afianzamiento del rol del Estado, un protagonismo recobrado de los sindicatos y una canalización de las demandas salariales a través de la negociación colectiva, fenómenos que contrastan puntualmente con los registrados en la década anterior. Pero también se observan, en contrapunto con aquellas tendencias, la consolidación de tendencias previas, algunas antiguas, otras más recientes (Palomino, 2010: 17).

Como podemos observar, el fenómeno no puede ser generalizado ni analizado desde miradas duales, a la vez que tampoco debe ser analizada la configuración del mercado laboral desde una perspectiva sincrónica.

Ejemplo de ello son ciertas conclusiones a las que se arriban a partir de un estudio teórico sobre las distintas perspectivas desde dónde y cómo pensar la informalidad del mercado laboral, realizadas por una de las integrantes del equipo dirigido por Palomino. En las mismas su autora expresará que a pesar de las tendencias positivas mencionadas, investigaciones actuales a partir de distintos abordajes teóricos y metodológicos muestran la persistencia de distintos trabajos informales y / o asalariados con condición de precariedad, considerando desde un carácter estructural el problema de la informalidad en el mercado laboral de nuestro país¹². En la misma

¹¹ Según datos del INDEC para el primer trimestre del año 2012.

¹² Un estudio realizado por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación en el 2007 muestra

línea, a partir del análisis de algunos rubros del sector alimenticio se concluye que la precarización del mercado laboral no ha retrocedido y se continúa con una tendencia ya existente. El mismo propone analizar el caso argentino en el marco de una tendencia a nivel global donde “las estrategias empresariales de subcontratación, de externalización y de flexibilización siguen contribuyendo a fragmentar y a precarizar los mercados laborales” (Senén González, 2010, p. 154).

Sin embargo, por otra parte existen una serie estudios que tratan de poner la lupa en aspectos más auspiciosos de la actual configuración del mercado laboral. Por ejemplo, sin desconocer la existencia de situaciones de informalidad y precariedad, Palomino (2010) saca a lucir algunas estadísticas que reflejarían un panorama no tan trágico para la situación de los trabajadores de nuestro país.

En relación a la evolución del trabajo no registrado, en base a datos del INDEC (Instituto Nacional de estadísticas y Censo)¹³, nos muestra que entre el IV trimestre del 2004 y el I del 2007, los asalariados registrados aumentaron en 1.265.000 ocupados, mientras que los asalariados no registrados disminuyeron en 402.000 ocupados (Palomino, 2010). Ubicando esta tendencia como corte a un proceso continuo existente desde hace por lo menos dos décadas.

Siguiendo con el análisis procesual, a la hora de analizar el desarrollo del comportamiento de los trabajadores como sector, Palomino observa en los últimos años un impulso a la negociación colectiva como tendencia. Va a decir que mientras en los años '90 se registró un promedio de 200 negociaciones colectivas homologadas anualmente, en el 2007, que es el año que alcanza su estudio, se registraron 1027 negociaciones homologadas. Datos más actuales muestran que mientras en el año 2004 existieron 348 negociaciones que incluían un total de 1.222.000 trabajadores, en el año 2010 se llevaron a cabo 2038 negociaciones que incluían 4.220.161, y en 2011, si bien las negociaciones pasaron a ser 1864, la cantidad de trabajadores incluidos alcanzaba la cifra de 4.235.000 (Zaiat, 2012).

Tal vez, datos menos auspiciosos provengan de un informe de la OIT¹⁴ del año 2011 en relación a la situación laboral de los jóvenes. En el mismo se expresa que los jóvenes registran un porcentaje de desocupación que triplica al de los adultos (14.9% para los jóvenes y 5.0% para los adultos). A su vez, 6 de cada 10 que consiguen trabajo sólo tienen acceso a empleos informales, en condiciones de precariedad laboral, desprotección social y con baja productividad e ingresos.

Por otra parte, y retomando los testimonios más alentadores, en este mismo marco en el

que para el primer trimestre del año 2005, el 43% de los 5.300.000 de trabajadores que residían en el gran Buenos Aires se encontraban en condiciones de informalidad.

13 Encuesta Permanente de Hogares de INDEC. Realizada por Diego Schlessler y colaboradores de la Dirección General de Estadísticas y Estudios Laborales de la SSPTyEL, para el Boletín de Estadísticas Laborales del MTESS.

14 OIT (2011); Panorama Laboral 2011. OIT (Organización Internacional del Trabajo). Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

que tratamos de pensar la actual situación laboral de los jóvenes en nuestro país, Claudia Jacinto (2011) reconoce que si bien son los sectores jóvenes los viven mayores situaciones de precariedad laboral; *“Una buena noticia es que la precariedad juvenil disminuyó proporcionalmente más que la precariedad general en los últimos años”*.

De esta manera, podemos sugerir que el panorama descripto, sin dejar de ser preocupante, introduce algunos elementos que pueden ser leídos como orientado a generar fisuras con aquel que predominó la escena en la década del los '90. Sin embargo no debemos contentarnos como si nos acercáramos al ideal ni mucho menos.

Esta situación nos enfrenta al desafío de poder discernir y evitar, como expresaría Palomino (2010), cierta “disonancia cognitiva” a la hora de diagnosticar la configuración del mercado laboral, y sobre todo la situación laboral de los jóvenes.

Habiendo arribado a esta instancia, podemos decir que más que una modificación en el planteo de nuestro problema debido a una revisión de uno de los elementos del mismo (análisis de la configuración del mercado laboral), lo que se llevó a cabo se corresponde con una reconsideración de la perspectiva paradigmática.

En este marco es que establecimos nuevos patrones de interlocución como mediadores entre dicha estructura y los denominados comportamientos. Patrones entre los que destacamos ciertos aportes provenientes del campo de las ciencias políticas, fundamentalmente los realizados a través del politólogo Ernesto Laclau (1993), quién expresará:

La novedad de la situación presente consiste, por lo tanto, en el hecho de que el punto nodal en torno del cual se articula la inteligibilidad de lo social no tiende ya a desplazarse de una a otra instancia de la sociedad sino que tiende a disolverse. La pluralidad de las dislocaciones da lugar a una pluralidad de centros de poder relativos, y la expansión de toda lógica social tiene lugar, por ende, en un terreno cada vez más dominado por elementos externos a cada una de estas lógicas (p. 75).

De esta manera, sumados a la reciente caracterización del mercado laboral, son amplios y variados los elementos que se conjugan en la construcción de determinados sentidos, sobre todo en el presente momento histórico.

Por lo tanto, y a partir de las reflexiones puestas en escena, se han sumado a las preguntas iniciales, con el propósito de establecer una revisada explicitación de la situación problemática, un entramado de interrogantes, entre los cuales podemos mencionar: Si es que se ha generado una reconfiguración del mercado laboral argentino, como todo parece indicarlo, ¿Qué grados de substancialidad engendra dicha reconfiguración? ¿Cuál es la direccionalidad política y social de la misma? ¿Qué lugar ocuparía la escuela?

Por otra parte, ¿Cómo podemos reflexionar en el presente contexto las consecuencias del desempleo en la organización social y la constitución subjetiva de los jóvenes?, consecuencias que para autores como Soto y Romero (2007), Reguillo (2008), Tenti Fanfani (2002 en Tiramonti, 2005) (a partir de anclar sus análisis en perspectivas de las cuales nosotros decidimos correrlos),

se expresarían en procesos de desinstitucionalización, desocialización, despolitización, y en el desdibujamiento y la fragmentación de los imaginarios sociales, afectando particularmente a los jóvenes e impulsándolos a un abandono a priori de la ciudadanía.

Si creemos que el contexto que condicionó estos efectos ha cambiado en pos de mejorar las condiciones y las expectativas laborales ¿Qué nuevos sentidos se fueron dibujando en torno a la escuela? ¿Esos sentidos han ido cambiando? ¿Cuáles siguen muy vigentes?

Por otra parte, si existiera una tendencia general a construir sentidos que valoran positivamente la escuela, ¿Cómo podríamos pensar esta significación que convive con la decisión de los mismos jóvenes de alejarse de la escuela? ¿Cuáles son los hechos que hacen de una potencial incorporación de herramientas una situación de impotencia frente a las no ganas? Si es real que existe un contexto de reactivación, ¿qué es lo que imposibilita recomponer esta alianza histórica entre escuela y trabajo? ¿O hay que pensar otras?

Evidentemente, si bien entendemos y adherimos a la substancialidad del peso del trabajo en la organización de una sociedad, tal vez han sido diversos y múltiples los motivos enlazados que provocaron el surgimiento de nuevos sentidos, en este caso, en relación a la escuela media por parte de un determinado sector social. Sin embargo, dicho aspecto, el trabajo, ha implicado históricamente para los sectores populares de nuestra sociedad un imprescindible ordenador de sentidos. Tal vez sea tarea pendiente, al igual que los interrogantes recién planteados, preguntarnos por el status de este elemento en el imaginario, las representaciones y los sentidos de los jóvenes en la actualidad.

› *Bibliografía*

- Castel, R. (1995); *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Ed. Paidós, Bs. As. Argentina.
- Castel, R. (2010); *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As. Argentina.
- Duschatzky, S. (1999); *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Ed. Paidós. Bs. As. Argentina.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010); *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Ed. Teseo. Bs. As. Argentina.
- Jacinto, Claudia (2011); *La educación dejó de ser algo que se adquiere en un momento determinado de la vida*. Nota realizada por el diario Página 12. Lunes 9 de mayo de 2011.
- Laclau, E. (1993); *Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ed. Nueva visión. Bs. As. Argentina.
- Palomino, H. (2010); *La instalación de un nuevo régimen de empleo en la Argentina: De la precarización a la regulación*. En Palomino, H. (comp.); *Las nuevas dinámicas de las relaciones laborales en Argentina* (pp. 179 - 206). Ed. Jorge Baudino Ediciones. Bs. As. Argentina.
- Pérez Sosto, G. y Romero, M. (2007); *La cuestión social de los jóvenes*. El presente artículo está basado en el esquema conceptual de la etapa diagnóstica y propuestas del estudio: "Trabajo decente para

los jóvenes en Argentina”. Realizado por los autores para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) 2007.

Reguillo, R. (2008); Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. En Tenti Fanfani (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Ed. Siglo XXI, Bs. As. Argentina.

Senén González, C. (2010); Tendencias recientes de las relaciones laborales en la Argentina: Fortalecimiento y precarización en el sector de alimentación. En Palomino, H. (comp.); Las nuevas dinámicas de las relaciones laborales en Argentina (pp. 153 – 178). Ed. Jorge Baudino Ediciones. Bs. As. Argentina.

Tenti Fanfani, E., (2011); La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Ed. Siglo XXI editores. Bs. As. Argentina.

Tiramonti, G. (Comp.) (2005); La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Ed. Manantial. Bs. As. Argentina

Zaiat, A. (2012); Salario Real. Nota publicada en el diario Página 12 el Domingo, 15 de julio de 2012.

Enseñar y aprender un primer oficio: el sueño de la cooperativa de jóvenes y adultos

CRUCIANI RICCI, SILVINA/ IICE/FFyL/UBA - silvina.cruciani@gmail.com

SERRANO, MATIAS / IICE/FFyL/UBA - matiasserrano1@gmail.com

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: Ponencia

› *Palabras claves: Enseñanza – Aprendizaje – Primer oficio – Cooperativismo – Educación Popular*

› **Resumen**

El trabajo que se compartirá está enmarcado en el Proyecto UBACyT (2011-2014)[1] y las primeras tareas propias de la investigación se llevaron a cabo en el marco del Proyecto UBANEX 2011: Problemáticas y necesidades en la formación de educadores de jóvenes y adultos en experiencias de distintos grados de formalización[2].

Tomamos como anclaje empírico las experiencias desarrolladas en el Centro de Formación Profesional (CFP N° 9 DE 5º), en el proyecto de panadería del CENP Isauro Arancibia y los talleres y la Cooperativa La Pacha Pana que funciona en la Fundación “Che Pibe” en Villa Fiorito, Provincia de Buenos Aires.

La experiencia que se compartirá ronda en un proceso de Investigación - Acción participativa sobre los aprendizajes y las necesidades de formación de los educadores que se requiere para el primer oficio y para la posibilidad de conformar emprendimientos desde la mirada cooperativista.

Si miramos con atención al joven y adulto que está aprendiendo, el espacio de la panadería consiste en un espacio de aprendizaje en un triple sentido: el oficio de la panadería, lo que se requiere para conocer el oficio en particular, los aprendizajes que hacen a la socialización del trabajador para su posible ingreso al mercado laboral y por último, los aspectos referidos a la posibilidad de conformar emprendimientos cooperativos. Este último aspecto atravesado por la formación en el cooperativismo y las diferencias que éstas marcan con el trabajo en relación de dependencia.

Otro aspecto que hace a la formación en el primer oficio centra la mirada en el educador que enseña en ese oficio. Aquí nos centraremos en su formación y las necesidades de la misma, así como las particularidades de su tarea.

Compartiremos los interrogantes que se nos presentan a partir de la puesta en práctica de diversas técnicas de recolección de datos: observaciones y entrevistas con los destinatarios de los espacios de formación así como de sus educadores.

A partir de estos aprendizajes y perfiles de educadores surgen tres niveles de aprendizajes que tienen que atravesar los participantes de los procesos de formación: la socialización más básica no alcanzada en el momento de la infancia, el aprendizaje del oficio y el aprendizaje para el cooperativismo y la participación social y política.

Consideramos pertinente establecer que nos posicionamos desde la concepción de educación permanente, esto significa que el ser humano aprende a lo largo y a lo ancho de toda su vida. Desde el momento de su nacimiento hasta la muerte y en todos los ámbitos de la vida, el ser humano se encuentra llevando adelante procesos de aprendizaje con mayor o menor grado de conciencia sobre ellos. La escuela, la panadería, la cooperativa, la participación social y política son ámbitos posibles y concretos de aprendizaje tanto para los jóvenes como para los adultos que participan de esos espacios.

Las categorías de análisis que pensamos para analizar el trabajo de los educadores frecuentemente entran en tensión con los tiempos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Recordemos que la construcción de categorías de análisis es un corte arbitrario dentro de los procesos sociales que nos encontramos mirando con más detenimiento, además de resaltar que los tiempos de aprendizaje son propios y particulares de cada sujeto.

A partir de esos interrogantes se procederá a comentar el trabajo que vamos desarrollando en un proceso espiralado con los involucrados en la tarea de investigar. Además de compartir los interrogantes que nos han surgido y, todavía continúan surgiendo, en relación al trabajo en los espacios cooperativos de oficios y los aprendizajes que ello implica, sin olvidar las particularidades del educador que se desempeña en esos ámbitos de formación y trabajo.

› *Algunas categorías de análisis que fuimos construyendo*

Los Aprendizajes sociales

Definimos los aprendizajes sociales como aquellos aprendizajes que posibilitan nuevas formas de relacionarse con los otros y con los espacios por los que los jóvenes y adultos transitan, son los aprendizajes necesarios para que los jóvenes y adultos que forman parte de los espacios pedagógicos puedan insertarse activamente en los mismos. En otros momentos de nuestro grupo de investigación, reflexionábamos acerca de los aprendizajes y los tiempos de espera necesarios para que un joven pueda sentarse con su cuaderno y su lápiz para aprender a leer y escribir, nos dimos cuenta que tenía que desarrollarse una serie de aprendizajes indispensables, del mismo modo para que el joven y adulto pueda aprender un oficio deben desarrollarse una serie de aprendizajes sociales, los tiempos necesarios para que los mismos se desarrollen no depende exclusivamente de nuestro accionar como educadores sino que se irán dando de acuerdo a los tiempos propios y personales del sujeto que aprende, es por esto que hemos ido observando lo que hemos llamado “arritmias en los procesos de aprendizajes” ya que cuando parece que un aprendizaje se ha constituido suelen darse retrocesos que dan cuenta de la permanencia de los esquemas y

representaciones previas de los jóvenes y adultos con los que trabajamos.

Lo que se busca es reconstruir los desfasajes familiares, sociales, culturales y económicos, se trata de ir construyendo un andamiaje que permite ir completando las lagunas de conocimientos, destrezas y disposiciones que les han sido negadas por su propia historia de vida. Es esta la tarea como educadores sociales, ir creando las condiciones necesarias para que los procesos de aprendizajes de cada joven y adulto pueda desarrollarse, la propuesta es intentar construir nuevos proyectos vitales.

Los aprendizajes sociales se desarrollan a través de modificaciones en los modelos cognitivos, podemos interpretarlos como modificaciones paulatinas en las representaciones (visiones del mundo) que condicionan nuestras maneras de interpretar y accionar sobre el mundo que nos rodea. Estas representaciones cada tanto se modifican de manera abrupta mostrando saltos cualitativos, esto se relaciona con una visión constructiva del aprendizaje, con un modelo donde el proceso de enseñanza no generan de manera lineal y automática los aprendizajes, cuestionamos la visión tradicional del proceso educativo donde una persona enseña y el otro aprende unidireccionalmente y posicionamos al sujeto que aprende en un rol activo y responsable en lo referido a su propio proceso de aprendizaje.

La construcción de nuevas identidades

Durante los años de trabajo hemos ido descubriendo que una de las tareas centrales que debe desarrollar el educador es la de ir creando las condiciones que permitan a los jóvenes y adultos ir desarrollando representaciones de sí mismos que sean superadoras de las que les impone el contexto de vida en que ellos se desenvuelven.

La construcción de una nueva representación de sí mismos emerge de dos vivencias: la de alumno que recupera un espacio que le fue robado y la de trabajador, aunque informal y precario. Hemos observado que la construcción de la nueva identidad suele entrar en contradicción con la elaborada para sobrevivir en la vida cotidiana. Esta identidad preexistente es protegida ya que resulta necesaria para sobrevivir cuando salen de la escuela y tienen que volver a la realidad de todos los días. Esto explica la coexistencia en los espacios pedagógicos que transitan los jóvenes de actitudes contradictorias hacia maestros y compañeros ya que se alternan la solidaridad y la cooperación con la agresividad y la falta de respeto. Muchas veces aparece la vergüenza, la dificultad para expresarse con sus propias voces y el temor a la exposición ante el grupo. Estos jóvenes han sido estigmatizados a lo largo de su vida como “los pibes chorros”, expresando frase como “a mi la cabeza no me da”; esta situación convierte en prioritario el esfuerzo del educador por promover una nueva identidad de sí mismo y de sus compañeros facilitando los espacios de participación y debate donde la palabra y quien la exprese esté en el centro de la escena.

En el proceso de conformación de un grupo cooperativo identificamos como central el pasaje de la representación del pibe chorro a la identidad del trabajador, del individualismo, el “sálvese quien pueda” propio del contexto social actual a la construcción de relaciones de cooperación en el proceso productivo, de la descalificación social asumida a la confianza en sí

mismos. En estos pasajes entendemos que el grupo de compañeros con el que se va construyendo la experiencia juega un rol clave, las normas, las reglas, los encuadres del espacio de trabajo no debieran ser impuesto desde afuera y es aquí donde los espacios de decisión asamblearia y democrática, donde la palabra circule, deben ser promovidos por el educador, es aquí donde el educador debe saber observar y esperar de manera activa y comprometida los tiempos grupales.

En el proceso de construcción de estas nuevas identidades, cada uno de los jóvenes y adultos debe sentirse parte de un colectivo mayor, de un grupo que los contenga y aquí juega un papel fundamental la institución de la que ellos forman parte, la salida individual propuesta por el sistema debe ser reemplazada por la salida colectiva, promover en los jóvenes el sentido de pertenencia a una institución y a la clase trabajadora de la que también forman parte.

Esta categoría también nos abre nuevos interrogantes, ¿es crear una nueva imagen de sí, borrando la anterior o es trabajar para modificar esa imagen que tienen de sí? Nunca puede ser crear una nueva imagen es importante desnaturalizar junto con los jóvenes el por qué son cómo son...hay muchas cosas que les han pasado en la vida que los hacen tener una cierta identidad...aca volvemos a pensar con ellos en cada una de sus historias y en los porqué de las mismas...la idea es armar historias de vida y no historias de muerte...esa es la cuestión...construir proyectos de vida...de la vida que ellos vayan eligiendo...

También puede ser crear una nueva mirada sobre ellos mismos para ser ejemplos vivientes de que el cambio es posible y que ese cambio es imposible sin un otro, en realidad sin unos otros. Con respecto a esto, se pone en valor el grupo, el colectivo como necesario para el cambio, pero no nos olvidemos que para que haya cambio a nivel grupo, es necesario (aquí nos podemos preguntar si es una condición necesaria) un cambio, una modificación a nivel personal. Acá podríamos pensar sobre la relación que se da entre los aprendizajes individuales y los que se producen por el intercambio grupal.

La construcción colectiva de las normas

La existencia de normas que regulen las interacciones en el espacios pedagógicos con jóvenes y adultos es esencial pero, muchas veces, entran en contradicción con las pautas y hábitos que los jóvenes construyen en su realidad cotidiana. Por ello, es indispensable que la normativa surja de la discusión y el consenso para que todo el grupo, y no solo los educadores, sean garantes de su vigencia. De aquí planteamos la importancia de los espacios de decisión grupales como, por ejemplo las asambleas. Las normas tendrían que vivirse como marco estructurador de la participación en el espacio pedagógico y propiciador de la inserción juvenil en nuevos y variados espacios de participación social y no como mero disciplinamiento. Entendemos la norma en sentido amplio, como un modo más "ordenado" de relacionarse al interior de los grupos y entre los grupos y su entorno, resulta clave para desarrollar nuevos vínculos sociales y resignificar los previos. Son necesarias para poder sentirse parte de la sociedad y eventualmente participar en su proceso de transformación, son parte de los aprendizajes sociales estructurantes de la personalidad.

Cuando pensamos en la conformación de espacios de trabajo cooperativos, nos damos

cuenta de que tiene que ser el grupo de jóvenes y adultos participantes los que, de manera colectiva, lleven adelante la iniciativa; en este caso, el rol del educador será el de acompañar y promover el debate y las decisiones del grupo. Reconocemos que los tiempos grupales son más lentos que las decisiones y tiempos individuales pero nos van a garantizar en el largo plazo mayor solidez en el logro de los objetivos del emprendimiento, el educador debe desempeñar un rol de facilitador que acompañe y fortalezca el proceso grupal, entendemos como fundamental la promoción de las salidas colectivas a los problemas individuales.

Las normas las tenemos que ir construyendo y revisando colectivamente junto son los jóvenes y adultos que forman parte de los espacios pedagógicos, espacios que se desarrollan en interacción dialéctica entre los educadores y los participantes de los mismos. proponer los pibes y que el educador solo debe acompañar? ¿El educador no debe instalar ni el tema, ni presentar alguna duda al grupo para que surja el tema entre ellos? Si no hace eso, ¿no está perdiendo su rol de educador y queda sólo como acompañante? ¿cómo estamos definiendo el rol del educador?

El educador como promotor de la autonomía grupal

Nuestro norte como educadores de jóvenes y adultos debe ser generar autonomía en los mismos. Cuando nos proponemos esto aparecen algunos elementos que pueden entrar en contradicción con nuestro objetivo...la sobreprotección de los participantes es uno de ellos..."tenemos miedo que los pibes se vuelvan a frustrar por que ya los cagaron muchas veces"...otro elemento tensionante es la necesidad de controlarlo todo en la que podemos caer como educadores, tenemos miedo de perder el control de los procesos grupales, por un lado confiamos en el grupo pero por otro lado, ante algún situación de crisis podemos intervenir en el grupo sin respetar los tiempos de aprendizaje del mismo.

Si hablamos de cooperativismo, aún con todas las dificultades que nos presenta el contexto actual y las características propias de la población con la que trabajamos, debemos tener muy presente, como educadores que lo que tenemos que generar es autonomía en todos las áreas necesarias para que una cooperativa funcione. Este pasaje de la heteronomía a la autonomía, del control externo al autocontrol (pasaje que está presente en todos los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestras vidas), sin duda que debe ser gradual y llevará todo el tiempo que sea necesario pero si desde el comienzo no tenemos bien presente que nuestra intervención como educadores en algún momento debiera no ser tan necesaria habremos comenzado el proceso desde un lugar equivocado.

El educador del primer oficio

Si focalizamos nuestra mirada en el educador del primer oficio, son varias las aristas que aparecen: el educador como profesional, la especialidad del contenido que enseña y las necesidades de formación específica sobre ese contenido y, el aspecto didáctico que se refiere, al cómo enseñar este oficio. Cómo bien se puede apreciar éstos son algunos de los posibles aspectos que podemos mirar al analizar el trabajo del educador de un primer oficio, como en este caso es el aprendizaje del

oficio de panadero.

Nos interesa hacer foco en la formación y las necesidades que hacen al formador del primer oficio.

Es importante que la persona que se encuentra formando a los jóvenes y adultos en la panadería conozca el oficio, es clave la formación técnica de quien enseña el oficio de panadería, no alcanza con ser panadero sino que debe tener conocimientos científicos de las particularidades de su saber hacer como trabajador de oficio. Pero más allá de conocer los saberes específicos, es necesario conocer cómo transmitirlos. Entonces, ¿cuál es el valor de la experiencia del formador? ¿Alcanza la experiencia de vida del educador para transmitir a los jóvenes y adultos? ¿Es necesario otro tipo de formación? De ser necesaria para la formación en primeros oficios, ¿quiénes deberían ser los responsables de cubrir esa necesidad? ¿El Estado a través de diferentes organismos o la propia institución que alberga la propuesta de formación: escuela, cooperativa, fundación? ¿Cuáles serían los plus de aprendizajes si la propuesta de formación de los educadores la armarían las fundaciones o cooperativas?

El educador del oficio de panadería, debiera idealmente tener dos aspectos, experiencia como trabajador de panadería, con la rica historia que este oficio contiene y experiencia docente, el amor a su oficio y el amor al arte de transmitirlo a otros.

Se podría pensar que si las propias fundaciones o cooperativas satisficiera las necesidades de formación de los educadores de primer oficio, los aspectos sobre los cuales se trabajaría no serían sólo los contenidos específicos de la panadería, como en nuestro caso, sino que el aprendizaje del cooperativismo, la autonomía, el ingreso al mundo laboral, las reglas del mercado capitalista, la formación política, etc serían variables a considerar en la formación del educador de jóvenes y adultos.

[1] "Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos", Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent. Co-dirección: Dra. Sandra Llosa.

[2] Responsable: Prof. Amanda Toubes. Resolución (CD) N° 2450

El mercado de trabajo nacional y la orientación de la educación argentina en la década de 1870

DUARTE, OSCAR DANIEL/ FFyL/UBA - danielduarte979@gmail.com

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: Ponencia

› *Palabras claves: Proyecto educativo – Crisis de 1873 – Mercado de trabajo*

› *Resumen*

El tema del presente artículo refleja apenas una parte de las problemáticas esgrimidas en la tesis doctoral “El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas.” La problemática que intentamos manifestar aquí refiere a la conformación del mercado de trabajo argentino a partir de la reorientación de la política educativa posterior al impacto de la crisis económica en Argentina.

Tomamos la crisis como un momento de cambio en la propuesta programática educativa y por lo tanto en una reorientación respecto a la conformación del mercado de trabajo nacional. El objetivo de esta ponencia busca vincular la reorientación programática de la educación a un interés económico y político particular del Estado y las elites dirigentes, la conformación de un mercado de trabajo particular.

Hemos podido demostrar que a partir de la crisis existió un direccionamiento en la propuesta educativa que pasó de un currículo con una impronta científico técnica a una con un mayor contenido humanista. La necesidad de incorporarse al mercado mundial como un país agroexportador y la gran masa de inmigrantes aceleró el proceso por la formación de una mano de obra económica y poco profesional abierto con la crisis de 1873.

Entendemos que en nuestra tesis logramos presentar como novedad la inclusión de la crisis de 1873 en el impacto sobre la transformación en la política educativa, poniendo de relieve el motivo económico que permitió tal orientación. Este planteo se presenta como una importante contribución no tratada previamente por otros autores.

Nuestra investigación no plantea, sin embargo, la idea de un camino monolítico tomado por la economía, la política educativa y el Estado, sino que comprendemos las particularidades y la relativa autonomía que un área mantiene respecto a otra. No obstante marcamos los vínculos existentes entre ella y la constante influencia que podría determinar su desenvolvimiento. Desde este ángulo discutimos con aquellos autores que plantean un objetivo meramente político para la educación, o aquellos que distancian sin mediación la orientación educativa con la orientación productiva nacional.

> *Introducción*

Los debates en torno a la conformación del Estado, previo a la crisis de 1873, pudieron dirimirse durante el desarrollo mismo de la crisis en cuestión. En cuanto al problema de la educación esto fue notable. Los debates o experiencias que planteaban la necesidad de una educación de tipo productiva, retomando ejemplos de la escuela en países de acelerado desarrollo capitalista, como Francia o centralmente los Estados Unidos y Prusia, fueron abandonados parcialmente dando una orientación programática diferente. Un proyecto cívico humanístico cuya finalidad no fuera la conformación de “trabajadores” con un conocimiento elaborado del desarrollo productivo, sino de “ciudadanos” que comprendieran –y respetaran- en forma efectiva el entramado político y económico del país. Entendemos aquí que la categoría “ciudadanos” buscó ocultar, en la igualación política, las diferencias de clases existentes en un marco de conformación del mercado de trabajo y surgimiento de la clase obrera.

Entendemos como un hecho novedoso presentado en nuestra tesis el análisis que muestra a la crisis económica de 1873 como un punto de bisagra, no solo en la política nacional, sino también en la política educativa. La llegada al poder de una clase social con fuertes arraigos en el latifundio, inclinó la balanza hacia una dirección particular de producción, un lugar específico dentro del mercado mundial que favorecía claramente a los miembros de la clase social que se hacía con el control del Estado. Las transformaciones aplicadas en función de modernizar el Estado en ese sentido impactaron fuertemente en la educación, dejando de lado un tipo de propuesta técnica (que intentó ser impulsada durante un breve período de la presidencia de Sarmiento), cambiando en una educación de carácter cívico-humanística.

Entendemos que la institución escolar sirvió como herramienta para afianzar un tipo particular de desarrollo estatal. Del mismo modo –aunque resulte contradictorio- el Estado en su desenvolvimiento buscó la conformación del aparato educativo. Es por eso que intentaremos vincular su desarrollo y su propuesta económica, al tipo particular de escuela y de proyecto educativo, destinado para el nuevo Estado.

> *Una orientación educativa que duró poco tiempo. La propuesta previa a la crisis de 1873.*

La educación como política para la conformación de nuevas generaciones que conformarán la civilización (Lionetti, 2007), o –por otro lado- de mano de obra, solo puede encontrar un lugar reproductor en una sociedad ya transformada. Es decir, que el Estado requería de la intervención violenta para alcanzar sus objetivos centralizadores. La política educativa que intentará impulsar Sarmiento una vez llegado a la presidencia buscará trabajar sobre esas tareas aun inconclusas.

Peña (2012) desarrolla la hipótesis según la cual, la política educativa de Sarmiento, entendida como una condición fundamental para el progreso del país y su transformación en una nación avanzada, precisaba de una clase dirigente capaz de interpretar este programa. Sarmiento

no la encontrará en Argentina. Las tareas necesarias para el desarrollo nacional no podían ser llevadas adelante por la oligárquica burguesía terrateniente que se enriquecía, al decir de Peña, “viendo parir las vacas”.

Su enfoque del problema educacional revela meridianamente que Sarmiento inclina sus esperanzas hacia las masas populares, no hacia la oligarquía. De allí su énfasis en la instrucción general, elemental, para el pueblo, y su despreocupación y subestima por la educación académica y universitaria al servicio de la oligarquía. “La educación más arriba de la instrucción primaria la desprecio como medio de civilización. Es la educación primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos. Todos los pueblos han tenido doctores y sabios, sin ser civilizados por eso (Belín Sarmiento, *Sarmiento anecdótico* (Ensayo biográfico), 112).” (Peña, 2012: 385)

No obstante, una vez iniciada la presidencia de Sarmiento y hasta la crisis de 1873, se desarrollarán abundantes medidas para impulsar la política científica y educativa. Con especial asiento en la educación primaria, desde donde se buscó formar ciudadanos cultos, erradicar la herencia hispánica, la barbarie y formar un cuerpo de trabajadores dóciles. La tesis de Virginia Ginocchio (2005) trabaja esta perspectiva. Elabora la idea de un Estado imponiendo diversas estrategias con el objetivo de controlar –condicionar- el comportamiento infantil en momentos tan anteriores como en 1875.¹ La autora, a partir de una detallada descripción de la normativa estatal para ordenar el espacio educativo, arriba a una conclusión donde plantea que esta normativa era sancionada por el Estado para controlar los cuerpos de los educandos y organizar el espacio de aprendizaje “...en un contexto social e histórico de fines del siglo XIX que atendía a la enseñanza de determinadas normas de comportamiento para la “formación del ciudadano” en tanto súbdito de la Patria (Amuchastegui, 1999).” (Ginocchio, 2006: 115). A partir de este análisis entendemos los cambios provocados por la intervención de la educación en la conformación de un cuerpo ciudadano. Sin embargo, en paralelo a estas directivas, entendemos que –necesidad intrínseca del modo de producción capitalista- la orientación sarmientina buscó primordialmente conformar un mercado de trabajo. La fascinación del presidente Sarmiento con el desarrollo estadounidense se encontraba profundamente vinculado a este aspecto, y lo llevó a pensar que se conseguirían los mismos resultados con la simple imitación o trasplante de los elementos progresivos de su sistema educativo.

El arribo al país de maestras norteamericanas para vigorizar la propuesta sarmientina de

¹ Coincidimos con la hipótesis general planteada por Virginia Ginocchio. Dicho planteo marca como, ya avanzada la presidencia de Avellaneda, la educación se vincula aun más al control de los “cuerpos”, al disciplinamiento y a la educación humanística dejando de lado un embrionario proceso de educación orientada a la producción.

educación primaria se encuentra en clara relación a estos puntos. Por un lado la necesidad de desarrollar una línea normalista que incremente el personal necesario para la labor educativa. Por el otro sigue en línea con la idea de trasplantar los elementos progresivos -sin tomar en cuenta el desarrollo social real en el que se encontraba inmersa la población- e intentar que arraiguen en un suelo no necesariamente desarrollado para ello.

La política científica también es una demostración sobre el nuevo impulso. En 1868 el viajero Germán Burmeister convence a Sarmiento sobre la necesidad de instalar establecimientos científicos “para resguardar al hombre civilizado”. Sarmiento escucha el pedido, convoca profesores extranjeros para enseñar física, matemática y ciencias naturales en los colegios del país y destina a varios de ellos a fundar el departamento de Ciencias Exactas de la Universidad de Córdoba. El 18 de marzo de 1869 se decretó;

...la formación de una exposición de artes y productos argentinos en la ciudad de Córdoba, como el mejor medio de hacer conocer las producciones de la República y atraer la emigración, promover las mejoras en las artes y el desarrollo de la producción, y como una preparación para las Exposiciones Universales que han de venir. (Avellaneda, 1869: XLII)

El proyecto se convirtió en la ley 322 y se promulgó el 11 de septiembre de 1869. La reforma educativa fue también impulsada por el Ministro de Instrucción Pública y Justicia, Nicolás Avellaneda, quien;

...atribuía a la ciencia moderna un lugar estratégico para el desarrollo económico del país. Sarmiento necesita para su proyecto civilizatorio instituciones educativas libres de la impronta teológica y el ascendente español. La Universidad de Córdoba, la ciudad de Córdoba (...) serán su laboratorio.² (Cicerchia, 2001)

En 1869 las escuelas de Tucumán, Salta, Catamarca, San Juan, Córdoba y Mendoza contaban con gabinetes de física. La de Catamarca y San Juan con gabinete de química y cátedra de mineralogía y una subvención para la instrucción primaria en las provincias de \$ fts 100.000. (Avellaneda, 1869). Solo La Rioja recibirá fondos especiales y Buenos Aires no los recibirá por contar con un régimen establecido de renta. Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Santa Fe, San Luis,

² Esta información fue obtenida del capítulo de Ricardo Cicerchia “Córdoba”, del libro de Devoto, F. y Madero, M. *Historia de la vida privada en Argentina, vol III. En este se tratan las fuentes originales tales como las Obras Completas de Sarmiento.*

La Universidad de Córdoba era en ese momento la única de alcance nacional y el mejor espacio donde dar una disputa ideológica contra la línea teológica. El fracaso del proyecto científico-educativo explica en parte la reacción de la institución y el reafianzamiento del poder episcopal en la educación que culminaría años después con la rebelión universitaria de 1918.

Mendoza, San Juan, Santiago, Tucumán, Catamarca, Salta y Jujuy reciben \$ fts 7.000 cada una. Los \$ fts 16.000 restantes se dividirán en 12.000 para la compra de libros y útiles, los 4.000 restantes para la inspección de escuelas.

En 1870 se fundó la academia nacional de ciencias exactas en Argentina. El doctor Burmenister será el Comisario extraordinario y, para la misma fecha, inspector de la Universidad de Córdoba. Allí se inaugura en 1871 el Observatorio Astronómico Nacional, dirigido por el astrónomo norteamericano Benjamín Gould. Ese mismo año se inaugura en la ciudad la “Exposición de los productos del suelo e industria argentina”, una exposición internacional que permitía en sus pabellones exponer productos y trabajos de cada provincia argentina así como de diferentes países europeos y americanos. Estas medidas concluirán con la fundación en 1872 de la Sociedad Científica Argentina.

Una preocupación rondaba en la mente de Avellaneda por la cual la instrucción se convertía en una necesidad aún más acuciante, la inmigración. El informe del ministro advertía “Debemos también notar, que la masa de inmigrantes no nos trae los elementos de cultura que necesitamos desenvolver en el país.” (Avellaneda, 1869: XVII). Solicitaba al congreso promover la educación popular creando un fondo público para una renta especial, parte de la cual debía ser destinada a bibliotecas, publicaciones y la dotación de un inspector nacional de educación. Todo formaba parte del mismo proyecto.

› *Impacto de la crisis en lo educativo y redireccionamiento en la creación del mercado de trabajo.*

El impulso de los primeros años sufre un freno a partir de 1876. El enlentecimiento posterior es justificado afirmando que el crecimiento de la educación en la provincia debía estar más en consonancia con sus “recursos y elementos”. En 1876 también serán cerradas las escuelas de minería de Catamarca, y las de agricultura de Salta, Tucumán y Santa Catalina en Buenos Aires abierta en 1870. Ese mismo año se derogó la ley 419 de bibliotecas populares. El abandono de este proyecto fue explicado por diversas razones, desde la incapacidad social para afrontar los retos que las bibliotecas populares imponían, hasta afirmar que la obra de Sarmiento y Avellaneda no arraigó en el “espíritu del pueblo”. Los motivos podían adjudicarse a la falta de preparación de los habitantes o la ausencia de cooperación entre las sociedades y el Estado (Manrique Zago, 1995). El presupuesto público destinado al área disminuyó en forma relativa respecto al crecimiento en la cantidad de población en edad escolar. Y el crecimiento en la cantidad absoluta todavía estaba lejos de abarcar a la mayoría de la población.

Los fines de la educación se vinculaban a los aspectos económico-políticos que no encuentran casi distinción. El retroceso en las propuestas técnico científicas para la educación estatal se encuentra vinculado a aspectos económicos ya que, por un lado, el recorte en el área era

producto directo del impacto de una crisis económica; por el otro, porque se buscaba formar mano de obra con otro tipo de especialización. Tal como fue planteado por Juan Carlos Tedesco (2009), la orientación humanística enciclopédica cumple un rol político, la conformación ciudadana. Esta hipótesis será retomada de continuo entre los investigadores posteriores.

A ella suscribió Adriana Puiggrós (2006) quien además incorporó el concepto que plantea que “Agregaremos que a la educación media se le asignó como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización del Estado para los intereses privados.” (Pág. 98). Es clara la función política en la conformación de una burocracia estatal, no obstante la misma autora plantea –sin decirlo abiertamente- que esa burocracia era formada con un objetivo económico. Convertirse en administradora del “país-estancia” o en garante de los “intereses privados” no es otra cosa que brindar una dirección social particular –sin caer en una forzada distinción entre lo económico y lo político- luego de haber orientado el mercado nacional hacia una forma particular de producción para el cual era formada la población con posibilidades de educarse.

El problema principal en la hipótesis de Tedesco se vincula al análisis estructuralista presente en su obra. Carece por lo tanto de un anclaje profundo en el proceso social, dejando de lado la caracterización de la base estructural en su desenvolvimiento temporal. Describe así los elementos centrales del período, pero no logra aunar la totalidad de la problemática y por lo tanto se ve en la obligación de diseccionar su hipótesis y limitarla al espectro político.

Nuestra hipótesis al respecto consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función económica y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este periodo no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambio sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder- en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas. (Tedesco, 2009: 36)

Nuestro análisis se opone de lleno a lo que consideramos una falsa división entre política y economía. Tal como lo plantea Williams (1980) es cierto que “...toda clase gobernante consagra una parte significativa de la producción material al establecimiento de un orden político.” (Pág. 112). El orden social y político supone una producción material tal como las escuelas y el control de la prensa, pero estas actividades no forman parte de la superestructura sino que forman parte del desarrollo de un modo de producción.

La complejidad de este proceso es especialmente notable en las sociedades capitalistas avanzadas, donde está totalmente fuera de lugar aislar la “producción” y la “industria” de la producción material de la “defensa”, la “ley y el orden”, el “bienestar social”, el

“entretenimiento” y la “opinión pública”. (Williams, 1980: 112 y 113).

El límite que encuentra el análisis de Tedesco consta en que su análisis político no es una reducción, sino una evasión de los condicionamientos materiales en los cuales ese espectro político se desarrolla.

Podemos agregar una crítica más. Su hipótesis se basa en el supuesto de una línea única de formación cívico humanística. La existencia de intentos educativos orientados a la orientación productiva –a pesar de no concluir en forma exitosa- dan por tierra con esta hipótesis. No solo durante el período de la presidencia de Sarmiento como hemos demostrado, sino incluso en un proceso posterior. Tal como lo demuestra Silvia Finocchio en su tesis; la afirmación acerca de que “la relación de la educación con el trabajo tiene una historia difícil en el caso argentino debido al recurrente rechazo de propuestas que en tiempos de configuración y expansión del sistema educativo sugerían la introducción del trabajo manual...” ocultó la posibilidad de conocer las propuestas técnico profesionales que si tuvieron lugar durante aquel período. (Finocchio, 2007: 408).

Los frustrados intentos por una educación técnica son una muestra de los objetivos económicos de la educación, de la vinculación histórica entre educación, trabajo y economía en la Argentina. Su fracaso no demuestra necesariamente que ese objetivo fuera dejado de lado por la dirección política del Estado, sino, a nuestro entender, una propuesta productiva diferente para la conformación del mercado de trabajo nacional proyectado con otras características. Como ya explicamos, -y retomamos así a aquellos autores que demuestran la necesidad de construcción de ciudadanía-, la propuesta humanista formaba un cuerpo poblacional “civilizado”, “nacional”, “dócil”. Toda construcción ciudadana bajo el modo de producción capitalista fue de manera primordial, pero no exclusiva, la construcción de una clase obrera que no se reconozca como tal y acepte los preceptos de la clase social vinculada al control del Estado como parte de un armado nacional común y armónico.

A la par que se conformaba el mercado de trabajo, se vinculaba definitivamente el país al mercado mundial. Importantes investigadores referidos a la historia de la educación resaltaron este elemento. Juan Carlos Vedoya (1973) combina el carácter dependiente del mercado y la constitución de una mano de obra económica al problema del alfabetismo cuando afirma que;

En la pampa húmeda, cuya producción se volcaba en el mercado mundial por los canales británicos, el fruto del trabajo agropecuario dependía, fundamentalmente, de disponer de “mano de obra” barata, y la mano de obra, cuanto más analfabeta es, *lo es tanto más barata*. (Vedoya, 1973: 164)

Puiggrós (2009) confirma que el país se vinculaba al mercado mundial y que finalmente “La década de 1880 fue de progreso en el marco del país oligárquico y dependiente.” (Pág.80). Inés Dussel y Marcelo Caruso se aproximan a nuestro planteo aunque dejan inconcluso el análisis cuando plantean que;

El capitalismo y su “dinámica creciente” pasan a ser el eje organizador de las sociedades europeas (...) las crisis económicas mundiales se sucedían unas a otras y las guerras intercoloniales entre los imperios por conseguir mercados y plazas donde colocar sus mercancías y prestamos se incrementaron. (...) Justamente, ésta es la época de la gran expansión de la economía monopólica en la Argentina, la explosión de la población y las grandes oleadas inmigratorias. (Caruso y Dussel, 1999: 143)

Sin embargo, ningún estudio previo puso en evidencia ni analizó el vínculo entre el impacto directo de las crisis en la aplicación del presupuesto para el área de educación. Ese es otro factor económico dejado de lado por los especialistas que estudiaron el problema educativo: el impacto negativo de las diferentes crisis en la economía nacional y en los presupuestos destinados a la educación, respondiendo a una orientación social particular, alejada de los intereses populares.

Al analizar brevemente el objetivo de la educación para este nuevo Estado, Díaz Alejandro (1975) lo vinculó específicamente a las necesidades en la conformación de un mercado de trabajo. Era uno de los puntos claves sobre el porqué del desarrollo de la educación orientada desde el Estado, la motivación económica. En los últimos años del siglo XIX la población educada pasó del 20 al 31% abaratando (por mayor oferta) el costo de una mano de obra formada. De este modo, la estrategia utilizada para “mejorar la calidad” de la mano de obra disponible pasaba indefectiblemente por la escuela. La educación, como política estatal, estaba pensada en función de un particular mundo laboral y de su desarrollo.

> *Conclusión*

Una vez vinculada al mercado mundial, Argentina se vio imbricada en un doble juego; por un lado el enriquecimiento de la clase social poseedora de los recursos que el mercado mundial demandaba. Por el otro, los perjuicios económicos producidos por los avatares de las diferentes crisis del sistema. La oligarquía terrateniente argentina contaba con lo primero, pero no estaba dispuesta a pagar sus costos. La crisis de 1873 impactó de lleno en el país como producto de sus vínculos ya resueltos con el imperialismo británico. El control del Estado que alcanzó este grupo social permitió mantener vínculos con el capital británico, adquirir deudas para el desarrollo del aparato productivo, y utilizar el poder de policía para la centralización política y el control del mercado interno de trabajo.

Según el Censo de 1869³ existían en el país 469.000 niños en edad escolar de seis a quince años. De ellos se educaban solo 82.689, es decir, el 17,63%. En 1876 la población infantil había

³ *Datos obtenidos del Censo Nacional de 1869. Índice Nacional de Estadísticas y Censos. Consultado en el Archivo General de la Nación.*

crecido a unos 577.000 niños de esa edad, de los cuales se educaban según los registros nacionales solo 107.649 niños, el 18,65%. En siete años la educación del país incorporó apenas el equivalente a un punto porcentual de la población infantil al mundo escolar. El Colegio Normal de Paraná - institución señera en la formación de maestros iniciada en 1871- apenas había titulado a ocho maestros en 1875, muy por debajo de los miles requeridos para toda la población infantil.

En provincias tan remotas y necesitadas como Catamarca se pasó de 31 escuelas con 2.590 alumnos a 82 escuelas en 1873. Sin embargo desde el segundo semestre de 1873 a 1876 no se pagó la subvención provincial, se demoró la nacional, no hubo visita de los inspectores y se retrocedió a 52 escuelas en 1875. (Lastra, 1879: 497) Las escuelas agronómicas de Salta, Tucumán y Mendoza fueron languideciendo hasta desaparecer. La de Santiago del Estero nunca pasó de ser un proyecto. Así fue que el "...6 de junio de 1876 una ley del Congreso, previo el parecer del Poder Ejecutivo, suprimió las Escuelas de Salta y Tucumán." (Memoria, 1879: 199).

Este retroceso dio lugar a un viraje en el plan, más ligado ahora a la cimentación de una "ciudadanía", un elemento igualador de locales, inmigrantes, pobres, analfabetos, etc. Sin embargo, entendemos que el concepto de construcción de ciudadanía oculta una doble lógica. En primer lugar la nueva propuesta dio marcha atrás con la idea sarmientina, imitada del modelo de desarrollo norteamericano, que no se correspondía con el desarrollo local. Las nuevas generaciones debían formarse en otras técnicas productivas, no tan especializadas técnicamente, lo que abarataba el costo de la mano de obra nacional. Por otro lado, la educación cívico-humanística conformaba un mercado de trabajo "dócil" y velaba detrás del mote de "ciudadanía" o posteriormente "argentinidad", las diferencias de clase. Entre aquellos pocos que superaran la educación primaria, esta educación daba lugar a la conformación de un cuerpo burocrático que permitió continuar con un modelo productivo y social que favoreció a los terratenientes y a la burguesía ligada a ellos. La educación juega desde esta perspectiva un rol fundamental. Dirigida desde el Estado, debía contar con un cuerpo administrativo muy amplio, que se extendiera a todas las regiones del territorio para conformar entre las nuevas generaciones ese *corpus laboral*, adoctrinado y "civilizado".

Dos novedades surgen del presente análisis. Por un lado, hemos mostrado un aspecto que los autores en historia de la educación han dejado de lado: el impacto de la crisis económica internacional de 1873. La dialéctica del proceso se presenta en el hecho que la forma óptima para salir de ella fue la de acelerar los elementos que la habían generado. Es decir, la crisis económica mundial fue la que definió la llegada al control del Estado de una clase social dirigente que profundizó sus vínculos con el imperialismo, intentó conformar un mercado de trabajo económico y dócil, para cuya construcción la educación fue una herramienta fundamental. Por otro lado, la dinámica productiva impidió el desarrollo de una educación científico-técnica. La inutilidad de la misma implicó un recorte en los gastos del Estado destinados para el área, reduciendo al mínimo esa expresión. Queda claro desde nuestra óptica que la educación cumplió un rol fuertemente económico, no solo por los hechos que determinaron su camino, sino también por sus consecuentes orientaciones respecto al mercado de trabajo.

Por otro lado, desde un punto de vista teórico, rechazamos la falsa división entre política y economía. Entendemos el análisis histórico como la necesidad de vincular en forma global la

totalidad de los aspectos del devenir histórico. Fragmentar también es parcializar una visión. Retomando a Raymond Williams (1980) podemos afirmar que aquellos que intentaron aislar los caracteres ligados a la producción con aquellos vinculados al orden político y social fracasaron en su intento por comprender el carácter de la producción de un orden cultural –en nuestro caso la educación–.

Luego de plantear la centralidad sobre la comprensión del impacto de la crisis de 1873, se desenvuelven dos análisis que conllevan a sus respectivas hipótesis. Nuestra hipótesis intenta sostener que fue el impacto de la crisis económica de 1873 el que terminó por definir la orientación productiva del Estado Nacional. No significó esto el abandono de toda experiencia de tipo laboral o práctica en la educación. Sí en cambio, una paulatina pérdida del sentido respecto a una orientación técnico-industrial a escala nacional. La clase dirigente que se afirmó definitivamente en la dirección del Estado priorizó los gastos en otras áreas, reduciendo el presupuesto educativo, así como fue definiendo un tipo de educación ligada al humanismo y al civismo.

Esta nueva orientación conjugó mejor con el nuevo proyecto económico. Por un lado facilitó la construcción de una burocracia de Estado entre aquellos pocos alumnos que lograron dar continuidad a la vida educativa. Por otro lado brindó elementos moralizantes, cívicos y luego nacionalizadores, a una cada vez más numerosa población escolar que se vinculará poco tiempo después –o lo hacía en paralelo– al mercado de trabajo.

› *Bibliografía*

- Amuchástegui, Martha (1999) “Escolaridad y rituales.” En Carli, Sandra –comp- *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999) *La invención del aula*. Santillana, Buenos Aires.
- Cicerchia, Ricardo (2001) “Cordoba”, en Devoto, Fernando; Madero, Marta; *Historia de la vida privada en la Argentina*, tomo 3: Aguilar, Buenos Aires.
- Díaz Alejandro, Carlos (1975) *Ensayo sobre historia económica argentina*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Finocchio, Silvia (2007) *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis de doctorado dirigida por Gustavo Fischman. Octubre. FLACSO, Buenos Aires.
- Ginocchio, María Virginia (2005) *Orden, uniformidad y control: La prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905)*. Universidad de San Andrés. Tesis de Maestría dirigida por Inés Dussel. Buenos Aires.
- Ginocchio, María Virginia (2006) “Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905).” En *Anuario* N° 7. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros, Buenos Aires.
- Lionetti, Lucia (2007) *La misión política de la escuela pública, formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Manrique Zago (1995) *Bibliotecas Populares argentinas*. Manrique Zago, Buenos Aires.
- Peña, Milcíades (2012) “Alberdi, Sarmiento, el 90.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*.

Emecé, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana -dir.- (2006) *Historia de la educación Argentina, I. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2009) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Vedoya, Juan C. (1973) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires.

Williams, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.

> **Fuentes**

Avellaneda, Nicolás (1869) *Anales de la educación común*, vol VIII. N° 1, Agosto. Imprenta Americana, Buenos Aires.

Lastra, Bonifacio (1879) "Informe" de agosto de 1879, en *Memoria del departamento de Justicia, Culto é Instrucción pública correspondiente al año de 1878 presentada al honorable Congreso de la Nación en sus sesiones del año 1879*. Buenos Aires. Imprenta El Nacional, 1879.

Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública de 1879. Imprenta El nacional, Buenos Aires.

Educacao e emancipação na construção de uma cadeia de economia solidaria

DUILIO CASTRO, MILES/ UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS -
duilio.miles@poa.ifrs.edu.br

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: Ponencia

› *Palabras claves: Educacao – Economia solidaria – Emancipacao*

› *Resumo*

Trata-se de uma pesquisa realizada junto à cadeia produtiva binacional do PET, composta por empreendimentos econômicos solidários de Uruguai e Brasil.

Teve como objetivo problematizar o papel e a forma em que se dão os processos educativos que acontecem na construção da referida cadeia numa perspectiva emancipatória.

Concluiu-se que: a educação cumpre um papel relevante, principalmente por ela ter uma estreita relação com as diversas dimensões do projeto; porém, existem também outras variáveis que são determinantes para a sua viabilidade, que envolvem os aspectos políticos, econômicos e tecnológicos. Além disso, há aspectos que transcendem o universo do projeto e se distanciam de quaisquer possibilidades de controle.

Quanto à emancipação foram poucas as dimensões que foram percebidas e quando verificadas não superaram os graus de intensidade baixa e média, o que caracteriza que se trata de um processo de longa maturação.

› *Introducao*

A construção de uma cadeia produtiva solidária binacional do PET, composta por Cooperativas de Reciclagem, Empresas Recuperadas pelos Trabalhadores (ERT's) do setor têxtil, e, a meio prazo, incluindo cooperativas de produção para o consumidor final, representa uma possibilidade de transformação da condição socioeconômica dos coletivos de trabalhadores envolvidos.

Para materialização deste projeto, que demandará, dentre outros aspectos, a superação da condição de subalternidade para um verdadeiro protagonismo dos trabalhadores destes empreendimentos, a educação se constituirá numa grande aliada.

A pesquisa se caracteriza pelo seu ineditismo, pois se trata da primeira cadeia solidária que envolve dois países: Brasil e Uruguai. Tem despertado grande interesse da

academia, do movimento de economia solidária, dos governos, dentre outras instituições, pois se sabe que a construção de redes e cadeias fortalecerá o sistema.

Este artigo será apresentado em quatro partes: 1) Os procedimentos metodológicos que incluem a definição de objetivos e o desenho e as técnicas de pesquisa; 2) A revisão bibliográfica dos temas a serem tratados; e 3) a análise dos resultados de forma sumária; 4) As conclusões finais, que apesar da denominação, não tem um caráter conclusivo, pelo projeto estar em desenvolvimento.

› *1. Procedimentos metodológicos*

Objetivos e Questão de Pesquisa

O presente estudo tem como objetivo problematizar o papel e a forma dos processos educativos que acontecem na construção desta cadeia, numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores.

Como objetivos específicos, propomos: identificar as diferentes concepções educacionais em disputa na construção de uma educação para a economia solidária; analisar como se caracteriza a função da mediação da educação em relação às demais dimensões do projeto e impacto para a emancipação social; registrar como se processam a geração e a transmissão de saberes nos empreendimentos; avaliar a repercussão das ações e práticas educativas no coletivo de trabalhadores, nos docentes e estudantes envolvidos; e identificar e propor adaptações na estratégia educacional em função dos resultados alcançados.

Como questão que perpassa toda a investigação, tentaremos identificar em que medida a educação se constitui em uma grande alavancagem para o processo e como são percebidos os limites e desafios desta dimensão pelos coletivos de trabalhadores.

Tipo de Desenho e Metodologia Utilizada

De acordo com a metodologia da pesquisa-ação-participante, o objetivo do pesquisador é participar ativamente junto com as lideranças dos empreendimentos que constituem os diversos elos da cadeia, apoiando os níveis de coordenação – das centrais de reciclagem, das ERT's e dos mecanismos de governança instituídos – nos processos decisórios e na implementação de ações estratégicas, analisando como a educação na sua função de mediação se relaciona e se materializa nas demais dimensões presentes no projeto, com vistas a promover a emancipação social dos trabalhadores.

Neste processo de investigação, foram desenvolvidas entrevistas individuais. A aplicação de questionários para os trabalhadores das bases, assim como também Grupos Focais para checar a pertinência das conclusões a que chegamos. Os questionários foram extensos, com certo grau de detalhamento, pois objetivaram não apenas questionar como

informar os respondentes sobre o universo da cadeia pouco compreendido pelos trabalhadores com baixo nível de escolaridade. Em função disso, foram elaborados para aferir o grau de intensidade em que é percebida a emancipação social dois questionários para facilitar a compreensão de públicos que apresentaram níveis de compreensão diferenciados. O diário de campo nos ajudou a registrar situações em diferentes momentos e ambientes. Destacamos, ainda, que num projeto desta envergadura, com públicos diferenciados educacional e culturalmente, por vezes, com pouco entendimento das perspectivas que o mesmo enseja, houve tensionamento entre os papéis de pesquisador e de ação-participante por mim desempenhados. Outro aspecto é que a pesquisa, para efeitos da elaboração da tese, demandou o estudo em assuntos que, embora relevantes, não teriam uma utilidade imediata no projeto, devido ao estágio desenvolvimento em que se encontra. O desnível em termos de experiência existente entre os públicos dos empreendimentos também se constitui num fator complicador para o desenvolvimento do projeto e, por conseqüência, da própria pesquisa.

› 2. Revisão bibliográfica

2.1 A dimensão educação

Existe uma relação intrínseca entre educação e trabalho. Esta relação, que não estabelece uma hierarquização entre ambos componentes, começa desde que o homem precisa compreender como se utilizar dos recursos que a natureza lhe oferece, com vistas a atender a suas necessidades.

Segundo Marti apresentado por Streck:

Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada homem o resumo do mundo vivente, até o dia em que vive: é pólo, em nível de seu tempo para que flutue para sobre ele e não deixá-lo debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar, é preparar o homem para a vida. (Streck,2007: 81)

A citação de Marti estaria atendendo, em grande medida, a resposta sobre as finalidades da educação, porém se trata apenas de um de seus principais objetivos. Ao mesmo tempo em que transmite como legado “às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio cultural da humanidade [que] absolutamente fundamental para a continuidade do mesmo gênero” [...] (Tonet, 2005:138-139); também a educação deve exercer o seu papel de mediação no processo de transformação do mundo, do homem e da sociedade. E essa transformação, numa perspectiva ética, irá contribuir para potencializar uma práxis emancipadora. (Masetto,2000:133-134) entende que a educação transmite o conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos de diversas áreas, além de valores e padrões de

comportamentos sociais próprios da sociedade em que se vive.

Existem diversas concepções educacionais, a saber: cooperativa, sindical, empresarial, popular, social, confessional e solidária ou pedagogia da autogestão, dentre outras e cada uma delas comporta a sua pedagogia ou teoria da prática educacional.

Saviani (2005) nos alerta:

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, [...]. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”. (p. 1)

Além destas concepções, há pensadores que deram importantes contribuições à teoria educacional. Dentre eles, lembramos as figuras de Freire, Dussel, Marx e Gramsci.

Há uma grande aproximação entre o pensamento de Freire e de Dussel sobre o entendimento do papel da educação no processo de libertação/emancipação. Dussel traz elementos relevantes para construção de uma educação libertadora como se deseja para a Economia Solidária. Da mesma forma que Freire não desconsidera a relevância do papel da escola, porém entende que o atual sistema educativo se mostra elitista, desinteressante, alienante do ponto de vista cultural, além de limitada, rígida, fragmentada, que atende a interesses políticos, sociais, ideológicos, distantes das expectativas do aluno e da sociedade de forma geral.

Adotando a denominação freireana de “educação bancária”, encontramos nas palavras de DUSSEL (1980) bem caracterizado os pressupostos que vigoram em muitas instituições e que orientam a ação docente:

(...) o educador é sempre o que educa; o educando, o que é educado; o educador é quem sabe; os educandos quem não sabem; o educador é quem pensa, o sujeito do processo ou os educandos são os objetos pensados; o educador é quem fala, os educandos quem escutam docilmente; o educador é quem disciplina; os educandos os disciplinados; o educador é quem opta e prescreve sua opção os educandos quem seguem a prescrição...(p.93)

O conceito da “pedagógica” amplia o entendimento dos desdobramentos da educação em relação à geração do conhecimento, na perspectiva da ciência e da tecnologia, fundamentais para superar a condição de dependência dos países periféricos, hoje “emergentes” como Brasil.

Há um grande questionamento sobre o conhecimento que importa e os critérios epistemológicos que valorizaram algumas práticas e saberes em detrimento de outros,

aprofundando as relações de dominação entre o norte e sul, as assimetrias através da renovação de mecanismos de colonialidade.

As proposições de Marx e Gramsci que traduziram os seus ensinamentos em proposições de concepções pedagógicas e metodológicas de cunho libertário. A concepção da Educação Politécnica (ou tecnológica) e o Trabalho como Princípio Educativo resgatam a relação ontológica entre trabalho e educação. Disto decorre que a educação se dá “(...) a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto do entendimento e da realidade do trabalho” (Saviani, 1987: 7).

Por sua vez, a Escola Unitária, proposta por Gramsci, como “(...) escola de cultura e trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa (...)” (Manacorda, 1991:155), fundamenta-se no mesmo princípio da omnilateralidade.

Saviani (1987), entende que “A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade.” (p.15). Estamos falando de um processo de ruptura do atual sistema e construção de uma nova hegemonia.

Em relação a considerar o trabalho como princípio educativo, segundo Tiriba (2007), o desafio que se apresenta “é descobrir como articular estes campos de conhecimento e ação (educação e trabalho), por meio de um processo prático que redimensione a racionalidade dos processos de trabalho e das relações econômico-sociais que os trabalhadores pretendem construir”.(p.88)

Mediação educativa

Segundo Dussel (1977), “As mediações, as possibilidades, são as que estou interpretando e valorando cotidianamente, porque são as possibilidades para o projeto.” (p.26)

São entes que servem para realizar um determinado fim. Por exemplo, as relações de trabalho se constituem em atos mediações das relações humanas. Assim mesmo a educação também pode cumprir este papel. Conforme Adams (2010), “[...] as mediações pedagógicas constituem-se práticas sociais como fontes e meios construtores de sociabilidade e saberes, especialmente quando os sujeitos envolvidos assumem uma postura reflexiva sobre os contraditórios e interativos processos vividos.” (p.41). E acrescenta: “O potencial das mediações se amplia na medida em que as práticas interagem com os diferentes espaços estruturais da vida cotidiana, tanto no nível local como no mais amplo, num ambiente de globalização.” (p. 41-42) Quer dizer todos estes elementos: recursos, conhecimentos, capital, tecnologia, cultura, valores, subjetividades, experiências, circunstâncias da vida, o exercício das lideranças, as práticas educativas etc. poderão se constituir em mediações para realizar uma determinada finalidade. Isto dependerá das condições de acessá-los ou dispô-los, conforme a natureza dos elementos e da vontade do sujeito. Podem ser classificadas como

mediações: a) intrínsecas, informais, tácitas, planejadas ou não e b) extrínsecas, formais, explícitas e planejadas, que se constituem nas modalidades formais de educação.

A nossa proposta para a pesquisa é verificar como a educação relacionada com as outras dimensões que fazem parte do construto emancipação social idealizado, a saber: autonomia, relações de solidariedade, práticas autogestionárias, participação, cooperação, a construção de um novo sujeito coletivo, a recriação da subjetividade, a conscientização, a superação dos condicionamentos, a pedagogia libertadora, a cosmovisão do bem-viver, a radicalidade democrática, o engajamento em movimentos e lutas sociais, o respeito à diversidade, a presença do conflito, a tecnologia social, a qualidade do tempo-livre, a reflexão crítica, a conquista aos direitos da cidadania e até as estratégias globais e os movimentos de resistência se influenciam reciprocamente e são percebidos geradores de transformações sociais numa perspectiva de libertação e autodeterminação dos trabalhadores. E todas elas têm interface com o processo educativo e terão menor ou maior impacto no desenvolvimento da emancipação social.

Emancipação social é entendida como um processo, um “vir a ser” necessário que vai avançando em intensidade, conduzindo à libertação a partir do coletivo, atendendo às dimensões política e humana rumo à plena realização de sua humanidade. Trata-se, então, na perspectiva marxiana, de superação da alienação a que estamos submetidos decorrente de um sociedade capitalista que condiciona todas as esferas da vida.

› 3. *A análise dos resultados*

Estas análises serão apresentadas com vistas a responder aos objetivos específicos estabelecidos:

Em relação às **diferentes concepções educacionais** em disputa, constatou-se que as que tiveram maior incidência na pesquisa foram: a cooperativista, empresarial, confessional, sindical, popular e “solidária”. Embora suas pedagogias estivessem presentes ao longo do projeto, nas intervenções realizadas pelas instituições apoiadoras, isto não é algo consciente nos que a aplicam e tampouco dos que a recebem. A educação popular, pela sua inserção nos movimentos sociais, como concepção educacional e como pedagogia, é a que mais está presente nas ações educativas implementadas. A educação solidária está em construção e contempla muitos elementos dessa, com outros acréscimos próprios dos princípios da economia solidária e das propostas de Marx, Gramsci, Dussel, Freire, dentre outros pensadores que tenham influência nas concepções educacionais de cunho progressista. Tem-se que avançar na configuração da educação solidária e na capacitação dos educadores neste processo de formação técnica-produtiva e ético-política. Já tem sido feito alguma coisa, mas é insuficiente. Mesmo com suas diferenças teórico-metodológicas, estes apoiadores têm contribuído sobremaneira, pois principalmente os empreendimentos hoje trabalhados – e na cadeia solidária não é diferente – apresentam um déficit educacional muito expressivo.

Procurar apresentar resumidamente a análise sobre **a mediação da educação com as demais dimensões presentes no projeto na perspectiva emancipatória** constitui-se numa tarefa de difícil realização. Começamos dizendo que a educação, ao mesmo tempo que se constitui numa dimensão do projeto, exerce a função de mediação com as outras dimensões. Por se tratar de um projeto em desenvolvimento, não houve nenhuma das dimensões que fosse percebida pelos trabalhadores pesquisados num grau de intensidade alta. De fato, não era esta a expectativa. De todas as dimensões, percebemos que as que foram percebidas com intensidades baixa e média são aquelas que eram tidas como conhecidas ou melhor compreendidas. Em conseqüência, dimensões que ensejassem conceitos mais complexos - conscientização, superação de condicionamentos, recriação da subjetividade, novo sujeito coletivo- foram respondidas como de intensidade baixa ou não percebida. Por sua vez, solidariedade, participação, cooperação e diversidade aparecem com um nível de intensidade maior de percepção. Educação libertadora, no nosso entender, foi avaliada tendo como referência às atividades de capacitação. De fato, há dimensões que foram colocadas com o intuito de deixar um modelo mais acabado. Porém, sabe-se que em alguns aspectos estamos em realidade muito distante de perceber as transformações. É o caso da Tecnologia Social. Na prática, vê-se o uso da tecnologia convencional, seja porque foi herdada da empresa falida, seja porque se adquiriu aquela existente no mercado. Na cadeia, temos o exemplo da aquisição de linhas industriais para transformar o PET em *flake*, de um fornecedor que sequer sabe que existe a tal de tecnologia social. Entendemos que não podemos abrir mão da tecnologia existente. O importante é o uso que se faça dela. Contudo, não podemos deixar de valorizar a pesquisa nesta área e avançar nas negociações junto a fornecedores de tecnologias para que não retenham informações que dificultarão eventuais alterações do projeto original. Assim como também a necessidade de observar aspectos ligados ao meio ambiente e à preservação dos postos de trabalho. Transformações no comportamento humano requerem mais tempo para serem percebidas (Ex.: conscientização). Por último, registramos um certo grau de dificuldade para inserir uma concepção diferente de reprodução ampliada da vida: Bem-Viver. Ela se contrapõe ao que conhecemos como desenvolvimento pelo ranço ideológico envolvido. Além disso, o próprio movimento aos poucos está assimilando essa proposta, que tem raízes nos povos originários latino-americanos, superando as proposições tidas como progressivas do desenvolvimento sustentável, humano, dentre outras que pecam por manter filiação com o mesmo pensamento modernista, colonialista que vendeu uma idéia de progresso unilateral, antropocêntrico e excludente. A (não) qualidade do tempo-livre decorre não necessariamente da falta de recursos e sim da distorção dos valores que as pessoas carregam consigo. Hoje o trabalhador cooperado está sobrecarregado, por vezes, não são observadas as leis trabalhistas e os ganhos estão aquém do necessário, o que caracterizam as dificuldades para empreender numa configuração solidária -autogestionária.

A geração e a transmissão de saberes nos empreendimentos dão-se através dos espaços e dos momentos de mediação que são disponibilizados, vivenciados ou assimilados por meio da teia de relações que se criam a partir de uma concepção democrática de organizar

o trabalho, e percebidos como situações de participação, reflexão e aprendizado, enfim, espaços educativos, que nos ajudam a nos conscientizarmos de nossas possibilidades, compromissos e potencial que possuímos a partir do coletivo para superar os condicionamentos – psicológicos, sócio-econômicos, culturais – a que estamos submetidos. Estas situações, embora possam ser planejadas, não se classificam como modalidades formativas tradicionais – capacitação, formação, assessoria técnica – que têm a finalidade precípua de preparação dos quadros para o trabalho. É bom frisar que estes espaços não apenas têm repercussão nos processos de trabalho; perpassam o universo do empreendimento, contribuindo, se bem concebido e aproveitado, para desenvolvimento da nova subjetividade das pessoas em relação às diversas manifestações da vida. A diversidade, a periodicidade e a forma em que estes espaços acontecem na organização do trabalho dão uma pauta do estágio de desenvolvimento da cultura autogestionária do empreendimento.

Dentre as situações mais frequentes que encontramos nos empreendimentos com estas finalidades, estão as assembléias, as reuniões, a participação em órgãos colegiados, a prática da rotação de funções, incluindo a alternância dos cargos dirigentes, o encontro de gerações etc. No caso em estudo, podemos identificar estes espaços de mediação que propiciam novos conhecimentos na realidade dos empreendimentos e as coordenações em que é exercida a governança da cadeia. Mesmo assim, devemos notar as reuniões que acontecem frequentemente da Cadeia Solidária, envolvendo os três níveis de coordenação, a saber: 1º Coordenação dos Pólos de Reciclagem; 2º Coordenação Geral e 3º Coordenação Ampliada, que têm trazido excelentes resultados para o crescimento das pessoas envolvidas e o amadurecimento das estruturas administrativas (governança) que estão em formação. Um exemplo claro disso é ver as lideranças dos recicladores discutindo e decidindo hoje questões como: processos de gestão, exportação de insumos produtivos, produção industrial, linhas de financiamento, logística, controle de qualidade etc. com propriedade, sendo que, até pouco tempo atrás, os mesmos estavam restritos a desenvolver atividades de coleta, triagem e enfardamento de materiais recicláveis, sendo a sua comercialização estabelecida pelo comprador que determina as condições da transação.

As situações educativas planejadas e que se constituem em modalidades educacionais voltadas para preparação de trabalhadores desempenharem as suas responsabilidades dentro e fora da organização. Embora seja uma responsabilidade do próprio empreendimento, esta atividade tem sido realizada preponderantemente pelas entidades de apoio. Isto tem, ao menos, duas consequências: 1) normalmente quem determina o que será ensinado, a metodologia e os recursos e as pessoas que serão disponibilizados é a entidade de apoio; e 2) mesmo em se tentando a implementação da “autogestão da pedagogia”, isto é, os próprios trabalhadores estabelecendo diagnóstico, demandas e formas de equacioná-las, há uma tendência de “respeitar ou valorizar” aquilo que é oferecido de fora. Das diversas entidades apoiadoras, talvez as que tenham pela sua natureza maior participação nas realizações de ações educativas são as incubadoras, mas não são as únicas. Podemos incluir as ONG’s, organizações ligadas ao movimento sindical, ao movimento cooperativista, as organizações

religiosas, além de instituições privadas que prestam serviços em questões específicas de interesse dos empreendimentos.

Dentre alguns aspectos a serem destacados das incubadoras, percebe-se neste caso específico: apesar de terem uma relação estreita por estarem vinculadas a Rede ITCP, as incubadoras, mesmo trabalhando oportunamente para um mesmo empreendimento, não se organizam conjuntamente para potencializar a sua intervenção; a atuação está muito focada no empreendimento e não necessariamente num setor específico; as orientações, em termos metodológicos, dizem respeito à experiência dos profissionais que estão envolvidos e às instituições a que se vinculam; a linguagem por vezes utilizada é distante e ininteligível para o público que se destina; há necessidade de construir as demandas a partir do grupo, em conformidade com as condições de contexto; há conscientização sobre a importância do apoio prestado pelas incubadoras, pois reconhecem que o mesmo resulta mais dos compromissos pessoais assumidos pelos envolvidos do que dos estabelecidos institucionalmente; o trabalho da incubadora tem servido também para formação dos estudantes numa perspectiva do mundo real; os direitos e obrigações das partes com frequência devem ser reforçados com risco de ficar no vazio; as estruturas das incubadoras, especialmente das equipes, em função da sua rotatividade, termina dificultando a manutenção do trabalho, assimilando os benefícios de um grupo mais experiente; a falta de profissionais com diversas especialidades também dificulta uma intervenção mais qualificada; precisamos melhorar ainda mais assessoria técnica, numa perspectiva que também considere o contexto político envolvido. Isto fica mais evidente quando o assunto diz respeito ao desenvolvimento tecnológico. É notório que hoje pouco se pode mexer com esta variável, seja por falta de equipe qualificada para tanto, seja porque o recurso disponibilizado não dá muito tempo e espaço para desenvolver alternativas diferentes da tecnologia convencional. Além disso, os órgãos de fomento (BNDES e FINEP no Brasil, FONDES no Uruguai), têm parâmetros para analisar a adequação da tecnologia capitalista, não a social, que exigiria outros indicadores. Estes aspectos serão mais desenvolvidos quanto tratemos da dimensão tecnológica; há necessidade de uma sistematização das experiências e a disposição para os diversos públicos interessados; devemos incluir ações para elevação do nível de escolaridade, em todos os empreendimentos da cadeia, mesmo que o público mais crítico seja o dos trabalhadores das cooperativas de reciclagem.

Durante esta fase do projeto analisado na cadeia, foi realizado um programa de treinamento, voltado para os aspectos gerenciais do empreendimento para os que irão operar as centrais de reciclagem. A segunda parte, que envolve aspectos vinculados à produção, está em vias de ser realizado, logo após entrarem em funcionamento. Ficou desta experiência o interesse demonstrado pelo grupo quanto à capacitação e à dificuldade por vezes de acompanhar o conteúdo mesmo sendo simples. Isto fica mais evidente em atividades que exijam capacidade reflexiva, atenção, memória voluntária, capacidade de planejamento, linguagem, etc., o que caracteriza deficiência nas funções psicológicas superiores.

Está em fase de implantação de outra atividade, que tem uma orientação de assessoria

técnica a ser oferecida no local dos pólos. Não se tem definido uma estratégia educacional o conjunto dos empreendimentos, tendo-se isso como um ponto frágil do projeto.

A avaliação da repercussão das ações e das práticas educativas foi feita junto à equipe da incubadora da instituição a que estou vinculado, mas podemos, de alguma maneira, extrapolar os resultados para outros empreendimentos de economia solidária sem risco de errar. Tanto os estudantes, como os professores, mesmo bem intencionados, fora as situações de exceção como aqueles que militam há muitos anos nos movimentos sociais, estão, em geral, despreparados para lidar com os desafios propostos pela economia solidária. Em primeiro lugar, há um entendimento inadequado, a meu ver, de ter a economia solidária como uma “economia de pobre”. Se bem é verdade que devem ser prioritários perante outros públicos, mas a economia solidária e o projeto no qual estamos trabalhando são uma demonstração que estamos tratando de algo mais abrangente e estratégico socialmente. Nossa equipe se filia à concepção de uma economia de princípios em oposição ao modelo hegemônico. Em consequência, aqueles que assumam esta importante missão como “intelectuais orgânicos” na conceituação gramsciana devendo trabalhar na perspectiva emancipadora e motivados para aspirar a Ser Mais (Freire). Fora desta postura, precisa haver um preparo mais apurado destas pessoas, pois se devem adequar o conhecimento e a experiência que carregam para uma economia solidária que tem expectativas por desenvolver uma tecnologia própria que inclua: *hardware, software e orgware*.

Devemos **adequar a nossa estratégia educacional** para construir juntos uma proposta e não impô-la conforme nossas convicções. Isto não quer dizer que estejamos errados ou que a única forma de ter “sucesso” é ouvirmos o que os coletivos têm a dizer. Saibamos que há carências e distorções nas percepções do que seja mais adequado nestes grupos. Melhor errarmos juntos e aprendermos com a experiência do que termos resultados que avancem na dependência que já está presente e é aceita sem muita reflexão.

Registramos um fato que se reitera nos empreendimentos da cadeia, como noutras organizações solidárias: a não prioridade na formação ético-política. Parece que os apoiadores querem impor esta ação. Quando consultados sobre as demandas no plano educacional, a maior das vezes surge a necessidade de capacitação técnico-produtiva, o que não está errado, porém não garante a perpetuação do empreendimento. Além disso, há uma demanda importante que diz respeito às competências de gestão. Precisamos, ainda, qualificar-nos como apoiadores nas práticas pedagógicas da educação popular. Outro aspecto pouco considerado é a emersão de novas lideranças cuja matriz de formação resgate os valores solidários em que foram desenvolvidos muitos dos militantes dos movimentos sociais. A percepção que temos nos empreendimentos da cadeia é de que há uma tendência à perpetuação das atuais lideranças, não havendo muito espaço e compromisso com a ampliação e renovação destes quadros. Desejamos tornar nas palavras de Gramsci todo trabalhador um dirigente.

› 4. *Conclusões finais*

Em resposta à questão de pesquisa: considera-se que a educação cumpre um papel relevante, principalmente por ela ter uma estreita relação com as diversas dimensões do projeto; porém, existem também outras variáveis que são determinantes para a sua viabilidade, que envolvem os aspectos políticos, econômicos e tecnológicos.

Além disso, há aspectos que transcendem o universo do empreendimento e se distanciam de quaisquer possibilidades de controle. Portanto, temos claro que nem a educação nem qualquer dimensão isoladamente, como qualquer movimento ou luta social que não se agregue, seja local ou externamente, tem poucas chances de progredir.

Como expressa Frigotto (2004) quando se refere à educação como potencial transformador: “Essa é uma ilusão fundamental, mas não por esse caminho, porque essa galinha dos ovos de ouro isolada não tem poder de transformar a realidade social, cultural, política e econômica de uma sociedade marcada pela servil subordinação ao grande capital.” (p.280)

› *Referencias bibliográficas*

- Adams, T. (2010). Educação e economia popular solidária: mediações pedagógica do trabalho associado. Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- Dussel, E. (1977). Introducción a una filosofía de la libertación latinoamericana. Mexico: Colección Extemporaneos.
- Dussel, E. (1980). La pedagógica latinoamericana. Bogotá: Nueva América Editorial/Editor.
- Frigotto, G.(2004). A ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro. Em Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. (pp. 275-290).Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- Manacorda, M. A. (1991). Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez:Autores Associados.
- Marx, K. (2010). Sobre a questão judaica. São Paulo: Boitempo.
- Masetto, M.T. (2000) Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. Em Novas tecnologias e mediação pedagógica.(pp. 133-173). Campina, SP: Papyrus.
- Saviani, D.(1987). Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico de Saúde Joaquin Venâncio.
- Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf
- Streck, D. R. (2007). Marti, José Educação em nossa América. Ijuí. Editora Unijui.
- Tiriba, L. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007 Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a06v2771.pdf>

Tonet, I. (2005). Educação, cidadania e emancipação humana, Ijuí, RS: Unijuí. Recuperado de http://ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf

Desigualdad en la educación secundaria y la educación y formación para el trabajo en la ciudad de Campana: hacia la comprensión de las relaciones entre la fragmentación y la segregación urbana y segregación educativa

SASSERA, JORGELINA/ PEET/IICE/FFyL/UBA - jsassera@gmail.com

Eje: Estudios sobre Educación y trabajo

Tipo de trabajo: Ponencia

› *Palabras claves: Desigualdad – Segregación educativa – Segregación urbana – educación secundaria – educación y formación para el trabajo – Espacio local*

› **Resumen**

La ponencia se propone presentar la conformación de circuitos desiguales de la educación secundaria, como formas de relación de la segregación urbana con la segregación educativa en la localidad de Campana, en la provincia de Buenos Aires.

La expansión de la educación secundaria y la inclusión de nuevos sectores sociales se realizó en un sistema fragmentado y segmentado, lo cual implicó la materialización de las diferencias y desigualdades en circuitos, trayectos o caminos escolares con condiciones de aprendizaje diferenciales. Así se produce la socialización homogénea de estos grupos, se refuerzan las distancias sociales y culturales de los grupos entre sí y se reducen las posibilidades de interacción con el otro.

Otro eje de la ponencia es la introducción de la dimensión espacial como puntal para la comprensión de la complejidad de las causas y efectos de las desigualdades en el sistema educativo. En este marco, se considera al espacio local como una puesta en escena de la fragmentación y por lo tanto de la desigualdad en el acceso a los bienes materiales, culturales y simbólicos por parte de la población.

Con el objetivo de explorar la existencia de los circuitos educativos diferenciados, se realizaron quince entrevistas semi- estructuradas a directivos y observaciones en escuelas secundarias de gestión estatal en Campana durante 2011. Se ha procurado que la muestra de escuelas sea diversa, incluyendo Escuelas Secundarias Básicas (ESB) en transición hacia constituirse en escuelas de seis años, ESB “puras (es decir que cubren solamente el ciclo básico), secundarias completas ex polimodales, escuelas técnicas, escuelas agrarias. Se tuvo especialmente en cuenta la localización de las instituciones: en el casco urbano, en zonas con diversos niveles de criticidad, sector islas.

> *Introducción*

La ponencia se propone presentar la conformación de circuitos desiguales de la educación secundaria, como formas de relación de la segregación urbana con la segregación educativa en la localidad de Campana, en la provincia de Buenos Aires.

La expansión de la educación secundaria y la inclusión de nuevos sectores sociales se realizó en un sistema fragmentado y segmentado, lo cual implicó la materialización de las diferencias y desigualdades en circuitos, trayectos o caminos escolares con condiciones de aprendizaje diferenciales. Así se produce la socialización homogénea de estos grupos, se refuerzan las distancias sociales y culturales de los grupos entre sí y se reducen las posibilidades de interacción con el otro.

Otro eje de la ponencia es la introducción de la dimensión espacial como puntal para la comprensión de la complejidad de las causas y efectos de las desigualdades en el sistema educativo. En este marco, se considera al espacio local como una puesta en escena de la fragmentación y por lo tanto de la desigualdad en el acceso a los bienes materiales, culturales y simbólicos por parte de la población.

Con el objetivo de explorar la existencia de los circuitos educativos diferenciados, se realizaron quince entrevistas semi-estructuradas a directivos y observaciones en escuelas secundarias de gestión estatal en Campana durante 2011. Se ha procurado que la muestra de escuelas sea diversa, incluyendo Escuelas Secundarias Básicas (ESB) en transición hacia constituirse en escuelas de seis años, ESB “puras (es decir que cubren solamente el ciclo básico), secundarias completas ex polimodales, escuelas técnicas, escuelas agrarias. Se tuvo especialmente en cuenta la localización de las instituciones: en el casco urbano, en zonas con diversos niveles de criticidad, sector islas.

La elaboración de los circuitos se realizó según: a) la ubicación espacial de las escuelas; b) la dotación de recursos (materiales y docentes), y las condiciones edilicias; c) el origen residencial, social de los estudiantes; d) las articulaciones de las escuelas con otras instituciones educativas y de la realidad social y productiva de la ciudad; e) la definición que la escuela tiene sobre sí misma y su proyecto; f) los desafíos que se expresan como significativos para la institución y las estrategias seguidas para superarlos. Es preciso tener en cuenta que los tipos de circuitos o grupos de escuelas construidos son una reducción de lo complejo a lo simple para hacer comparables a los datos y en este sentido son ficciones construidas por el investigador (McKinney, 1968).

La investigación se realizó en el marco de una beca CONICET con sede en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PEET-IICE-FFyL/UBA) bajo la dirección de la Dra. Graciela C. Riquelme. Asimismo, la indagación formó parte de la tesis “Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo” dirigida por la Dra. Graciela C. Riquelme y que fue presentada y evaluada en la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación de FLACSO- Argentina. La realización de la tesis y de la investigación fue en el marco del proyecto PICT 2007-00267 “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”, desarrollado por el PEET-IICE-FFyL/UBA bajo la dirección de la Dra. Graciela C. Riquelme.

› *La dimensión espacial: lo local como escenario de las desigualdades*

En los últimos años, se ha reconocido la vigencia de la cuestión espacial (Donzelot, 2012) y se ha producido una valorización de lo local como lente de observación de las tendencias que configuran al orden social (Sassen, 2010). Desde la perspectiva aquí desarrollada, la ciudad se configura como arquitectura moldeada por las tendencias macro-sociales y en la que impactan los procesos macro tales como la globalización así como los cambios de nivel estatal- nacional, teniendo en ello cabal importancia el despliegue de las políticas públicas.

Lejos de ser espacios homogéneos, las localidades son ámbitos fracturados, y la lectura de cartografías muestran el despliegue de las jerarquías sociales (Bourdieu, 1999). Aquello que en el espacio físico puede parecer natural (por ejemplo una inundación), en realidad es el resultado de la reificación: la distribución de los bienes y servicios en el del espacio físico. También, la ubicación de los distintos grupos sociales adquiere distintas valorizaciones y determinan la posibilidad de apropiación de esos bienes y servicios. En palabras de Bourdieu este acceso diferencial puede denominarse *ganancias de localización*:

“La capacidad de dominar el espacio, en especial adueñándose (material o simbólicamente) de los bienes escasos (públicos o privados) que se distribuyen en él, depende del capital poseído. Éste permite mantener a distancia personas y cosas indeseables, al mismo tiempo que acercarse a las deseables (debido, entre otras cosas, a su riqueza en capital), y minimiza de este modo el gasto (en particular de tiempo) necesario para apropiarse de ellas: a proximidad en el espacio físico permite que la proximidad en el espacio social produzca todos sus efectos facilitando o favoreciendo la acumulación de capital social y, más precisamente, posibilitando el aprovechamiento constante de los encuentros a las vez fortuitos y previsibles que asegura la frecuentación de los lugares bien frecuentados” (Bourdieu, 1999: 122).

Entonces, al abordar el espacio urbano como lente de análisis no se puede dejar de considerar que éste no es uniforme ni estático, pues en él se manifiestan las diferencias y las desigualdades que se materializan en formas de segregación entre clases sociales y estratos o fracciones de clases sociales.

La segregación puede tener múltiples dimensiones: socio-económica, socio-cultural, residencial o localizada y manifestarse en el interior del funcionamiento de un área o de un bien social, como es la educación. En América Latina, la segregación urbana, socio- espacial o residencial implica el distanciamiento y separación de clases o grupos sociales entre sí y según Nora Clichevsky

“puede concretarse en segregación localizada –o socio-espacial– (cuando un sector o grupo social se halla concentrado en una zona específica de la ciudad, conformando áreas socialmente homogéneas) o excluyente (ausencia de integración de grupos sociales en espacios comunes a varios grupos)” (Clichevsky, 2000:8).

Las jerarquizaciones del espacio de la ciudad mencionadas se materializan en la existencia de *barreras* para el acceso a los bienes y servicios sociales (Riquelme, 1989). Estas barreras pueden ser físicas (una autopista, un accidente geográfico, largas distancias) o simbólicas (la arquitectura, la presencia de vigilancia, el privilegio que implica la circulación por un determinado espacio); y pueden conducir a la auto-exclusión o la exclusión manifiesta de determinados grupos sociales en la ciudad.

Aquello que parece natural en sus dos acepciones -“que siempre fue así” o que es obra de la naturaleza y entonces no se puede evitar- es una reificación de la jerarquía social que limita la ciudadanía de los grupos sociales más desfavorecidos.

Durante las últimas décadas, ha cobrado interés el estudio del territorio, de las desigualdades espaciales y de la desigualdad y la diferenciación educativa. Existen trabajos que analizan los procesos de segregación y fragmentación espacial y de diferenciación regional en relación con la segregación y la fragmentación educativa. En otros, se da cuenta de la relación entre la ubicación de las escuelas, la pobreza de esos emplazamientos y de la población, y los aprendizajes y trayectorias de los estudiantes. Por ejemplo, la investigación de Salvia y De Grande (2007) vincula la segregación residencial con el abandono escolar, poniendo de manifiesto

“la relevancia de la dimensión espacial urbana (espacio social residencial) como dimensión explicativa de procesos de diferenciación de las oportunidades de acceso y retención escolar de los jóvenes que residen en el área metropolitana del Gran Buenos Aires” (Salvia y De Grande, 2007:24)

➤ *Fracturas espaciales, segregación urbana e impactos sobre las escuelas secundarias en Campana*

El partido de Campana, en la provincia de Buenos Aires se encuentra a 76 kilómetros de la Capital Federal y según datos del Censo 2010 tiene 94.461 habitantes, y cuenta con una superficie de 954 kilómetros cuadrados. La ciudad de Campana es la cabecera de un partido que se caracteriza por su especialización productiva en la metalmecánica y la petroquímica. Trabajos de investigación previos señalan como una característica de la ciudad la conformación fragmentada de su territorio, que se describe brevemente a continuación teniendo en cuenta como ello puede afectar a las escuelas secundarias investigadas.

i. Superposición de centralización urbana con dispersión sub-urbana y desigualdad en el acceso a los servicios básicos

El casco urbano o “el centro” tiene origen en el trazado original de la ciudad a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX se ha ido expandiendo hacia el sur:

“Avanzado el siglo XX se materializó una transformación en su forma, desbordando sus límites tradicionales y tomando nuevas direcciones, pasando del tejido ordenado de su traza histórica a consolidar una mancha urbana periférica, dilatada, heterogénea, de baja densidad y con una visible segregación social” (Carballo, 2004: 6).

El territorio campanense se divide en dos grandes áreas, insular y continental. El área insular se caracteriza por su aislamiento y por el limitado acceso a servicios, entre ellos la electricidad y las casi inexistentes redes de agua potable y gas. Se ha señalado para este sector la vulnerabilidad en el acceso a la educación, lo que potencia el empobrecimiento comunitario (Campana, 1999: 19). Por otra parte, el área continental presenta fracturas que son resultado de las políticas sobre la producción del suelo, la conformación del mercado inmobiliario y del desarrollo industrial (Carballo, 2004).

Los servicios públicos se configuran en una cobertura de gradiente hacia la periferia (Campana, 1999: 14). En Campana, de un total de 28.111 hogares 90% tiene acceso a la red pública de agua, mientras que el acceso a la red de gas es más restringido: 37,2% de los hogares no acceden a la red de gas sino que utilizan para cocinar otras fuentes, tales como gas en garrafa o leña y carbón (Censo 2010). Por otro lado, 49% de los hogares no tienen acceso a la red cloacal y 16,2% de los hogares presenta Condiciones Sanitarias Insuficientes; por último el 32,4% de la población no tenía ninguna cobertura de salud. (EHE, 2006).

ii. Heterogeneidad y desigualdad de situaciones en los barrios

La periferia o “los barrios” presentan situaciones diferenciales ya que conviven barrios cerrados, privados y countries con barrios originados en políticas de loteo popular sin la infraestructura necesaria. Los barrios originados en el loteo popular presentan diferencias respecto a la dotación de los servicios básicos, riesgos de anegabilidad, acceso al transporte y presencia de grupos vulnerables, por lo cual pueden clasificarse en tres niveles de criticidad (Campana, 1999; Carballo, 2004: 69):

Nivel alto: sectores de población con viviendas precarias y con carencia total de infraestructura de servicios básicos. Alcanza a un total de 3.500 habitantes. Tienen riesgos de anegabilidad y mala accesibilidad. Existen grupos con escasas posibilidades de reinserción y con demandas para servicios sociales.

Nivel medio: sectores de población con viviendas semiprecarias, sobre terrenos propios con problemas de hacinamiento, carencia de instalaciones, como desagües cloacales, y sin pavimento. Tiene una población estimada de 7.000 habitantes. La pobreza, el desempleo y las problemáticas sociales caracterizan a estos grupos. Algunos de estos barrios cuentan con redes sociales de contención.

Nivel medio bajo: Estas viviendas tienen alguna deficiencia en las instalaciones, y les falta alguna infraestructura, como desagües cloacales y pavimento. Tienen una población de 8.000 habitantes. Los grupos sociales combinan hogares empobrecidos, desempleo y caída del ingreso. Utilizan y demandan programas sociales.

iii. Dificultad de los desplazamientos de la población

En Campana existe dispersión de las zonas y suburbanas y desconexión entre ellas y con el casco urbano. Asimismo, las rutas nacionales y provinciales que atraviesan a la ciudad imponen barreras físicas y simbólicas a la circulación en el espacio local, actuando como vías de “incomunicación”.

Ya en 1999 se reconocía que existía un déficit en el transporte público, escasa frecuencia y áreas no cubiertas por el mismo (Campana, 1999). Ello tiene importancia en tanto el transporte público actúa como articulador horizontal del espacio, en el que se combinan los lugares de residencia de los sectores populares, los ámbitos de producción y los espacios públicos (Marcos, 2010). La

investigación ha permitido constatar que en Campana, la deficiencia de los colectivos perjudica el acceso a las escuelas tanto para alumnos como para docentes y supone un desafío para muchas de ellas:

“Para algunos chicos llegar a la escuela es difícil. Ningún colectivo pasa por el barrio El Federal, hay que caminar mínimo 10 cuadras hasta la parada. Hay chicos que vienen caminando por la ausencia de transporte, desde Las Acacias y desde El Destino.”(ESB D)

iv. Centralización de los bienes educativos y culturales

El casco urbano o “centro” concentra la oferta cultural (bibliotecas, teatros, espacios culturales, museos) y posee la mayor cantidad de escuelas secundarias completas, las cuales cuentan con la mayor dotación de recursos y los mejores indicadores educativos mientras que en los barrios predominan las ESB en transición hacia la secundaria de los 6 años.

Este “centro” está presente en el imaginario urbano de la ciudad, vinculado con el desarrollo industrial y el trabajo. Es un imaginario que trasluce la fragmentación espacial de la ciudad: de la imagen “Campana” (“ir a Campana”) se excluyen a los barrios y al sector de islas. El “centro” es el espacio irradiador no sólo de los servicios y de la educación y cultura, también del esparcimiento y del consumo. Como contra cara se estigmatiza a los barrios, asociándolos con la inseguridad y con estereotipos de “los del centro blancos y los de los barrios negros” (Campana, 1999: 37). Una escuela céntrica de la ciudad, goza de las ganancias de localización:

“Se está cerca de todo: de la plaza, de la municipalidad, de la biblioteca pública, de la calle principal, de las arterias céntricas. Les abre un panorama diferente que el que se queda en lo cotidiano. Se viene y se hace todo en un viaje. Y hay padres que eligen la escuela porque trabajan en el centro. Al alumno le permite ver algo distinto en lo cotidiano, cada barrio tiene sus características.”(ESB D)

En cambio, en una escuela ubicada en un barrio periférico y quizás el más estigmatizado de la ciudad se ha manifestado:

“Porque el barrio de X está siempre bajo el preconcepto de los campanenses y de los de Zárate también. Yo cuando inicié en este barrio, primero me dijeron ‘¿Y te vas a ir hasta Campana?’, ‘No’, le dije, y bueno, me fui quedando. Y yo en el barrio sí, tuve las mismas dificultades que pude tener en otras escuelas a nivel chicos. Pero, ya te digo, los que lo ven de afuera, la ven diferente. Por supuesto que tienen la particularidad y los profesores a veces tienen el prejuicio de que los chicos de X no aprenden de la misma manera. Yo, que fui profesora de acá de la institución antes de ser directora, daba la misma clase de educación física en Zárate que acá, o sea, es un prejuicio que tienen ciertos profesores campanenses con respecto a acá.” (ESB G)

Sin embargo, muchas veces, estas situaciones de lejanía se convierten en aislamiento cultural

respecto al resto de la ciudad:

“A nosotros no nos llega el cable de Campana, el diario de Campana, las radios de Campana, las radios se pierden... esto tenía que ver cuando vos me preguntaste por los medios, qué pasaba con los servicios, así como estamos por un lado estamos abastecidos y por otro lado estamos desabastecidos culturalmente, porque no nos llegan las informaciones del cine, tenemos que hacer un esfuerzo para enterarnos cuando hay una charla [...] Nuestro contacto con Campana es a través de Internet, pero no siempre tenemos [...] Es un aislamiento, cultural. Es un aislamiento cultural, no funcional digamos, pero sí cultural” (ESB E).

En la tabla siguiente, se sintetiza la situación de las escuelas según su ubicación espacial en lo que refiere al acceso de los bienes sociales y materiales de la institución, pero también como esta ubicación incide en su accesibilidad para los estudiantes.

Tabla 1. Acceso a las escuelas según ubicación espacial

Ubicación de las escuelas	La escuela accede a los bienes sociales y culturales de la ciudad		Los estudiantes que no son del radio tienen problemas para llegar a la escuela	
	Si	No	Si	No
Barrios críticos (altos, medios y bajos)	Agraria F	ESB O	ESB N	ESB O
		ESB N		ESB L
		ESB I		
Barrios periféricos medios	Media C	ESB J		ESB J
				Media C
Casco urbano	ESB G		ESB I	ESB G
	ESB H			ESB H
	ESB I			
	ESB K			ESB K
	ESB M			ESB M
	Media A			Media A
	Media B			Media B

	Media D			Media D
	Técnica E		Técnica E	

› *Las desigualdades entre instituciones: explorando circuitos educativos en un espacio local*

En nuestro país, la segmentación educativa se ha caracterizado no sólo por una diferenciación entre instituciones privadas y públicas, sino especialmente por la desigual prestación de los establecimientos públicos resultando en aprendizajes diferentes para grupos sociales diferentes. Ello se manifiesta en la dotación de recursos materiales y humanos, las características edilicias, las capacidades de gestión y de desempeño técnico- pedagógico de los docentes, la accesibilidad a las propias instituciones y a las posibilidades de articulación con otras instituciones educativas, gubernamentales, sociales y productivas. Las escuelas públicas también se han distinguido en prestigio y métodos de selección (explícitos e implícitos) para la atracción o rechazo de distintos sectores sociales (Braslavsky, 1994; Veleda, 2012). En suma, la desigualdad al interior de un sistema segmentado se sustenta en la existencia de circuitos, es decir grupos de instituciones de un mismo nivel educativo con características similares que se dirigen a un grupo de población.

Esta segmentación del sistema, se ha producido debido a transiciones críticas por las cuales han pasado el sistema educativo nacional y el sistema educativo bonaerense, en una tensión entre marcha y contra marcha de cambios en la estructura y en las formas de regulación del nivel secundario (Riquelme, 2004). También, especialmente durante la década de los '90 contribuyó a ello el impulso a la autonomía institucional y se puso énfasis en la apertura de las instituciones a los requerimientos de la sociedad, en la contextualización de los contenidos y en la creación de espacios institucionales. Sin embargo, debe considerarse críticamente que

“El planteo de los contenidos diferenciados o contextualizados remite al entorno inmediato de los alumnos: ellos se relacionan con la realidad en la que está inmersa su escuela u consecuentemente se genera un incremento de la heterogeneidad del sistema, configurando una escuela del pueblo chico que responde exclusivamente a las demandas locales” (Riquelme, 2004: 209).

La delimitación exploratoria en Campana de grupos distintos de escuelas que conformarían un circuito o trayectos educativos distintos se realizó sobre la base de los atributos mencionados en la metodología. En la diferenciación entre escuelas y grupos de escuelas, queda plasmada la desigualdad para los adolescentes en el acceso, permanencia y finalización de la escuela secundaria. Pero además de la desigualdad en la obtención del certificado escolar, se pone en juego el acceso a los saberes socialmente relevantes, las posibilidades del desarrollo de experiencias educativas significativas e incluso la obtención de capital cultural y social.

Los circuitos de escuelas aquí presentados, no son polares u excluyentes pues, hay grupos de escuelas que comparten atributos. Tal vez las diferencias más notables se producen entre escuelas prestigiosas y con tradición en el logro académico y las escuelas de los márgenes en donde la

contención de la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes supera a su actividad pedagógica. Entre los demás circuitos o grupos, se dan situaciones de continuidades y rupturas, y por ello no debe perderse de vista que estos tipos son construcciones arbitrarias que sirven al propósito de la exploración.

Circuito1: Centralización de la tradición y del logro académico

En este grupo predomina la definición de una identidad institucional basada en la tradición y el logro académico. Son escuelas cuya matrícula se compone principalmente por estudiantes que provienen de familias de clase media cuya capacidad económica se manifiesta en los recursos que las familias aportan, por ejemplo mediante las asociaciones cooperadoras.

Son escuelas principalmente céntricas, por lo que gozan de las mayores ganancias de localización y que reciben su matrícula de las escuelas primarias o de los ciclos básicos con los que comparten el edificio. Por ello, las vacantes disponibles son escasas, para su distribución existe un uso “adaptado” de la normativa que regula las inscripciones. Esto puede ser interpretado como un modo de selección, que se combina con el uso del sistema de pases mediante los cuales se derivan a los estudiantes problemáticos a escuelas “más acorde a ellos”.

Son escuelas que además de poseer recursos materiales, buenas condiciones edilicias, equipamiento y docentes con experiencia y estabilidad, desarrollan distintas actividades para mejorar el logro académico: tutorías y apoyo escolar y actividades extra-programáticas con otras instituciones educativas de otros niveles, empresas y organizaciones de la ciudad, lo cual refuerza la generación de capital social para la institución y para sus alumnos, fortaleciendo aún más su prestigio y su identidad de logro.

Circuito 2: Inclusión con búsqueda de la mejora de los aprendizajes

Las escuelas de este grupo son secundarias completas con una forma piramidal de la estructura de años y de indicadores de eficiencia interna no muy favorables, pero que han logrado estabilizar la matrícula e incluso incrementar la cantidad de alumnos que pasan de un año a otro.

Estas reconocen los objetivos de la normativa que rige a la educación secundaria y se proponen explícitamente mejorar la inclusión de los adolescentes. La noción de inclusión implica no dejar afuera a los estudiantes y brindar apoyo material al estudiante para que pueda asistir a la escuela.

Para estas escuelas su ubicación y la deficiencia del transporte son una preocupación ante su impacto en el ausentismo o en la seguridad, ya que en general sus estudiantes llegan desde barrios con distintos niveles de criticidad o de los barrios periféricos que cuentan con los servicios.

Muchos estudiantes enfrentan situaciones sociales y familiares complejas, además es frecuente la situación en que el o la joven están al frente de su familia y cuidan a sus hermanos. Las escuelas reconocen su rol de intervención en estos casos y resaltan el valor de la educación y la culminación de los como instrumentos que “cambian la realidad de su familia”. Conociendo las situaciones de sus estudiantes, consideran como desafíos el mejorar la retención y promoción a la vez que mejorar el logro o la calidad académica, entendiendo por ello “estar en la escuela aprendiendo”, en un ámbito en buenas condiciones y con el equipamiento y materiales necesarios.

Las escuelas implementan actividades diversas para el acompañamiento en el proceso de estudio o para sostener la escolarización de los adolescentes. De todas formas, estas actividades no están exentas de críticas, ya que se duda si son efectivamente las adecuadas para atender las problemáticas de los alumnos, ya que los resultados no son los esperados: muchos adolescentes no permanecen en la escuela, pocos egresan y se sigue manteniendo la forma piramidal de la matrícula.

Circuito 3: Perplejidad ante los cambios en la educación secundaria

Este grupo de escuelas se caracteriza por sus estrategias y formas de plantear la relación de la institución para con su alumnado, las cuales corresponden más con un modelo de secundaria selectiva y desanclada del contexto. Sus respuestas oscilan entre el mantenimiento del *status quo* de las actividades ya probadas y aceptadas, y por un desapego que parece expresar perplejidad ante los adolescentes y los cambios por los que ha pasado la escuela secundaria.

La preocupación de estas escuelas apunta a comprender las causas de la disminución de su matrícula y del abandono de los estudiantes, aunque sus explicaciones se orientan hacia las falencias que los adolescentes e interpretan que existe un “choque cultural” con la escuela y un desinterés por sus exigencias. La obligatoriedad de la secundaria, es interpretada como un mandato que afectaría sólo a los estudiantes y las familias aunque no así a la institución escolar, para la cual el abandono y la disminución de sus matrículas son fenómenos dados y que no se pueden cambiar.

Circuito 4: Las escuelas de los márgenes

En este grupo de escuelas confluyen los efectos de las políticas educativas, la influencia de los cambios de la institución escolar y las tendencias locales que refuerzan la interacción entre desigualdad social, segregación urbana y segmentación educativa.

Se trata de escuelas con escasos recursos físicos y plantas de docentes y auxiliares insuficientes, y con escasa antigüedad y horas de dedicación. Con estas condiciones, reciben a estudiantes desfavorecidos que provienen de barrios con niveles críticos altos y medios de vulnerabilidad. También reciben a una gran proporción de alumnos con pases, desde otras escuelas; este ha sido detectado como una práctica frecuente entre ciertas escuelas y actúa un mecanismo de selección encubierto.

Los principales desafíos de este grupo consisten en lograr retener a su matrícula, disminuir el ausentismo y lograr la permanencia de los estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad. Como estos objetivos no encuentran estrategias adecuadas para concretarse, en las escuelas se oscila entre la auto-crítica, la culpabilización del estudiante, la acción social hacia el barrio, las familias o los estudiantes y, finalmente, el desaliento.

Para los adolescentes que llegan a este grupo la selección se efectuó reiteradamente a lo largo de su experiencia escolar y ahora llegan al último eslabón de los circuitos identificados. Éstas son escuelas de los márgenes, estigmatizadas ya sea por el barrio en el que se localizan o por las características de los estudiantes, y cuyo reto es romper con la profecía autocumplida que en la ciudad se construye para ellas.

› *A modo de cierre*

Campana es una ciudad con su territorio fragmentado entre un casco urbano que concentra e irradia hacia la periferia los servicios básicos a la vez que centraliza los bienes culturales, entre ellos a las escuelas secundarias. La periferia de la ciudad no sólo es heterogénea sino desigual, ya que se compone por barrios planificados y que cuentan con los servicios, por barrios con distintos niveles de criticidad y de vulnerabilidad de su población y, por countries y clubes de campo. En esta ciudad, en la que se proyectan las tendencias de América Latina de las últimas décadas, se evidencia una desigual apropiación del espacio público y por lo tanto de habitar la ciudad.

Las tramas de la segregación urbana, configuradas en parte por esta fragmentación espacial inciden directamente sobre muchas escuelas. El déficit del transporte público (que no es regular y que sus recorridos conectan parcialmente al casco urbano con los barrios y a los barrios entre sí), ha sido señalado frecuentemente como un factor que repercute en la asistencia de los adolescentes a la escuela. Existe una diferenciación entre quienes pueden llegar a su escuela sin problemas (porque están dentro del radio de la misma) o que las familias disponen de transportes propios y entre quienes deben recorrer varios kilómetros y dependen exclusivamente del transporte público. Por lo tanto, la consideración de la dimensión espacial se ha mostrado como un factor a tener en cuenta en la investigación de la desigualdad educativa y más precisamente, en la segregación educativa.

Como se ha indicado, la construcción los tipos de circuitos construidos se ha realizado de manera exploratoria, y sin duda será necesario ampliar la investigación incluyendo a más escuelas de manera que permita evaluar la validez de los tipos aquí presentados. A pesar de esta advertencia y limitación, la tipología permitió detectar y caracterizar la existencia de estos grupos de escuelas que segmentan el acceso, permanencia y finalización de la educación secundaria de manera igualitaria para los adolescentes de la ciudad. La misma puede ser el primer paso para un diagnóstico más certero que permita la mejora de las formas de ingreso a las escuelas, de articulación entre las mismas y con otros actores de la ciudad entre otros aspectos. También podría ser un llamado de atención para el reconocimiento de aquellos factores extra- escolares, como por ejemplo el transporte, que refuerzan la interacción entre la segregación urbana y la segmentación escolar y que políticas públicas adecuadas deberían apuntar a revertir.

› *Bibliografía*

- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En Bourdieu, P. (dir.) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, C. (1994). Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino. En Puryear J. & J. Brunner, (Eds). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, Vol II, Estudios de Caso, Portal educativo de las Américas, disponible on-line <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkiACD/Interamer/puryear40.htm> Braslavsky, C. 1994. "Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino" en Puryear J. y J. Brunner, (Eds). Educación, equidad y competitividad económica en las Américas, Vol II, Estudios de

[Caso, Portal educativo de las Américas, disponible on-line
http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/puryear40.htm](http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/puryear40.htm)

- Campana. (1999). Plan de desarrollo estratégico de Campana. Documento final. Buenos Aires.: Municipalidad de Campana.
- Carballo, C. (2004). Crecimiento y desigualdad urbana. Implicancias ambientales y territoriales. Campana, 1950-2000. Buenos Aires: Editorial Duken.
- Clichevsky, N. (2000). Informalidad y segregación urbana en América Latina. Una aproximación. Santiago de Chile: CEPAL.
- Encuesta de Hogares y Empleo (EHE). (2006). Dirección Provincial de Estadística, Provincia de Buenos Aires. Indec. Censo 2010. Indec.
- McKinney. J. (1968). Tipología constructiva y teoría social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Riquelme, G. C. (2004). La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público. Buenos Aires: Miño yDávila.
- Riquelme, G. C. (1989). Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Versión preliminar. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Salvia, A. & P. De Grande. (2007). *Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran buenos Aires*. Ponencia presentada en XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología, 13 al 18 de Agosto de 2007 - Guadalajara, México
- Sassen, S. (2010). The city: Its return as a lens for social theory. En *City, Culture and Society*. 1, Elsevier, pp 3–11.
- Veleda, C. (2012). La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía.