



Grupo 13: Procesos de formación dentro y fuera de los lugares de trabajo

¿Qué educación para qué trabajo? Sentidos de estudiantes y egresados de nivel medio de la Provincia de Neuquén sobre los saberes en la formación para el trabajo.

Natalia Fernández

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
natinoe@hotmail.com

Introducción

Esta ponencia presenta algunos avances de mi tesis de maestría¹ en curso que se encuentra en el marco de un proyecto de investigación más amplio². En este trabajo focalizamos el interés en la disputa de saberes que se consideran legítimos en el ámbito educativo para la formación para el trabajo de los sujetos de la educación. Disputa que, en este caso, centramos la mirada en estudiantes y egresados sobre los saberes que consideran válidos y útiles para un futuro trabajo. Creemos que el abordaje de esta problemática es un aspecto medular para analizar los vínculos entre educación y trabajo desde las propias percepciones de estos jóvenes. Los sentidos que estos jóvenes plantean aportan elementos sustantivos para pensar la disputa de aquellos saberes que se esgrimen como ‘legítimos’ en las instituciones educativas y en los procesos de formación que se despliega en la propia institución. De este modo nuestro foco se centra en el análisis de lo que acontece en el sistema educativo de nivel medio, sabiendo que es una mirada entre otras posibles referidas a los procesos de formación para el trabajo.

En nuestra investigación registramos que los saberes refieren, por un lado, a la configuración de un ciudadano trabajador asalariado. Sentidos históricos de consolidación del Estado de Bienestar cuyas huellas son significativas en estos jóvenes como en la impronta y capacidad institucionalizadora del sistema educativo. Por otro lado, estos sentidos se articulan con las lógicas del mercado laboral actual, donde permean el

¹ Maestría en Política y gestión de la Educación de la Universidad de Luján.

² Proyecto C101 “*Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén.*”. Facultad de Ciencias De la Educación. Universidad Nacional del Comahue.



desarrollo de ciertas ‘competencias’, como discurso propio de la organización empresarial y del trabajo que se filtra en la escuela.

Para realizar este trabajo, adoptamos un enfoque cualitativo, donde realizamos entrevistas semi estructuradas a estudiantes y egresados de tres escuelas secundarias de la provincia de Neuquén las cuales son: una escuela de modalidad técnica asentada en la región de los lagos (zona de San Martín y Junín de los Andes), otra escuela técnica ubicada en el centro de la provincia (zona Cutral Có- Plaza Huincul) y la última de modalidad bachiller en la ciudad de Neuquén³.

La disputa de saberes se configura en un terreno de lucha en su reconocimiento, circulación, valorización y apropiación por los sujetos de la educación. Por ello, algunas preguntas que orientan nuestro análisis son: ¿cuáles son esos saberes legítimos? ¿Para quienes? ¿Quiénes son los que deciden aquellos saberes? ¿A favor de quienes? ¿Cómo operan los saberes en la propia institución? ¿Cuál es su vínculo con los requerimientos desde el mundo del trabajo?

1. Los saberes en disputa: acerca de la formación para el trabajo.

Los saberes puestos en juego en las instituciones educativas tienen implicancias directas en las experiencias que propone/genera/habilita a los sujetos para comprender/habitar/intervenir su contexto particular. En este sentido, la producción de diversos saberes que genera la escuela se entiende como la conjunción y encuentro entre las experiencias de los sujetos con el conocimiento disciplinar que transmite la escuela y los saberes producidos en el marco de los procesos sociales. La escuela produce y forma diversos saberes donde los sujetos se apropian de diferentes maneras frente a la propuesta escolar, destacaremos aquellos considerados ‘relevantes’ por estos jóvenes. Así, distinguimos diversos saberes vinculados con el mundo del trabajo: por un lado aquellos que refieren al disciplinamiento, en especial se hace énfasis en actitudes comportamentales

³ Trabajo de campo realizado en el marco de un proyecto de investigación más amplio PAV 180 *Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones (2005-2007)* que continúa una línea de investigación con el proyecto de investigación C101 UNCo (2013-2016).



del sujeto como la responsabilidad como forma particular de expresión con la tarea. Este mecanismo conlleva un modo específico de conexión con un empleo asalariado, como modo de ‘integración social’ en la formación ciudadana donde la escolarización es clave.

Por otro, se distinguen saberes ligados a las lógicas del mundo del trabajo, los cuales los hemos agrupado en: aquellos referidos al conocimiento disciplinar; destacando diversas materias/asignaturas ‘útiles’ para un trabajo y; por otro, saberes socio relacionales como capacidades y aptitudes del sujeto que se desarrollan en la formación escolar tales como la expresión, comunicación, exposición como ‘necesarias’ para un futuro desempeño laboral.

Más allá de esta distinción analítica consideramos que este conjunto de saberes que destacan estos jóvenes se vinculan con la idea de formar para un futuro empleo donde el disciplinamiento escolar, los saberes disciplinares y los socio relacionales son necesarios. De este modo, los saberes destacados por estos actores tienen una estrecha vinculación con las transformaciones del mundo del trabajo, en especial se destacan ciertos hábitos de organización de tiempos y responsabilidades necesarios para la formación de un trabajador; pero no cualquier tipo de trabajador, sino aquel considerado ‘asalariado’ en la conformación de sujetos disciplinados, destacando los hábitos de puntualidad y de responsabilidad como mecanismos necesarios en la formación para un trabajo asalariado⁴ (Fernández Enguita, 1990) y la conformación de un sujeto disciplinado.

Respecto de los saberes disciplinares se destacan los que provee las escuelas técnicas subrayando campos disciplinares referidos a la formación para el trabajo ligados a los campos futuros de acción (vinculados a trabajos en laboratorio y en alimentos) como aquellos que hacen a las relaciones laborales, a las relaciones interpersonales.

Por último nos referimos a los saberes socio relacionales que las denominaremos, en primera instancia, como las capacidades personales, interpersonales y sociales como actitudes que los jóvenes consideran necesarias a la hora de pensarse en el mundo del trabajo. Saberes que circulan en la escuela que asumen sentidos vinculados con el discurso de las competencias en un contexto socio- histórico particular.

⁴ Fernández Enguita demuestra cómo la escuela genera hábitos de puntualidad y regularidad en el trabajo que resultan altamente funcionales para el trabajo asalariado en la industria y los servicios.



1.1 Saberes para el ‘disciplinamiento’ en el mundo del trabajo⁵

En este punto destacamos aquellos saberes ligados a ciertas actitudes comportamentales de los jóvenes que consideran necesarios para un futuro trabajo. En especial aludimos a aquellos vinculados con la regulación del sujeto en sus actitudes y comportamientos, en especial nos referimos a la figura que adquiere la responsabilidad. Aspecto que lo distinguimos en dos niveles de concreción, aunque íntimamente interrelacionados, a saber: para con uno mismo y para con los demás. Respecto del primero, se registra una responsabilidad ligada al ámbito interior de la persona (para sí) como forma de autorregulación, de internalización de la norma escolar que tiene vínculos directos con la idea del uso de la libertad dentro de la escuela como fuera de la misma. Dicha responsabilidad la plantean los estudiantes y egresados como formación internalizada que será de utilidad no sólo para el ámbito del trabajo sino para la ‘vida’; como forma de autorregulación de la persona, ligada al desarrollo madurativo y crecimiento personal, desde un nivel de concreción para con uno mismo.

El segundo nivel de concreción refiere el desarrollo de la persona con los demás, en la que se distinguen ciertos hábitos de cumplimiento con las normas escolares.

En los siguientes fragmentos de entrevistas que realizamos a dos jóvenes, la responsabilidad expresa múltiples sentidos:

“E: En tu caso particular ¿Qué cosas crees que te aportó, o que te va aportar el paso por la escuela secundaria para después desempeñarte en un trabajo? A: Por ahí el tema de la responsabilidad. Es como en el secundario tenés más responsabilidad porque tenés o que llevar un trabajo a un profesor, o hacer una lámina, estudiar para dos materias el mismo día, o estudiar un día para una y otro día para otra .Es como

⁵ Esta conceptualización tiene una versión anterior en Martínez, Fernández, Ganem (2009) donde identificamos saberes que circulan en la escuela a partir de una serie de conductas y pautas que se manifiestan en términos de reglas y normas. Dichas pautas-normativas apuntan al disciplinamiento y regulación del alumno/a, y se las percibe como aspecto central al momento de proyectarse en su relación con el mundo laboral.



que vos te vas haciendo más responsable, vas creciendo y por ahí en eso”. (Alumna, escuela J⁶)

*“Tiene un punto de vista muy distinto al resto de los colegios por esto de lo que es P (menciona el colegio del cual egresó), **de tratar que el alumno tenga responsabilidad por el mismo, no estar diciéndole que hacer, no estar mangoneándolo, no sé, es como que uno es muy libre en este colegio** y aprende a valorar esa libertad y eso no es muy fácil de lograr, no es fácil darse cuenta que bueno es hacer lo que quiero pero darse cuenta que es lo que esta bien, porque es lo mejor para mi, es muy difícil valorar eso y eso se lo agradezco muchísimo, **porque el sentido de responsabilidad es muy importante para el resto de tu vida, como te comentaba antes, no solo laboralmente sino humanamente la responsabilidad es una de las cosas que mas influye, así que humanamente y académicamente también, estoy muy contento**”.(Egresado, escuela P. El resaltado es nuestro)*

La estudiante asocia la responsabilidad al crecimiento personal ligado al compromiso que uno tiene con las tareas y al cumplimiento de ciertas pautas y normas del secundario. Por su parte, el segundo entrevistado vincula la responsabilidad “para el resto de su vida”, en las que incluye al empleo. Sentidos múltiples que aparecen en estas voces, que hilvanan una noción vinculada para el desarrollo personal como para con otro. La responsabilidad asociada a la vida o, como se expresa en uno de los fragmentos, “*el sentido de responsabilidad es muy importante para el resto de tu vida*” nos brinda firmes elementos para analizar el sentido de la misma.

Estos múltiples sentidos referidos a la responsabilidad nos permiten pensar el lugar de la escuela, donde percibimos que les brinda una formación ligada al desarrollo personal, autónomo, autorregulado pero, a su vez, dicha regulación se forma con otros sujetos, vale decir sus propios compañeros, con los docentes, etc. Los sentidos sobre la responsabilidad hilvanan la formación para con uno mismo como también para con los demás.

⁶ A los fines de preservar las instituciones caracterizamos la escuela J como la escuela técnica de la zona de los lagos, la escuela C como la escuela técnica de la zona Cutral- Cór- Plaza Huincol; la escuela P como el bachiller de la ciudad de Neuquén.



La responsabilidad asociada al segundo nivel de concreción, que hemos adelantado anteriormente, puede leerse como forma de cumplimiento, es decir con el ‘otro’, léase la escuela o en el ámbito de un trabajo. En esta segunda dimensión se destaca la idea de vincular la responsabilidad con el disciplinamiento en función de ‘comprender’ la lógica y cultura escolar, es decir, los ritmos de estudio y organización escolar. Estos modos de entender la responsabilidad se pueden relacionar, por ejemplo, con el reglamento de convivencia de cada una de las instituciones educativas. Es decir, como expresa el egresado en uno de los fragmentos “*es como que uno es muy libre en este colegio y aprende a valorar esa libertad*”. Esta idea de libertad nos ofrece elementos para entenderla en función de conocer y hacer uso de los derechos y obligaciones en su escuela que expresa sentidos particulares en la organización escolar que nos permite pensar la noción de responsabilidad. A saber:

*“Entonces el sistema que plantea el colegio de **organización de tiempos**, de **responsabilidades**, esta bueno, o sea, porque consciente o inconcientemente te estas amoldando a **alguna pseudo disciplina** si se quiere, que después, a la hora / que de la misma forma que la adquiriste inconcientemente, después, inconcientemente, vas y la aplicas al resto de los ámbitos de tu vida, incluido el trabajo”. (Alumno, escuela P. El resaltado es nuestro)*

*“Ellos van mamando desde primero esto de los **derechos y las obligaciones** y son exigentes, y quieren saber de todo. (...) Yo creo que no es un colegio para cualquier alumno ni para cualquier familia. Esto tiene que tener una **libertad muy responsable** de los chicos y de las familias”. (Docente, escuela P. El resaltado es nuestro)*

En esta institución parece fundamental la construcción de la propia regulación de la persona en pos de garantizar un ejercicio ciudadano. Algunos indicios nos aporta la entrevistada al señalar en los estudiantes los “*derechos y las obligaciones*” en conjunción con la idea de “*libertad responsable*”. Concepto que puede vincularse con los planteos de Durkheim en cuanto la libertad es regulada, “... *la libertad misma es producto de la reglamentación*” (Durkheim 1994 en Lazzetta, 2009), cuya necesidad radica en la importancia de las



instituciones que regulen tales espacios de libertad. En esta dirección será necesaria la educación para la formación de un ‘ser social moral’ en la ‘integración’ del individuo a la sociedad en la configuración de un sujeto ‘civilizado’.

Sentidos que también se articulan con los relatos del estudiante en torno a la organización de los tiempos y de responsabilidades para “*amoldarlos a alguna pseudodisciplina*”. La responsabilidad se asocia con la formación en cierto disciplinamiento necesario para el resto de la vida y que tiene vínculos directos con la formación ciudadana, donde la escuela es el ámbito legítimo para llevar esta tarea.

Por ello la importancia de la autorregulación del sujeto, en tanto formadora de conciencia como de disciplinamiento en el conocimiento de las normas escolares, para habilitar al sujeto a ‘saber intervenir/estar’ en la esfera escolar como al resto de los ámbitos de la vida social del mismo o, dicho de otro modo, configura un sujeto ‘civilizado’.

La responsabilidad se entiende a partir de una serie de conductas y pautas que se manifiestan en términos de reglas y normas que circulan dentro de la escuela. Dichas pautas-normativas apuntan al disciplinamiento y regulación del estudiante, y son percibidas por el estudiante como aspecto central al momento de proyectarse en su relación con el mundo laboral.

Otro análisis propicio sobre los alcances de la responsabilidad lo podemos asociar a los mecanismos de disciplinamiento como un factor central a la hora de pensar un mundo del trabajo signado por formas de control y dispositivos particulares para el disciplinamiento laboral⁷. Estos sentidos también permiten pensar en la formación de un sujeto asalariado en cuanto se piensa una relación entre jefe y empleado y las modalidades contractuales necesarias como la docilidad, control y disciplinamiento de la masa laboral.

En los siguientes fragmentos se registra la idea de responsabilidad orientado a este disciplinamiento:

⁷ “El disciplinamiento laboral ha sido una vieja batalla cultural entre los empresarios necesitados de una fuerza de trabajo que se disponga en pos de la temporalidad fabril y la incesante economía de tiempo”. (Figari, 2009:76)



“E: ¿qué cuestiones de la escuela (conocimientos/ habilidades) te parecen útiles para el mundo del trabajo, para la formación para un trabajo?”

*P: una es la, o sea, **la responsabilidad** ¿no? **poder cumplir**; eso es más bien personal, pero que la escuela también tiene un... como que es muy importante en la escuela, porque ya en los más chicos ya hacés un trabajo práctico por ahí nomás de a tres, por ahí éramos re chantas... Eso, después en la vida, es así como está la sociedad hoy ¿viste?”. (Egresado, escuela J. El resaltado es nuestro)*

*“Entonces vos ya vas consciente de lo que **debés o no debés hacer**. Y también la responsabilidad en el laboratorio, porque por ahí en el aula es como que están todos más dispersos. En el laboratorio, por el tema de los mecheros y todo, es como que tenés que tener más cuidado, entonces trabajás, no vas a jugar” (Alumna Escuela J. El resaltado es nuestro)*

Estas expresiones aluden a las formas de organización que plantea la institución y que los estudiantes rescatan como enseñanzas que disciplinan, que forman para un posible trabajo⁸. En este caso en particular el espacio del laboratorio es central para pensar las formas de regulación del comportamiento de los estudiantes. En la voz de la estudiante percibimos que ‘estar’ en el laboratorio no es lo mismo que ‘estar’ en el aula, en el primero se debe tener ciertos cuidados con los elementos presentes en el mismo. Cuidados y responsabilidades que la alumna entiende como prácticas asociadas al trabajo distinguiéndose del ‘juego’.

Por su parte, el egresado destaca la responsabilidad como conocimiento y/o habilidad que puede ser útil en la formación para un trabajo. Responsabilidad en torno a cumplir con ciertas exigencias que plantea la escuela que sirven para la ‘vida’.

⁸ Estas ideas están ampliamente desarrolladas en Martínez, Fernández y Ganem, 2009.



En estas formas de disciplinamiento se pueden encontrar elementos de la gramática escolar⁹, para pensar en la constitución de subjetividades ‘disciplinadas’ y su vínculo con la organización del trabajo. Viñao Frago (2002) argumenta que existe una gramática escolar que persiste (en el tiempo y en su desarrollo histórico) y organiza las prácticas pedagógicas. Las raíces de la misma tienen un sentido instituido, dichas reglas y pautas se manifiestan no solo en la organización de la escuela sino en los sustratos profundos de la misma.

La cultura escolar¹⁰ es entendida como “*un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos*” (Julia, 1995: 354 en Viñao, F 2002: 32). De esta forma, este disciplinamiento -que se trasluce en estas prácticas y normas escolares- es percibido por los estudiantes como “comportamientos” necesarios para la organización de su vida adulta y sus proyecciones en el mundo del trabajo.

La cultura escolar está tan arraigada en la configuración institucional que los estudiantes la perciben como un saber importante en la organización de los tiempos y del espacio necesarios para un trabajo. El gobierno de un espacio y un tiempo determinado imprime la huella moderna en los sentidos de estos jóvenes necesarios en la producción de un sujeto civilizado y asalariado. Es decir, los saberes en torno a la responsabilidad, a los hábitos de puntualidad y en el cumplimiento de las normas escolares permiten pensar en la configuración de un sujeto asalariado. Siguiendo esta idea, Figari y Dellatorre (2005) señalan:

“La fuerza de la civilización normaliza y es hacedora de sujetos disciplinados, las fuerzas del capital gobiernan así en un espacio/tempo conformado técnica y socialmente para lograr la ganancia y la productividad. La disciplina industrial reclama la docilidad, que aporta civilidad. Si la maquinaria del capital no se detiene, tampoco lo hará la maquinaria

⁹ Los elementos básicos de la gramática escolar son: el tiempo y espacio, clasificación de alumnos, clasificación de saberes, promoción, evaluación y acreditación. Viñao Frago (2002) afirma que dichos elementos estructuran la vida escolar y no cambian pese a las reformas implementadas.

¹⁰ Viñao Frago (2002) manifiesta que la gramática escolar se encuentra en estrecha relación con la cultura escolar, por esto, ambos conceptos los concebimos como complementarios.



civilizatoria al cobijar en su seno formas novedosas de recrear la “armonía y la paz social”. La fuerza reguladora del capital se expresa así en tanto fuerza reguladora de la civilización, que anidará en un complejo entretejido entre la dominación material y la cultural” (en Figari, 2009:72).

La dominación del capital se expresa en su dominación material y cultural. El orden civilizatorio moderno se configura mediante mecanismos sutiles de conformación de un sujeto autorregulado, quien aprende las formas de regularse en su vida en sociedad.

Por otra parte, en las voces de los docentes se registra la importancia de la responsabilidad ligada con las demandas/requisitos que perciben en el mundo del trabajo hacia la juventud. Dichas ideas se pueden pensar también desde el segundo nivel de concreción de la responsabilidad pero pensada desde la propia esfera del mundo del trabajo. Así lo expresan los docentes:

*Acá sobre todo mucha amplitud de criterio, se les pide formación, que sepa de todo un poco y mucha **responsabilidad en la tarea**. Hay que pensar que hoy la oferta de trabajo es muy limitada y la demanda es mayor, entonces bueno, aquel que no cumple se tiene que ir. (...) Y después la responsabilidad en tu tarea, hacerte **cargo de lo que estás haciendo**. (Docente mujer, ingeniera química, escuela P. El resaltado es nuestro)*

*Muy importante el tema de la responsabilidad, porque para el empleador cual es el problema, **que le falten, que le lleguen tarde y de eso está lleno**, porque es la forma “Light” de ser de la sociedad. Por eso yo a veces no estoy de acuerdo con la escuela que sea muy blanda..., porque no preparan chicos para una realidad que después va a ser muy dura. (Docente varón, ingeniero electromecánico, escuela J. El resaltado es nuestro)*

En las voces de estos docentes la responsabilidad y el mundo del trabajo están íntimamente asociados. Los docentes piensan y proyectan a sus estudiantes en función de ciertas ‘obligaciones’ y cumplimientos en algún empleo, como es: no llegar tarde, no faltar, hacerse cargo de lo que uno hace, etc. Estos sentidos se pueden pensar como la adquisición de normas/pautas, cumplimientos para con el ‘otro’, que en este caso es el empleador.



Nuevamente queda en evidencia, en las voces de estos docentes, la conformación de un sujeto asalariado y los mecanismos de disciplinamiento necesarios en el mundo del trabajo. La impronta moderna regula los sentidos de un orden civilizatorio necesario para la configuración del mundo laboral.

De este modo, la responsabilidad se configura como una formación internalizada, de autorregulación de la persona y, a su vez, como forma de disciplinamiento que vincula a un 'otro', necesarios para saber intervenir y estar en diferentes ámbitos de la vida de la persona. Impronta moderna cuyo patrón civilizatorio se pone en juego en estos saberes válidos que evidencian la capacidad de autocontrol como mecanismo de disciplinamiento en la configuración de un sujeto civilizado y asalariado. De este modo vemos como se vinculan los saberes en torno a la responsabilidad con el mundo del trabajo.

Otros saberes necesarios e importantes para un trabajo los hemos denominado 'saberes para el mundo del trabajo' que refieren a conocimientos disciplinares como a saberes socio relacionales. En el siguiente punto nos referiremos a ellos.

1.2 Saberes ligados a los requerimientos del mundo del trabajo

En este punto presentaremos aquellos saberes que responden con la lógica del mundo del trabajo: sus necesidades y demandas hacia los sujetos. Así, distinguimos saberes disciplinares propios del mundo escolar y, por otro, mencionamos saberes socio relacionales como las capacidades propias de los sujetos que se desarrollan en la formación escolar como la expresión, exposición, comunicación que se vinculan con un 'otro' para el desarrollo de las mismas, en su modo relacional. Así, se distingue la idea de 'saber venderse', 'saber expresarse' como forma particular de vinculación educación/trabajo enmarcado en un contexto social e histórico particular, donde las demandas del mundo del trabajo centralizan estos requerimientos y se trasladan a la esfera educativa.

➤ Saberes disciplinares

Estos saberes se entienden como aquellos conocimientos disciplinares/académicos que constituyen un aporte necesario para entender los códigos propios del mundo del trabajo.



Este conjunto de saberes son resaltados en las escuelas técnicas y su formación para el trabajo. Por un lado, la escuela ubicada en la zona de los lagos presenta una modalidad en ciencias de la alimentación donde los estudiantes realizan pasantías en el área de bromatología del municipio¹¹. Por otro lado, en la escuela técnica de la zona de Cutral Cópula Plaza Huincul una de las orientaciones que tienen es en el área química, donde los estudiantes realizan visitas guiadas a instituciones y empresas petroleras radicadas en la zona¹².

Los conocimientos disciplinares que destacan refieren a la formación general, como también aquellos relacionados con la orientación de cada una de las escuelas técnicas, así distinguen conocimientos vinculados con los alimentos en la zona de los lagos, y los ligados al laboratorio en la zona de Cutral Co- Plaza Huincul. Este conjunto de saberes refieren a los aportes disciplinares para entender los códigos propios del mundo del trabajo. La historia de la educación institucionalizada nos demuestra la primacía de aquellos conocimientos organizados en corpus de contenidos. Aun así, cabe destacar que no son los únicos saberes que se transmiten y se han transmitido en las instituciones educativas. (Spinosa, 2006) En este caso nos detendremos en aquellos saberes que están organizados como conocimientos, en términos de Barbier (1996), como corpus teórico para la comprensión de la realidad social. Estos conocimientos disciplinares lo perciben los estudiantes y egresados como útiles para trabajos concretos del mundo real. En estos saberes se registran conocimientos disciplinares tales como:

*“entonces te aportan cosas que vos ya vas a ver, pero acá más que nada, más allá de los aportes, de las materias, **relaciones humanas, cívica, epistemología** que tuvimos, y bueno otras materias que van en base a **la relación humana** y al conocimiento científico, un montón de cosas...” (Alumno, escuela J).*

*“la relación de personas, las relaciones de empleado- empleador ponele, que se yo, eh, tenemos una materia que es **Relación Humana** que por ahí nos aporta un poquito de, eh, nos ayuda a entender ciertas personas, ciertas, que características,*

¹¹ Estos espacios están desarrollados en un trabajo anterior. Ver Martínez, Ponzoni, Fernández, (2008).

¹² Aspecto que trabajamos en Martínez, Fernández, Ponzoni (2007)



este, que otra cosa, eh, me gustaría que se hagan esos test de, para que uno, uno, esos test que te hacen los psicopedagogos.” (Alumna Escuela J)

*“...obviamente te van formando para que salgas ya al mercado, salgas al mundo laboral y... te van enseñando esas cosas... te van formando, te van enseñando de esa manera, después tenés la materia **Relaciones Humanas, tenés Organización Industrial** . La organización industrial justamente habla de eso, del tema del trabajo, como fue desarrollándose la industria, la historia desde la segunda guerra mundial hasta ahora, el mundo bipolar, todo... (Alumno Escuela C)*

La recurrencia en estos fragmentos es la materia relaciones humanas en las escuelas técnicas. Dicha asignatura se encuentra en el ciclo superior, de tres años de duración, de la orientación de cada una de las escuelas (tanto en ciencias de la alimentación como en el área química). Según los sentidos de estos estudiantes la materia les aporta conocimientos referidos a las relaciones interpersonales, donde existe un énfasis particular en una alumna de la escuela J quien alude a las relaciones entre empleador- empleado como forma particular que adquiere las relaciones en el trabajo. Este modo relacional lo podemos enlazar con la conformación del trabajo asalariado en los vínculos dependientes entre jefe-empleado. Es un aporte disciplinar que los jóvenes consideran necesario para comprender los códigos del mundo del trabajo.

En el caso de la materia organización industrial que destaca un alumno refiere a la especificidad del campo de acción acorde a la orientación de su escuela, tal como señalamos al principio, en el área química.

A su vez, otras materias que destacan refieren a cívica y epistemología como conocimientos disciplinares de corte más general vinculado a las relaciones sociales y al conocimiento científico. Dichos saberes remiten a un nivel de generalidad y abstracción que habilita considerarlos como generales, no solo para un empleo sino también para la vida, en su formación ciudadana. Debemos advertir que estas materias se encuentran en el ciclo



superior de la modalidad¹³, según el plan de estudios. A su vez, podemos pensar que dichas asignaturas teóricas brindan elementos conceptuales para continuar con estudios superiores relacionados con el área de profesionalización. Como también, analizando dichos conocimientos desde el mundo del trabajo, la valorización del técnico es importante en las empresas al destacar los saberes de corte más general, propios de la formación escolar, que serán especializados en función de los requerimientos de la empresa. *“La valorización hacia los técnicos se sustenta fundamentalmente en contar con saberes científicos y técnicos generales y abstractos que provee la escuela los que serán especificados por la empresa según su concepción en términos tecnológicos y organizacionales”.* (Testa, Figari, Spinosa, 2000: 6,7)

Ahora, haciendo mención al tipo de trabajo que los estudiantes consideran que lo forman, plantean lo siguiente:

*“... ¿para qué tipo de trabajo? y en general, para todo lo **relacionado a alimentos**, no sé, poder, sí, más que nada eso, en alimentos, porque lo que yo capté mucho, pude, no me sale la palabra, bueno, no importa, yo lo que aprendí mucho y lo que me gustó mucho fue el tema de alimentos, y realmente si vos necesitás un trabajo podés conseguir cualquiera, pero nos han formado más que nada en estos tres últimos años para eso, para poder trabajar en base a los alimentos...”* (egresada, escuela J)

E- ¿Y para qué tipo de trabajo crees que te formó la escuela? A- Técnico, en una empresa, en un laboratorio, en ese... tipo... es lo que vos ves, o sea... Como yo te digo, justamente porque los profesores son todos o técnicos o son todos... ingenieros entonces te orientan en ese camino. (egresada, escuela C)

¹³ Según Resolución 168/04 del Consejo Provincial de Educación que crea el plan de estudios de Ciencias de la Alimentación. En dicha resolución se especifica los contenidos mínimos del ciclo superior donde la materia epistemología plantea la historia de la ciencia, las características del conocimiento científico, entre otras. En el caso de Cívica se plantea la concepción de democracia, las constituciones nacional y provincial, los derechos y deberes de los ciudadanos, entre otros.



En estas expresiones se registra los perfiles/orientaciones de la institución educativa de modalidad técnica y su vínculo con el mundo del trabajo, destacando aprendizajes ligados a los alimentos y las prácticas de laboratorio como áreas específicas de vinculación con el mundo del trabajo, cuya formación está orientada al sector industrial y a sus perfiles académicos de base.

➤ **Saberes socio relacionales**

Este conjunto de saberes los vinculamos con las capacidades referidas a las personas y a las relaciones entre ellas que son susceptible de ser desarrolladas en el ámbito educativo, donde existe una formación implícita y asistemática como parte del proceso de socialización en el mundo escolar. (Mastache, 2007)¹⁴. Constituyen saberes que se pone en juego, en interacción en situaciones concretas, entre ellos podemos destacar: saberes en torno al desarrollo de la expresión, comunicación y de la formación personal. Aprendizajes que son ofrecidos en diversos espacios de la escuela y que, muchas veces, no aparecen explicitados dentro del “programa escolar”.

Estos saberes los podemos registrar en fragmentos de algunos entrevistados:

*“E: ¿En qué pensás vos que te ayuda haber pasado por la escuela secundaria para el trabajo? A: Para el trabajo... en esto de **relacionarme con otra gente, en exponerse**. Yo aprendí mucho de eso, a aprender a **valorarme por mí misma**, yo siempre fui muy cabizbaja y siempre tenía la autoestima bastante baja (...) y bueno, a valorarse por lo que es uno y a ver que no es tan poca cosa y a valorarse y esto de exponerse también”.*
(Egresada, escuela P. El resaltado es nuestro).

¹⁴ La autora realiza un análisis psicosocial, donde se refiere a ‘competencias psicosociales’ como capacidades de las personas que se desarrollan en el ámbito educativo y que se reconocen para un desempeño “competente en la vida laboral”, en palabras de la autora; planteando una formación de ‘sujetos competentes’. Tomamos ciertos recaudos con la noción de ‘competencias’ en el ámbito educativo ya que merece una discusión acerca del uso de este término y los alcances que se plantean en lo educativo. Por el contrario, nuestra postura es hablar de saberes, en términos más generales, haciendo un corte en lo socio relacional, como aquellos saberes que circulan que no están formalizados que pueden leerse como parte del currículum oculto, cuya existencia está inscripta en los rituales y en las prácticas cotidianas escolares.



“conocimientos, poder elegir, poder razonar, poder creer, poder pensar por mí mismo, por todas, todas las cosas, yo lo conozco a W. (nombra director) mucho, y más que mi director es mi amigo, que hoy me pasa algo y le cuento y el me ayuda,..” (Alumno Escuela J. El resaltado es nuestro).

E- ¿Y qué te parece importante aprender acá en la escuela para desempeñarte en un trabajo? *A- Este tema de cómo se maneja el mundo laboral puede ser importante para aprender cómo llegar a tener el trabajo, para poder llegar a venderte. En realidad hay muchas cosas que se dejan de lado que me parece son las cosas primordiales, el tema de cómo manejarte dentro de un grupo, porque vos vas a estar dentro de un grupo de pares y tenés que saber relacionarte. (Alumno, escuela C)*

E: La escuela, digamos a partir de las materias, los seminarios, ¿vos sentís que te dio algún saber, algún conocimiento específico para desempeñarte en un trabajo? *A: El tema de poder pararte frente a muchas personas y dar tu opinión y decir lo que querés creo que eso es valorable. Es que el tema de poder intervenir en asuntos que son del colegio en sí también, después está el tema de poder o salir del colegio e intervenir, concientizarte o informarte de cosas que están pasando en nuestra sociedad, tanto en Argentina como en Neuquén, el tema de los congresos que se viene haciendo hace tiempo creo que son muchas las cosas que deja el colegio o este colegio para que el día de mañana (...) yo antes era muy introvertida y, entre al colegio y las clases de teatro y la relación alumno- coordinador creí que me ayudaron por ahí a ser más extrovertida, bueno tuve mis años donde no me daba vergüenza nada, hacía lo que quería, ahora me tranquilicé un poco, pero creo que el tema de poder intercambiar opiniones o simples palabras y de poder hablar con gente que no conozco. (Alumna, escuela P)*

E- ¿Y acá de lo que aprendiste o de la formación que te da la escuela, qué conocimientos te parecen importantes para tu formación del trabajo? *A- A ver... En ese sentido los profesores eran... en sí las materias no sé si tanto, pero sí por parte de los profesores te hacían mucho hincapié en que vos tenías ... cómo*



desenvolverte, por ejemplo. Acá son todos técnicos o son ingenieros en la parte de química, pero vos tenías como desenvolverte en el trabajo, o sea... cómo tenías hasta... de ser en tu carácter, según el lugar en que estés. (Egresada, escuela C)

Las habilidades que se destacan en estos fragmentos son aquellas vinculadas con la expresión, exposición, el manejo de relaciones grupales, el ‘saber desenvolverse’, ‘saber venderse’ y la adquisición de autonomía por parte del sujeto. Dichas características son diferentes unas con otras pero destacan la adquisición de ciertos saberes más allá del conocimiento disciplinar y que tiene vínculos directos con un ‘saber ser’¹⁵ en la adquisición de ciertas capacidades que las distinguimos en dos dimensiones: para el desarrollo y crecimiento personal como el vínculo con los demás. En la primera dimensión podemos distinguir los saberes ligados al desarrollo del sujeto como el pensar por sí mismo, razonar, etc; en la segunda dimensión distinguimos la relación con el ‘otro’ como las relaciones con el grupo de pares, el pararse frente a un grupo, el relacionarse con otras personas, etc. Saberes que están íntimamente vinculados ya que una dimensión implica a la otra en las que distinguimos el ‘saber venderse’, ‘el saber desenvolverse’, como conexión/articulación de las dimensiones que se ponen en juego en un ámbito laboral.

Estos saberes implican un determinado modo de pararse frente a la realidad, constituye un ‘saber ser’ como comportamientos ligados para un desempeño futuro en el mundo laboral. Estas aptitudes, como atributos socio- cognitivos del sujeto, pueden leerse como competencias¹⁶, en un nivel discursivo, en la adquisición de ciertas capacidades ‘necesarias’ para el mundo del trabajo. El concepto de competencias nos coloca frente al problema del saber ser, cuyos elementos, por los que se busca regular el ordenamiento y

¹⁵ Dicho saber ser está en consonancia con los lineamientos del Informe Delors (de la UNESCO) del año 1996 que plantea ciertas recomendaciones a la educación institucionalizada, entre ellas enfatiza una mirada esencialista de la educación centrada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos y mejor; que profundiza la mirada en el desarrollo humano centrado en la autonomía personal, entendida como la responsabilidad de la propia persona en la construcción de su propio destino. Aspecto clave para realizar una mirada crítica del mismo.

¹⁶ Concepto que no es unívoco sino polisémico que da cuenta de intenciones diferentes según los actores sociales de que se trate que imprime su carácter conflictivo y relacional, lo que nos lleva a concebirla como un elemento de negociación entre actores no equivalentes. (Testa y Figari, 2005).



movilización de la fuerza de trabajo, serán los requerimientos de actitudes y disposiciones personales, con el propósito de adecuar su organización a nuevas reglas de división del trabajo. (Spinosa, 2006). Es así que, desde el ámbito empresarial, hay un interés por la adquisición y desarrollo sistemático de competencias personales, interpersonales y sociales. (Mastache, 2007). El problema radica cómo las demandas desde estos ámbitos permean en las lógicas propias de la educación sin abrir un espacio de discusión. El discurso sobre las competencias impone determinadas ‘formas de ser’ que requiere la puesta en escena de ciertas habilidades y aptitudes ‘coherentes’ con los requerimientos del mundo del trabajo. Ante esto, el informe Delors de la UNESCO, que presenta ciertas recomendaciones hacia el sistema educativo, nos coloca frente al complejo debate en torno a la adquisición de ciertas capacidades del sujeto tales como el ‘aprender a aprender’¹⁷ en función del ‘avance tecnológico y del contexto productivo cambiante’ tal como plantea el discurso hegemónico imperante. En otras palabras:

“Si bien el concepto de educación permanente no es nuevo, su justificación se define por el avance tecnológico creciente, la necesidad de acceder a nueva información y a la idea de que el empleo ha dejado de ser estable, por lo que las personas deberán modificar, varias veces en la vida, sus trayectorias ocupacionales con momentos de ruptura”. (Spinosa, 2006: 3)

La noción de competencias tiene alcances específicos porque se pretende una nueva concepción en la “formación para el trabajo” relacionadas a un saber hacer, un saber ser y en la formación de distintas habilidades y capacidades para formar un individuo capaz de adaptarse a contextos específicos. En este sentido las competencias se erigen como determinadas formas de ser y de saber estar; son más complejas ya que se vinculan con la capacidad de aprender, de relacionarse, de interactuar y resolver problemas responsablemente (Roitter y Rabetino, 1999 en Drolas, 2011). De este modo, “...la noción

¹⁷ Conceptualización que también se presenta en las políticas educativas (Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Técnico Profesional) haciendo alusión al ‘aprendizaje durante toda la vida’ y de educación permanente, surgidas en la década del 70, que se redefinen en la década del ‘90 de la mano del Informe Delors de la UNESCO como clara muestra de esta orientación que tiene implicancias profundas en la forma de concebir la educación.



de competencias constituye un concepto organizacional más que productivo y sirve para definir formas de adaptación del hombre al trabajo en un sentido más político que técnico". (Drolas, 2011:53). Ante esto, ¿qué implicancias tiene la educación en este discurso? En los relatos de estos jóvenes registramos cómo las lógicas propias del mundo del trabajo permean en lo escolar, como saberes que constituyen campos de disputa en el proceso educativo, donde la noción de competencias -en lo educacional-, ha permitido refloatar viejas discusiones para repensar la formación escolar¹⁸. Es decir, hoy parecen 'necesarias' la formación en ciertas capacidades como el "saber venderse", "saber comunicarse", "saber expresarse" como modo específico de vinculación trabajo/educación que se sitúa en cierto contexto social e histórico (pos-privatización, pos desregulación del estado, etc.); que es vivido de forma particular por los sujetos.

De cierres para nuevas aperturas...

Los saberes en la formación para el trabajo constituyen un campo de disputa en función de los intereses de clase. En otras palabras, el saber producido en la escuela es un campo de batalla en cuanto se disputan aquellos saberes considerados socialmente productivos en función de los intereses de clase y las necesidades del mercado. Es una disputa del saber social elaborado cuya apropiación se da en la escuela. (Frigotto, 1988). Estas ideas pueden vincularse con el carácter dialéctico que adquiere la relación entre educación y trabajo; lo que permite reflexionar en dichas esferas que históricamente configuran objetivos y racionalidades diferentes y por tanto conflictivas y de mutua determinación (Testa, J; Figari, C; Spinosa, M; 2000).

¹⁸ Por ejemplo, en el ámbito educativo hay una redefinición en los significados que adquiere las competencias, antes se enunciaba como pedagogía por objetivos y ahora es reemplazado por 'pedagogía de las competencias' (aspecto que merece un análisis crítico); cuya perspectiva sigue siendo funcional a las nuevas prácticas en los ámbitos de trabajo, donde la preocupación central, desde el mundo del trabajo, es desarrollar habilidades generales para enfrentar 'situaciones inciertas, cambiantes', etc. Su justificación se define por las lógicas imperantes en la organización del trabajo cuya perspectiva se cuela en lo educativo. Otro ejemplo concreto es a nivel de las políticas educativas donde el desarrollo de una 'educación permanente' se 'vuelve necesaria' ante estos cambios en el mundo del trabajo.



Ante la pregunta inicial de esta ponencia ¿qué educación para qué trabajo? Podemos dar respuesta desde diferentes aristas según los relatos de los jóvenes. Por un lado los saberes destacados responden a la configuración de un ‘ciudadano trabajador asalariado’ donde el disciplinamiento escolar es un factor clave que asocia el sentido de responsabilidad con la tarea. Disciplinamiento que trasciende la esfera escolar cuyas implicancias están puestas, no sólo en el mundo del trabajo (en función de los mecanismos de comportamiento con un ‘otro’, léase el empleador); sino en la formación ciudadana, de un sujeto civilizado y trabajador. Por ello, todo lo que hace a la cultura escolar como la organización de los tiempos, las formas de autorregulación de la persona en su vínculo con las normas de convivencia expresan modos de cumplimiento y de ‘saber comportarse’ en la vida en sociedad. Dicho de otro modo, la puesta en juego de estos saberes configuran un sujeto civilizado y asalariado que evidencian la capacidad de autocontrol como mecanismo de disciplinamiento que denotan los sentidos históricos más modernos en la configuración de este ciudadano trabajador asalariado.

A su vez, estos saberes se tiñen con los requerimientos del mercado laboral actual que se expresan en determinados saberes disciplinares y saberes socio relacionales considerados ‘útiles’ para el mundo del trabajo. Respecto de los primeros se visualizan en las escuelas técnicas, donde los jóvenes destacan conocimientos ligados a las relaciones laborales como aporte necesario para entender los códigos propios del mundo laboral; así como también asignaturas de corte más ‘teóricas’ necesarias para una formación general. En el caso de los saberes socio relacionales se vinculan con las capacidades y actitudes de los sujetos para ‘saber ser’, como saberes amplios que se vinculan con la adquisición de determinadas capacidades para el ámbito laboral. Saberes en los que se cuele la lógica propia del mundo del trabajo en el ámbito educativo. Ante esto, el discurso de las competencias adquiere un lugar central en lo educacional en la formación para el trabajo, como el desarrollo de específicas formas de ser y ‘pararse’ frente al mundo. Esta perspectiva se posiciona frente a nuevas prácticas en los ámbitos del trabajo que tiene que ver con lógicas comportamentales de las relaciones laborales ante saberes más amplios llamados ‘saber ser’. (Drolas, 2011).

De este modo, el reconocimiento de la producción, circulación y apropiación de los saberes es fundamental para comprender las lógicas propias del mundo escolar en sus vínculos con el mundo del trabajo; como racionalidades diferentes que se constituyen en un campo de conflicto y lucha permanente. Aún así, tenemos presente que el análisis que realizamos es en la esfera educativa, para comprender lo que acontece allí; sabiendo que existen otros espacios de formación para el trabajo.

BIBLIOGRAFIA

Drolas, D (2011) “Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias” en Figari, C; Testa, J; Spinosa, M (comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de formación*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

Fernandez Enguita, M (1990) *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Figari, C; Testa, J; Spinosa, M (comp.) (2011) Introducción en Figari, C; Testa, J; Spinosa, M (comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de formación*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

Figari, C y Testa, J (2005) “Educación superior y mercado de trabajo: un campo de problematización pendiente: aportes teóricos y metodológicos”. V Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Mar del Plata.

Figari, C (2009) “Prácticas corporativas empresariales y disciplinamiento social/cultural: desnaturalización y crítica a la pedagogía empresaria” en Figari, C; Alves, G (Orgs) *La precarización del trabajo en América Latina. Perspectivas del capitalismo global*. Praxis, Brasil.

Frigotto, G (1988) *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Lazzetta, O (2009) Libertad y regulación en una sociedad de mercado: los parecidos de familia en Durkheim y Polanyi. Posdata V 14 N°1. Versión on line. Buenos Aires.



Mastache, A (2008) Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Buenos Aires; Noveduc

Martinez, S; Fernández, N; Ganem, M (2009) “Escuela media, contextos y discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén”. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Martinez, M; Ponzoni, E; Fernández, N (2008) “La relación entre escuela y comunidad a partir de la articulación educación-trabajo desde una perspectiva de género. Un estudio de caso en una escuela técnica neuquina”. XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Salta.

----- (2007) “Miradas/sentidos de los alumnos y alumnas de dos escuelas técnicas en la formación para el trabajo”. I jornadas de Investigación en Educación: Sujetos, prácticas y alternativas. Mar del Plata.

Spinosa, M (2011) “Transformaciones en el saber técnico” en Figari, C; Testa, J; Spinosa, M (comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de formación*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

----- (2006) Los saberes y el trabajo. Anales de la educación común. Tercer siglo. Año 2 N°5. Educación y trabajo. Dirección general de cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires.

Testa, J; Figari, C; Spinosa, M (2000) Cambios en los perfiles profesionales de los técnicos en la industria química. 5º Congreso ASET, Buenos Aires.

Viñao, F (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata.