

Escuela Media: contextos discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén

Silvia Martínez
Natalia Fernández
María José Ganem
(Universidad Nacional del Comahue. Argentina)

Resumen

En este trabajo intentamos desplegar algunas ideas respecto de la vinculación entre escuela media y trabajo a partir del análisis de diversas prácticas pedagógicas, entendidas como prácticas discursivas. Estas prácticas discursivas operan tanto a lo largo de la historia de las normativas de la escuela media y de los proyectos institucionales vigentes, como en los diferentes actores institucionales (alumnado, docentes, directivos) de las escuelas de la muestra (seis escuelas de la provincia de Neuquén).

Partimos del supuesto que concibe a los discursos como generadores de condiciones de subjetivación, es decir, entendiendo que producen maneras de habitar una situación y marcas en los sujetos, tanto en forma individual como colectiva. Los discursos se expresan en las diferentes prácticas pedagógicas que promueven las instituciones. Las prácticas pedagógicas, como prácticas sociales contextualizadas, sostienen una visión social que se articula en torno a problemáticas diversas. En este artículo abordamos algunas de las prácticas pedagógicas que articulan las relaciones escolares en torno al trabajo y al mundo del trabajo.

Palabras clave

Discurso - Escuela Media - Subjetividad.

Summary

In this work we intend to unfold some ideas concerning the connection between secondary school and work departing from the analysis of pedagogical practices, understood as discursive practices. These discursive practices operate both through the history of secondary school laws and valid institutional projects, and in different institutional actors (students, teachers, authorities) of six schools in Neuquén province.

We depart from the understanding of discourses as generating conditions for subjectivities to be produced. That is to say, discourses produce ways of inhabiting a situation, and they also produce individual and collective marks on subjects.

Discourses are expressed in the different pedagogical practices the institutions promote. Those pedagogical practices, as socially contextualized practices, uphold a social vision that is articulated with diverse problems. In this article, we attempt to address some of those pedagogical practices that articulate the schooling relations that circulate in relation to work and the world of work.

Key words:

Speech - Middle School - Subjectivity.

1. Breve caracterización de la Provincia de Neuquén

En este trabajo nos referimos a las prácticas pedagógicas que operan en las normativas y en los/as actores de seis escuelas de nivel medio de la provincia en torno a la relación entre educación y trabajo.

Es necesario mostrar algunas características de la política económica y productiva que presenta la provincia de Neuquén que es donde se enmarcan tanto la normativa referida a educación y trabajo como las prácticas pedagógicas en las escuelas.

En primer lugar es de destacar que las tres fuentes de crecimiento productivo de nuestra provincia están constituidas por: las actividades agroindustriales del complejo frutícola Alto Valle, el aprovechamiento de recursos hidroeléctricos y la explotación petrolera y gasífera.

Dentro de la estructura económica existe, por un lado, una dependencia importante de la explotación de recursos no renovables y, por otro, una escasa diversificación económica, construyendo una estrecha relación entre el Estado y la sociedad neuquina, sustentada en la “fragilidad y la dependencia” (1).

La explotación de los recursos hidrocarbúricos se desarrolló fuertemente ligada al Estado y a la presencia de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) como agente que rige todas las etapas del proceso de producción y que participa de las tramas políticas, sociales y económicas que construyen el territorio.

La explotación comenzó en la zona central de la provincia con el establecimiento de la Administración de YPF en Plaza Huincul, y se expandió hacia el norte con el descubrimiento de nuevos yacimientos en proximidades de Añelo y Rincón de los Sauces, hacia el límite con la provincia de Mendoza.

- Las características que presenta este desarrollo económico (2) son:
- la inversión de la renta energética en gasto social e infraestructura (salud, educación, vivienda, comunicaciones);
 - una economía escasamente diversificada sin base industrial.;
 - el empleo de carácter público como alternativa ocupacional;
 - la presencia de empresas estatales como instrumento de ejecución de políticas económicas;
 - la construcción de un perfil de identidad provincial focalizado en la reivindicación de la propiedad de los recursos y su industrialización en origen.

En la década del '90 se refleja la profundización de acciones enmarcadas en las políticas neoliberales, al igual que en el plano nacional. La privatización de YPF y gas del Estado, produjo desempleos en Cutral Co y Plaza Huincul y un quiebre en el tejido social y las identidades. Aparece la protesta social como nuevo estructurante identitario. El gasto público pasó de un incremento en los '60 / '70 al déficit en los '90. Se produjo una acentuación de la fisura entre circuitos productivos tradicionales como la ganadería, menor producto del agotamiento del modelo agroexportador que ubicaba al país en un lugar internacional privilegiado, mientras nuevos sectores como los hidrocarburos aumentaron su productividad.

También en esta década se presenta un “quiebre” a nivel Nacional que el Estado Provincial deberá remediar en su proceso de legitimación política. Es el momento en que el Estado Nacional se encuentra quebrado en términos de administración de finanzas y su legitimidad se deteriora al no poder dar respuestas a las demandas sociales. Esto impacta en las provincias que, como Neuquén, están insertas en el régimen de acumulación nacional que sostuvo el denominado “Estado Benefactor”.

Estamos entonces en una provincia con una producción especialmente extractiva y una gran dependencia del estado provincial. Estas características de alguna manera van permeando las prácticas escolares y las miradas que el sistema educativo va teniendo sobre el sistema productivo.

Abordaremos en el próximo apartado un recorrido sobre la legislación y normativa que a lo largo del tiempo viene regulando a modo de discurso institucional la relación educación-trabajo.

2. Educación media y trabajo en la provincia

“Mientras que en la escuela primaria el significativo trabajo fue presentado y *representado* como un precepto moral (vinculado

a las conductas esperadas y esperables del trabajador disciplinado), la enseñanza de saberes ligados al trabajo difícilmente pudo penetrar el corazón del currículo de la escuela media, conquistado por el enciclopedismo. La ligazón entre humanismo clásico y enseñanza general, como *via reggia* para erigir una república democrática, dificultó la inclusión de propuestas ligadas al industrialismo, la inclusión de sectores populares y otros movimientos de renovación cultural o política que surgieran por fuera del Estado” (Dussel, 1997) (3).

La educación en Neuquén, y en especial la educación del nivel medio en la región, nos remite a la consideración de ciertas notas históricas que nos permitirán contextualizar las instituciones a las que más tarde haremos referencia. Lo haremos desde una mirada formal, ligada al gobierno de la educación y sus leyes, y destacaremos aspectos relacionados a cómo la escuela media se relaciona o se relacionó con el trabajo.

La estructuración y gobernabilidad (5) del sistema en la provincia se constituye a partir de tres normativas fundantes:

En 1957 se sanciona la Constitución Provincial en la que se señala:

- El privilegio de difusión de educación primaria en zonas rurales y población obrera y qué se enseñará: contenidos humanísticos complementándose con conocimientos prácticos (agricultura, ganadería, minería o industrias según la preponderancia de la actividad económica del lugar).
- El art. 257 introduce enunciados que relacionan la educación con el trabajo y que constituyen un planteo distinto al discurso pedagógico tradicional, junto con el mandato de crear escuelas especializadas en las ramas del petróleo, minería, industriales y agropecuarias.
- En el art. 278 el Estado obliga a los entes autárquicos estatales a coadyuvar: que realicen explotaciones en territorio provincial, a preparar y adiestrar para cubrir futuras vacantes con personal propio. La educación tendrá ente sus finalidades fomentar con sentido nacional el trabajo y la riqueza provincial.

En 1962 se sanciona la Ley N° 242 que reglamenta la creación del Consejo Provincial de Educación en la cual organiza, dirige y administra la educación de las escuelas de la provincia.

En 1987 se sanciona la Ley Provincial N° 1733 que determina la política y los objetivos del Plan Educativo Provincial (P. E. P). Uno de sus principales objetivos fue vincular la educación al proceso de desarrollo provincial en la búsqueda de democratizar la educación ampliando ser-

vicios y cambiando la relación pedagógica. Los Medios claves fueron: la nuclearización y la microplanificación. En uno de sus artículos se señala:

- Art. 270 “la enseñanza tecnológica de grado secundario o superior fomentara con sentido nacional el trabajo y la movilización racional de la riqueza provincial”. El objetivo general del sistema es contribuir a mejorar las condiciones de vida de toda la población.

Es necesario aclarar que si bien la Ley N°1733 nunca fue derogada, el P.E.P. se desarticuló políticamente.

“En la historia de Neuquén hemos tenido épocas donde se diseñaron y aplicaron políticas provinciales como el Plan Educativo Provincial que significó un avance en la participación, y sus postulados indicaban un claro intento de democratizar la educación. Hay una ley que lo avala. Ley que es hoy letra muerta, pero sus gérmenes se encuentran presentes en cada uno de los actores que en aquel tiempo se comprometió con su ejecución” (Di Pietro, Vocal gremial por el CPE, 2000) (4).

Advertimos que en general en estas normativas las regulaciones se concentran en la gobernabilidad del sistema, probablemente por la juventud política de la provincia (constitución de su gobierno y estructura administrativa) o quizás por la alta conflictividad que se instauró en la provincia a raíz de la implementación de políticas de corte neoliberal que en todos los órdenes produjeron un desmantelamiento del tejido social vigente. Sin embargo, podríamos plantear que la baja atención al sistema medio daría lugar a la existencia de intersticios que se abren en el sistema y que se generaron prácticas de articulación de hecho, dando así como resultante un bajo poder preformativo de las normas.

Considerar las regulaciones puede resultar útil a la hora de abordar el proyecto social imperante así como los intentos de conducción o racionalidades políticas, donde se configura la direccionalidad o conducción que se intenta dar al sistema junto con las tecnologías que buscan traducir esas lógicas en acciones concretas y su efectiva aplicación, y el grado de estabilidad del que goza (6). Este estar en la periferia de la agenda educativa central remite en el plano legislativo a una atención declarativa más que preformativa.

Por esto, si bien es en este ámbito en donde la legislación juega un papel importante, no resulta éste concluyente a la hora de moldear las prácticas que sí van a producir algún tipo de articulación entre educación y trabajo. Los muchos silencios podrían tener su génesis en este foco por estructurar un gobierno y resolver conflictos.

Inclusive, en Neuquén, desde la constitución del sistema local, ha tenido mayor peso en la agenda educativa neuquina la problemática referida a la educación primaria, para garantizar la provisión del servicio, y con ello el fuerte foco en el gobierno del sistema en detrimento de la regulación de contenidos. Esto produce un fuerte impacto en la historia de la articulación entre educación y trabajo que tradicionalmente se ha considerado ubicada *al término* de la educación primaria, ya sea en el nivel medio o en sistemas posprimarios de formación profesional.

El escenario de los '90, en todo el país, se aloja por un lado en la crisis orgánica del sistema educativo público y, por otro, la crisis del mercado de trabajo tal como se lo conocía hasta entonces. Dicha crisis priva a la sociedad de sus principales organizadores sociales y afecta el lugar del trabajo y la identidad de los trabajadores que habían recibido como herencia el modelo del viejo trabajador fordista. En el país, a partir de la Ley Federal de Educación, el nivel polimodal pretendió articular educación con trabajo (en el marco de las políticas de los '90). Es de destacar que en la provincia de Neuquén esta ley nacional nunca fue implementada y a la vez fue derogada por la legislatura provincial.

Axel Rivas (2004) (7), en un estudio comparado de los sistemas de gobierno educativo provinciales, caracteriza -al régimen de gobierno de los '90- como resquebrajado, en donde se yerguen dos fuerzas contrapuestas: el Ejecutivo provincial, por un lado y el sindicato docente por otro, en un tenso diálogo con no pocas y significativas interrupciones que produce conflicto permanente, parálisis de iniciativas políticas, provocando lo que podemos identificar como instituciones que parecen islas frente al poder central del Estado.

Este uso político negado de la educación da como resultante que el contenido del gobierno continúa siendo la política laboral, el financiamiento, y sólo tímidamente cuestiones pedagógicas y curriculares.

Además, en esta etapa se mantiene una característica que atraviesa el sistema y que guarda cierto impacto en la articulación entre educación y trabajo: la dispersión en los planes de estudio vigente que se traduce en asimetrías en cuanto a materias y su carga horaria, pero que tienen como gran ausente saberes referentes a la inserción laboral de los estudiantes o al mundo del trabajo en general. Para el caso de la educación técnica, resulta de interés mencionar que si bien no son establecimientos significativos en cantidad, en comparación con otras modalidades, sí lo son en cuanto a matrícula, lo cual nos permite especular acerca de la preferencia de la población que al seleccionar la modalidad a seguir para sus hijos se vuelva por aquella más cercana al mundo del trabajo.

En los últimos años sólo se cuenta con pocos intentos de relacionar la educación con el trabajo. Una propuesta para esta articulación fue el Plan 320 (8), orientado a jóvenes des-escolarizados de entre 16 y 18 años, proveyendo orientaciones con salida laboral. Este plan tuvo corta vida, ya que fue derogado a los dos meses de haberse promulgado, entre otros motivos, por una fuerte oposición gremial.

Queda entonces como único espacio articulador, común a todas las modalidades, el régimen de pasantías (Resolución N°1199) (9), o prácticas no rentadas que realizan estudiantes de los tres últimos años del secundario en organizaciones productivas, educativas, de salud o seguridad. Éste es un espacio escasamente normado, por lo cual, muchas veces, la concreción y calidad de estos espacios quedan libradas a la iniciativa de las instituciones y la buena voluntad de las organizaciones receptoras.

Este panorama nos muestra en líneas globales la situación normativa explícita. Sin embargo las escuelas promueven, enseñan, viven, actúan sus propuestas (complejas, no lineales, contradictorias a veces) sobre el lugar de la escuela y el mundo del trabajo.

En este trabajo tomamos a seis escuelas (10) de la provincia, tres de ellas de localidades del interior y el resto de la capital, para comenzar a hacer un análisis que nos permita ubicar algunos de los discursos en torno a esta articulación. En el apartado siguiente abordamos la idea de discurso y una organización primera de los discursos más recurrentes en las escuelas analizadas.

3. Escuela Media: Un análisis de sus discursos en relación con el mundo del Trabajo

Remedi plantea que el discurso puede ser pensado como una práctica de producción y clasificación de significados (Remedi y otros, 1989). Los discursos constituyen procesos de significación inherentes a toda organización social; y la significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones. A la vez, la capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto (Buenfil Burgos, 1993). En este sentido cuando hablamos de discurso nos referimos, no solamente al hablado o escrito sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación. *“Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas edu-*

cativas, qua prácticas sociales, son también discursivas” (Buenfil Burgos, 1993, p. 5). De este modo, los discursos constituyen prácticas que forman y construyen a los sujetos a los que se hace referencia, es decir, constituyen su subjetividad.

En esta investigación encontramos diferentes propuestas educativas que promueven diversas experiencias escolares. La vinculación entre experiencias escolares que produce y reproduce la institución en torno al mundo del trabajo, y la percepción de los sujetos sobre su posibilidad de inserción en el mismo, provoca tensiones y/o autoriza las trayectorias personales concretas y la configuración de la identidad individual en articulación con las identidades sociales/colectivas. Las prácticas escolares lejos están de ser neutras, sino que por el contrario reflejan y reproducen valores, normas y sesgos vigentes en la sociedad en las que están inmersas.

Dada la tendencia a relacionar al *trabajo* (11) con *empleo* (12), en este estudio se diferencian estos dos conceptos. Se toma al trabajo como una actividad que se orienta a un fin para satisfacer alguna necesidad; es decir, remite a lo socialmente útil. A la vez el trabajo involucra las dimensiones psíquicas y mentales de quien lo realiza. En cambio el empleo se refiere a una relación de dependencia asalariada.

3.1 Prácticas discursivas en las escuelas

Dada la multiplicidad de los enfoques, el discurso se puede definir como una estructura verbal, como un evento comunicativo cultural, una forma de interacción, un sentido, una representación mental, un signo, etc. Tanto el discurso hablado como el discurso escrito (texto) se consideran hoy en día como una forma de interacción contextualmente situada.

Foucault (1970) (13) encuentra que el ‘discurso’, al que se suele entender como mero «medio» de comunicación, como simple transmisor de información desde el autor hacia el público, supone en realidad una noción material, que el mismo discurso es ya información, que no es un mero transmisor sino que su producción está complejamente regulada de acuerdo a ciertos intereses, y que su objeto no es el simple mensaje que el autor quiso lanzar, sino que todo el proceso discursivo (incluyendo figuras tan “naturales” como la del propio ‘autor’) está lleno de implicaciones y de formalizaciones concretas de las relaciones saber-poder (14).

Dado que la escuela se establece como espacio importante en la construcción de la subjetividad (15) de los adolescentes, la forma en que la institución establezca relación con el mundo del trabajo promoverá diferentes maneras de ver a los jóvenes en el contexto inmediato en el cual

se inserta. Se puede pensar en diferentes maneras de abordar la relación entre escuela y mundo del trabajo.

En la relación escuela-trabajo aparece un ensamble discursivo complejo que opera a modo de un entramado cuyas hebras se cruzan pero no se excluyen. En este escrito destacamos algunas prácticas discursivas que articulamos sólo a los fines de un análisis.

Por un lado, consideramos como dispositivo la ausencia de normativa provincial que existe en temas relacionados a la articulación educación y trabajo. Por otro lado encontramos en las escuelas una circulación de discursos sobre esta relación diversa a través de los proyectos institucionales y los decires de actores de las escuelas.

En este último terreno, el de los decires, y a modo de primera organización podríamos señalar que uno de los discursos que se perfila está vinculado directamente con una concepción de trabajo ligada al sistema productivo y, especialmente, al *disciplinamiento* que éste requiere. Otro discurso, es el que se refiere a la escuela que aporta diferentes tipos de *conocimiento* a la formación para el trabajo. A la vez, emergen dentro de este discurso cuestiones relacionadas con aspectos socio-psicológicos que la escuela cree necesario enseñar para un futuro adulto que se inserte en el mundo laboral. Luego, nos encontramos analizando otro discurso más centrado en la acreditación para conseguir trabajo, que propone a la escuela secundaria como un medio ‘para’, pero vacío de saberes o sentidos más allá de la formalidad. Y por último, aparece un discurso relacionado a la formación moral, religiosa, como un atributo necesario para formar adultos para el trabajo.

3.2. Prácticas discursivas en torno al “disciplinamiento para el trabajo”

Identificamos prácticas discursivas 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 alumno/a, y se las percibe como aspecto central al momento de proyectarse en su relación con el mundo laboral.

En palabras de los estudiantes:

“Entonces el sistema que plantea el colegio de organización de tiempos, de responsabilidades, está bueno, o sea, porque consciente o inconscientemente te estás amoldando a alguna pseudo disciplina si se quiere, que después, a la hora / que de la misma forma que la adquiriste inconscientemente, después,

inconscientemente, vas y la aplicás al resto de los ámbitos de tu vida, incluido el trabajo. Entonces, yo personalmente, estoy muy contento con el colegio” (Alumno Escuela P).

“Me parece bien, porque... como que nos mentalizan cómo debemos trabajar, cómo disponer el tiempo, o sea ya tienen una mentalidad preparada desde la secundaria” (Alumno Escuela D).

“Es cultural... viste que nosotros somos técnicos, venimos con camisa y corbata, bueno, desde el momento que te dicen “... ponete camisa y corbata o no vas a tener trabajo”, “cuando vayas a buscar trabajo no vayas con el pelo largo porque no te van a dar trabajo” o “afeitate” (...) “... no te hagas tatuaje o te pongas aros” cosas que te enseñan en la escuela...” (Alumno Escuela E).

“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).

“E: ¿y qué te parece importante aprender en la escuela, para desempeñarse en un trabajo? A: la responsabilidad, el aceptar normas, porque, no sé, yo lo veo, por ahí como tengo hermanas más chicas, que, todo el tiempo queriéndose revelar, no que esto no, que aquello tampoco, entonces están todo el tiempo en rebelión, no, nunca aportan que sí, pero esto no, esto no, esto tampoco, entonces hacen eso, el respetar las normas, aprender, tampoco te digo que agachar la cabeza y que todo lo que te digan darlo por bueno, pero el saber convivir, la convivencia” (Egresada escuela S).

Estas expresiones aluden a las formas de organización que plantea la institución y que los estudiantes la rescatan como enseñanzas que disciplinan, que forman para un posible trabajo. En este disciplinamiento se pueden encontrar elementos de la gramática escolar (16), elementos que pueden estar asociados con los requisitos que requiere un 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 sólo en la organización de la escuela sino en los sustratos profundos de la misma.

La cultura escolar (17) 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, p. 354, citado en Viñao, 2002, p. 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 proyecciones en el mundo del trabajo.

Según Viñao (2002) cabría observar la cultura escolar a través del día a día, del ritual de la vida de la escuela, en aspectos tales como: el cuadro horario, la división del curso en períodos lectivos y vacacionales, la distribución y usos de los espacios escolares, los objetos y el mobiliario del aula, el sistema graduado basado en la edad y la graduación de las materias, las jerarquías internas establecidas, el sistema de sanciones, estímulos y recompensas, las formas de evaluación, la estructura de la lección de clase, etc.

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.

En una de las escuelas (escuela E) analizadas, que pertenece a una localidad petrolera importante de la provincia, encontramos un énfasis especial en este discurso, en el cual las argumentaciones están referidas a la necesidad del sistema productivo petrolero. Sin embargo los vaivenes económicos -de los que hablamos en el primer apartado- han significado que esta relación estrecha detectada en lo expresado no se corresponda con la realidad de los últimos 10 años. Esta localidad sufrió una gran cantidad de despidos, por lo tanto de desocupados, y muy pocos jóvenes egresados entran a la industria petrolera. Esta misma escuela sostiene una serie de normas para la convivencia en la escuela referidas a pautas “organizativas” que establecen el disciplinamiento escolar (uso de ciertos uniformes, horarios, acuerdos pedagógicos, etc.).

3.3. Prácticas discursivas en torno a “conocimientos y capacidades a desarrollar por los/as alumnos/as para el mundo del trabajo”

Entre los aspectos que se rescatan como aportes para la formación de los/as alumnos/as para el mundo del trabajo, están los conocimientos. Por un lado, aparecen los conocimientos académicos entendidos como aquellos de las disciplinas tradicionales (matemática, lengua) así como también los considerados conocimientos específicos, que son los que pertenecen a la orientación que tiene la escuela -técnica, comercial-. Y,

por el otro, se destacan saberes o capacidades que se desarrollan en la escuela que acercan al estudiantado a la realidad social, a la vida adulta y al mundo del trabajo.

Provisoriamente llamaremos tanto a los *conocimientos disciplinares tradicionales como a los conocimientos específicos en general de las orientaciones*: “*conocimientos académicos*”; y a los referidos a las realidades sociales, o aquellos que permiten un análisis del contexto: *conocimientos psicosociales*, como saberes prácticos de la realidad social.

3.3.1. Conocimientos académicos (materias específicas y materias básicas)

Podemos observar diferencias sustanciales al momento de pensar en aquellos conocimientos que se destacan como necesarios y/o significativos para el ingreso al mundo laboral. La diferenciación entre conocimientos “específicos de la orientación escolar” y los conocimientos básicos (matemática y lengua), se vuelve un punto interesante de analizar, en especial si tenemos en consideración lo que los estudiantes subrayan como significativos.

Por un lado, es necesario destacar que en las encuestas realizadas en todas las escuelas se destacan la matemática y la lengua (en un 55%) como materias útiles para el trabajo. Matemática, siempre en primer lugar con un 32 %.

Como podemos observar -tanto en las entrevistas como en las encuestas-, los conocimientos específicos como así también los básicos son destacados por los estudiantes como significativos, dado que pareciera que dichos conocimientos se vuelven fundamentales en su formación para su vida adulta y mundo laboral.

Este punto puede ser analizado desde una visión práctica en torno a la situación actual de la sociedad. Dado los incesantes cambios y exigencias de la sociedad y el mercado, el/a estudiante se ve ante la necesidad de encontrarse “preparado” ante cualquier requisito que se presente. La escuela viene a suplir estos pedidos por medio de conocimientos tanto teóricos como prácticos que le permitan al/a alumno/a un mejor y más rápido ingreso a este nuevo mundo. Es, entonces, un elemento fundamental para la preparación básica que el mundo laboral hoy requiere. La no distinción entre aquellos conocimientos básicos o específicos de cada escuela sólo se puede comprender si analizamos que la realidad cambiante actual “exige” a los/as alumnos/as considerar todo conocimiento como un saber fundamental para su formación futura. Sin importar la orientación de la escuela, las asignaturas tales como Lengua, Matemática e Idioma se manifiestan como conocimientos fundamentales para el ingreso al mundo laboral.

Desde diversas investigaciones (18) se ha establecido que los egresados de escuela técnicas suelen rescatar los talleres o prácticas como aquellos conocimientos principales para el mundo laboral. Sin embargo, podemos observar que en este estudio también aparece que dichos estudiantes destacan otros aspectos relevantes de la escuela, como los conocimientos disciplinares o herramientas de expresión, etc.

A la vez, hay un claro reconocimiento por parte del estudiantado que las escuelas medias de orientación Técnica imparten o llevan a cabo una serie de actividades de formación que son consideradas “socialmente importantes” para un trabajo:

“... las escuelas técnicas nos sirven más como para entrar a trabajar en las empresas para especializarnos en algo y poder entrar a trabajar, en por ejemplo, en el caso de nosotros químico: entrar a trabajar en laboratorios, ..., hospitales. En cambio la gente del CPEM tiene que capacitarse mucho más que nosotros para conseguir los mismos puestos de trabajo que nosotros, por ejemplo a ellos les sirve más entrar a trabajar en un comercio, oficina o sea administración” (Alumno Escuela E).

“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” (Alumno Escuela J).

“la relación de personas, las relaciones de empleado-empleador ponele, qué sé 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, qué características, este, qué 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).

Estos conocimientos específicos -haciendo una mirada general de todas las escuelas- se ven destacados por los estudiantes, manifestándose en las encuestas en un 44%.

Por último, creemos importante reconocer que existen y se han destacado (por parte de los entrevistados) otra serie de conocimientos que van más allá de los básicos y específicos; conocimientos que podemos establecer como saberes relacionados al análisis de la realidad socio-cultural. Estos conocimientos los analizaremos en mayor profundidad a continuación.

3.3.2. Conocimientos psicosociales

Continuando con lo expuesto anteriormente, entendemos que hay que dedicarle un espacio a aquellos conocimientos que no necesariamente aparecen “reconocidos” como pertenecientes a las disciplinas tradicionales pero que, son retomados como aspectos principales por los actores institucionales al momento de pensar en el mundo del trabajo. Entre ellos podemos destacar: conocimientos de expresión, conocimiento de la realidad socio-política, conocimientos relacionados con el mundo laboral (empleador-empleado), etc. Aprendizajes que son ofrecidos en diversos espacios de la escuela y que, muchas veces, no aparecen explicitados dentro del “programa escolar”.

En palabras de alumnos/as y profesores/as:

“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, y él me ayuda...” (Alumno Escuela E).

“... por ejemplo en esta escuela los alumnos que han luchado por alguna cosa, entonces ellos pueden sentarse con otra persona a discutir (...) defender lo tuyo” (Profesora Escuela S).

“... que aprendan lo que puedan aprender, que disfruten también lo que puedan disfrutar y que trabajen un poco la realidad, yo trabajo bastante la realidad, aunque dentro de mi materia no lo permite, pero saliendo de la materia sí se puede.(...) cuando surge alguna emergencia o alguna situación, en general charlo mucho con los chicos, lo que piensan, yo les doy mi punto de vista, en realidad les aclaro siempre (...) charlamos con ellos, no con todos los grupos, pero hay grupos que ya pueden empezar a pensar un poco más (...) contenido de comunicación, el hecho es que, que se comuniquen, el hecho de que puedan, eh, expresar lo que sienten, el hecho de que puedan dar una opinión, que puedan, eh, emitir un juicio...” (Profesora Escuela S).

“... me ayudó un montón para capacitarme más, a conocer muchas cosas que prácticamente no sabía. Acá en Neuquén, porque no sé cómo será en otras provincias, vienen los profesores, te hablan de los temas que pasan en la Argentina, se habla de lo que está pasando cotidianamente” (Alumna Escuela C).

Contrariamente al papel de formación para la vida productiva, en las expresiones anteriores los conocimientos que son destacados por parte de

los/as alumnos/as se centran en saberes que van más allá de lo meramente académico. De esta forma, y al mismo tiempo, se rescatan dentro de las “asignaturas disciplinares”, aprendizajes más ligados al “razonamiento y expresión”, que remiten a conocimientos que les permitan a los estudiantes plantearse como sujetos reflexivos y/o críticos de su realidad. Este punto se vuelve una herramienta fundamental (según los entrevistados) al momento de proyectarse en su inserción en el mundo laboral o en el mundo universitario.

En palabras de un director:

“En un técnico que no solamente se incorpore a una fábrica en relación de dependencia sino que sea capaz de generar su propio emprendimiento productivo y eso bueno, hace que tenga que conocer también de otras cosas, no solamente de, de lo que es netamente técnico. Hay otros temas que son cruciales y que tienen que empezar a aparecer como es el tema de la formación alrededor del medio ambiente, el tema del desarrollo sustentable. Tener una visión crítica, tener participación ciudadana, ehh, sentido crítico, tiene que tener un conocimiento social, tiene que saber la sociedad en la cual él va a trabajar y a la cual él va a aportar a ese cambio, o sea un técnico que apueste a un cambio, que apueste a una sociedad más justa, digamos, ehh, un poquito distinta...” (Director Escuela J).

En la voz del director se observa que otorga una importancia similar a los contenidos específicos de cada orientación, como a los valores sociales que considera básicos para un buen ciudadano.

En esta escuela existe una gran variedad de proyectos institucionales en los que se articulan estos tipos de conocimiento en relación al mundo del trabajo, no restringidos al mercado laboral sino con una mirada comunitaria.

A modo de ejemplo mencionamos algunos de ellos:

Los proyectos “Estructuras” y “Aprovechamiento de las Energías renovables en el Dpto. Huiliches” tienden a propiciar la vinculación escuela-comunidad, a través de la prestación de servicios a los pobladores con menos recursos. El primero está destinado a alumnos y alumnas del Ciclo Básico y se centra en los aprendizajes del taller. La escuela averigua, a través de la Municipalidad, el padrón de pobladores que no poseen las instalaciones de agua, gas y/o luz por carecer de recursos. Las personas que lo desean, siempre respetando los tiempos de aprendizaje que propone la escuela para la actividad, pueden solicitar a la escuela que realice estas instalaciones, para lo cual sólo

deben aportar los materiales necesarios. Tal como aparece entre los objetivos de este proyecto “generar actividades de vinculación directa entre la Escuela y la Comunidad a través del desarrollo de proyectos conjuntos”.

El proyecto de *Energías Renovables* es desarrollado por los alumnos y alumnas de la modalidad de Electromecánica y está destinado a pobladores rurales de bajos recursos. Al igual que en el anterior, los pobladores proveen de los materiales necesarios y los/as alumnos/as -en compañía de los profesores responsables- acampan durante un tiempo en el lugar de residencia de los pobladores para estudiar las necesidades y las condiciones con las que cuentan para realizar las instalaciones. Por ejemplo, dependiendo si existe o no, en el lugar, un cauce de agua y de qué tipo es, se instala la turbina apropiada y los generadores eléctricos. Luego la escuela mantiene este contacto con los pobladores ya que los/as alumnos/as se encargan, en los talleres, del mantenimiento de los equipos instalados.

Estos proyectos tienen un gran peso al momento de pensar en la formación integral de los/as alumnos/as; ya sea participando en cuestiones puntuales con las comunidades mapuches o en proyectos con orientaciones técnicas -como lo son los microemprendimientos con empresas de la zona-, o en temas relevantes para los jóvenes y la comunidad. El objetivo es formar un/a alumno/a integral y emprendedor/a capaz de generar sus propios proyectos, de acuerdo con lo planteado por el director del establecimiento.

La escuela se fundamenta en una fuerte integración con el medio y en la búsqueda por lograr establecer principios básicos en sus jóvenes, tomando como base aprendizajes actitudinales (conocimientos y capacidades psicosociales) que les permitirían una más rápida y fácil integración en el mundo del trabajo y en la sociedad misma.

3.4. Prácticas discursivas en torno al “credencialismo”

Encontramos también prácticas discursivas que remiten a la importancia y relevancia que adquiere hoy en día el título secundario como una credencial necesaria para conseguir trabajo. Pero, a la vez, no hay precisiones acerca de cuáles son los saberes que la escuela aporta o articula para este mundo laboral, salvo la posibilidad del título, la credencial.

Un ejemplo de este vacío de contenidos, es el hecho de que en muchas escuelas no existen proyectos que estén proponiendo alguna mirada o vinculación con el mundo del trabajo, el contexto productivo, etc. Podría decirse que presenta a la escuela media como pasaje necesario pero me-

ramente formal, vacío tanto de contenido como de referencia significativa al trabajo; pasaje en el cual la institución opera desde un mero *ritual de acreditación formal para conseguir un trabajo*.

“Así como en momentos de crecimiento económico y expansión del mercado de trabajo, la educación desempeñó un papel de “trampolín” que permitió que muchos ciudadanos ascendieran a niveles sociales más altos., en momentos de crisis de mercado de trabajo y de una tendencia general a la movilidad social descendente la escuela se convierte en un paracaídas que posibilita el descenso más lento de quienes concurren mas años al sistema educativo...” (Filmus, 1994, p. 86) (19).

En las encuestas realizadas se pregunta a los estudiantes sobre los requisitos que deberían tener los que quieren ingresar al mundo laboral. En orden de importancia, alrededor de un 26,9 % de los/as alumnos/as considera que el título secundario es el primer requisito para conseguir trabajo. A la vez, ante la pregunta de cuál es la relevancia del título secundario para conseguir trabajo, el alumnado de todas las escuelas manifiesta, en su mayoría, que es relevante tenerlo. De estas respuestas se podría inferir su ‘modo declarativo o burocrático’, ya que a la hora de responder si la escuela les brinda saberes para el trabajo, alrededor del 80-90 % plantea que la escuela no les ofrece conocimientos para el mismo.

Esta ausencia de contenidos o de relación de estos con el mundo del trabajo se podría poner en términos de requerimientos sin encontrar, en muchos de los proyectos escolares, la explicitación de esta articulación o mirada sobre el mundo del trabajo. Sin embargo, se manifiesta en las entrevistas a los actores institucionales la necesidad de que la escuela “se abra” a las demandas del mundo laboral actual.

En palabras de alumnos/as y profesora:

“¿ Vos creés que en esta escuela se le da importancia a la preparación de los alumnos para el trabajo? S - Creo que no se le da tanta importancia a los chicos para preparar, hacer el trabajo... me parece que no se le da” (Alumno Escuela D).

“Mi papá por ejemplo, mi papá trabaja en la chacra pero eso ves porque mi papá no terminó el secundario, mi papá o sea lo que a mí me dice que yo termine el secundario y trate de estudiar porque si no, o sea la única oportunidad que tenés acá es ir a parar a la chacra...” (Alumna Escuela S).

“Yo diría que la mayoría de las escuelas que yo he visto de esta modalidad no contempla, volvemos al mismo problema de siempre no hay conexión para el trabajo (...) puede saber el alumno temas de ahí pero no va a poder dar cuenta de esos temas en una situación concreta” (Profesora Escuela C).

Aun así, no creemos que la escuela no reconozca estos pedidos o sea “impermeable” a la realidad del contexto. Como hemos podido observar, diversas escuelas medias construyen programas y/o proyectos que buscan integrar las necesidades y requerimientos del mundo laboral dentro de la escuela. Esto nos hace reflexionar ¿esta “inserción” paulatina del mundo del trabajo dentro de las escuelas se produce como consecuencia de los pedidos de los propios actores institucionales? Y si es así, ¿qué es lo que provoca el “temor” o rechazo a la explicitación de ese vínculo educación-trabajo en las normativas provinciales; o en muchos de los proyectos curriculares de las instituciones?

Creemos que las disputas políticas, como así también, la discrepancia y confusión de los términos: trabajo, mundo laboral, empleo, producción, estarían en la génesis de las diferencias y/o contradicciones entre los cursos trabajados.

3.5. Prácticas discursivas “moralizantes”

Si bien este discurso aparece entrecruzado, en general, con el primer discurso que hemos trabajado, encontramos una vertiente especial para su distinción referida a las características personales o atributos que el trabajo requiere y que la escuela promueve. Este discurso aparece especialmente en una escuela media religiosa.

De esta forma, a diferencia del primer discurso trabajado, aparece el término “responsabilidad” asociado a una mirada moralizante. Apreciaciones que plantean las bondades del trabajo más allá de la remuneración o la actividad productiva final, representando al mismo como una misión moral.

“Entrevistadora: ¿En esta escuela se le da importancia a la formación para el trabajo?

Sí, se le enseña en responsabilidad, en todo sentido, compromiso horario, reflexión. Se les forma en respeto...” (Profesora Escuela D).

“no me interesa que sean geógrafos, sino que sepan resolver. Que tengan una escala de valores, que sean solidarios” (Profesora Geografía Escuela D).

“El tema de los valores personales, el tema de la confianza, la responsabilidad, o el tema de las misión que hay ahora... que ya hace años atrás se viene haciendo te enseña a ser responsable, a tomar conciencia de las realidades de hoy, de tus valores, o sea esas cosas que te enseña la escuela para... que te va a servir para tu trabajo”. (Alumno Escuela D).

“... y cómo qué sé yo, el trabajo de ayudar a la gente y todo eso, para mí fue como decir algo, no sé, a mí me gustó y lo sentí como... o la responsabilidad de tener este trabajo y tener que hacerlo, ir ahí a hacerlo y no a otra cosa” (Alumna Escuela D).

“... en el trabajo, no, no sé, qué sé yo, por ejemplo, eh, en mi trabajo yo siempre me voy a manejar con respeto, responsabilidad, eso, que esos son valores que yo los adquirí dentro de mi familia, y eso, eso siempre en mi trabajo lo tengo presente, en cuanto a conocimientos no, sinceramente no...” (Alumno Escuela D).

En estos casos particulares, el trabajo aparece como arquitecto de una serie de valores sociales que superan la mera práctica individual. Circularía quizás la idea del trabajo como constructor de valores éticos (20) que le permiten al sujeto sentirse como un ser capaz de realizar un “bien moral” cuando se pertenece a este mundo laboral.

Este punto es interesante de analizar desde las perspectivas actuales del trabajo. En esta sociedad cambiante, en la que el individualismo prevalece la perspectiva de retomar el trabajo como práctica moralizadora nos invita a repensarla.

El ser humano real -como afirma Adolfo Sánchez Vázquez (1999, p. 29) (21)- es para Marx *“en unidad indisoluble un ser espiritual y sensible, natural y propiamente humano, teórico y práctico, objetivo y subjetivo. El hombre es ante todo praxis; es decir, se define como un ser productor, transformador, creador; mediante su trabajo transforma la naturaleza exterior, se plasma en ella y a la vez, crea un mundo a su medida, es decir a la medida de su naturaleza humana”*.

Como lo plantea la cita, el ser humano es social y produce relaciones sociales que constituyen la ‘superestructura’ ideológica a la que pertenece la moral.

Esta perspectiva hoy en día puede ser sumamente criticada, si consideramos los cambios sociales que se produjeron en las últimas décadas.

Sin embargo, es destacable considerar las expresiones de los alumnos/as, quienes retoman esta concepción ideológica moral relacionada al mundo del trabajo. Ahora bien: ¿A qué significaciones históricas, o quizás

o religiosas, remite esta perspectiva moral planteada? ¿De qué manera operan en la subjetividad al momento de ingresar al mundo laboral actual? Creemos que estos interrogantes pueden dar paso a diversas indagaciones y reflexiones en torno a las tensiones entre las construcciones que se dan dentro del espacio escolar y el mundo real del trabajo.

4. Algunas Reflexiones Finales

El complejo entramado discursivo que presentan las prácticas pedagógicas en contextos diferentes, promueve diversas experiencias escolares que dan lugar a relaciones múltiples entre escuela, contexto, trabajo y sujeto.

Podemos plantear que las instituciones escolares parecen convivir con configuraciones discursivas diferentes, a veces contrapuestas y otras complementarias en cuanto a los sentidos que la escuela media le otorga al trabajo.

Es interesante destacar que estas hebras discursivas no son excluyentes, pero aparecen con diferente énfasis en las distintas instituciones; en esto creemos que la historia institucional y el contexto específico son claves para seguir pensando.

Por un lado, en la mayoría de las instituciones educativas prevalecen prácticas pedagógicas influenciadas por un contexto productivo muy cercano y/o por el sector socioeconómico al que atienden. Podemos pensar en una escuela “abierta” al contexto inmediato, con estrecha relación con el mundo del trabajo, la cual producirá diferentes articulaciones en la subjetividad de los jóvenes con relación al medio laboral. Estas prácticas ponen énfasis en cuestiones relacionadas a los saberes y actitudes ligados, unas veces, a aspectos fundamentales en una futura relación de dependencia laboral; y otras, para dar continuidad a las “chances de vida” (22) esperadas para ese sector social.

También se pueden distinguir aquellas instituciones donde la relación con el mundo del trabajo es nula o se la niega desde las bases de la institución; por ejemplo, donde prevalece un discurso del credencialismo de la escuela media. Esto también promoverá diferentes maneras de ver a los/as jóvenes con el mundo laboral y las relaciones que puedan establecer con el contexto más cercano.

Por otro lado, podemos observar otro “estilo” de institución, la cual plantea prácticas pedagógicas distanciadas del contexto inmediato y del sector social del que provienen sus alumnos/as. En estas instituciones aparecen vinculaciones con el medio productivo en relación al desarrollo comunitario, y no tanto al mercado laboral de ese momento. Se plantea

una formación integral que amplía las opciones y oportunidades de los jóvenes. En esta institución encontramos discursos que promueven el lugar de los conocimientos en la escuela media y en los cuales se plantean oportunidades ampliadas que se expresan al momento de proyectarse como sujetos productivos.

En un contexto productivo de alto potencial pero sometido a múltiples vaivenes y donde la riqueza de la provincia no basta para subsanar las desigualdades que se producen y reproducen, creemos que las instituciones educativas promueven diversos modos de articular la educación con el trabajo que se visualiza en las prácticas pedagógicas que habilitan cada una de ellas.

En este Estado provincial, joven y en busca de legitimidad, los estilos de vinculación con el mundo productivo se producen en un trasfondo normativo signado por los silencios y las ausencias. Parecería ser que el Estado enuncia pero no promueve activamente, señala pero no encuentra o busca la operacionalización concreta de dichas intenciones. El trabajo como saber/contenido (recorte de la cultura) tiene poca visibilidad curricular, abordándose sólo en pocos casos y de manera tangencial. Pero si aparece en los discursos de los actores escolares que hacen referencia a saberes/habilidades/actitudes, la mayoría de las veces, a las/os que se aspira pero que no siempre se construye en espacios formales, mientras que en algunos casos se rechaza explícitamente.

Frente a un contexto que genera múltiples incertidumbres, la función orientadora de la escuela media sigue siendo, en muchos casos, un desafío aún pendiente. Como retoman distintos estudios (Jacinto, 2004; Filmus, 2001) el rescatar conocimientos que vayan más allá de lo meramente académico se vuelve una demanda hacia la escuela, lo que involucra la necesidad de replantearse la relación escuela-mundo del trabajo, entre otros. Este aspecto se vincula con las opciones que forman parte del marco desde donde se construyen proyectos a futuro, lo que implica reflexionar sobre los aportes de la educación en función no sólo de la formación para el trabajo, sino de la inclusión social en sentido amplio (Jacinto, 2004).

Notas Bibliográficas

- (1) Según Noya y Fernández (2004) "Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial", en Quintar, Rafart, Vela (comp.) 20 años de democracia en Neuquén y Río Negro. Ed. Educo-UNCo, Neuquén.
- (2) Ibidem.
- (3) Zysman, A. y Arata, N. (2006) "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo", en Anales de la Educación común - nº 5 - Diciembre. Buenos Aires.
- (4) Di Pietro. (2000) Vocalía gremial Rama Media y Terciaria. "Algunas consideraciones sobre marco legal en Educación". Jornadas de la Contra Red-FOCODEP.
- (5) "La gobernabilidad es, fundamentalmente, un concepto a la defensiva, como un anhelo de orden en un mundo quebrado y fragmentado. La idea de gobernabilidad surge como un síntoma político de las distancias que se han expandido entre el Estado y la sociedad en los escenarios contemporáneos marcados por las crisis económicas y políticas. La gobernabilidad aspira a la restauración de un poder desarraigado, como si el destino de las fuerzas políticas sufriese una falta de centro, un desborde de inestabilidad que requiere la recuperación del equilibrio a través de la potenciación de las instituciones de control político de la sociedad". Rivas, A. (2004) Gobernar la educación - Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Aires, Ed. Granica.
- (6) "El gobierno entendido como cualquier tipo de estructura de orden social que organice las energías y las fuerzas y dirima los conflictos, surge cuando las sociedades se complejizan" Caruso y Dussel (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Ed. Santillana
- (7) Rivas, A. (2004) Gobernar la educación - Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Aires, Ed. Granica.
- (8) Resoluciones 498/03 (plan 320) y 740/03 (derogación del plan 320).
- (9) La resolución N° 1199 está enmarcada en el Plan de transformación Educativa Ley Nacional N°24.195.
- (10) En este trabajo se utilizan proyectos institucionales, entrevistas y encuestas que hemos realizado a directivos, alumnado, docentes, egresadas y madres de las seis escuelas de nivel medio de la provincia de Neuquén. Tres de ellas se encuentran en el interior de la provincia -Junín de los Andes, Cutral Co y San Patricio del Chañar- y las restantes en la capital provincial. Por lo general las escuelas tienen más de una orientación, por ello seleccionamos una de ellas. En primer lugar tomamos dos escuelas de modalidad técnica: La Escuela J está asentada en Junín de los Andes, cuya orientación seleccionada es en ciencias de la alimentación. La población que asiste es de sectores medios a medios bajos. La escuela E se encuentra en Cutral Có cuya orientación seleccionada es química y la población pertenece a sectores sociales medios a bajos. En la localidad de San Patricio del Chañar se encuentra la escuela S, siendo la

única oferta educativa de nivel medio, la cual ofrece una modalidad de Perito Mercantil. La población que atiende es de sectores bajos.

En segundo lugar, las tres restantes instituciones corresponden a la ciudad de Neuquén. Dos de ellas son públicas de gestión privada: en la escuela P se seleccionó la orientación en Humanidades-Ciencias sociales y la población que atiende es de sectores altos. En la escuela D se seleccionó la orientación en Medios de Comunicación y la población que atiende es de sectores medios. Por último la escuela C se encuentra en la periferia de la ciudad, cuya modalidad es Perito Mercantil y atiende una población de sectores bajos.

- (11) Según Neffa (2005), el trabajo: “Es una actividad orientada hacia una finalidad, la producción de un bien o la prestación de un servicio que da lugar a una realidad objetiva exterior e independiente del sujeto y socialmente útil para la satisfacción de una necesidad. El trabajo involucra a todo el ser humano ya que también moviliza las dimensiones psíquicas y mentales”.
- (12) Según Neffa (2005) el empleo es “... un trabajo para obtener a cambio un ingreso en calidad de asalariado, de empleador o por cuenta propia. Se puede desenvolver en el ámbito mercantil o en actividades sin fines de lucro”.
- (13) El orden del discurso / L'ordre du discours (1970), discurso inaugural en el Collège de France.
- (14) *El discurso, concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo.* Como Foucault, Barthes niega que la relación del sujeto con el lenguaje sea la de un plano del contenido con un plano de la expresión. De allí “que toda escritura que no miente designa, no los atributos interiores del sujeto, sino su ausencia”. Este vacío, esta falta (con Lacan) es una falta estructurante. Del orden de lo Real, la falta insimbolizable, violenta, produce el intento de simbolización del cual se deriva aquello que el sujeto es para él, en determinado ámbito discursivo en el que se inscribe.
- (15) La subjetividad se constituye a partir de prácticas, las cuales remiten -siguiendo a Foucault- a modos de hablar y de actuar.
- (16) 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.
- (17) 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.
- (18) Martín Diana (2001) “Particularidades de las instituciones del nivel medio. El caso de las escuelas técnicas”, en Actas Pedagógicas Año II, Nº I.
- (19) Filmus, D. (1994): Los desafíos de la educación ante los nuevos procesos productivos. En Filmus, D. (comp.) Para qué sirve la escuela. Tesis Norma. Buenos Aires.

- (20) Retomamos la Moral como aquel juego de normas cuyo origen es externo y tienen una acción impositiva en la mentalidad del sujeto. Por otro lado, la Ética es el conjunto de normas que tienen un origen interno en la mentalidad de un sujeto, pueden coincidir o no con la moral recibida, pero su característica mayor es su carácter interno, personal, autónomo y fundante. Sánchez Vazquez, A. (1999). Concebimos ambos conceptos como complementarios dentro del este discurso analizado.
- (21) Sánchez Vazquez, A. (1999) Ética. Editorial Crítica, Barcelona, p. 29.
- (22) Si planteamos la desigualdad en términos de diferentes condiciones, posibilidades y/o oportunidades de los sujetos en distintas situaciones de existencia o de acceso a ciertas experiencias, nos remite a pensar en la misma como “chances de vida” diferentes que muchas veces no se encuentran equitativamente distribuidas. Reflexionar acerca de las distintas experiencias de formación del sujeto en la escuela media para la vida productiva nos permite explorar las diferentes oportunidades de existencia y las condiciones en que se desarrollan estas prácticas pedagógicas. En este sentido es que encontramos algunos indicios para seguir pensando que nos permiten vislumbrar algunas relaciones destacadas.

Referencias Bibliográficas

- Buenfil Burgos, R. (1993) Análisis de Discurso y Educación. Documento DIE 26 Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.
- Di Pietro. (2000) Vocablo gremial Rama Media y Terciaria. “Algunas consideraciones sobre marco legal en Educación”. Jornadas de la Contra Red- FOCODEP. (Documento interno elaborado por ATEN).
- 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, Ed. Santillana.
- Filmus, D. (1994) Los desafíos de la educación ante los nuevos procesos productivos, en Filmus, D. (comp.) Para qué sirve la escuela. Tesis Norma. Buenos Aires.
- Foucault (1970) “El orden del discurso” discurso inaugural en el Collège de France.
- Jacinto, C. (2004) “Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo”, en Jacinto, C (coord.) ¿Educar para qué trabajo? discutiendo rumbos en América Latina. Buenos Aires, Edit. La Crujía.
- Neffa, J. (2005) El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Buenos Aires, Grupo editorial Lumen.

- Noya, N. y Fernández, N. (2004) “Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial”, en Quintar, J., Rafart, G. y Vela, N. (comp.) 20 años de democracia en Neuquén y Río Negro. UNCo, Neuquén, Ed. Educo.
- Rivas, A. (2004) Gobernar la educación - Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Aires, Ed. Granica.
- Sánchez Vazquez, A. (1999) “Ética”. Barcelona, Ed. Crítica.
- Viñao, F. (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid, Morata (versión digital).
- Zysman, A. y Arata, N. (2006) “Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo”, en Anales de la Educación común - N°5 - Diciembre. Buenos Aires.