Investigaciones en la escuela secundaria

Política y trabajo

Investigaciones en la escuela secundaria

Política y trabajo

Adriana Hernández
Silvia Martínez
(coordinadoras)

Equipo FACE
Soledad Roldan - Luciana Machado
Natalia Fernandez - Delfina Garino
Ma. Veronica Ferreira - Sandra Belladonna

Investigadoras invitadas
Inés Dussel (CINVESTAV - México)
Ana Miranda (FLACSO)
Carmen Reybet (UNCo)
Adriana Zaffaroni (UNS)

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue

Año 2013

ISBN 978-987-1549-64-1

Investigaciones en la escuela secundaria : política y trabajo /
Adriana Hernández ... [et.al.] ; coordinado por Adriana Hernández y Silvia
M. Martinez. - 1a ed. - Gral. Roca : Publifadecs, 2013.
350 p. ; 22x16 cm.

ISBN 978-987-1549-64-1

1. Investigación Educativa. 2. Enseñanza Secundaria. 3. Políticas Educativas. I. Hernández, Adriana II. Hernández, Adriana, coord. III. Martinez, Silvia M., coord.
CDD 373.001

Fecha de catalogación: 10/10/2013

© Adriana Hernández y Silvia Martínez

Primera edición: Octubre 2013 / 100 ejemplares

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

Diseño de cubierta: Viviana García.

PubliFadecs

© Publifadecs

Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue, Mendoza y Perú (8332) General Roca. Río Negro. República Argentina.
publifadecs@hotmail.com

A todos/as los/as que ‘hacen’ escuela cada día.

A los directores y directoras, a los/as docentes y a los/as estudiantes que nos abrieron las puertas de las escuelas una y otra vez,

que pusieron a disposición sus tiempos y espacios y nos brindaron sus voces, historias y experiencias con generosidad.

INDICE

Las autoras 9

Presentación / *Inés Dussel* 15

Introducción / *Adriana Hernández* 19

Sección 1: Problemática y debates en la escuela secundaria. La desigualdad, lo político y el trabajo. 23

La escuela secundaria, política y trabajo. Notas para el debate / *Equipo FACE* 25

Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible / *Silvia Martínez y Delfina Garino* 47

Insultos, cuerpo y sexualidad. Un estudio con perspectiva de género de las voces de estudiantes de nivel medio / *Adriana Hernández y Carmen Reybet* 71

Formación para la trabajo: cambios social, sentidos del trabajo y escuela secundaria / *Ana Miranda, Silvia Martínez, Adriana Zaffaroni y equipo FLACSO-UNCo-UNS* 83

Neuquén. Algunas características político-sociales-culturales y educativas / *Equipo FACE* 127

Sección 2: Lo político y el trabajo en las escuelas secundarias neuquinas 153

Relaciones de autoridad. Voces de directivos y alumnado de escuelas medias de la provincia de Neuquén / *Adriana Hernández* 155

La informalidad como 'norma'. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino / *Amelia Soledad Roldan* 181

Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria / *Luciana Machado* 217

Variaciones en las trayectorias educativo laborales de jóvenes egresados de una escuela secundaria / *Delfina Garino* 245

Los vínculos entre educación y trabajo: acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la Provincia de Neuquén / *Natalia Fernández* 265

Asesoras/es pedagógicas/os. Algunas notas sobre sus voces / *Verónica Ferreira y Sandra Belladonna* 291

Sección 3: Aspectos metodológicos 315

Introducción 317

Acerca del recorrido en el marco de los proyectos de investigación 318

Acerca del trabajo de campo 320

Acerca de las dimensiones y preguntas orientadoras 321

Anexo Metodológico 329

Trabajo de campo por esc. / año de relevamiento 330

Caracterización escuelas de la muestra 332

Ubicación de las escuelas de la muestra por Departamento 335

Anexo Legislación Relevada 336

Anexo caracterización de la Provincia de Neuquén. 338

Anexo caracterización del Sist. Educativo Provincial. 343

Anexo datos de la Encuesta 347

Recorrido de los Proyectos de investigación y sus integrantes (2000- 2013) 350

Las autoras

Adriana Hernández es Prof. en Ciencias de la Educación (UNCo) y PhD (Miami University). Fue Becaria Fulbright y obtuvo una beca de investigación FRP/BREC 2003 por la Embajada de Canadá. Actualmente se desempeña como Profesora Regular del área Fundamentos Teóricos de la Educación, Orientación Pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue. Dirige el Doctorado en Educación de la FACE - UNCo y un Proyecto de Investigación sobre proyectos escolares innovadores en torno a la cultura política y el trabajo en escuelas secundarias, con sede en la misma Facultad. Es autora del libro Pedagogy, Democracy and Feminism. Rethinking de public sphere (1997) publicado por SUNY Press (State University of New York). Es integrante de los Consejos Editoriales de las revistas La Aljaba, segunda época, Revista de Estudios de la Mujer (UNLU, UNLP, UNCo) y Currículum Inquiry (University of Toronto, Canadá). Desarrolla sus escritos e investigaciones en el área de la pedagogía crítica y los estudios de género y sexualidad.

adri_hypatia@hotmail.com

Silvia M. Martínez es Lic. en Educación (UBA), Prof. de Física y Matemáticas, Mg. en Didáctica (UBA) y Doctoranda en Educación (UBA). Es Docente Regular del área de Didáctica General en la FACE – UNCo e investigadora de la misma Facultad. Es coordinadora de programas de mejoramiento académico dependiente de la Secretaría Académica de la UNCo desde 2004 y

Directora de un Proyecto de Extensión con sede en la FACE - UNCo. Ha realizado estudios de posgrado en Canadá y Alemania. Sus escritos y publicaciones se refieren a la educación en el nivel medio y en la universidad, en relación a temas de tecnología, trabajo e inclusión educativa. Entre sus publicaciones se destacan: Martínez, S. y Álvaro, B. *Prácticas de trabajo y dispositivos de formación. Un caso de política pública: el PRODA "huertas neuquinas".* Colección estudios y experiencias. Buenos Aires: CFI; Martínez, S. (2012). *Fundamentos y concepciones en torno a la enseñanza de la tecnología. Estudio de casos: Argentina, Bélgica, Alemania, Inglaterra y España, Alemania.* Edit. Española.

silviamarcelamartinez@hotmail.com

Sandra Belladonna es Prof. de matemáticas. En la actualidad es Docente Regular en el área de Álgebra y Análisis Matemático en la Facultad de Economía y Administración (FaEA) – UNCo y Profesora titular en nivel medio. Además, es investigadora de la FACE – UNCo en temas relacionados con la articulación de la escuela secundaria con la vida política y la vida productiva.

sandra_belladonna@outlook.com.ar

Inés Dussel es Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) y Dra. en Educación (Universidad de Wisconsin-Madison). Fue becaria del DAAD y del Georg-Eckert-Institut de Alemania, de la Fundación Spencer (EEUU), del CAPES (Brasil) y de la UBA (Argentina). Actualmente es Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (México). Fue Directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre el 2001 y 2008. Ha dirigido numerosas investigaciones, entre ellas Jóvenes, escuelas y saberes en aulas conectadas (Flacso y UNIPE, 2009-2012), y el Proyecto en Áreas de Vacancia "Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones". Es autora de 7 libros, 3 compi-

laciones y más de 100 artículos y capítulos de libros en medios académicos nacionales e internacionales, entre los que se destacan *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (con Marcelo Caruso) y *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina, 1863-1920.* Ha trabajado sobre historia y teoría educativa, reformas escolares, y actualmente investiga sobre la relación de la escuela con los medios digitales.

idussel@gmail.com

Natalia Noemí Fernández es Prof. en Ciencias de la Educación (UNCo), Maestranda en Política y Gestión de la Educación (UNLu) y Doctoranda en Educación (UNCo). Fue Becaria de Perfeccionamiento de la UNCo (2009-2011). Actualmente es docente de la FACE - UNCo en el área de Metodología de la Investigación e investigadora de la misma Facultad. Sus escritos e investigaciones se encuentran en el área de educación y trabajo.

natinoe@hotmail.com

María Verónica Ferreira Técnica Superior en Análisis e Intervención Psicosocial en los campos Grupal, Institucional y Comunitario. En la actualidad se desempeña como docente del área de Pedagogía en la FACE – UNCo y es Profesora del Nivel de Adultos. Además, es investigadora en temas vinculados a la escuela secundaria en relación con la vida productiva y la vida política en la FACE – UNCo.

verofer96@hotmail.com

Delfina Garino es Lic. en Sociología (UBA), Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA) y Becaria Doctoral del CONICET (2011-2014). En la actualidad, es docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FADECS) – UNCo e investigadora de la FACE – UNCo y miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) con sede en el Instituto de Desa-

rrollo Económico y Social (IDES). Sus áreas de investigación son las trayectorias juveniles, la educación secundaria y el mundo del trabajo.

delgarino@gmail.com

Luciana Ayelén Machado es Prof. en Ciencias de la Educación (UNCo), Prof. en Enseñanza Primaria, Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares (FLACSO), Mg. en Educación y Ciencias Sociales (FLACSO) y Doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO). Fue Becaria Doctoral de CONICET (2006-2011). Actualmente es Docente Regular del Área de Pedagogía en la FACE – UNCo e investigadora de la misma Facultad. Su investigación se ha centrado en la formación ciudadana que se promueve en las escuelas secundarias.

lucianaayelenmachado@yahoo.com.ar

Ana Miranda es Lic. en Sociología (UBA), MG. en Políticas Sociales (UBA) y Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente es docente de la UBA y Coordinadora Académica del Programa de Investigaciones de Juventud de FLACSO. Es Investigadora del CONICET. En 2001 recibió el Primer Premio del Concurso D.F. Sarmiento de la Academia Nacional de Educación. En 2008 el segundo premio del mismo concurso. Entre sus principales publicaciones se destacan: Miranda A. (comp.) (2013). Ahata Che: Juventud, migración y género en el corredor Paraguayo-Argentino. Buenos Aires: Editorial FLACSO; Bendit R., Hahn M. y Miranda A. editores (2008). Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Buenos Aires: Prometeo Libros; Miranda A. (2007). La nueva condición joven: educación, desigualdad, empleo. Buenos Aires: Fundación Octubre de Trabajadores de Edificios; Filmus, D, C. Kaplan, A. Miranda y M. Moragues (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización. Buenos Aires: Santillana. Sus trabajos

están vinculados a las temáticas de juventud, educación y trabajo.

amiranda@flacso.org.ar

Carmen Adela Reybet es Lic. en Antropología (UNR), Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y Doctoranda en Estudios de las Mujeres y de Género (Universidad de Granada, España). Es Profesora Regular del Departamento de Política Educacional en la FACE – UNCo y docente en Carreras de Pos-grado vinculadas con el estudio de las relaciones de género, la educación y la antropología, área en la que registra sus investigaciones y publicaciones. Dirige un Proyecto de Investigación sobre la historia reciente de mujeres en la ciudad de Neuquén, con sede en la Facultad de Humanidades (FaHu) - UNCo.

carmenreybet@hotmail.com

Amelia Soledad Roldán es Prof. en Ciencias de la Educación (UNCo), Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares (FLACSO), Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y Doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO). Fue Becaria Doctoral CONICET (2006-2011). Actualmente es Docente Regular en el Área de Pedagogía en la FACE – UNCo e investigadora de la misma facultad en el área de Pedagogía, Cultura Política y Escuela Secundaria.

soleroldan@yahoo.com.ar

Adriana Zaffaroni es Lic. y Prof. en Sociología (UBA), Mg. en Gestión y Políticas Culturales (INAP) y Dra. en Ciencias Sociales (UBA). En la actualidad es Profesora Regular de la UBA y de la UNSa, Profesora Adjunta Regular Exclusiva de la Cátedra de Investigación Educativa y Seminario de Tesis para la carrera de Ciencias de la Educación y Seminario de Metodología de la Investigación y Tesis para la carrera de Ciencias de la Comunica-

ción. Además, es Investigadora del Centro de Investigaciones en Comunicación Masiva, Arte y Tecnología, Investigadora y Coordinadora del Área de Estudios e Investigación en Ciencia, Cultura y Sociedad (Secretaría de Educación y Cultura-Bs.As.), Investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta, Directora del Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas, Directora del PROHUM y Directora de varios Proyectos de Investigación, así como de un Programa de Extensión.

amizaffaroni@yahoo.com.ar

Presentación

Inés Dussel

En los últimos años, la escuela secundaria argentina se convirtió en una prioridad de las políticas educativas a través de la obligatoriedad escolar del nivel medio decretada por la Ley Nacional de Educación del 2006. La convicción de que en ese nivel de escolaridad se juega una parte importante de las políticas de inclusión y de igualdad educativas llevó también al lanzamiento del Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria por parte del Ministerio de Educación de la Nación en el 2009, un Plan que concentra varias iniciativas de mejora: planes jurisdiccionales e institucionales, cambios en el régimen académico, cambios curriculares, entre otros (Ministerio de Educación, 2009). Estas medidas, junto con la Asignación Universal por Hijo y el Programa Conectar Igualdad que se lanzó en el 2010 y que propone equipar con una netbook a todos los alumnos de las escuelas secundarias públicas, muestran este privilegio del nivel medio para desarrollar una educación más justa y de mayor calidad. Al mismo tiempo, en un proceso que no está del todo desvinculado de las nuevas políticas educativas, la educación secundaria también ha concentrado buena parte de las investigaciones académicas, cuyos resultados han destacado los procesos de masificación, fragmentación y transformación de sus sentidos en las últimas décadas (cf. Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Gallart, 2006; Dussel y otros, 2007, por citar sólo algunos).

Este libro está encuadrado en este estado de debate, investigación y políticas sobre la escuela secundaria, y aporta una

mirada fresca y renovada en sus temas y formas de abordaje. Surge de un grupo de investigación dirigido por la Dra. Adriana Hernández de la Universidad Nacional del Comahue, que ha venido trabajando sólida y sostenidamente desde hace diez años en la indagación de las dinámicas escolares y sus vínculos con la igualdad y la desigualdad sociales. Como parte de esa línea de trabajo, coincidimos entre los años 2005 y 2008 en un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ANCyT) en el que conformamos un equipo nacional con colegas de 5 instituciones para investigar las dinámicas regionales y nacionales en la producción y reproducción de la desigualdad educativa en el nivel medio. El trabajo se concentró en tres ejes: la formación política de los jóvenes en la escuela, la formación para el trabajo, y las prácticas de lectura y escritura, buscando analizar la acción de las escuelas en relación a los saberes académicos, los saberes para la participación política y los saberes para la formación laboral. Estos tres ejes permitían abordar espacios curriculares y extracurriculares atendiendo a la transformación de los sentidos de la escuela media y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que hoy tienen lugar en las escuelas, estén o no prescriptos en los diseños curriculares. También permitían poner de relieve la producción de saberes en áreas no académicas y que muchas veces habían sido relegadas por la investigación educativa.

Las líneas que se abrieron fueron muchas, como se evidencia en este trabajo. Varias tesis de maestría y doctorado profundizaron en aspectos diferentes, y en los proyectos que siguieron, se recogieron ecos y preguntas de lo que surgió en aquellos años. Entre la diversidad de producciones existentes sobre el nivel medio, uno de los aspectos novedosos que aparece en esta investigación es la producción local de desigualdades, analizando la inscripción de las escuelas en sus comunidades, y también el análisis de las distintas dinámicas en que se configura la desigualdad, entre ellas la de género -en la que el equipo de la UNC tenía una vasta experiencia de investigación-. Creo que ésta es una aportación significativa, y que suma elementos muy

relevantes al debate y la política sobre la transformación de la escuela secundaria.

Referencias Bibliográficas

AGIS, E., CAÑETE, C., PANIGO, D. (2010) "El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina", disponible en: www.ceil-piette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf

DUSSEL, I., BRITO, A. Y P. NÚÑEZ (2007) *Más allá de la crisis. Percepciones de profesores y estudiantes de la escuela media.* Buenos Aires: Fundación Santillana.

GALLART, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional.* Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujía.

KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2009) *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.* Resolución Consejo Federal de Educación No. 84/09: http://portal.educacion.gov.ar/nueva-escuela-secundaria/

MONTERO, A.S. (2009) "Puesta en escena, destinación y contradestinación en el discurso kirchnerista (Argentina, 2003-2007)", en *Discurso & Sociedad* 3(2), pp. 316- 347.

TENTI FANFANI, E. (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira.

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Introducción

Adriana Hernández

El presente libro reúne una serie de trabajos recientes de un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, cuyo proceso de constitución data de un período aproximado de 10 años. El grupo de trabajo se fue conformando desde un inicio no sólo con docentes de la casa, sino también de otras facultades; con profesionales de otros espacios y con estudiantes, varios de las cuales a la fecha son docentes de la institución por concurso regular y están finalizando sus tesis de Maestría y Doctorado en el marco de Becas de Perfeccionamiento de la UNCo, del FONCyT y del CONICET. Cabe aclarar que las tesis de posgrado surgen de la investigación en curso, retoman el trabajo de campo y enriquecen el mismo a partir de generar nuevas instancias de recolección de información específica.

La variedad en las producciones ilustra tanto el proceso de definición de las problemáticas estudiadas como la participación de distintos integrantes en el devenir histórico de la investigación en un encuadre institucional.

En nuestros dos primeros proyectos de investigación -con un equipo pequeño en sus comienzos y que a partir del año 2007 creció significativamente- hemos venido trabajando una mirada de género sobre las escuelas y sus prácticas. En un inicio, esta mirada se focalizó en la escuela primaria y, a partir de la detección de regularidades en el ordenamiento de las prácticas en torno a: uso del lenguaje androcéntrico, apropiación diferenciada del espacio escolar por parte de alumnos y alumnas y re-

forzamiento de estereotipos de género (roles, aspecto físico, interacciones), se configuró una línea de trabajo tendiente a analizar la producción escolar de subjetividades.

En el transcurso del desarrollo del segundo proyecto, nuestra investigación experimentó un giro a partir de la posibilidad de articular nuestro trabajo con un proyecto en paralelo en el marco de las convocatorias de la ANPCyT (Proyectos de Áreas de Vacancia). Dicho proyecto indagaba sobre la desigualdad en la educación media, contemplando la configuración de distintas desigualdades (sociales, culturales, religiosas), entre las cuales el género cobraba una particular relevancia. Nuestro trabajo se reorientó así a procurar indagar la existencia en el nivel medio de algunos dispositivos que habíamos detectado en la escuela primaria, con una particular mirada al dispositivo de alianza familia-escuela y a la dimensión curricular. Algunos de los resultados iluminaron la tensión entre derecho de las familias y derechos de los/as alumnas/os, como así también señalaron una complejización de las significaciones y demandas cruzadas entre las instituciones escuela y familia, abonando al fortalecimiento del eje ciudadanía.

En el tercer proyecto se retomó lo trabajado en el PAV Nº 180 construyéndose un nuevo objeto de conocimiento. La tarea se orientó a caracterizar las formas escolares de producción y reproducción de las desigualdades de género en su particular articulación con las desigualdades de clase, etnia, edad, nacionalidad, mediante un estudio en seis establecimientos de nivel medio -de distintas modalidades, gestiones y niveles socioeconómicos de la población que asiste- de la provincia de Neuquén. Para este propósito, nuestro particular recorte se focalizó en la producción de subjetividades de género tomando como eje la constitución de ciudadanía en tres aspectos centrales: formación política, formación para el mundo del trabajo y prácticas de lectura y escritura.

En nuestras dos últimas investigaciones , nos propusimos profundizar la mirada en torno a la constitución de ciudadanía en la escuela secundaria, sólo en dos de las líneas que se venían

trabajando: formación política y formación para la vida productiva, integrando la perspectiva de género como mirada transversal.

Así, esta publicación abre sus 'puertas' para mostrar los avatares de la construcción de un equipo de trabajo en el cual confluyen y, a su vez, comienzan trayectorias individuales. La finalidad que nos convoca es a la vez la de ofrecer un mapeo de algunas de las preocupaciones que nos han ido orientando, como la de aportar la mirada de una selección de nuestras producciones, a fin de contribuir en esta especie de memoria al enriquecimiento de las discusiones actuales sobre las temáticas que se despliegan.

El libro está organizado en tres secciones en cuya definición no sólo se cruzan lógicas temporales sino, fundamentalmente, una tensión entre lo general y lo particular que se plasma en la definición de problemáticas específicas que remiten a distintos focos del proceso de investigación.

Contamos con una primera sección en la que se abordan debates y problemáticas de la escuela secundaria en clave de los ejes política y trabajo. Se despliegan aquí análisis que se enmarcan en nuestra participación en el PAV Nº 180, antes mencionado, y que muestran el diálogo de nuestro equipo con investigadoras de otras universidades (Universidad Nacional de Salta, FLACSO, Universidad Nacional de La Plata). La sección finaliza con la mirada central de nuestro estudio que refiere al contexto neuquino, el cual ordena las producciones.

En la segunda sección presentamos algunas de las conceptualizaciones centrales que hemos producido en estos últimos años desde una mirada local, a partir de la lente de problemáticas específicas vinculadas a la política y al trabajo en la escuela secundaria.

En el último apartado se ofrece un recorte del recorrido metodológico dándole carnadura a partir de algunas de las preguntas de investigación, ordenamiento de datos, cuadros, mapas, detalles de la conformación de los equipos de investigación, otros.

Nuestro libro así, procura ofrecer un aporte a los estudios actuales sobre la escuela secundaria entendiendo que dicha institución -en el marco de procesos de masificación y de transformación de su formato- constituye un espacio central de inclusión que articula expectativas de amplios sectores en la democratización del nivel.

Sección 1

Problemática y debates en la escuela secundaria.
La desigualdad, lo político y el trabajo

La escuela secundaria, política y trabajo. Notas para el debate. Equipo FACE

Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. Silvia Martínez y Delfina Garino

Insultos, cuerpo y sexualidad. Un estudio con perspectiva de género de las voces de estudiantes de nivel medio. Adriana Hernández y Carmen Reybet

Formación para el trabajo: cambios social, sentidos del trabajo y escuela secundaria. Ana Miranda, Silvia Martínez, Adriana Zaffaroni y equipo FLACSO-UNCo-UNS

Neuquén. Algunas características político-sociales-culturales y educativas. Equipo FACE

La escuela secundaria, política y trabajo. Notas para el debate

*Equipo FACE-UNCo**

Introducción

La escuela como institución moderna se fundó de la mano de un Estado-Nación en consolidación y en el contexto de sociedades donde primaba la diversidad cultural, étnica, política y lingüística. La escuela moderna nació como una "*máquina de educar*", "*una tecnología replicable y masiva para aculturar a grandes capas de la población*" que, según Pineau y otros (2001), logró hacerse cargo de la definición moderna de educación. Uno de los principios modernos que se expresó en la constitución y funcionamiento de la institución escolar fue la *igualdad*, entendida en este contexto en términos de *homogeneización*, necesaria para el ordenamiento escolar y social buscado.

Distintos autores destacan que el escenario escolar, que se definió en la modernidad escindiéndose del escenario social, político y cultural más amplio, se ve hoy minado por la crisis social (material y simbólica).

Frente a estos cambios, las escuelas reaccionan -con matices- cerrándose en sí mismas con la pretensión de resguardarse de un 'afuera' que se siente amenazador o siendo más permeables a este contexto ineludible.

---

* Este artículo es una producción colectiva que se elaboró con aportes del equipo actual de investigación a la vez que se retomaron producciones realizadas en equipos anteriores.

En este apartado nos referiremos especialmente a la escuela secundaria, lo político y el trabajo desde el desarrollo de algunas categorías y preguntas que van orientando nuestros estudios.

En torno a la escuela secundaria

Las escuelas secundarias se constituyeron con la función de formar a las élites de la clase dirigente para que pudieran realizar estudios superiores o desempeñar cargos en la administración pública o privada.

Durante el primer peronismo, se fortaleció la creación de opciones de vinculación de la enseñanza y el trabajo bajo modelos como las escuelas fábricas y las escuelas técnicas. En el período desarrollista, en la década del ’60, se consolidó la educación secundaria como la responsable de la formación de recursos humanos, posibilitando el acceso de los sectores relacionados con el ámbito manufacturero de la producción. De esta manera, tanto para estos grupos como para las clases medias, esta educación se convirtió en una posibilidad de ascenso social, en una sociedad en la que la movilidad social ascendente era el eje de los proyectos vitales de la mayoría de las familias. Los procesos que se llevaron a cabo en el período post dictatorial, estuvieron vinculados con la apertura democrática. Las escuelas secundarias tuvieron una expansión notable, más allá de las capitales provinciales o de las ciudades importantes del interior del país. Este proceso estuvo sostenido por las clases medias y las clases bajas en ascenso, produciéndose una diversificación de los planes de estudio, vinculando a las escuelas con campos laborales.

En los últimos 30 años, Daniel Pinkasz[1] distingue procesos de expansión y masificación de la escuela secundaria. En relación a la expansión, hace referencia al período que va desde fines de los ’80 hasta 1993, teniendo como impulsoras a las cla-

[1] Pinkasz, D. (2008). Clase Nº 7: El modelo curricular mundial y la masificación de la escuela media en Argentina. Especialización en Currículum y Prácticas escolares. FLACSO.

ses medias urbanas y las clases bajas en ascenso. El proceso de masificación implica el período que transcurre desde 1993 hasta la actualidad, en el cual se extendió la obligatoriedad educativa, primero hasta los a los 16 años (Ley Federal de Educación) y luego, hasta la finalización del Nivel de Educación Secundaria (Ley 26.206/06). De esta manera, se produce el ingreso de un nuevo sector social que por primera vez tiene la posibilidad real de acceso y la ilusión de permanencia.

Como se puede observar, en estos procesos la escuela secundaria fue diversificando sus funciones fluctuando entre la formación académica y la educación técnica, sin excluirse necesariamente. La primera, hace referencia a la función propedéutica entendiendo por ella la prioridad de la formación del ciudadano con el fin de realizar estudios superiores. La formación técnica, por su parte, tenía por objetivo la educación para el mundo del trabajo (profesión u oficios) (Ferreyra, 2009).

La posibilidad de generar oportunidades iguales sobre la base de condiciones de partida diversas, vuelve a plantear hoy un desafío a la escuela secundaria: la posibilidad de discutir la gramática escolar moderna y producir nuevos formatos que impliquen la consideración de trayectorias diferentes. Es necesario considerar que no es posible formular una función universal y predeterminada de la educación en relación con el mercado laboral y con la vida política, sino que esta función sólo puede ser comprendida a través del estudio de situaciones socio-históricas concretas.

Pensar la igualdad, repensar la escuela secundaria

Distintos estudios sobre los procesos de destitución señalan el debilitamiento del Estado y sus instituciones y, como contraparte, la individualidad, lo privado y el mercado como las nuevas regulaciones que determinan las relaciones entre grupos, entre individuos y entre culturas (Lewkowicz, 2004). El borramiento de las fronteras económicas, la expansión de las nuevas tecno-

logías de la comunicación y de la información y la pérdida de eficacia regulatoria de instituciones como la escuela y la familia, son algunas de las características que hoy ponen en jaque las estructuras curriculares de la escuela secundaria.

Todos estos cambios políticos, sociales y económicos han acentuado las desigualdades sociales, no sólo expandiendo la brecha entre los sectores de mayores y menores ingresos, sino también en lo que respecta a condiciones laborales, el origen territorial, el género, la etnia, la edad y las desigualdades de expectativas e intereses –de los/as estudiantes y sus familias-. Es por esto, que para pensar en las desigualdades educativas, es necesario tener en cuenta que "La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas exclusoras" tanto en relación al rendimiento académico, como en la capacidad individual de socialización (Southwell, 2008: 11).

Una de las consecuencias de la pérdida de la principalidad del Estado en materia educativa, fue el crecimiento de la oferta de educación privada, por la que han optado los sectores medios y medios altos de la sociedad argentina. Por otra parte, en las últimas décadas del siglo XX las políticas educativas dejan de concebirse como políticas 'universales' y se orientan a la focalización en poblaciones específicas (Southwell, 2011). Si a esto se le suma la transferencia de las escuelas, los bachilleratos diferenciados y las escuelas técnicas, se puede observar la profundización del proceso de segmentación educativa, del que hablaba Braslavsky (1994). Por su parte, Guillermina Tiramonti (2004, 2009) propone pensar la situación educativa actual a través de la idea de fragmentación, que supone la imposibilidad del pasaje de un fragmento a otro. Es así como, para Tiramonti ya no existe ningún tipo de unidad ni continuidad entre los fragmentos, por lo cual desaparece la misma idea de 'sistema'.

Hoy asistimos a la pérdida de legitimidad de la escuela secundaria. Ya no tiene la capacidad de cumplir promesas de ascenso social ni está preparada para pensar en un currículum que posibilite espacios de igualdad, tal vez por su propia imposibili-

dad y su miedo paralizante de hacer grietas en su gramática. Sumado a esto, el nuevo mundo de la tecnología como fuente de información, interpela permanentemente a la institución educativa que, hasta hace unos años atrás, detentaba el monopolio de la transmisión de saberes.

Como contrapartida, es necesario destacar que muchas instituciones educativas plantean instancias innovadoras que intentan dar respuesta a las necesidades de la población que atienden. Sin embargo, la posibilidad de trabajar en estas propuestas o proyectos queda librada a las condiciones desiguales de cada institución -capacidad de gestión de las instituciones, condición laboral de los/as docentes, entre otras-.

Desde este punto de vista, las escuelas deben enfrentar las desigualdades sociales y la masificación de la escuela secundaria desde sus propios recursos humanos y económicos. Esto hace que cada institución educativa desarrolle no sólo una dinámica de gestión particular, sino también –aunque no explícitamente- unos mecanismos de selección de estudiantes, de profesores/as y de acciones pedagógicas, procurando dar respuesta a las realidades y demandas sociales que ponen en discusión sus bases fundacionales.

Las demandas de democratización del nivel que se instalan en las últimas décadas sumadas a la obligatoriedad del nivel instaurada por la Ley de Educación Nacional del año 2006, vuelven necesaria la revisión de sus rasgos estructurales, para poder pensar en nuevas formas de igualdad.

Escuela secundaria y ciudadanía

Pensar la cultura política de las instituciones escolares implica revisar, en primer término, la idea de formación ciudadana, o sea –y como primera aproximación-, el proceso de formación de sujetos para su inserción presente y futura en una sociedad determinada.

Entender la vinculación entre ciudadanía y escuela secunda-

ria hoy, nos propone pensarla en términos de la formación para la vida pública, considerando la escuela como el primer ámbito de actuación pública del/ la alumno/a y como aquella que ofrece oportunidades de relacionarse con la normatividad institucionalizada en la que se especifican deberes y derechos (Rodríguez, 1997). En este sentido, es un espacio de construcción de experiencias para la vida en democracia (Frigerio y otros, 2005) y un espacio público de construcción de 'lo público' (Cullen, 1997)

La ciudadanía puede ser pensada en dos dimensiones que no se excluyen entre sí: como **condición legal** y como **actividad deseable (**Kymlicka y Norman, en Gentili, 2002). Retomando esta distinción, Gentili explica:

> *"En la perspectiva formalista, la ciudadanía se atribuye (el individuo se vuelve ciudadano en la medida en que se le conceden derechos de diverso tipo). Por el contrario, pensada como práctica deseable, la ciudadanía se construye socialmente como un espacio de valores, acciones e instituciones comunes que integran a los individuos, permitiendo su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad."* (30–31).

El principio de igualdad, que fuera fundante de la escuela moderna, permitió la producción de una ciudadanía entendida en términos de identidad colectiva homogénea. Actualmente, esta idea se cuestiona en tanto puede sostenerse que garantizar una igualdad real como punto de partida de las prácticas educativas (Dussel - Southwell, 2004), implica la consideración de las diferencias.

A partir de estas ideas, surgen algunos interrogantes ¿Cómo se posiciona la escuela en la formación de una ciudadanía en términos de producción de sujetos? ¿Qué referentes comunes contribuye a producir o reproducir como anclajes para la producción de identidades? ¿Qué concepciones produce la escuela en torno a las diferencias y, por lo tanto, qué posibilidades brinda para la construcción de un espacio de igualdad real?

Estas ideas nos permiten re-pensar la noción de "ciudadano/a" en relación a nuevos referentes en la construcción de

las identidades, esto es, como sujeto político, y en su inserción en el mundo del trabajo, redefiniendo cada término de estas relaciones.

Acerca de los procesos de subjetivación y la escuela

La subjetividad se constituye en prácticas discursivas que, en tanto sociales y culturales, también son cambiantes y están atravesadas por relaciones de poder. Estas prácticas discursivas, productoras de saberes, se generan en distintas instituciones sociales, tales como la escuela.

Podríamos decir que el declive del Estado-Nación *"…como metainstitución dadora de sentido…" (*Lewcowicz, en Lewcowicz y Corea, 2004:19) ha tenido como correlato la pérdida de credibilidad en la política como una entidad con la capacidad de resolver conflictos; ha derivado en la disminución del ejercicio de derechos sociales y civiles y ha tenido como consecuencia –entre otros aspectos- el desmantelamiento del sentido social, primando las decisiones individuales.

Al respecto Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002) plantean que un elemento central para comprender los modos de subjetivación actuales es el *"desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado"* que en tanto instaura una relación sujeto- objeto de consumo, no precisa de los otros ni de la ley. Según las autoras la escuela tuvo como uno de sus ejes principales, la construcción del *semejante,* a través de la educación moral, cuyo objetivo era la creación de un sujeto educado, civilizado que podía devenir en igual. La noción de *semejante* como ideal universalizable tenía que ver con la regulación del individuo y simultáneamente al conjunto de los ciudadanos[2], ya que la educación moral tenía que ver con la coacción de sí mismo, con el control de las propias pasiones y tentaciones, por

[2] En términos de Foucault este proceso tendría que ver con la biopolítica como forma de gobernar al conjunto de la población a través de la regulación y clasificación de los cuerpos individuales que interiorizan estas operaciones como auto-gobierno.

lo cual *"el otro constituía un límite al propio comportamiento"* (27).

Esto nos plantea muchos interrogantes relacionados con el papel de la escuela y sus dificultades en la formación de ciudadanos/as, si entendemos que la ciudadanía implica un vínculo con el 'otro', no como un elemento a eliminar sino como un semejante.

Como hemos planteado, la escuela sostuvo durante su 'reinado' una fuerte misión civilizadora que apuntaba a la producción de ciudadanos a través del cultivo de una fuerte identidad nacional –colectiva y homogénea- en el contexto de la consolidación de los Estados modernos. Actualmente, podría sostenerse que la crisis del Estado-Nación como articulador de un orden simbólico, nos obliga a repensar el papel de la escuela como institución moderna que organizó su orden y se pensó en un orden en torno a sentidos como 'lo público', 'lo común', 'la ciudadanía', etc., que deben ser hoy, resignificados.

En este marco, distintos autores (Dubet y Martuccelli, 1998; Duschatzky y Corea, 2002) sostienen la idea de que cuanto más fuerte es la crisis del discurso escolar como estructurante legítimo de 'un orden', esta función cae más fuertemente sobre los sujetos individuales, con lo cual podríamos pensar que el proceso de subjetivación no depende ya –al menos con la misma fuerza- de su paso por la institución escolar. Desde este posicionamiento, los autores plantean que las nuevas formas de subjetivación no responden tampoco a la lógica institucional moderna –centrada en la proyección a largo plazo, en la producción de identidades estables- sino a formas mucho más volátiles.

Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002) plantean que la subjetividad de los jóvenes expulsados[3] -en un contexto de *declive de las instituciones* (como el Estado-Nación, la familia y la

[3] Las autoras, deciden pensar a estos jóvenes como sujetos expulsados –producto de operaciones de *expulsión*- que pierden su visibilidad en el escenario público, pero sujetos que ponen en juego ciertas operaciones en respuesta a esta situación. Las autoras abandonan así, las categorías de pobreza y exclusión que, según ellas, remiten más a un estado en el que se encuentran los sujetos, negando las condiciones que hicieron posible esa situación.

escuela)- no se inscribe en una genealogía, en una filiación simbólica duradera que le de un anclaje sino que se configura *en situación*[4]*,* en territorios como los ritos, las creencias, 'el choreo' y el 'faneo'. Según las autoras, estas subjetividades situacionales se configuran por fuera de los dispositivos institucionales modernos.

Esta idea constituye actualmente un debate y en este marco, acordamos con estos análisis en relación al debilitamiento de la escuela como dispositivo de producción subjetiva. Sin embargo sostenemos que este *debilitamiento* del perfil moderno de la escuela, no implica su ausencia en la experiencia de los sujetos que transitan por ella. Por el contrario, consideramos que esta crisis de las instituciones modernas abre el espacio para la redefinición de la función de la escuela media, para preguntas y en este sentido, para la producción de procesos de subjetivación en los que se conjugan de manera compleja 'nuevas' y 'viejas' formas de 'lo institucional'

En este sentido, nuestra posición teórica se acerca más al análisis que realiza Guillermina Tiramonti[5]:

> *"(…) la escuela pareciera estar perdiendo su condición de dispositivo de regulación de las conductas y construcción de una relación con la autoridad que permita la reproducción del orden social y evite los riesgos de la anomia. Esta pérdida de la eficacia de la institución se inscribe en la crisis más general de la red de instituciones que articularon el orden moderno y aseguraron su reproducción, esto es, la escuela, el Estado y la familia (…) las escuelas se ven en la necesidad de* ***inventar***[6]

[4] Esto implica que la construcción de la subjetividad no responde a la lógica del tiempo moderno, lineal, con su idea de progreso, de estabilidad, sino que se sustenta sobre una concepción de tiempo aleatorio.

[5] Prólogo al libro "Enseñar Hoy" (Dussel y Finocchio, 2003).

[6] La idea de ***invención*** nos parece una idea fértil para pensar los modos en que se concreta la propuesta escolar de formación en contextos de crisis institucional. Esto implica otorgarles a los sujetos que transitan las instituciones un papel activo en la configuración de esta propuesta que no está dada por la necesariedad histórica ni por una supuesta identidad esencial de la escuela.

sobre el terreno las normas y las reglas que regulan la convivencia institucional, ya que pareciera que carecen de la posibilidad de encuadrar su acción en un marco regulatorio debidamente consensuado y legitimado por el conjunto social." (p. 10) (el destacado es nuestro).

Acerca de los sujetos de la formación: una mirada sobre la categoría juventud

La juventud es una categoría construida en el periodo de posguerra a partir de una serie de transformaciones como la prolongación de la esperanza de vida –debido a los avances científicos y tecnológicos- que hizo necesaria la postergación en la incorporación de los jóvenes a la población económicamente activa. En este punto, las instituciones educativas se tornaron centrales como espacio de transición hacia la vida adulta. La escuela media se constituyó, entonces, en el espacio de encierro de este nuevo sujeto social durante el tiempo de espera. Sujeto que, al mismo tiempo, será producido a través del discurso escolar.

Reguillo (2000) sostiene que los jóvenes han adquirido visibilidad como sujetos sociales diferenciados a través de tres condiciones: su paso por las instituciones de socialización; el discurso jurídico que define su estatuto como ciudadano a ser protegido/castigado (que produce la noción de minoridad) y la frecuentación y consumo de ciertos bienes simbólicos y productos culturales específicos. En los dos primeros ámbitos -el Estado, la familia y la escuela- continúan pensando a la juventud como una categoría de *tránsito* esto es, como un período de preparación para la vida futura, por lo que los jóvenes sólo adquieren relevancia en términos de lo que se espera de ellos en el futuro, de lo que serán o dejarán de ser. Esto ha representado una dificultad para comprender las transformaciones que esta categoría ha sufrido y las diversas posibilidades de concreción que encierra. En contraposición a esta idea, nos interesa recuperar la definición de la autora:

> *"(…) Los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría socio-cultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente."* (50).

Aquí se expresa claramente la pretensión de alejarse de definiciones esencialistas acerca de la juventud y de recuperar el papel activo de los sujetos en la apropiación que hacen de las pautas culturales para la construcción de su identidad, desde sus diferentes posiciones de sujeto. Desde esta mirada, el ejercicio de la ciudadanía se ancla en el presente y la formación ciudadana deja de pensarse en relación a *la vida futura*, al comprender que los jóvenes intervienen de diversas formas en su realidad presente.

Sobre el estudio de las prácticas pedagógicas

Remedi y otros (1989) plantean que si

> *"El discurso puede (...) ser pensado como la práctica en sí de producción y clasificación de significados",* el discurso pedagógico tiene que ver con " *la producción, clasificación, distribución y control de significados que se realizan en la práctica pedagógica".*

Entendemos que las prácticas pedagógicas, como prácticas sociales, producen pluralidad de significaciones y pueden ser interpretadas / vividas de modos diferentes a partir de la especificidad de los procesos histórico sociales en que se entraman. Así, una misma práctica -para sujetos sociales diferentes o para los mismos sujetos en momentos diferentes- es pasible de generar diversidad de sentidos, sean estos emancipatorios, opresivos, alternativos con respecto a los modos de las relaciones

sociales vigentes (Puiggrós, 1984) .

En este marco, nos interesa analizar los saberes producidos en las prácticas pedagógicas que se suscitan en la escuela y que marcan direcciones a la formación que aunque no son determinantes para los sujetos, tienen una fuerte impronta en la construcción de las trayectorias individuales[7]. Para esto, partimos de una definición de currículum en sentido amplio:

> *"Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía..." (De Alba, 1991: 62-63).*

Esta definición implica diversos supuestos. Una idea central tiene que ver con pensar al curriculum como una construcción que se realiza en la encrucijada de diversas pujas de poder que pueden también tener diferentes resoluciones según sea el contexto. Esto le da a los sujetos y grupos implicados un papel activo en las diversas instancias de concreción curricular, sean estas más o menos formalizadas.

En relación a esto último, Alicia de Alba propone –con esta noción- pensar al curriculum más allá de los aspectos *estructurales-formales*[8] (disposiciones, planes, diseños curriculares) para entenderlo en su devenir, en sus concreciones particulares en las instituciones escolares, esto es, en su desarrollo *procesal práctico.* Esto nos permite abordar en nuestro análisis las *dimensiones generales* (social, institucional y áulica) y las *dimensiones particulares,* básicamente vinculadas con la especificidad

[7] Frente a la discusión en torno a la ausencia de la escuela en los procesos de subjetivación, consideramos –tal como lo planteamos en los apartados anteriores- que esta institución tiene aún hoy, un fuerte lugar en la producción de subjetividades.

[8] Según la autora esta ha sido la mirada tradicional sobre el campo del curriculum y lo que ha obstaculizado entender su complejidad.

del curriculum de la escuela media. De esta manera, consideramos, que esta noción advierte sobre la necesidad de tener presente otras instancias de decisión y concreción curricular, que ponen en contexto las afirmaciones sobre el curriculum en las escuelas.

Formación para la vida política

El abordaje de la formación para la vida política –siguiendo el desarrollo de los apartados anteriores- se realizará en base a dos ejes: la participación y la convivencia. En ambos casos, el análisis se centra en nuestros trabajos en la escuela como espacio en el que se habilitan ciertos discursos y prácticas en torno a la vida en sociedad. En este sentido, es central el papel de los adultos como sujetos que posibilitan la intervención de los jóvenes y la construcción de ciertas nociones acerca de la justicia, la diferencia, la relación con 'otros' etc.

En relación a la participación, entendemos que no puede pensarse únicamente en las prácticas tradicionales como los centros de estudiantes y/o la elección de representantes sino con diversas formas de intervención en la cotidianeidad escolar, lo cual permite que los/as estudiantes no sólo conozcan sus derechos y obligaciones sino también que realicen acciones en pos de ejercerlos responsablemente.

Por otra parte, el análisis sobre la convivencia, es una forma mirar los modos en que la escuela pone a disposición ciertos debates en torno a la igualdad, entendiendo que esta implica una tensión con las diferencias que nunca puede resolverse completamente (Mouffe, 2001).

La escuela moderna define la igualdad como homogeneidad. Por el contrario, consideramos que esta noción plantea una tensión irresoluble con la *diferencia* y, en este sentido, instala discusiones en torno al vínculo entre lo universal y lo particular. Laclau (1996) plantea que esta relación constituye una paradoja ya que lo universal es inconmensurable con lo particular pero,

al mismo tiempo no puede pensarse sin ello.

> *"Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios: por el contrario diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal." (p. 68).*

Mirar la formación ciudadana desde la participación de los/as estudiantes y las normas de convivencia que se producen en las escuelas, permite un articulación que busca develar las distintas producciones de sujetos en términos de respeto por las diferencias, resolución de conflictos en el marco de la ley y de la justicia, el diálogo en base a los disensos y respetando consensos.

El análisis de los proyectos pedagógicos que se promueven en las instituciones –sus procesos de elaboración, aplicación y legitimación- es central para comprender que marco de interpretación ofrecen a los sujetos para poder nombrar las injusticias. Estas son algunas de las prácticas que se analizan en esta publicación en un intento por leer el vínculo pedagógico desde la convivencia y la participación.

Formación para el trabajo

La formación para el mundo del trabajo ha sido una de las exclusiones sobre las que se construyó el currículum de la escuela media que no tuvo en sus orígenes –a diferencia de la escuela básica- una pretensión masiva. Esto hizo que históricamente la emergencia de las trayectorias escolares ligadas al trabajo planteara una ruptura fundamental y su concreción fuera en numerosas oportunidades rechazada. Este rechazo se fundó en la idea de que estas trayectorias eran una forma encubierta de crear circuitos de educación paralelos y detener el ascenso de ciertos sectores sociales. La consecuencia de este rechazo –no infundado- fue la exclusión de jóvenes de este nivel

por diversos motivos[9].

En los escritos que presentamos en esta publicación nos referimos a la formación para el trabajo, considerándola con las formas de vinculación que propone, realiza o genera la escuela para comprender, actuar o producir en mundo del trabajo. En esta relación, encontramos tanto las herramientas intelectuales y de contenidos que transmite/enseña la escuela como las experiencias que habilita para comprender/habitar/intervenir en la producción en su realidad actual.

Intentar pensar el presente implica poner en relieve toda una compleja red de elementos que configuran el campo social. Dichas configuraciones son comprendidas siempre como móviles y articuladas de manera compleja, siendo estas redes heterogéneas las que encierran toda una serie de niveles y ámbitos que se hace preciso desmontar para una mejor interpretación.

El trabajo, o de un modo más general el mundo de la vida[10] organizado a través del trabajo, es uno de estos ámbitos complejos que envuelven a los sujetos, preestableciendo de algún modo gran parte de su existencia. De hecho el modelo económico que en la actualidad se extiende a escala global, impone fuertes exigencias sobre los sujetos individuales y sociales ligados al mundo productivo, llegando a determinar de una manera general las prácticas cotidianas y las modalidades discursivas que cada cultura adopta.

A su vez, la vinculación entre percepciones que produce y reproduce la escuela 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. Tomamos de

[9] Ya sea porque la cultura legitimada para la escuela media tensionaba y muchas veces colisionaba con los saberes de estos sectores o porque al ser un nivel con carácter propedéutico hizo que algunos sectores que no 'esperaban' ir a la universidad no encontraran un espacio de desarrollo en la escuela media.

[10] El mundo de la vida tiene dos elementos básicos: la cultura y el lenguaje. En palabras de Habermas "la situación de la acción es el centro del mundo de la vida". (Antunes, 2005).

esta manera *"al sujeto como una síntesis de experiencias entre darse cuenta del estar con la vivencia de estar, por ello su conciencia integra "lo externo" y lo interno"* (Zemelman, 1992).

En este sentido, el momento de la juventud, caracterizado por la transición a la emancipación/autonomía recibe un fuerte impacto de los discursos y practicas en torno a la vida productiva. Siendo así, pensamos el trabajo como uno de los fundamentos principales para revisar la noción de ciudadanía, en tanto entendemos al trabajo como un referente en la construcción de subjetividades, representando la participación de cada uno/a en una producción para la sociedad.

> *"La importancia de la categoría trabajo radica en que ella se constituye-como fuente originaria, primaria, de la realización social-forma originaria de la actividad humana, fundamento ontológico básico de la omnilateralidad humana"* (Antunes, 2005, 161).

Respecto al abordaje de este tema creemos que es necesario que la escuela brinde herramientas para que el/la alumno/a esté en condiciones de afrontar la realidad que le toca vivir. Las herramientas que la escuela pone en manos de los/las alumnos/as tienen una fuerte influencia en los trayectos de vida que van a recorrer mas tarde los sujetos.

Estas reflexiones nos conducen a pensar algunos interrogantes en torno a estos espacios de inserción y a las prácticas escolares que los habilitan/obstaculizan en el desarrollo del sujeto como ser ciudadano/a. Será a partir de allí, que podemos llegar a preguntarnos: ¿Qué visiones transmite la institución escolar en torno al mundo del trabajo? ¿Cuáles son los vínculos y conexiones que se trazan entre la educación y el trabajo, en función de un proyecto de vida, personal o colectivo? Específicamente ¿cómo opera la escuela en la producción de subjetividades en su (des)conexión con el mundo del trabajo? ¿qué papel juegan los procesos educativos en sus diferentes niveles? ¿Cuáles son

las expectativas de docentes y alumnos/as sobre estas cuestiones? Cómo operan estas visiones en la configuración de las percepciones de los sujetos sobre su vida productiva? ¿Cuáles son las prácticas que se establecen en torno a la transmisión de cuestiones referidas a la vida productiva y la vida política y qué características tienen?

Referencias Bibliográficas

ANTELO Y PINEAU P. (2003) en Dussel, I. y Finocchio, S. (Comps.) (2003). *Enseñar hoy: Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

ANTUNES, R. (2005) *Los sentidos del trabajo.* Herramientas ediciones. Bs. As.

BARCO, S. (2006) "El Nivel Medio de Educación políticas educativas y producción de desigualdad" en el marco del 4° *Congreso Nacional y 2° Internacional de Investigación Educativa.* Abril de 2007. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.

CATTÁNEO, M.E. (2003) "La motivación para el aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos del nivel medio de distintos entornos socio- culturales medios y marginados". *Ponencia III Congreso de Investigación Educativa*, FaCE-UNCo.

DUBINOWSKI, S. y CIPRESSI, R. (2006) "Población y educación en la Provincia de Neuquén "Las pistas de los datos estadísticos" en el marco del *4° Congreso Nacional y 2° Internacional de Investigación Educativa.* Abril de 2007. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.

CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la Educación.* Buenos Aires: Paidós.

DE ALBA, A. (1991) *Curriculum: Mito, Crisis y Perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila. Cap. III

DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (comps.) (2003) *Enseñar hoy: Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2004) "La escuela y la igualdad, renovar la apuesta". En *Revista El Monitor de la Educación Nº 1 - V época.* Argentina, Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología.

FERREYRA, H. (coord.) (2009) *Educación secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación.* Buenos Aires: Noveduc

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2005) *Educar: ese acto político.* Buenos Aires: del estante editorial.

GARCÍA FANLO, L. (2011) "¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben". A Parte Rei 74, Revista de Filosofía. Disponible en. http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei

GENTILI, Pablo (2000) "Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político". En Pablo Gentili (coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Santillana.

GOBBO, V. (2000) "Estilo Institucional en el nivel medio". FCE-UNCo

HERNANDEZ, A. (2009)"Prácticas escolares y relaciones de autoridad. Voces de alumnas y alumnos de escuelas medias de la provincia de Neuquén." *VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales.* Rosario, 2, 3 y 4 de septiembre 2009.

HERNÁNDEZ, A. (2007) "Relaciones de autoridad. Visiones de autoridad de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén". En *Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía*. UNPA-UACO. Pp. 386 a 394. Buenos Aires: Editorial LEA.

KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada.* Buenos Aires, IIPE, UNESCO.

LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la*

era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.

MAYER, L. (2009) *Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.

MÉNDES, H. y REYBET, C. (1992) "La construcción de la segmentación educativa en las escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén". *Informe Final Proyecto de Investigación La segmentación educativa en la ciudad de Neuquén.* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

MOMBELLO, L. (2004) "Neuquén, nuestra forma de ser. Articulaciones en la construcción de identidades/ alteridades y las prácticas políticas en la Norpatagonia". Publicación IDES.

NICOLETTI, M. A. y MOMBELLO, L. (2005) "La figura del primer Obispo de Neuquén y la construcción de la identidad colectiva local". UBA- Núcleo de Estudios sobre Memoria - IDES CONICET/Universidad Nacional del Comahue.

MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MORENO, T. (2002) "La ciudadanía entre reformas o la ciudadanía reformada". Tesis de Maestría en Didáctica (UBA). Inédita.

NAVARRO FLORIA, P. (2005) "La Provincia del Neuquén. Academia Nacional de la Historia". Proyecto Historias Provinciales. Neuquén.

NOVICK, M. (2010) "La compleja integración 'educación y trabajo': entre la definición y articulación de políticas públicas". En M.R. Almandoz [et.al.], Op. Cit. en *Journal Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education.* Buenos Aires IIPE-Unesco.

PÉREZ, P. (2010) "¿Por qué difieren las tasas de desempleo de jóvenes y adultos? Un análisis de transiciones laborales en la Argentina post Convertibilidad". En: Neffa, J., Panigo, D. y Pérez, P. (comps.) *Transformaciones del empleo en la Argentina. Estructura, dinámicas e instituciones.* Buenos Aires: CICCUS/ CEIL-PIETTE.

PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la mo-*

dernidad. Buenos Aires: Paidós.

PUIGGRÓS, A. (1984). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* México: Editorial Nueva Imagen.

REMEDI, E.; ARISTI, P. y otros. (1989) *Maestros, entrevista e identidad.* Dpto de Investigación Educativa, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzado del IPN, México. Mimeo.

RIQUELME, G. Y HERGER, N. (2009). Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica de la secundaria. *Novedades Educativas*, 225, 6-12.

RODRÍGUEZ, M. (1997) "La escuela: primer espacio de actuación pública del niño", *Educación y Ciudad*, no. 3, pp. 8-19.

ROLDAN, S. (2011) "Las normas en la producción del espacio escolar". En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.* Universidad Nacional de Rosario. Año 7, Volumen 6, pp. 177-196. Laborde Editor.

ROLDAN, S. y MACHADO, L. (2008) "En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática". *En Revista Actas Pedagógicas, Número Especial: Sociedad, Cultura y Educación: una mirada desde la desigualdad educativa*. Ed. Bibliográfika de Voros.

SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

SOUTHWELL, M. (2008) "Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad". En *Archivos de Ciencias de la Educación* (4ª época), Año 2, Nº 2, p. 25-46.

_____(2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.

TIRAMONTI, G. (2003) "Prólogo". En Inés Dussel; Silvia Finocchio (comps.), *Enseñar hoy: Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____(2004) La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

_____(2009) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas". En Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Buenos Aires: Manantial/Flacso.

Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible[1]

Silvia Martínez y Delfina Garino

Introducción

Entre fines de los años ochenta y principios de los noventa, se impulsaron algunas medidas económicas que produjeron variaciones en el mercado laboral, adquiriendo inusitada presencia el desempleo, la informalidad, la desigualdad de oportunidades, la flexibilización laboral, la precarización, la subocupación horaria, etc., situación que afectó de manera diferencial a los jóvenes, generando consecuencias en la transición educación-trabajo (Casal, 1997; Gallart, 2000; Jacinto, 2009). Efectivamente, según Weller (2007), mientras que la tasa de desempleo juvenil en América Latina entre 2003 y 2004 alcanzó el 15,9%, la de adultos llegó al 6,6%. Este contexto produjo una nueva temporalidad en este sector de la población: el pasaje del mundo de la educación al mundo del trabajo dejó de reducirse a un momento acotado y de realizarse linealmente, para prolongarse en el tiempo, marcado por numerosos quiebres y rupturas (Miranda, 2007).

En este contexto, la relación entre educación y trabajo se ha vuelto un problema relevante de esta época: en la actualidad se presenta un debate profundo sobre el lugar de la educación, la inclusión y el mundo del trabajo para los jóvenes. Diferentes autores plantean modos de relación posible, algunos enfatizan la idea de la no-correspondencia entre la lógica de la estructura

[1] Agradecemos los aportes de la Dra. Mirta Teobaldo en la corrección final del artículo.

social –económica- y la lógica del sistema educativo, argumentando en dirección a la no-linealidad de la relación entre la educación y el empleo (De Ibarrola, 2004). A la vez, investigaciones recientes muestran cómo entre los jóvenes de bajos recursos el título secundario no aparece como garantía para la obtención de empleos de calidad –estables y protegidos- (Jacinto, 2006).

Además, esta complejización de las transiciones juveniles se produce en un momento en el que se universaliza la escuela secundaria. Por esto, nos preguntamos ¿Es pertinente que el sistema educativo se plantee la situación de los jóvenes en relación a su inserción en el mercado laboral como un problema? ¿Es posible alguna articulación entre educación secundaria y trabajo, hoy? ¿Cuáles serían los roles posibles de la escuela secundaria ante esta situación de los jóvenes? ¿Cómo ha sido la articulación entre educación y trabajo en distintos momentos históricos en la Argentina?

Para tensionar posibles respuestas, proponemos realizar una genealogía de esta relación, entendiéndola como parte de un problema o concepto presente que intenta organizar un "mapa", no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy (Varela, 1997 en Dussel y Caruso, 1999, Martínez y Álvaro, 2013).

El foco de este escrito será ubicar algunos de los discursos[2] que en diferentes épocas en Argentina, articularon la educación y el trabajo para jóvenes. Nuestro argumento central en este artículo plantea que en según el periodo histórico estudiado, los discursos que circularon dieron lugar a propuestas y sentidos que fueron configurando modos de articular la educación y el trabajo de manera específica. Asumimos entonces, que el presente se construye y es la resultante de un proceso histórico de

[2] Entendemos al discurso como un conjunto de hechos, enunciados y acciones que se entrecruzan y articulan en una tensión permanente e inestable, compuesto por enunciados contradictorios entre sí, y que se recrea y actualiza constantemente. El discurso no es un andamiaje que se organiza de manera deductiva sino que prima la dispersión (Foucault, 2005). Todo discurso pone de manifiesto y despliega un campo de luchas de poder, tanto al interior de su propia formación discursiva como con otras a las que se enfrenta (Foucault, 1996).

luchas, de cambios en el estado, en sus sujetos y en diversas instituciones.

Retomamos de manera genealógica periodos históricos en los que esta articulación adquirió particularidades específicas para finalmente abordarla en el momento actual. Específicamente, recuperamos en primer lugar el período 1880-1930, época en que la sociedad civil tuvo un fuerte impacto en las propuestas de formación para el trabajo. Luego abordamos las políticas del período 1943-1955, en donde el protagonismo del estado en esta temática fue fundamental, al generar y regular políticas de formación práctica. En tercer lugar, nos situamos en los '90 y por último, en nuestro tiempo, sus debates y conflictos, en donde la relación entre educación y trabajo ha ido cobrando un espacio relativo en las discusiones teóricas. Claro está que estos periodos no son comparables ya que responden a etapas históricas diferentes, pero creemos que pueden mostrar la compleja configuración en la construcción histórica de la articulación educación-trabajo en nuestro país.

La articulación educación y el trabajo en diferentes momentos históricos. El protagonismo de la sociedad civil en la formación práctica

La consolidación del estado nacional argentino estuvo acompañada por discusiones en torno al papel que desempeñaría la educación en este proceso y qué se debía enseñar en el sistema educativo formal. Si bien se delinearon diversos proyectos de educación profesional, la lucha de intereses resultó en la demarcación de la educación formal bajo una concepción marcadamente enciclopedista con preponderancia de materias humanísticas (Tiramonti, 2011), en tanto que la instrucción para el trabajo quedó relegada a un segundo plano en los programas oficiales. El eje de la educación secundaria estaba puesto en la socialización dentro de la estructura de poder dominante, así como en la formación de personas aptas para el desempeño de papeles en la política, consolidando una elite directiva de la sociedad (Southwell, 2011).

Para Tedesco (1993), la educación tuvo un rol principal en la constitución del habitante nativo especialmente como ciudadano, y la postergación de la formación práctica, se debió en parte a la falta de actividades industriales. En efecto, en el periodo que se desarrolla entre 1880 y 1920, si bien la población total de país se triplicó, la proporción de trabajadores que se desempeñaba en el sector industrial se mantuvo alrededor del 20%.

Este enfoque de la educación se refleja en el aumento de la importancia del nivel medio (principalmente del bachillerato), cuya matrícula se incrementa hacia fines del siglo XIX. Esta expansión acompañó el desarrollo de sectores medios con aspiraciones de participación en el ámbito público, caracterizado por ser un sistema oligárquico en el que los cargos se reservaban para unos pocos. La tensión entre los sectores medios y la élite, así como la crisis económica de 1890, operaron como contexto para el surgimiento de discursos que marcaban la necesidad de impulsar la educación técnica y profesional (Tedesco, 1993). En este contexto, se crean las primeras escuelas comerciales e industriales, cuya matrícula se fue incrementando: se pasó de 153 inscriptos en 673 en 1900.

A pesar de esta diversificación en la educación formal de la época, la formación práctica oficial fue escasa en comparación con la humanística. Sin embargo, paralelamente, desde la sociedad civil se desplegó una gran cantidad de proyectos orientados a la formación para el trabajo y a la vida productiva. En efecto, diversos grupos de la sociedad civil impulsaron centros que fueron antecedentes de la enseñanza práctica. Tales fueron los casos de los emprendimientos de la Congregación Salesiana; del Centro de Estudios Libres; iniciativas privadas de comunidades de inmigrantes; de la Unión Industrial Argentina; de la Sociedad Rural Argentina; de la Sociedad Científica Argentina; de la Sociedad de Educación Industrial; entre otros (Barrancos, 1988).

Desde diversas agrupaciones sindicales también se incentivaba la capacitación práctica. Los pioneros en brindar una for-

mación laboral sistemática fueron la Unión Obrera Israelita, que creó en 1904 una Escuela de Artes y Oficios. Otras iniciativas fueron la de la Sociedad de los Dependientes del Comercio, la de la Sociedad que nucleaba a los Maquinistas Navales, la Sociedad Cosmopolita (de albañiles), etc. Muchas veces, en los cursos se impartían, además de competencias técnicas, el desarrollo de actitudes de "perfeccionamiento moral", mientras se desalentaban conductas "desviadas" (Barrancos, 1988).

Por otra parte, es importante remarcar que grupos feministas impulsaban la formación para mujeres. En este sentido, en el Congreso Femenino Internacional de 1910 se propuso que a la enseñanza humanista impartida en la escuela primaria fuera complementada con contenidos prácticos.

Los contenidos a enseñar eran propuestos por cada una de las instituciones, habiendo una gran cantidad de propuestas distintas. La congregación salesiana dictaba cursos de agronomía, vitivinicultura, artes y oficios, mecánica y ciencias del petróleo. El Centro de Estudios Libres, por su parte, daba clases de trabajos manuales, historia moral, historia natural, sociología y derecho, arte, dibujo, geografía, física y química. Además formaba en el idioma local, lo que demuestra las intenciones asimilacionistas de los extranjeros. La Sociedad de Educación Industrial desarrolló capacitaciones en torno a saberes relacionados con la mecánica y la electricidad, el dibujo (arquitectónico, decorativo y de máquinas), la plástica (para mujeres), la química industrial y la física aplicada. La Escuela Profesional Guido y Spano enseñaba taquigrafía, contabilidad, teneduría de libros, redacción, italiano y castellano. La Escuela Técnica del Hogar instruía a mujeres en cocina, confección e higiene. Entre las organizaciones de trabajadores, la Unión Obrera Israelita creó la Escuela de Artes y Oficios. La Sociedad de Dependientes de Comercio dictó cursos de comercio, de tenedor de libros, de contador público y de inglés. Además, las distintas organizaciones brindaban cursos relacionados con sus especialidades (farmacia, carpintería, marmolería, etc.). La Sociedad Cosmopolita también daba cursos de formación profesional y al mismo tiempo buscaba in-

culcar actitudes de "perfeccionamiento moral" (desalentando el consumo de alcohol y las conductas "desviadas"). Por último, la Sociedad Luz impartía, por medio de sus clases, capacitación en cultura general. Además, muchas de estas agrupaciones realizaban difusión ideológica (Barrancos, 1988).

Sintetizando las iniciativas de la sociedad civil, se puede plantear que las prácticas pedagógicas desplegadas fueron heterogéneas y en los cursos predominaron contenidos solicitados por los oficios más difundidos, y fueron frecuentes las iniciativas de capacitación de mujeres. Por otra parte, muchas veces los cursos se mezclaban con propagandas proselitistas de la asociación que los impartía, o desarrollaban contenidos de índole "moral".

Esta época se destaca por un entrecruzamiento de discursos sobre el trabajo y la ciudadanía que conforma un panorama diverso y fecundo en cuanto a propuestas y experiencias. En líneas generales se podría decir que mientras que la formación oficial se consolidó principalmente como humanista, la instrucción práctica fue impulsada y sostenida desde diversos actores de la sociedad civil, caracterizados por su heterogeneidad y descentralización respecto de la sociedad política, posibilitando la generación y circulación de diversos saberes. La capacitación práctica salió del taller, expandiéndose a través de propuestas auspiciadas, directa o indirectamente, por distintas agrupaciones de la sociedad civil, lo que manifestó e imprimió una mirada ideológica sectorial singular.

Educación y trabajo: discursos desde las políticas públicas entre 1943 y 1955

A partir de 1943, con Perón como Secretario de Trabajo y luego en su primer periodo de gobierno que se inicia en el 46[3], se plantea una política activa desde el estado en lo referente a

[3] El peronismo surge posteriormente al golpe de estado de 1943 (encabezado por el General Pedro Pablo Ramírez), apoyado por diversos grupos de las Fuerzas Armadas entre los que se encontraba el por entonces Coronel Juan Domingo Perón. El 24 febrero de 1946 Juan D. Perón gana las elecciones presidenciales de la Argentina con el 56% de los votos.

la formación para el trabajo. Se podría decir que desde las mismas se promovieron dispositivos pedagógicos distintos que articularon propuestas de formación para el trabajo destacadas tanto en cobertura como en sus marcos regulatorios nacionales –en este artículo retomamos especialmente lo referido a jóvenes-. Es un tiempo en el que el ser trabajador ocupa un espacio importante en los discursos que circulan.

Durante las presidencias de Perón, época reconocida como proceso de industrialización por sustitución de importaciones, se promovió un plan global de políticas que fue expresado en dos planes quinquenales. Estos planes, así como otras legislaciones, organizaron el sistema y plantearon sentidos, saberes y perspectivas que se promovían desde el ámbito público. Con respecto a la educación, en el primer Plan Quinquenal se expresaban las finalidades de la educación al decir que

> "*Estar y ser son por tanto las dos finalidades de la educación hábilmente conjugadas a fin de evitar un materialismo o un idealismo excesivo en ella (…) pues sólo una educación igual para todos puede originar una auténtica democracia*" *(Plan Quinquenal, 1947-1951: 118).*

La preocupación acerca de que la educación estuviera articulada con los intereses sociales de la producción y el trabajo -y no solo referida a saberes teóricos-, fue claramente expresada desde este documento organizador.

Como mencionábamos con anterioridad, desde 1943 comenzaron a marcarse fuertes líneas de políticas desde el estado en cuanto a la educación y el trabajo. En este momento, la Secretaría de Trabajo y Previsión estaba a cargo del Coronel Juan D. Perón. Una de las acciones más significativas fue la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP[4]), por medio del decreto 14.530/44 del 3 de Junio de

[4] Esta comisión estaba integrada por 7 miembros: dos representantes de la Secretaría de Trabajo, dos de la Secretaría de Industria y Comercio, uno del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, uno de organizaciones patronales y otro de organizaciones obreras.

1944, dentro del ámbito de Secretaría de Trabajo y Previsión.

Este decreto no sólo reglaba la creación de establecimientos educativos para la formación para el trabajo sino que incursionaba en temas tales como seguridad y condiciones generales de trabajo que hacían a la protección del menor que trabajaba. De esta manera, vemos que en esta idea de trabajo se van construyendo sentidos que incluyen el resguardo del trabajador, especialmente de los jóvenes.

Además, a través del decreto 14538-3 de junio de 1944, se constituyó la Dirección de Aprendizaje y Trabajo de los Menores en el marco de la Secretaría de Trabajo y Previsión, que organizaba el aprendizaje industrial y reglamentaba el trabajo de los jóvenes.

Desde los sentidos que se van proponiendo en estas legislaciones, encontramos una gran cantidad de referencias a los beneficios del trabajo para la moral de la "ciudadanía", a la vez que se expresa claramente la tendencia a mejorar las condiciones materiales de los trabajadores en tanto que asalariados.

En cuanto a los planes quinquenales, en el primero de ellos (1947-1951) se puede ver que los principios que sostenía estaban planteados desde la perspectiva de democratización de la enseñanza mediante la igualdad de oportunidades de acceso. De esta manera, contemplaban la necesidad de implementar otros elementos de promoción de estudio como mecanismos de compensación para aquellos que no tuvieran los medios necesarios para acceder a los beneficios de la escolaridad.

Lo que podemos destacar en este período es la construcción y circulación de discursos que planteaban la necesidad de una formación profesional en el nivel medio y de preparación de obreros oficiales para todas las especialidades, impulsada claramente desde las políticas públicas. Pero además, en la legislación se propone al estado como garante de la educación y del trabajo de los menores. Según se plantea en el artículo 1º, "*corresponde al Estado la vigilancia, contralor y dirección del trabajo y aprendizaje de los menores de 18 años de edad*" (Decreto 14.538/44, Art. 1º).

Durante el periodo 1946-1955 coexistieron dos circuitos dentro del subsistema de educación técnica: la CNAOP y la DGET, que si bien habían nacido de manera diferenciada, terminarían asimilándose. En este cambio de la estructura educativa, la CNAOP tuvo un papel muy importante, al poner el énfasis en la articulación de los estudios con el trabajo y en la formación de operarios medios con estudios terminales de corta duración. Su misión social estaba claramente inscripta desde su creación: buscaba "*el mejoramiento moral y material de la clase trabajadora"*. Había organizado su acción educativa en dos ciclos de tres años cada uno y se ingresaba con la escolaridad primaria completa[5]. Desplegaba su quehacer en escuelas-fábrica donde los alumnos recibían todo lo necesario para el desarrollo de su formación en forma gratuita -uniformes, libros, instrumentales, herramientas y útiles-. Gozaban de una pequeña beca por mes y almorzaban dentro de la institución. Los estudiantes cursaban disciplinas básicas, tecnológicas y de cultura general -el énfasis estaba puesto en el "saber hacer"-. En el segundo ciclo, realizaban el perfeccionamiento técnico, y egresaban con el título de Técnico de fábrica en la especialidad correspondiente.

Por otra parte, la DGET tenía como función regentear y organizar las escuelas técnicas preexistentes -de artes y oficios, profesionales, industriales, agronómicas, entre otras-, para el "desarrollo de la nación". Sin embargo en importancia de incremento de la matrícula en escuelas orientadas al mundo del trabajo, la CNAOP tuvo un aumento mayor que las dependientes de la DGET: el "crecimiento de la matrícula de la enseñanza técnica durante el período –alrededor de 53.000 alumnos- corresponde a la CNAOP el 56%" (Wiñar, 1970: 25).

Wiñar plantea que ambos circuitos fueron, en tanto que organizaciones académicas, muy similares, lo cual se veía en la superposición de cursos y en la existencia de los mismos tipos de carrera en ambos circuitos, entre otros aspectos. En las escuelas técnicas había mayor énfasis en las materias de cultura

[5] La edad máxima para el ingreso era 18 años cumplidos.

general; y en "las escuelas fábrica y de aprendizaje", mayor importancia de la práctica. Es decir que

> *"La diferencia se ubica en el énfasis puesto en la formación general y profesional. Por el tipo de formación y por la concentración de la matrícula en el primer ciclo de aprendizaje, la CNAOP fue predominantemente, un sistema de formación de operarios, en tanto las escuelas industriales formaban preponderantemente técnicos[6]" (Wiñar, 1970: 28).*

Para Wiñar, la CNAOP fue una parte fundamental de la política de enseñanza técnica por medio de la cual el peronismo buscó la estimulación de la movilidad social de sectores urbanos. En tal sentido, afirma que el perfeccionamiento en un oficio permitía al trabajador realizar emprendimientos y no vender su fuerza de trabajo a bajo costo. Estos circuitos paralelos al tradicional, permitieron articular vías diferentes de ascenso social.

Sin embargo, algunos investigadores plantean que desde una mirada económica no existió una articulación con las necesidades del mundo del trabajo. En esta línea argumentativa, Tedesco (1980) postula que tanto en este período como en otros, no existió una correspondencia entre el desarrollo industrial y la educación. Plantea una escasa complejidad tecnológica de la industria local, por lo que no habría sido necesaria la especialización técnica de los trabajadores. Además, entre los egresados de las escuelas técnicas eran muy pocos los que ingresaban a la industria local, más bien eran empleados en organismos del estado. Desde otra perspectiva, Wiñar (1970) dice que la CNAOP no respondía ni a los empresarios, ni a los obreros, sino que esta política fue gestada por la tecnocracia educacional.

---

[6] El lanzamiento masivo del sistema de escuelas técnico-industriales (2º Ciclo) fue aprobado por el Congreso por medio de la ley 13.229 en 1948. En su parte primera establecía la duración de los estudios del segundo nivel de la CNAOP, y en su parte segunda ordenaba la creación de la Universidad Obrera Nacional, dependiente de este organismo. El primer ciclo de la CNAOP otorgaba un título intermedio de "experto" y en esos tres primeros años era donde más fuertemente se concentraba su población escolar (Wiñar, 1970).

Sin embargo, cabe resaltar que en este periodo se promovió un incremento notable de la cantidad de escuelas de nivel medio de modalidad técnica y de las relacionadas con el mundo del trabajo -comercial y magisterio-normal-, junto con una ampliación de la cobertura de escuela secundaria general. Se produce entonces una modificación significativa de la estructura, así como del énfasis en las modalidades relacionadas al trabajo, lo cual puede ser apreciado en la siguiente tabla:

Enseñanza media. Matrícula por modalidad, 1930-1955 (% sobre totales)

Año	Bachillerato	Normal	Comercial	Industrial
1930	36.2	27.3	10.1	7.3
1935	39	23.2	10.5	8.7
1940	30.1	29.5	12.2	10.6
1945	30.8	25	13.8	13.3
1950	**23.4**	**19.7**	**16.1**	**21.4**
1955	**23.4**	**20.6**	**17.6**	**18.3**

Fuente: Departamento de estadística Educativa
(Tedesco, 1980: 120)

Sintetizando, se puede pensar que hasta 1950 se pone el énfasis en la articulación formación y trabajo, instruyendo operarios medios con estudios terminales de corta duración e incluyendo a la escuela secundaria en la formación de técnicos, maestros y administrativos.

La particularidad del proceso reside en que algunas de estas políticas se realizan bajo la órbita del Ministerio de Trabajo, por fuera del Ministerio de Educación. Más tarde, comienza a diluirse esta articulación y se va acoplando al sistema tradicional de educación técnica. Finalmente, en 1955 la CNAOP queda bajo la dirección del Ministerio de Educación, y en 1959 se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET[7]) como orga-

[7] El CONET se regía por un Presidente especializado en enseñanza técnica y siete miembros de los cuales tres debían ser (3) docentes-técnicos, tres (3) representantes de las instituciones que agrupaban a la actividad empresarial y uno (1) en representación de la central obrera reconocida.

nismo autárquico mediante la ley Nº 15.240.

Intentando encontrar claves para plantear los discursos que circulaban en la época respecto a la articulación educación y trabajo, podríamos decir que es una etapa signada por una diversidad de propuestas desde el estado que se gestan y sostienen –a veces contradictoriamente y no sin tensiones- desde distintos organismos públicos, todo esto acompañado por una idea de aprendiz del trabajo y/o sujeto trabajador como organizador de los sentidos de la época.

Políticas públicas de los 90: la figura del "asistido"

Otro momento en el cual focalizamos como importante para analizar la articulación entre educación y trabajo es la "década de los . Ésta fue una época enmarcada en medidas económicas que produjeron variaciones en el mercado laboral: en diciembre de 1989 se aprobaron la Ley de Emergencia Económica y la Ley de Reforma del Estado, y en 1991 se puso en marcha el Plan de Convertibilidad. Las dos primeras medidas buscaban la implementación de las reformas estructurales que proponía el Consenso de Washington y sustentaban la reestructuración productiva por medio de los programas de apertura comercial, privatizaciones y desregulación, mientras que el Plan pretendía estabilizar el régimen macroeconómico (Castellani, 2002).

El modelo macroeconómico impulsado en este decenio perjudicó especialmente a la industria nacional, ya que la apertura comercial y la sobrevaluación de la moneda local encarecieron los productos de fabricación nacional, dificultando la competencia con bienes importados. En contraposición, el sector servicios fue el más favorecido por el esquema económico de la época (Campos, González y Scavini, 2010). En esta década el comportamiento de diversos índices mostraban la precarización del mercado de trabajo, signado por la desocupación, la informalidad y la subocupación horaria (Beccaria, Groisman y Maurizio, 2009).

Específicamente en el ámbito educativo, se promulgó la Ley de Educación Nº 24195/93, y a la vez se transfirió la administración del nivel medio a las provincias. Algunos analistas plantean que las características del proceso de descentralización –falta de gradualidad y previsión- acompañaron la producción de otros quiebres estructurales como la privatización y la flexibilidad laboral (Riquelme, 2004).

A partir de la promulgación de la ley, se estableció la obligatoriedad hasta el noveno grado (EGB3) y la reorganización del siguiente nivel por medio del Polimodal. Este ciclo, que constituye la terminalidad de la escuela secundaria, prescribe cinco modalidades posibles, a saber: humanidades y ciencias sociales, economía y gestión de las organizaciones, ciencias naturales, producción de bienes y servicios, y comunicación, arte y diseño. De esta manera, quedan articuladas las propuestas de formación del nivel secundario general, con el modelo económico vigente, claramente orientado al sector servicios.

A la vez, esta educación polimodal, según documentos del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo Federal de Cultura y Educación, se articulan con los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP) -Acuerdo marco del CFCE-, que son los encargados de la formación técnica[8], organizando el sistema educativo secundario orientado al trabajo a partir de la articulación entre el polimodal y los TTP. Sin embargo, la implementación tanto del polimodal como de los TTP ha sido sumamente controvertida y diversa, quedando hasta la actualidad un sistema heterogéneo con diferentes modalidades según los grados de implementación que tuvo en cada jurisdicción, producto de las relaciones con el gobierno nacional y las posibilidades económicas que tenían para implementar los cambios estructurales, entre otros (Riquelme, 2004).

Uno de los conflictos manifiestos de esta época es el lugar

[8] En lo referente a las escuelas técnicas, por resolución 55/96, el Consejo Federal de Cultura y Educación, definió que la formación de técnicos del nivel medio se concretaría a partir de los TTP. Estos TTP se proponían como ofertas opcionales para los que hubieran cursado polimodal o lo estuvieran cursando.

de las escuelas técnicas en el sistema, su financiamiento y legislación. Por medio del decreto 606/95 se disuelve el CONET y se crea el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y el Consejo Nacional de Educación y Trabajo. Sin embargo, este Consejo Nacional incluido en el INET, tuvo poca relevancia: *"Al nuevo Consejo Nacional de Educación y Trabajo, que tuvo escasa actuación y poco intercambio en los escenarios políticos y técnicos, se le asignó la vinculación de la educación con el mundo del trabajo"* (Riquelme, 2004: 90). En este contexto, decrece la matrícula de las escuelas industriales, que de un 21,8% en 1985 pasa a un 19,3% en 1994, lo que significa una disminución de -1,3% (Riquelme, 2004).

Por otra parte, se desarrolló una multiplicidad de programas de formación para el trabajo, impulsados –organizativa y financieramente- desde el Estado, y al mismo tiempo se aumentaron y diversificaron significativamente las instituciones y la oferta de cursos desde la sociedad civil y el sector privado. Se produjo entonces, una "fragmentación institucional", desarticulando los distintos niveles del estado y dispersando los recursos. Todo esto dio origen a una superposición de propuestas que muchas veces atendían a un mismo sector mientras que otras poblaciones quedaban marginadas (Herger, 2008).

En este contexto, las medidas impulsadas fueron de tipo "compensatorias", orientadas a la atención de los excluidos, que pasaron a ser "asistidos". Los programas partían de un diagnóstico inicial de baja empleabilidad de los jóvenes como consecuencia del escaso capital humano que tenían. De esta manera

> *"Se omitían tanto las desigualdades estructurales en el acceso a las oportunidades, como la segmentación de los mercados de trabajo, en tanto obstáculos a la inserción de los jóvenes en empleos decentes" (Jacinto, 2010: 126).*

La mayoría de los cursos adoptaron una lógica de mercado. El estado financiaba empresas y ONGs para impartir capacitaciones orientadas al mercado de trabajo formal, pero también

hubo cursos ad hoc en los que el Estado subsidiaba empresas, ONGs, iglesias, fundaciones, etc. para la formación destinada al sector informal, al cuentapropismo y a los emprendimientos. Sin embargo, ninguno de los programas de la época entabló puentes con la educación formal ni con la oferta regular de formación profesional (Jacinto, 2010).

En síntesis, esta época se caracterizó por reformas estructurales que tuvieron su correlato en una modificación de la articulación educación-trabajo, a partir de la implementación heterogénea del polimodal y el intento de subsumir las escuelas técnicas a los TTP. Además, se contó con una batería de programas impulsados desde distintos ministerios y llevados adelante por diversos tipos de instituciones. Uno de los discursos que circuló fue el que planteaba la baja empleabilidad de los jóvenes y los ubicaba como responsables de la situación de precariedad y marginalidad que atravesaban, sin considerar las inequidades estructurales y la escasez de puestos de trabajo de calidad disponibles. La nueva concepción de sujeto que circuló en esta década fue la de "asistido", subsidiaria de las transformaciones de un mercado de trabajo orientado al sector servicios.

Políticas públicas recientes: énfasis en la "activación"

Durante diciembre de 2001 estallaron las contradicciones del neoliberalismo imperante en las últimas décadas. Con esta crisis, se abre paso a una fuerte recesión a nivel nacional, desequilibrio estructural en el balance de divisas y un alto endeudamiento externo. Se opera el "default" y posteriormente la salida de la convertibilidad a través de la "devaluación" (Svampa, 2008).

A principios de 2003, la expectativa de una recomposición política desde abajo fue dejando lugar a la demanda creciente de "normalidad", ganando terreno una retórica antineoliberal (Svampa, 2008). Es en esta época que se asiste a cierta recuperación de los indicadores del mercado de trabajo: "*el desempleo ha disminuido a cifras de un dígito, su nivel más bajo desde*

la década de los noventa" (Pérez, 2010: 77).

En este contexto, participamos de ensayos de articulación desde las políticas públicas que intentan marcar directrices por medio de leyes y programas que se diferencian de la década anterior. Efectivamente, se sostiene que el crecimiento de estos años ha sido acompañado por la coordinación de políticas y de objetivos al interior del gobierno, destacándose la implementación de

> *"Políticas no ortodoxas en lo económico y la articulación de las esferas económicas, laborales y sociales tendiendo a un desarrollo basado en el crecimiento con inclusión social a través del empleo y una mayor equidad" (Novick, 2010: 216).*

En este marco, Riquelme y Herger (2009) rescatan que en estos años se promulgaron varias leyes en materia educativa, entre las que cabe mencionar la Ley de Financiamiento Educativo, Nº 26075/2005; la Ley de Educación Nacional, Nº 26206/2006; y la Ley de Educación Técnico Profesional, Nº 26058/2005. Según ellas, estas leyes dan un reconocimiento a la escuela técnica, que había sido marginada durante la década de los '90.

La Ley Nacional de Educación Nº 26.206 -entendida como aglutinadora de diversos sentidos e intereses-, postula la obligatoriedad del nivel secundario completo. Se produce un aumento del acceso a la escolarización:

> *"En el año 2010, los datos evidencian un importante impacto en términos de acceso a la escolarización, ya que más del 80% de los jóvenes de 17 años están en el sistema educativo, empezando a decrecer a los 18 años. Al año 91 entre los de 15 y 17 años, la tasa de escolarización alcanzaba sólo al 62,6% (DINIECE, 2003)" (Gluz, 2012: 127).*

Entre sus objetivos, dicha Ley postula la necesidad de articular la educación con el trabajo. En los incisos g y h del artículo

30º, sobre las funciones de la escuela secundaria dice:

> *"g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes"*.

En lo referente a la Ley de Educación Técnico Profesional, que regula las escuelas técnicas de nivel medio y la enseñanza técnica no universitaria, en sus objetivos principales plantea

> *"Estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional" (Ley de Educación Técnico Profesional 26058/2005, art. 6º).*

Rescatamos algunos aspectos reguladores y propositivos de esta ley, que marcan una tendencia a favorecer la inclusión de sectores de bajos recursos, a partir de financiamientos, programas, proyectos, entre otras acciones, así como también la generación de organismos que sirvan de puente con el mundo productivo:

> *"El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. (Ley de Educación Técnico Profesional 26058/2005, art. 40º)".*

A la vez, esta Ley esboza la generación de un organismo específico que articule la formación con el mundo laboral:

> *"Las funciones del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción son: a) Gestionar la colaboración y conciliar los*

> *intereses de los sectores productivos y actores sociales en materia de educación técnico profesional. b) Promover la vinculación de la educación técnico profesional con el mundo laboral a través de las entidades que cada miembro representa, así como la creación de consejos provinciales de educación, trabajo y producción. (Ley de Educación Técnico Profesional 26058/2005, art. 47º)".*

De esta manera, a través de las políticas impulsadas desde el INET y de las legislaciones propuestas, comienza cierta revalorización de las escuelas técnicas y la formación profesional que se refleja en programas específicos de equipamiento, financiamiento y mejora.

Por otra parte, si bien se promueve la ampliación de sistemas educativos, de protección social y de empleos de calidad, las medidas que impulsan programas sociales no tienen por objetivo un desarrollo integral sino que se despliegan medidas acotadas, orientadas a determinados sectores -denominado modelo de "universalismo básico"(Jacinto, 2010)-.

Los programas tienen una concepción de "activación" del beneficiario de los planes, que debe dar una contraprestación a cambio del subsidio (Jacinto, 2010). Un ejemplo de esto fue el Plan Jefes y Jefas de Hogar, impulsado en partir de la articulación entre tres ministerios -Educación, Trabajo y Desarrollo Social. Este plan incluyó entre sus objetivos la terminalidad de la educación básica y el polimodal, lo cual significó un reconocimiento de la educación general como parte fundamental de la formación de jóvenes y adultos y marcó una diferencia sustancial con las propuestas de la década precedente en la cual las propuestas de formación para el trabajo eran acotadas y fragmentadas (Herger, 2008).

Otro caso es el "Programa Jóvenes con más y mejor trabajo", que tiene una gran cobertura y cuyos destinatarios son los jóvenes entre 18 y 24 años de edad que no han finalizado los niveles educativos obligatorios. Surge en 2008 bajo la órbita del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Nación y

tiene como objetivo la terminalidad educativa obligatoria en conjunción con la elaboración de un perfil vocacional de los participantes apoyando las transiciones al mundo del trabajo, por medio de la realización de prácticas profesionalizantes, cursos de formación profesional y emprendimientos productivo, por los cuales reciben ayudas económicas (Garino, 2013).

Sintetizando, entendemos que se asiste a un potenciamiento del nivel secundario marcado por la expansión de su obligatoriedad hasta 5º año[9] y una revalorización de las escuelas técnicas, y que además se impulsan programas cuyos destinatarios son los jóvenes, enfocados en la terminalidad educativa y en la asistencia para la obtención de empleos.

Sin embargo, a pesar de estos intentos, se plantea que lograr una fuerte articulación entre educación y trabajo, especialmente en lo referido a jóvenes, sigue siendo un desafío para las *políticas públicas: "del discurso político y los marcos legales a la acción hay una gran distancia, que colocan a la educación y formación para el trabajo en una encrucijada crítica que puede implicar transformaciones positivas, negativas o regresivas y riesgosas con respecto a los problemas iniciales"* (Riquelme y Herger, 2009: 2). La atención de las demandas sociales por educación y formación para el trabajo requiere de procesos de planificación y programación de políticas y asignación de recursos, los cuales no están claramente planteados.

Finalmente, destacamos la obligatoriedad estipulada por ley desde 2006 de la escolaridad secundaria completa como una de las políticas públicas que más desafíos propone. Por esto, creemos que cabe reflexionar en torno a la propuesta de la escuela secundaria en relación a la formación para la continuidad de estudios superiores y para la inserción en el mundo del trabajo.

[9] Ley 26.206/2006, art.16: "La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria".

Reflexiones finales

Resumiendo el recorrido planteado, podemos decir que en el primer momento seleccionado (1880-1930) circula una diversidad de discursos que se concretan en prácticas que moldean tanto el sistema educativo formal como no formal: mientras la educación oficial se consolida como humanista y preparatoria para la realización de estudios superiores, la no formal da cuerpo a la articulación entre educación y trabajo. En cuanto a la idea de sujeto que circula, se trata de la de ciudadano para la consolidación del estado nacional.

En el segundo momento estudiando (1943-1955), el estado asume la responsabilidad respecto de la formación de jóvenes para el mundo del trabajo, creando una diversidad de propuestas que se plasman en una red de instituciones por las que transitaban los sujetos y que consolidaron una idea de "aprendiz" y de "sujeto trabajador" que acompañan la estructuración de los sentidos de la época.

En la década de los '90, se descentraliza y reestructura el nivel medio, proceso que coexiste con una multiplicidad de programas desarrollados por distintos ministerios, los cuales financiaban instituciones de la sociedad civil para que los implementaran, orientados por la lógica de la demanda. La idea de sujeto preponderante se asocia al capital humano y las causas del desempleo derivan en una responsabilización individual según la cual la falta de trabajo es consecuencia de la "inempleabilidad" de la persona y no de la falta de puestos de trabajo o inequidades estructurales, expandiéndose la idea de "asistido".

En la última década, por su parte, se han producido algunos cambios, en los que el estado impulsa nuevas regulaciones que dan forma a la articulación entre educación y trabajo, en el que la formación para el trabajo aparece como parte de un sistema de formación profesional (Jacinto, 2010). Sin embargo, estos cambios no están cerrados sino que tienen fisuras en las que se expresan distintos discursos que responden a diversas lógicas:

> *"Aunque en la presente década se observan lineamientos de políticas que apuntan a mejorar condiciones estructurales, y se apoyan en la perspectiva de los derechos, en las acciones concretas persisten también visiones individualizantes de la problemática y segmentaciones" (Jacinto, 2010: 142).*

Para finalizar, podemos decir que las características que ha ido asumiendo la articulación entre educación y trabajo en cada periodo histórico, así como la concepción de sujeto propuesta en cada etapa, se encuentran en estrecha relación con las propuestas políticas más amplias impulsadas desde el Estado. Entendemos que la revisión de estos momentos, así como también la diversidad que se plantea entre ellos, permiten plantear pistas para seguir pensando y debatiendo en torno a la educación secundaria, el trabajo, la formación profesional y la inserción laboral de los jóvenes en nuestro país hoy.

Referencias bibliográficas

BARRANCOS, Dora (1988) *Las asociaciones gremiales y la capacitación laboral a fines del siglo XIX y principios del XX en Argentina. Notas para la reconstrucción de su historia.* Buenos Aires: CEIL-CONICET.

BECCARIA, Luis, GROISMAN, Fernando y MAURIZIO, Roxana (2009) "Notas sobre la evolución macroeconómica y del mercado de trabajo en la Argentina 1975-. En Luis Beccaria y Fernando Groisman (eds.) *Argentina desigual.* Buenos Aires: UNGS-Prometeo.

CASAL, Joaquim (1997) "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo". En *Cuadernos de* relaciones laborales, N° 11, 19-54.

DE IBARRAOLA, María (2004) "¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria?". En Claudia Jacinto

(coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina.* Buenos Aires: redEtis (IIPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujía.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999) *La invención del aula.* Buenos Aires: Santillana.

FOUCAULT, Michel (1996) *Genealogía del Racismo.* Buenos Aires: Altamira.

_____(2005) *La arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.

GALLART, María Antonia (2000) *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes.* Montevideo: Cintefor/OIT.

GARINO, Delfina (2013) "Apoyo a las transiciones juveniles: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y su implementación en la Patagonia Norte". En Q*uestión. Revista especializada en Comunicación Social*, N° 38, 272-283.

GLUZ, Nora (2012) "Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas". En Nora Gluz y Jorge Azrate Salgado (coords.) *Debates para la reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales.* Buenos Aires: Rieps. UNGS.

HERGER, Natalia (2008) "Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo: análisis de la fragmentación de las políticas y las necesidades educativas de los jóvenes". En Agustín Salvia (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

JACINTO, Claudia (2006) "Los protagonistas de la expansión de la escuela secundaria", En *Anales de la educación común* Nro. 5, Buenos Aires, diciembre.

JACINTO, Claudia (2009) "Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general". En María Rosa Almandoz [et.al.] *Educación y trabajo: Interrelaciones y políticas.* Buenos Aires: IIPE.

JACINTO, Claudia (2010) "Veinte años de políticas de formación

para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones". En Claudia Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades.* Buenos Aires: Teseo – Ides.

MARTÍNEZ, Silvia y ÁLVARO, Belén (2013) "Prácticas de trabajo y dispositivos de formación. Un caso de política pública: el PRODA 'huertas neuquinas'". *Colección estudios y experiencias.* Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones.

MARTÍNEZ, Silvia, FERNÁNDEZ, Natalia y GANEM, María José (2009) "Escuela media, contextos y discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén". En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, UNR, 155-183.

MIRANDA, Ana (2007) *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo.* Buenos Aires: Fundación Octubre de Trabajadores de Edificios.

NOVICK, Marta (2010) "La compleja integración 'educación y trabajo': entre la definición y articulación de políticas públicas." En María Rosa Almandoz [et.al.] Op. Cit. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

PÉREZ, Pablo (2010) "¿Por qué difieren las tasas de desempleo de jóvenes y adultos? Un análisis de las transiciones laborales en la Argentina post Convertibilidad". En Julio Neffa, Damián Panigo, y Pablo Pérez (comps.) *Transformaciones del empleo en la Argentina. Estructura, dinámica e instituciones.* Buenos Aires: CICCUS/CEIL-PIETTE.

RIQUELME, Graciela (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público.* Buenos Aires: Miño y Dávila, UBA.

RIQUELME, Graciela y HERGER, Natalia (2009) "Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica de la secundaria". En *Novedades Educativas,* 225, 6-12.

SOUTHWELL, Miriam (2011) "La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En Guillermina Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y po-*

sibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

SVAMPA, Maristella (2008) "Argentina: una cartografía de las resistencias (2003-2008) Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo". En *Revista OSAL,* año IX, 24, 17-49.

TEDESCO, Juan Carlos (1980) *La educación en Argentina (1930-1955).* Buenos Aires: CEAL.

_____(1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Ediciones Solar.

TIRAMONTI, Guillermina (2011) "Escuela media: la identidad forzada". En Guillermina Tiramonti (dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Buenos Aires: FLACSO.

WELLER, Jurgen (2007) "La inserción laboral de jóvenes: características, tensiones y desafíos". En *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82.

WIÑAR, David (1970) *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP.* Buenos Aires: ITDT-CICE.

Legislación

-Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006.

-Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/2005.

-Plan Quinquenal 1947-1951. Secretaría Técnica de la Presidencia de la Nación.

-Ley de creación del CONET Nº 15.240/1959.

Insultos, cuerpo y sexualidad.
Un estudio con perspectiva de género de las voces de estudiantes de nivel medio

Adriana Hernández y Carmen Reybet

Introducción

En este trabajo recortamos las respuestas brindadas, en la Encuesta a Estudiantes, a uno de los ítems correspondientes al Eje *cultura política*, y dentro de éste, a la Dimensión *discriminación*. El ítem en cuestión refiere a los *insultos* bajo la consigna: *"¿Qué insulto de los que se dicen en tu escuela te parece más hiriente?[1]".*

Tal como está formulada, la pregunta no remite necesariamente a la identificación de los insultos con mayor circulación. La intención pasa por apresar la carga subjetiva que se les atribuye, y en consecuencia, establecer una gradación en el nivel de ofensa que cada insulto encarna. Esto supone que el insulto -entendido acá como acción verbal-, dirigido a un/a individuo específico, funciona como agravio, humillación, denigración, etc.

Sabemos que lo verbalizado cobra una importancia central dado que la dimensión social del lenguaje constituye un insumo fundamental en los estudios cualitativos. El funcionamiento de la vida social se sostiene sustantivamente por el lenguaje, por cuya mediación cada sujeto y sujeta incorpora y recrea esquemas de representación y actuación sobre el mundo en un proceso de mutua constitución.

---

[1] El/la investigador/a debía registrar las respuestas espontáneas textuales según el orden en que fueran ofrecidas: primer lugar, segundo y tercer lugar.

Un aspecto previo a considerar remite al proceso de escritura de este capítulo. Advertimos que, debido al androcentrismo del lenguaje -particularmente evidente en el idioma español-, nuestra posición se declara deudora de algunas propuestas actuales que intentan romper con el sistema bigenérico. En efecto, el esquema dicotómico reconoce solo dos alternativas que resultan excluyentes: por un lado los términos femenino/masculino; por otro, el par heterosexual/homosexual.

Han sido varios los intentos por utilizar expresiones que aludan a los/as sujetos/as sin marcadores de sexo/género: desde la neutralidad de una escritura que apresa la dupla "el alumno/la alumna", pasando por el signo 'arroba', hasta el recurso de la 'x'. Creemos que esta última fórmula logra expresar mejor el carácter de pluralidad que distingue a las variadas formas de vivir tanto el género como la sexualidad. La consideramos una estrategia que, inscripta en un campo de disputa por el ordenamiento social, recoge aportes de las tradiciones de lucha protagonizadas por los movimientos feministas y los colectivos de gay, lesbianas, travestis, homosexuales, transgéneros y transexuales. Como toda estrategia es contextual, de donde deviene su condición de transitoriedad.

Algunos supuestos teóricos habilitan el análisis de un corpus de datos construidos a partir de la administración de la Encuesta dirigida al alumnado del ciclo superior de la escuela media[2], en una proporción equitativa entre alumnos y alumnas. Este último dato adquiere suma importancia para el análisis que proponemos desde un enfoque de género.

Entre otros conceptos, sostenemos que la subjetividad se construye. Planteamos también que las prácticas pedagógicas son sustanciales en el proceso continuo de constitución de las 'identidades', particularmente las de género.

Una categoría significativa para la comprensión del proceso

[2] Recordamos que la Encuesta fue aplicada en las 24 escuelas a razón de 30 encuestas por establecimiento, lo que totaliza unas 720.

de "hacerse hombre o mujer" es "experiencia". Siguiendo a la teórica feminista Theresa De Lauretis[3], la experiencia es:

> *"...Un proceso por el cual, para todos los sujetos sociales, se construye la subjetividad. A través de este proceso uno/a se ubica a sí mismo/a o es colocado/a en la realidad social, y de este modo percibe y comprende como subjetivas (...) aquellas relaciones - materiales, económicas, e interpersonales - que son de hecho sociales, e históricas, en una perspectiva más amplia. Este proceso es continuo (...) Para cada persona, la subjetividad es una construcción continua, no un punto fijo de partida o llegada desde el cual uno/a puede interactuar con el mundo. (...) es el efecto de esa interacción - la cual yo llamo experiencia -, y es producida no por ideas, valores externos o causas materiales, sino por nuestra compenetración personal, subjetiva, en las prácticas, discursos, e instituciones que le dan significación (valor, sentido y afecto) a los eventos del mundo"[4].*

El texto de De Lauretis presenta la relación estructura-subjetividad, y a su vez la tensión sujetx activx-pasivx en este "colocar/ser colocadx" en la realidad social. La experiencia es conceptualizada así como producida por nuestro anclaje activo, personal, en las condiciones sociales e históricas en que estamos situadxs, condiciones que operan de frontera, aunque no inamovibles para la acción.

Nuestra posición sobre el enfoque de género entiende que la subjetividad se construye en el cruce del género con la clase, la raza-etnia, la edad-generación, la religión, otros, tal como lo plantea el modelo de la intersección.

---

[3] Es una exponente del feminismo postfoucaultiano que entiende al género como 'tecnología' en el sentido de un saber acerca de la diferencia sexual. En esta línea de análisis, el género no es una propiedad de los cuerpos, sino un conjunto de efectos producidos en los mismos por el despliegue de una tecnología compleja.

[4] La presente cita es una traducción libre del texto de 1985, Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema.

Los insultos como categorías sociales

Abrimos esta sección con palabras de Tadeu da Silva (1997: 71) para indicar que, si bien *"las nociones de prejuicio y discriminación [ ] frecuentemente tienden a llevar la cuestión hacia el plano individual y psicológico*", en realidad las mismas *"dependen de categorías y clasificaciones que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social".* Esto es, poseen una naturaleza social.

Existe abundante bibliografía que aborda la temática del prejuicio, el estereotipo y el estigma. Es nuestra intención incorporar a los planteos clásicos (Goffmann, 1963; Heller, 1970; Perrot y Preiswerk, 1975), los aportes que ofrecen los Estudios de Género en tanto permiten enriquecer la lectura que ofrecemos en este capítulo.

Entendemos que tanto Heller como Perrot y Preiswerk argumentan que los prejuicios y los estereotipos son categorías que devienen de comportamientos cotidianos, fijos en la experiencia, empíricos y ultrageneralizadores. Mediante la simplificación, la realidad es reducida a algunos elementos específicos, produciéndose omisiones conscientes y olvidos. La generalización abstrae un conjunto de rasgos que caracterizan a un grupo en su aspecto físico, mental y en su comportamiento, aplicándolos en forma indiscriminada sin reflexionar sobre las particularidades y las excepciones.

Por su parte, el *estigma* (Goffmann, 1963) es un atributo altamente desacreditador construido en relación a determinados estereotipos y marcas de las cuales son supuestamente "*portadorxs"* algunxs sujetxs y que significan posicionamientos desde quien los construye: pertenecer al grupo de los *"normales*".

Tomando en cuenta estas herramientas teóricas, en nuestro análisis hemos procurado detectar los ejes de producción de la matriz discursiva que opera estigmatizando, estereotipando, clasificando, adscribiendo identidades que toman como blanco privilegiado el cuerpo.

Nuestro trabajo permite afirmar que, en los insultos, el cuerpo aparece connotado según: fenotipo étnico-nacional (*bolita, paragua, peruano, chileno, chino, judío*); aspectos físicos particulares (*cabezón, narigón, enano*); sexualidades (*maricón, trolo, lesbiana)* y representaciones de la feminidad (*puta, atorranta, perra, petera*); origen social (*negro, villero, pobre de mierda, muerto de hambre*); inteligencia (*nerd, burro*)

Consideraciones sobre los procedimientos[5] de análisis y obtención de datos

Entre las variadas formas de lectura/ escritura que posibilita el corpus discursivo relevado, hemos seleccionado una estrategia de agregación de los 'datos'[6] de la totalidad de los insultos, en Categorías elaboradas sobre la base del listado simple de las expresiones del alumnado. Consideradas éstas como indicadores directos, hemos procedido a agruparlas en cinco categorías que aluden a una misma cuestión: *género-sexualidad, origen social, aspecto físico, inteligencia, nacionalidad.*

A continuación mostramos el armado de las mismas, aclarando que los términos -indicadores con el que abrimos cada categoría son las expresiones más frecuentes.

> *"Género-Sexualidad: hijo de puta, la concha de tu madre, la puta que te parió, la concha de tu hermana, perra, me cojo a tu vieja, tu mamá es una puta, petera, chupame la pija, lesbiana; gay, maricón, trolo.*

> *Origen social: negro de mierda, negro, pobre, negro villero, villero, negra villera, negro chorro, tu casa es de chapa, negrita pobretona, concheto/a.*

[5] Con la colaboración del estadístico Jorge Caliani. Y la profesora Soledad Roldán.

[6] Reconociendo que los datos son producidos desde la misma formulación de la pregunta de la encuesta y de la relación entre investigador/a – encuestado/a en el momento de su aplicación en un contexto específico.

Aspecto físico: *gordo, feo, gordo de mierda, petiso, deforme, mogólico, no tenés culo, discapacitado, narigueta, las chicas feas, cuatro ojos*.

Inteligencia: *burro, nerd, ignorante, inútil, tonto, tarado, boludo, pelotudo.*

Nacionalidad: *volvé a tu país, boliviano, boliviano de mierda, boliviano sucio de mierda, peruano, inmigrante, paraguayo, chileno, judío*[7]*".*

Cabe advertir la concurrencia de distintas situaciones que han entorpecido el procesamiento de los datos numéricos al impedir establecer una correlación exacta entre cantidad de encuestadxs y cantidad de respuestas. Por un lado, enunciados que combinan varias categorías[8] y, por otro, un alto número de alumnxs que no responden el ítem. Por otra parte, muchxs ofrecen respuestas elusivas que impiden su traducción a un insulto en sentido estricto, y que no remiten a ninguna de las cinco categorías; pero tampoco permiten construir una nueva[9]. Por último, respuestas que poseen un alto grado de dispersión y escaso peso específico.

Estos condicionantes fundamentan el tipo de aproximación que ensayamos: una *lectura interpretativa* de las tendencias detectadas. Como toda interpretación, necesariamente subjetiva, nos coloca en el lugar de actoras sociales que comparten, parcialmente al menos, el mundo de significaciones sociales.

---

[7] El término judío es incluido dentro de esta categoría en tanto entendemos que el sentido habitual trasciende el aspecto religioso y alude a la identidad de un colectivo que se reconoce como "pueblo", nación, Estado.

[8] Combinan distintos ejes de discriminación, tal como lo reflejan las siguientes expresiones: "*sirvienta paraguaya*", "*negra villera*", *"negrita pobretona*". Esta formulación duplica el procesamiento en más de una categoría.

[9] A modo de ejemplos: "*las acciones no son insulto, y duelen más*"; "*rajá a la mierda*"; *"no tenés futuro"; .* "*comentarios agudos"; "a los otros"; "de todo".*

Estructura de la presentación de los resultados

Cada apartado del análisis se inicia con frases que condensan algunos núcleos de sentido que, aún siendo formulados por una mínima parte del colectivo relevado, ofrecen interesantes pistas/indicios para el estudio.

Anthony Giddens (1987: 155) plantea que cada actor social es un teórico social competente en tanto

> *"(…) Como cuestión de rutina, hace interpretaciones de su propia conducta, y de las intenciones, razones y motivos de los otros, como partes integrales de la producción de la vida social".*

Así, en nuestro ensayo interpretativo de segundo orden elegimos aquellas 'voces' de estudiantes que resultan más fecundas para nuestra aproximación. Son voces de sujetos/as particularmente competentes que ofician así de auxiliares en la búsqueda de lo imperceptible, de lo que no aparece ante una primera mirada en el plano de lo inmediato. En esa condición las frases seleccionadas son de su autoría.

La frase del primer apartado registra la 'voz' que, en boca de un estudiante, se asemeja a la definición que se encuentra en cualquier diccionario de la lengua española.

En el siguiente apartado, la frase, compuesta de distintas partes ensambladas por nosotras, avanza exhaustivamente en la especificación de los ejes sobre los que se instalan los insultos, pareciendo agotar el campo de posibilidades. El análisis en esta sección resalta el peso otorgado, en primer lugar, al cuerpo de las mujeres, particularizando en la genitalidad de madres, hermanas, novias. Mediante una metonimia se reduce el cuerpo femenino a la parte de su anatomía vinculada con la reproducción, actualizando así el ancestral corsé patriarcal. En segundo lugar y en forma complementaria con el anterior, es el cuerpo masculino el que resulta blanco de los insultos referidos a un

ejercicio "despreciado" (Fraser, 1997) de la sexualidad que escapa a las regulaciones heteronormativas.

Por último, la frase escogida en el tercer apartado alude a la condición relacional de todo insulto, colocando el eje en la diferencia que es percibida como desigualdad e inferioridad. Una de las voces adolescentes desnuda el trasfondo de discriminación en el que se formulan las descalificaciones que, por contraste, jerarquizan a quienes encarnan la norma invisible que opera como principio oculto de clasificación. Encontramos aquí un registro afín a la perspectiva crítica.

Apartado 1: "*Cualquier [insulto] que hiera tus sentimientos, tu orgullo o estima*".

Cotejada la frase con las definiciones provistas por los Diccionarios, *insultar* es "Ofender a uno provocándole con palabras o acciones". Y, a su vez, *ofender* es "Injuriar de palabra o denostar/ Fastidiar, enfadar, molestar".

Si insultar es ofender, herir, enfadar, resulta sorprendente que se haya registrado un elevado número de abstenciones (no sabe /no contesta) Si a ello le sumamos las expresiones que, o bien niegan la presencia de insultos 'en la/ esta escuela', o bien admiten su existencia pero le quitan trascendencia en tanto se trataría de 'insultos que no hieren', que 'no son muy fuertes', que son dichos en tono de 'bromas' o de 'chistes', nos encontramos frente a un doble proceso de negación y contradicción en los propios términos, subyaciendo una tensión entre lo hiriente y lo chistoso. Cabe preguntarse acerca de esta elusión y/o rodeo: ¿es una manera de proteger a 'la/ su' escuela en tanto la misma fue elegida para el trabajo de campo?; ¿hay entre los/as adolescentes una omisión del conflicto?, ¿se trata de ocultar heridas a la autoestima personal en una etapa del ciclo vital de reconfiguración de la subjetividad?.

Apartado 2: "*Cualquier [insulto] dirigido a la familia, a la*

madre, al cuerpo, a lo físico, el origen, la nacionalidad".

Tal las partes enunciadas en varias encuestas[10].

Al dirigir la mirada a los insultos que particularizan sobre algunos de los aspectos, confirmamos, una vez más, que las dicotomías varón/ mujer y heterosexualidad/ homosexualidad, son fuertes estructuras estructurantes de las relaciones de poder.

La pervivencia del esquema binario masculinidad/ feminidad expresa la vertiente cultural-valorativa del género sobre la base del androcentrismo que sostiene las prácticas sexistas y las regulaciones que devalúan y desprecian 'lo femenino' bajo fórmulas antagónicas tales como puta/virgen.

Lo mismo ocurre con el segundo par dicotómico. Siguiendo a Nancy Fraser (1997: 29-30), también en la estructura cultural-valorativa de la sociedad está arraigada la 'sexualidad despreciada', siendo los gays y las lesbianas víctimas del heterosexismo en tanto construcción autoritaria de normas que privilegian la heterosexualidad y promueven la homofobia, esto es, la devaluación cultural de la homosexualidad. Heterosexualidad y homosexualidad, así como los términos de toda oposición binaria, se definen únicamente uno en virtud del otro.

Si analizamos por Jurisdicción, la provincia de Neuquén muestra la mayor concentración de insultos que remiten a un imaginario sexista. Salta registra un número significativo de ausencia de respuestas, y ofrece a la vez una alta frecuencia de indicadores que aluden a relaciones de género y a sexualidades despreciadas. La Ciudad de Buenos Aires presenta la mayor proporción de insultos sobre fenotipo étnico-nacional y origen social. Por su parte, en la Pcia. de Buenos Aires sobresale el origen social. Estas situaciones amerita estudios específicos que escapan al presente trabajo.

---

[10] Cabe recordar que alumnos y alumnas encuestadxs respondieron a la siguiente pregunta: *¿Qué insulto de los que se dicen en tu escuela, te parece más hiriente*?

Pero en todos los casos, sin excepción, cobra un peso significativo la categoría que hemos denominado *género-sexualidad*, con diferencias según se trate de insultos que refieren a mujeres o a varones. Las mujeres resultan blanco de epítetos que desmerecen la feminidad, medida con relación a la masculinidad -la norma-. Por su parte, en los varones se sanciona el ejercicio de una sexualidad 'despreciada'. La heteronormatividad en tanto norma común, parece expresarse con matices. En la mujer, "naturaleza dada", se vigila su capacidad reproductora que se sintetiza en la fórmula mujer-madre; y en los varones un atributo central que define la masculinidad es la heterosexualidad, la que es sometida a una prueba constante.

Si discriminamos los datos según alumnas y alumnos, más allá de las coincidencias que colocan la categoría *género-sexualidad* en el tope de las respuestas, puede señalarse que los enunciados de los varones registran una mayor concentración de expresiones que denigran tanto a la feminidad (*hijo de puta, la puta que te parió* como indicadores más relevantes) como a la homosexualidad (*puto, trolo, maricón*) Por su parte, las alumnas muestran una mayor preocupación por los aspectos físicos, particularmente la gordura, dando muestra de las tecnologías de poder que modelan el cuerpo femenino.

Apartado 3: A modo de cierre

"Mostrarle al otro la diferencia, decirle que no es igual....".

Esta frase permite teorizar que toda *diferencia* se constituye como relacional y dialéctica; en palabras de Liliana Sinisi: *nosotros* (Sinisi, 20) Según esta autora, la construcción de la alterización se apoya en toda una carga de significados, interpretaciones y representaciones estereotipadas que actores y actrices sociales atribuyen a ciertas diferencias.

Si bien el análisis de la encuesta, en todos los Nodos, muestra un haz de agravios que remiten a racismo, clasismo, sexismo, xenofobia y homofobia, son predominantes aquellos

insultos que 'ofenden' a las figuras femeninas del grupo familiar, especialmente a 'la madre', dando cuenta de estructuras cristalizadas de dominación masculina. En palabras de un estudiante *"cuando te toca a la madre, ése es el más común".*

Estas breves consideraciones alertan sobre la necesidad de incluir en la agenda de la educación sexual, el trabajo de deconstrucción de las dicotomías jerárquicas de género sobre las cuales reposan parte de los procesos de discriminación, de los cuales los insultos son sólo una de sus manifestaciones.

Referencias Bibliográficas

BUTLER, Judith. (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Buenos Aires: Paidós.

CHANETON, July. (2007) *Género, poder y discursos sociales.* Buenos Aires: Eudeba.

FRASER, Nancy. (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista".* Santafé de Bogota: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.

GIDDENS, Anthony. (1987) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu: Buenos Aires.

GOFFMAN, Erving. (1963) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

HELLER, Agnes (1970) *Historia y vida cotidiana*. España: Grijalbo.

PERROT, D. y PREISWERK, R. (1975) *Etnocentrismo e historia*. México: Nueva Imagen.

SINISI, Liliana. (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización". En M. R. Neufeld – J. A. Thisted (comps.) *De eso no se habla..... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Buenos Aires: Eudeba.

TADEU DA SILVA, Tomz (1997) "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica" (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple) En P. GENTILI (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Formación para el trabajo: cambio social, sentidos del trabajo y educación secundaria

Ana Miranda, Silvia Martínez y Adriana Zaffaroni[1]

Introducción

En el contexto de las transformaciones económicas y sociales de finales del siglo veinte, la expansión de la desocupación entre los jóvenes -incluso de aquellos que han alcanzado el diploma de la educación secundaria- colocó en el centro del debate al rol de la educación y su vínculo con el trabajo. La formación para la vida productiva fue cobrando así un importante espacio en los debates teóricos y en las estrategias de intervención social y política.

Sobre principios de los años noventa estudios del campo de la sociología y la economía de la educación comenzaron a plantear nuevos interrogantes sobre el vínculo de dos ámbitos que responden a lógicas diferentes: el sistema educativo y el mundo productivo. Entre las características centrales de los interrogantes se destaca centralmente la proposición de que no existe una relación directa y univoca entre la educación y el trabajo. Entre las preguntas planteadas aún vigentes sobresalen: el papel de las distintas modalidades educativas (especialmente la educación técnica-profesional), la naturaleza del vínculo entre la edu-

[1] Coordinación del trabajo de equipos: FLACSO, UN.Salta Y U.N.Comahue. Equipo de investigación**:** Agustina Corica, Natalia Fernández, María Celeste Juárez, Fabiana López, Analía Otero, Elena Ponzoni, Vanessa Troiano.

cación y el mercado de trabajo, la relación entre los establecimientos educativos y la comunidad, los sentidos que adquiere el trabajo entre las nuevas generaciones, entre otras.

En dirección a esta rica tradición analítica, un conjunto de investigadores nos propusimos abordar una investigación sobre la formación para la vida productiva, en el marco de un proyecto más amplio sobre desigualdad en la educación secundaria. En virtud de la experiencia, los intereses y las geografías que habitamos cada uno de los investigadores fueron surgiendo temáticas, enfoques y resultados diversos, los cuales fueron elaborados en el marco del dialogo y la colaboración académica.

Un dato de sumo interés está relacionado con las regiones geográficas involucradas en la investigación, en donde se pueden advertir significativas diferencias (información detallada en anexo). Estas diferencias tienen fuertes implicancias en la estructura económica, y las oportunidades de empleo, afectando por ende la naturaleza del vínculo entre la educación y el trabajo. Por un lado, la Ciudad de Buenos Aires y los Partidos del Conurbano y La Plata presentan un perfil similar en la distribución de los ingresos y las oportunidades, aunque con significativas diferencias en el volumen de los ingresos y el empleo en cada uno de los territorios. Por otro lado, las jurisdicciones de Neuquén y Salta exhiben un perfil distributivo de mayor concentración. En esta dirección es factible observar que Neuquén muestra, en términos generales, los rasgos que caracterizan a la región patagónica: altos ingresos y polarización, como producto de una estructura económica basada en recursos extractivos (principalmente petróleo). Salta expresa, por su parte, las problemáticas sociales de la región noroeste de nuestro país: altos índices de pobreza y polarización, en una estructura con una significativa presencia de economías familiares de subsistencia (agricultura de pequeña escala).

La diversidad territorial signó las preocupaciones y preguntas de los equipos involucrados en la investigación. La estrategia utilizada para el abordaje estuvo relacionada con la triangulación de fuentes de datos. De forma tal que, para el análisis com-

parativo se utilizaron datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC[2] y para los análisis específicos sobre las temáticas de educación y trabajo se recurrió a la información de encuestas y entrevistas producidas por el proyecto.

El saldo general del trabajo realizado se materializó en numerosos artículos, presentaciones y tesis. En este sentido, la amplia elaboración de material empírico, la diversidad de los aportes y la riqueza de las temáticas analizadas dieron lugar a una importante producción, que el presente artículo intenta reflejar a lo largo de sus páginas. En efecto, como fruto de la colaboración desarrollada hemos participado en el texto prácticamente la totalidad de los investigadores involucrados en el eje de estudios sobre formación para la vida productiva.

En el texto se van exponiendo distintas temáticas relacionadas con el análisis sobre el vínculo entre la educación y el trabajo. En primer lugar, se plantean problemáticas teóricas relativas al cambio social y sus impactos en la temática en estudio. En segundo lugar, se presenta un análisis sobre las actividades educativas y laborales de los jóvenes que integraron la muestra de estudiantes secundarios elaborada por el proyecto. En tercer lugar, se expone una reflexión sobre la transformación en los sentidos del trabajo entre los jóvenes, realizado a partir de entrevistas desarrolladas en la Provincia de Salta. Por último, se estudian los discursos y las estrategias de distintos establecimientos escolares en la Provincia de Neuquén. Finalizando, se exponen comentarios generales sobre los hallazgos de la investigación.

[2] La descripción del contexto socioeconómico se realizó a partir del procesamiento de información secundaria de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC (en adelante EPH), tomando en cuenta el período en que fue realizado el trabajo de campo (primer semestre de 2006). Sobre esos datos se abordaron las principales tendencias en el empleo, la escolaridad, la pobreza y la distribución del ingreso, de cara a evidenciar las distintas situaciones sociales y económicas en las jurisdicciones que abarca el estudio.

Cambio social: los impactos en el vínculo entre la educación y el trabajo

Se ha señalado que los cambios que se vienen produciendo en las últimas décadas han provocado fuertes transformaciones y debates en la relación con la educación y el mundo del trabajo. Partiendo de considerar los cambios económicos y sociales y el lugar del Estado, se puede argumentar que se ha producido un pasaje de una economía controlada por el Estado a una economía de mercado mundializada (Touraine, 1992). A la vez, el cambio de sociedades con un Estado Benefactor a sociedades competitivas e individualistas sin la contención del Estado-Nación produjo significativas modificaciones en la estructura y las relaciones sociales: aumento de la deuda externa, disminución de los puestos de trabajo en la producción industrial, privatización de empresas y prestaciones de servicios estatales, falta de políticas sociales y de formación, debilitamiento de la organización política y sindical. Procesos que, sumados a los sucesivos planes de ajuste generaron un empobrecimiento y miseria de amplios sectores de la población que han sido denominados "nuevos pobres" (Minujin/Kessler; 1993; Feijoo, 2003).

La privatización y reestructuración del Estado trajo consigo consecuencias sociales y económicas devastadoras. La estabilidad laboral, base de la inserción social durante muchos años, soporte de los lazos sociales y de un sistema de representaciones y de prácticas integrado en los códigos culturales que reglan la vida cotidiana, va dando paso a una transformación del trabajo. El desempleo y la desprotección social erosionan el modo en que millones de personas se ubican e identifican dentro de su medio social (Castel, 1997; Sennet, 1998; Huergo, 2004).

En nuestro país y durante los años noventa la desocupación se constituyó en un elemento importante en la vida de los sujetos, particularmente de los jóvenes. En este contexto, aparecieron nuevos actores sociales y formas de protesta: los piquetes y cortes (con amplio impacto en las provincias donde se desarrolló el estudio). Justamente, en el caso específico del norte

salteño y Neuquén, en el marco de la privatización de YPF se produjo una modificación de los sentidos, con un amplio impacto en las subjetividades vinculadas al trabajo, con un gran impacto entre las generaciones jóvenes[3].

Los cambios sociales y económicos de los años noventa tuvieron un amplio impacto en la inserción social y laboral de los jóvenes. Entre los rasgos más característicos de la situación social que atraviesa la juventud, se destaca su mayor permanencia en el sistema educativo, el aplazamiento en el ingreso al mercado laboral y las crecientes dificultades laborales, inclusive de aquellos que han egresado de la educación secundaria. En efecto, los empleos disponibles para los jóvenes están estrechamente relacionados con ocupaciones propias al comercio y los servicios, las cuales en muchos casos generan vínculos muy inestables. Lo cual -como veremos más adelante- genera identidades "precarias", frente a la incertidumbre del porvenir.

Frente a estas tendencias desde el punto de vista analítico, algunos estudios enfatizaron la idea de la no-correspondencia entre la lógica de la estructura social y económica y la lógica del sistema educativo (De Ibarrola, 2004). Otras investigaciones hicieron hincapié en la mayor vulnerabilidad de los trabajadores de menor calificación frente a la crisis del empleo asalariado y la expansión de la desocupación (Jacinto, 2004) Algunos autores señalaron que la ruptura de la linealidad afectaba a la condición misma de los jóvenes en tanto sujetos sociales, en el marco de la diversificación de los tránsitos entre la educación y el empleo (Casal J. 2000; Miranda A. 2007). Por último, un conjunto de investigaciones destacaron el peso de la fragmentación educativa en las perspectivas laborales de los jóvenes, así como también en la vivencia misma de la experiencia escolar (Kessler, 2002; Kessler, 2004; Tiramonti, 2004).

[3] YPF representó un modelo de civilización territorial, ya que la modalidad de enclave no se circunscribió tan solo a la explotación de recursos naturales de las zonas (como por ejemplo el petróleo) sino que incluyó una red de servicios sociales, recreativos y residenciales para su personal. Lo cual implicó que sus empleados tuvieran la vida social estructurada directa e indirectamente en torno a la empresa (Svampa y Pereyra, 2003).

No obstante, la evolución general de las tendencias no debe ocultar que las percepciones y prácticas de los actores continúan estando muy relacionadas con la situación de los jóvenes frente a la desigualdad económica, social, política y geográfica. A continuación se presentan distintos análisis cuyo objetivo es hacer evidentes distintas aristas de la desigualdad de oportunidades y accesos entre los estudiantes de la educación secundara.

Las actividades de los estudiantes de la educación secundaria

En este apartado se realiza un análisis comparativo entre las jurisdicciones sobre a la participación de los estudiantes de la educación medio en el mercado de trabajo, así como en las actividades extra-escolares. Uno de los objetivos del estudio estuvo relacionado con el desarrollo de una mirada integral que distinga las particularidades regionales de cada uno de los espacios geográficos y las tendencias generales en el comportamiento de los jóvenes respecto al vínculo entre la educación y el trabajo. Investigaciones recientes vienen corroborando a lo largo de las últimas décadas las tendencias hacia la mayor escolarización y la menor participación económica de los jóvenes menores de 20 años de edad. No obstante, la preponderancia de dichas tendencias no deben ocultar las diferencias que pueden encontrarse en la situación de los jóvenes de distintos sectores sociales. A continuación se presenta la descripción de la condición de actividad de los estudiantes así como la participación en ocupaciones extra-escolares teniendo en cuenta el sector social de la escuela a la que asisten.

La descripción de la condición de actividad de los estudiantes presenta amplias disparidades tanto sociales como geográficas. En este sentido puede observarse que entre los estudiantes de nuestra muestra el mayor porcentaje de los ocupados pertenece al sector social bajo (41,2%), le siguen los estudiantes de sectores medios (30,9%) entre los cuales se registra el mayor porcentaje de desocupados (7,2%). Por otra parte, entre los

estudiantes del sector alto se destaca el mayor porcentaje de inactividad.

Cuadro Nº 1: Distribución porcentual de estudiantes según condición de actividad

Estado	Nuevo sector social escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Ocupado	14.20%	30.90%	41.20%	33.10%
Desocupado	0.80%	7.20%	6.90%	6.00%
Inactivo	85.00%	61.90%	51.90%	60.90%

Fuente: *Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.*

En la CABA se verifica la tendencia ya señalada con respecto a la inactividad. En relación a la distribución entre género se observan variaciones en los sectores medios y bajos. De los estudiantes del sector medio que están ocupados, la mayoría son varones, siendo casi inexistente la actividad entre las jóvenes. En cambio, casi el 40% de las jóvenes del sector bajo están ocupadas y más de la mitad de los varones se encuentran en esa situación. El panorama varía sustancialmente para los estudiantes del sector alto, entre quienes sólo los varones, y en un pequeño porcentaje (15,8%), participan en el mercado laboral. Por su parte, en La Plata y los Partidos del Conurbano Bonaerense los estudiantes del sector alto y medio presentan tendencias similares en cuanto a su participación en el mercado laboral. Aproximadamente un 20% de los varones de ambos sectores trabajan, mientras que las mujeres casi en su totalidad permanecen al margen, mostrando porcentajes de inactividad superiores al 90%. Para el caso de los estudiantes del sector bajo, el porcentaje de ocupados es la mitad en los varones, registrándose también un porcentaje casi del 30% en las mujeres.

Cuadro Nº 2: Distribución porcentual de estudiantes según condición de actividad

	Alto	Medio	Bajo	Total
		CABA		
Ocupado	10.00%	27.00%	40.90%	31.20%
Desocupado	0.00%	4.80%	8.60%	5.90%
Inactivo	90.00%	68.30%	50.50%	62.90%
		La Plata + Conurbano Bonaerense		
Ocupado	10.00%	13.30%	40.70%	26.50%
Desocupado	3.30%	0.00%	3.30%	2.20%
Inactivo	86.70%	86.70%	56.00%	71.30%
		Neuquén		
Ocupado	29.00%	30.80%	30.20%	30.20%
Desocupado	0.00%	7.70%	6.30%	5.70%
Inactivo	71.00%	61.50%	63.50%	64.10%
		Salta		
Ocupado	6.70%	42.90%	41.70%	36.50%
Desocupado	0.00%	14.30%	9.10%	8.60%
Inactivo	93.30%	42.90%	49.20%	54.80%

Fuente: *Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.*

Por el contrario, en la jurisdicción de Neuquén la participación en el mercado de trabajo no reviste la misma distribución que en las anteriores jurisdicciones. En este caso, los estudiantes de los sectores sociales alto, medio y bajo presentan similares porcentajes de ocupación promediando el 30%. Se destacan los amplios porcentajes de mujeres de sector alto y medio que trabajan. Sin embargo, el mayor porcentaje de ocupados se verifica entre los estudiantes varones del sector alto.

Finalmente, Salta vuelve a mostrar importantes diferencias en los estudiantes de distintos sectores sociales. Las tendencias señalan una mayor inactividad entre los jóvenes de sector alto y mayores porcentajes de ocupados entre los estudiantes de sector medio y bajo. Mientras que los varones del sector alto no participan en el mercado de trabajo, sí lo hacen alrededor del 15% de las jóvenes de este sector. En cambio, entre los varones de los sectores medio y bajo se verifican los mayores porcentajes de ocupación. No obstante a diferencias de las anteriores jurisdicciones es aquí donde se verifican mayores porcentajes de desocupación, sobre todo entre las mujeres del sector medio.

Sobre el conjunto, los datos son contundentes en mostrar que alrededor del 90% de los estudiantes del sector alto asisten a la educación secundaria como actividad excluyente. Entre los estudiantes del sector bajo dicha proporción es mucho menor y casi la mitad combina la asistencia escolar con la participación en el mercado laboral. Sólo en el caso de Neuquén ambas tendencias parecen revertirse. El porcentaje de estudiantes inactivos es menor y es mayor la participación en el mercado laboral de los estudiantes de todos los sectores sociales. Asimismo es significativamente mayor el porcentaje de mujeres ocupadas (ver anexo).

No obstante, las tendencias generales presentan particularidades regionales. Los partidos del Conurbano Bonaerense exhiben los mayores porcentajes de inactividad entre sus estudiantes. En Salta se destacan los mayores índices de ocupación y desocupación, mientras que el perfil de los estudiantes de CABA y Neuquén se asemeja en cuanto a su condición de actividad. En relación a los estudiantes de distintos sectores sociales, es en Salta donde se comprueba la mayor diferenciación en la condición de actividad entre estudiantes del sector alto y estudiantes del sector bajo. Por su parte, Neuquén es la jurisdicción donde se percibe una menor disparidad en las tendencias hacia la actividad económica de los estudiantes de distintos sectores sociales.

Participación en actividades domésticas y productivas familiares

A modo de profundizar el análisis se abordó otro punto significativo en la relación educación - trabajo. En combinación con la asistencia a la escuela los estudiantes realizan también actividades domésticas y productivas familiares, tanto en lo que hace al cuidado de hermanos como en la participación en actividades laborales de padres y/o parientes. Sobre todo en este último caso, pueden pensarse como tareas relevantes en el tránsito entre la educación y el empleo; un antecedente en el vínculo con el mundo del trabajo. La mitad de los estudiantes de la muestra se encargan de actividades tanto domésticas como productivas familiares pero son mayores los porcentajes de estudiantes del sector bajo que realizan ambas.

Cuadro Nº 3: Actividades domésticas y productivas familiares de los estudiantes. Total encuesta alumnos

	Alto	Medio	Bajo	Total
Ayuda en el cuidado o tareas escolares de sus hermano menores	43.30%	43.50%	60.50%	51.80%
Ayuda en el trabajo de sus padres u otros parientes	36.70%	36.30%	47.40%	41.80%

Fuente: *Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.*

Ocupaciones extra-escolares

Sin embargo bajo estas tendencias la intensidad en la realización de las tareas se constituye en un factor de suma rele-

vancia para establecer nuevas distinciones en la posible producción y reproducción de desigualdades. De modo que en este apartado realizamos el ejercicio de reconstruir la intensidad con que los estudiantes realizan actividades extra-escolares vinculadas al trabajo doméstico, a la actividad laboral fuera del hogar y a la participación en tareas productivas familiares. Aquellas actividades que hacen cotidianamente fuera del ámbito escolar y que les demandan tiempo y responsabilidad; actividades vinculadas a la ayuda económica o domestica de los hogares, y no actividades recreativas propias a su condición juvenil. La idea central es revisar la incidencia de estas tareas tomando en cuenta el tiempo que les demanda a los jóvenes, para analizar si estas "compiten" con la escolaridad o si son adecuadas a su formación en un proyecto de largo plazo[4].

Tomando en cuenta las tendencias generales, puede decirse que los estudiantes realizan actividades de las que definimos aquí como "ocupaciones extra-escolares". Sin embargo, la distribución y la intensidad difieren de acuerdo al nivel social de la escuela a la que asisten. Los estudiantes de sectores bajos dedican una mayor cantidad de tiempo a estas ocupaciones que el resto. También los estudiantes de sectores medios cargan con la responsabilidad de tener que cumplir con actividades extra-escolares, pero no en forma habitual. Y finalmente, son aquellos de los sectores altos quienes, en mayor medida, parecen estar liberados de las responsabilidades vinculadas a este tipo de tareas.

[4] Con ese objetivo, se realizó un agrupamiento de actividades que hemos denominado "ocupaciones extra-escolares" en la cual se distinguieron las siguientes categorías:

a) Actividad laboral intensa: son aquellos estudiantes que trabajan o ayudan en trabajos de algún familiar en forma habitual.

b) Actividad laboral moderada: son aquellos estudiantes que algunas veces trabajan o ayudan en trabajos de algún familiar.

c) Actividad doméstica intensa: son aquellos estudiantes que ayudan en tareas domésticas (cuidar a los hermanos menores, limpiar la casa, hacer las compras) en forma habitual.

d) Actividad doméstica moderada: son aquellos estudiantes que ayudan algunas veces en tareas domésticas.

e) Sin ocupaciones laborales y/o domésticas: son aquellos estudiantes que no ayudan en las tareas domésticas/laborales o lo hacen esporádicamente.

Cuadro Nº 4: Ocupaciones extra-escolares de los estudiantes

	Alto	Medio	Bajo	Total
Total				
Actividad laboral intensa	6.70%	11.40%	20.40%	15.10%
Actividad laboral moderada	24.20%	33.10%	37.40%	33.70%
Actividad doméstica intensa	13.30%	18.60%	27.00%	21.90%
Actividad doméstica moderada	32.50%	27.10%	10.60%	19.90%
Sin ocupaciones laborales y/o domésticas	23.30%	9.70%	4.60%	9.50%

Fuente: *Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.*

En resumen, la intensidad es un atributo indicador de diferencias. Es decir, las mujeres de sectores bajos realizan actividad domésticas de manera habitual y esta dedicación establece una suerte de "competencia" con el tiempo posible para la atención de la escolaridad. Asimismo, entre los varones de los sectores bajos aparece una intensa dedicación a la actividad laboral, situación que también puede repercutir en las posibilidades de tiempo disponible para las tareas escolares. En cuanto a las diferencias entre las jurisdicciones, podemos destacar que es llamativo en la CABA el mayor porcentaje de jóvenes de sector alto que no tienen ninguna ocupación extra-escolar de estas características (ver anexo).

Jóvenes estudiantes y sentidos sobre el trabajo

En este apartado nos interesa mostrar la construcción de subjetividades en el imaginario juvenil rural y urbano de la provincia de Salta en torno al/los trabajos. El trabajo como eje de la construcción de la subjetividad sigue estando presente en el imaginario de los jóvenes, aunque difiere de aquel que sostienen los adultos. El sentido del placer aparece como un aspecto relevante para identificar los atributos de un "buen trabajo", definido éste como la actividad en la cual la persona disfruta la tarea, se realiza a sí misma, encuentra en ella la posibilidad de poner en marcha la creatividad. El "mal trabajo" está asociado al trabajo rutinario, a recibir órdenes de los jefes y a la pérdida del placer en la tarea cotidiana.

La anticipación de sentido indicaría que la formación de la subjetividad en las jóvenes generaciones (los hijos de estos trabajadores de enclave) está atravesada por las categorías estalladas en el derrumbe de las instituciones: la identidad precaria, las nuevas formas de lucha, la sociedad marcada por quienes "quedan afuera", la pérdida de referencias sociales, culturales y el sentimiento de desarraigo.

Los sentidos del trabajo

El trabajo ha sido considerado como un elemento central en la construcción de la identidad social, un organizador del tiempo, de las experiencias y de las relaciones sociales. Una publicación reciente[5] revela que en el imaginario juvenil salteño el concepto de trabajo ha sufrido alteraciones: es visto como medio de supervivencia, como vehículo para alcanzar la autonomía, y una forma de autorrealización personal. Segmentado por sector social de pertenencia, en el ámbito de los sectores altos el acceso

[5] El futuro a través de la mirada joven en la Ciudad de Salta y municipios lindantes. C.I.U.N.Sa. Dirección: Adriana Zaffaroni. Editorial Milord, Salta, 2008.

a un trabajo se resuelve por el tráfico de influencias, mientras que en los otros grupos sociales no hay redes sociales de contactos. En los sectores bajos aparece la idea de trabajo ligada a una necesidad de generar ingresos para la subsistencia, más alejado de la autorrealización en el sentido en que pueden pensarlo los jóvenes de sectores medios y altos. A su vez, los jóvenes de todos los sectores sociales coinciden en la devaluación de las credenciales educativas y la necesidad de estar capacitados para un mercado cada vez más exigente y estrecho. Al mismo tiempo denuncian el "acomodo" como práctica excluyente para acceder a un trabajo.

De manera que entre las categorías emergentes de la presente investigación se destacan las de "buen" y "mal" trabajo. La búsqueda de un "buen trabajo" para los sectores bajos es la búsqueda de trabajo sin patrones, sin jefes, sin horarios fijos, lo que se asocia con la historia de los padres. Por su parte, los jóvenes rurales oscilan entre la idea de encontrar trabajos sin jefe, sin horarios, con autonomía y la necesidad de encontrar "*un medio para convivir y vivir",* es decir, un trabajo que les permita mantenerse a si mismos y aportar a la economía familiar, tal como lo muestran los siguientes fragmentos de entrevistas realizadas a los jóvenes salteños:

> *"… Lo viví en carne propia por mi viejo, porque a mi vieja la explotaban mucho y no le pagaban el sueldo que se merecía acá, peor, bueno, zafamos de esa y ahora tenemos una organización solos, solos de la familia, trabajamos en el local y de ahí salimos gracias a dios, no tenemos jefe ni nada, ellos hacen lo que quieren, si quieren cerrar van y cierran, ya teniendo algún jefe o por ejemplo en la municipalidad tenés que cumplir horario tenés que hacer lo que te digan, eso es cosa que no me gustaría a mi."(Varón, escuela pública, modalidad técnica, sector social bajo, Salta).*

> *"Un trabajo donde se gane bien, para mi ese es un buen trabajo". (Mujer, escuela pública, modalidad bachiller, sector social medio, Salta).*

> *"(...) Pero también la manera en que te tratan, porque hay por ejemplo personas con la que trabajas y es como que no te tratan bien, y también que respeten los horarios porque a veces te hacen hacer más horas y quedarte un rato más pero no te pagan bien, y hoy en día un trabajo hay que hacer lo que te dicen, si sos niñera y te dicen: anda y hace tal cosa, la tenes que hacer, a veces es así." (Mujer, escuela pública, modalidad bachiller, sector social medio, Salta).*

Los sectores altos señalan que existen buenos trabajos en la medida en que éstos conjugan el placer por la tarea, la remuneración económica alta y el prestigio o reconocimiento social. No es la tarea la que otorga reconocimiento social sino el ingreso monetario.

El "mal trabajo" se define para los jóvenes del interior de la provincia de Salta- en localidades como Cachi, Tartagal y Aguaray- como aquel donde la jornada laboral es prolongada, se cumplen órdenes o directivas de un superior, se trabaja bajo inclemencias climáticas (el sol, la lluvia, el frío) y los empleadores -en estos casos, el patrón- no brindan a los empleados las herramientas de trabajo. El "mal trabajo" se define como un trabajo "explotador": sin una remuneración acorde a la tarea, unido a prolongadas horas de trabajo en condiciones laborales poco flexibles. Los jóvenes de la capital de Salta también definen el "buen trabajo" como el trabajo asalariado: aquel en el que la paga es buena, se tienen buenas relaciones con las personas y se respetan los horarios de trabajo. Quienes no poseen "contactos políticos" obtienen trabajos informales en el servicio doméstico, en el rastrojo y en la construcción (changas):

> *"Un trabajo en el que uno sólo va porque tiene la obligación, trabajar de algo porque necesita el dinero, por más que sea algo que no le gusta y el trabajo al que uno va de mala gana y no le gusta es porque sabe que no le gusta hacerlo, le resulta tedioso, aburrido no lo apasiona eso es un mal trabajo". (Varón, escuela pública, modalidad bachiller, de sector social bajo, Salta).*

> *"Te puedo decir de albañilería, si, no te ponen revocando la pared, sino entrando y sacando escombros, subiendo tablones de un lado a otro, después si entras en una empresa, que se yo, como puede ser Hiper Libertad, que se yo, cualquier otra empresa así, supermercado, te mandan al depósito porque además: una que tenés carita de yutito, …entonces no quieren que la gente vea eso, es mejor tenerte escondido…". (Varón, escuela pública, modalidad técnica, sector social bajo, Salta).*

Por otro lado, los jóvenes expresan como requisitos principales para la obtención de un trabajo en primer lugar la importancia del título secundario, en segundo lugar la experiencia laboral previa, y en tercer lugar la buena presencia. De esta forma, el título secundario se valoriza como paso obligatorio para la continuidad de estudios como así también para el ingreso al mercado laboral.

Para Sennet (2000) las nuevas condiciones laborales nos advierten que vivimos en un ámbito laboral diferente, que genera nuevos sentidos sobre el trabajo, como el de transitoriedad, innovación y proyectos a corto plazo. Esto produce cambios profundos en la formación del carácter y la constitución de la identidad de los jóvenes, ya que arremete contra nociones como permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso; que antes permitían que hasta el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de los individuos.

Analizando los discursos de los jóvenes cuyos padres pertenecieron a los enclaves petroleros del norte encontramos la influencia de esos recorridos laborales en la construcción de sentido que asignan al trabajo, mostrando el estallido de categorías ante las crisis cíclicas a que se ve sometida la Argentina. Los procesos de construcción de la subjetividad en este tiempo neoliberal dan lugar a estos nuevos sentidos en relación al trabajo, que se organizan:

a) En algunos casos, en oposición al modelo que tenía al trabajo como gran organizador y al Estado como

garante; se plantea un trabajo autónomo, sin jefes, sin patrones, sin horarios.

b) En otros casos, manteniendo una similitud con el recorrido laboral de sus padres, tratando de seguir integrados al sistema mediante la posibilidad de acceder a trabajos "en blanco", con obra social, beneficios sociales, aportes jubilatorios (el buen trabajo). Esta postura es un voto de adhesión al paradigma del asalariado. Visualizamos en este grupo un uso instrumental del trabajo, dentro de los límites que ofrece el sistema, accediendo de este modo a bienes de consumo y culturales[6]. Se observa en este segundo caso la vigencia del paradigma del ascenso social de la mano de las credenciales educativas que, en tiempos de neoliberalismo, se traduce en la posibilidad de la no exclusión y no ya en la de escalar posiciones sociales.

En síntesis, las subjetividades juveniles analizadas mantienen un rasgo común que guarda relación con la identidad precaria. Los jóvenes viven la incertidumbre del porvenir, de un futuro amenazado y sin garantes. Esto muestra la influencia decisiva del abandono de la centralidad del Estado, que aseguraba un marco de derechos para sus ciudadanos. Sin su referencia, la precariedad y la incertidumbre dominan las configuraciones socioculturales de los jóvenes, sin duda el sector más vulnerable de la sociedad.

Discursos y estrategias en torno al mundo del trabajo[7]

En este apartado nos proponemos plantear un primer análisis sobre los discursos en las escuelas respecto del trabajo y el

[6] García Canclini, Néstor (1995) Consumidores y ciudadanos. México. Grijalbo. Allí el autor plantea que en el acto de consumir está la posibilidad de elección del ciudadano contemporáneo.

[7] Una versión ampliada de este apartado se encuentra en Martinez, Fernandez, ganem (2009).

mundo del trabajo desde un enfoque cualitativo, a partir de la información que proveen los proyectos institucionales como así también las entrevistas y encuestas a alumnos/as y otros actores de cada institución.

Consideramos a los discursos como prácticas de producción y clasificación de significados (Remedi y otros, 1989). Los mismos se constituyen como procesos de significación inherentes a toda organización social 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: 5), involucren 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 educativas, qua prácticas sociales, son también discursivas*".

Es en esta línea que destacamos a los discursos como prácticas que forman y construyen a los sujetos a los que se hace referencia, es decir, constituyen su subjetividad. Es por ello que tomamos aquí para el análisis tanto los decires de los actores como así también los proyectos que sostienen las escuelas seleccionadas.

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. 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; reflejan y reproducen valores, normas y sesgos vigentes

de la sociedad, en este caso del mundo del trabajo. Sin embargo algunos autores afirman que la producción de subjetividades ya no se realizaría con tanta fuerza en el marco de los dispositivos tradicionales como la familia, la iglesia y la escuela (Dubet y Martuchelli, 1998; Duschatzky y Corea, 2002). Podemos afirmar aquí que si bien existe un debilitamiento del papel de la escuela en la configuración de subjetividades, las prácticas pedagógicas que se articulan de manera inestable y contradictoria con otras prácticas discursivas y extradiscursivas, atraviesan y construyen a los sujetos. Por esto consideramos que el dispositivo escolar interviene aún en los procesos de subjetivación, entendidos como los modos históricamente cambiantes en que se entrelazan las relaciones de poder y de saber y constituyen determinados sujetos (Foucault, 2002). Dado que la escuela se establece como espacio importante en la construcción de la subjetividad[8] de los adolescentes, la forma en que la institución establezca cierta relación con el mundo del trabajo promoverá diferentes maneras de ver a los jóvenes en el contexto inmediato en el cual se inserta.

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 que hemos podido analizar es aquel que hace referencia a la escuela como aquella 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 al futuro adulto que se inserte en el mundo laboral. También aparece un discurso centrado en la acreditación necesaria para obtener un trabajo. Este discurso expone a la escuela secundaria como un medio 'para', pero vacío de saberes o sentidos más allá de la formalidad. Por último, surge un discurso relacionado a la formación moral, a veces religiosa, como un atributo necesario para formar adultos para el trabajo.

[8] La subjetividad se constituye a partir de prácticas, las cuales remiten –siguiendo a Foucault- a modos de hablar y de actuar.

Discursos 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 una egresada y un alumno:

> *"Entrevistadora: y que te parece importante aprender en la escuela, para desempeñarse en un trabajo? Egresada: la responsabilidad, el aceptar normas, (…) 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" (Mujer, Egresada, escuela pública, modalidad comercial, sector social medio, Neuquén).*

> *"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…" (Varón, Alumno, escuela pública, modalidad técnica, sector social bajo, Neuquén).*

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 (Viñao Frago, 2002) (tiempo y espacio, clasificación de alumnos, clasificación de saberes, promoción, evaluación y acreditación); elementos que estructuran la vida escolar, organizan las prácticas pedagógicas, no cambian pese a las reformas implementadas y pueden estar asociados con los requisitos que requiere un trabajo. 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.

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.

En una de las escuelas analizadas -que pertenece a una localidad petrolera importante de la provincia y donde las argumentaciones están referidas a la necesidad del sistema productivo petrolero- hallamos un énfasis especial en este discurso. Sin embargo los vaivenes económicos 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, que ocasionaron situaciones de desocupación, y muy pocos jóvenes egresados entran a la industria petrolera. Esta misma escuela sostiene una serie de normas para la convivencia referidas a pautas "organizativas" que establecen el disciplinamiento escolar (uso de ciertos uniformes, horarios, acuerdos pedagógicos).

Discursos 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). Por otro lado, 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, "co-

nocimientos psicosociales".

Los conocimientos académicos destacados como necesarios o útiles para el trabajo en las encuestas realizadas fueron matemática y lengua (en un 55%). Matemática, en primer lugar con un 32%, en tanto los conocimientos específicos se encuentran en un 44%. A la vez, tanto en las entrevistas como en las encuestas, los conocimientos específicos como así también los básicos son enfatizados por los estudiantes como significativos. Este punto puede ser analizado desde una visión práctica en torno a la situación actual de la sociedad. Se puede comprender la importancia de los conocimientos generales como saberes necesarios por los requisitos que se plantean en el mercado laboral actual[9]. 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. Los conocimientos especializados también son destacados por los estudiantes como saberes significativos para un trabajo particular; en este caso aquellos trabajos ligados con la orientación de la escuela.

Conocimientos psicosociales

Continuando con lo expuesto anteriormente, en esta apartado se analizan 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 se destacan: conocimientos de expresión, conocimiento de la realidad socio-política, conocimientos relacionados con el mundo laboral (empleador-emple-

[9] Desde la lógica que plantea la política educativa actual, la educación debe avanzar en la transmisión de conocimientos generales, en la formación de la cultura general y en la formación para el trabajo, no restringida por las cambiantes necesidades del mercado. Este, según la lógica actual, se considera flexible, dinámico y cambiante; por ello es necesario el desarrollo de aptitudes creadoras y capacidades generales para "aprender a aprender".

ado). Estos aprendizajes son ofrecidos en diversos espacios de la escuela y 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" (Varón, Alumno, escuela pública, modalidad técnica, sector social bajo, Neuquén).*

> *"…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" (Mujer, Profesora, escuela pública, modalidad comercial, sector social medio, Neuquén).*

En las anteriores expresiones se destacan aquellos saberes que van más allá de lo meramente académico. 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.

Por otro lado, existe una gran variedad de proyectos institucionales en los que se articulan los conocimientos académicos y psicosociales en relación al mundo del trabajo, no restringidos al mercado laboral sino con una mirada comunitaria. A modo de ejemplo en una de las escuelas de la muestra desarrollan los siguientes proyectos: los proyectos "Estructuras" y "Aprovechamiento de las Energías renovables en el Dpto. Huiliches", que 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/as 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 po-

seen 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, se busca "generar actividades de vinculación directa entre la Escuela y la Comunidad a través del desarrollo de proyectos conjuntos". 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 así en una fuerte integración con el medio y en la búsqueda por lograr establecer principios básicos en sus jóvenes, con cocimientos en situaciones concretas, en donde las capacidades psicosociales tienen un lugar importante. Se plantea una relación cercana con el mundo del trabajo y con la sociedad misma.

Discursos en torno al "credencialismo"

Es importante también destacar que aparecen prácticas discursivas que remiten a la importancia y relevancia que adquiere hoy en día el título secundario como una credencial necesaria para conseguir trabajo. 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 meramente 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.

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 manifiestan -en su mayoría- que es relevante tenerlo. De estas respuestas se podría inferir su 'modo declarativo o burocráctico', 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 esos conocimientos.

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. Aun así, no creemos que la escuela no reconozca estos pedidos o sea "impermeable" a la realidad del contexto. En las entrevistas a los actores institucionales se manifiesta la necesidad de que la escuela "se abra" a las demandas del mundo laboral actual. 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. Las disputas políticas, como así también, la discrepancia y confusión de los términos trabajo, mundo laboral, empleo, producción, son parte de las contradicciones que se viven en las escuelas.

Discursos "moralizantes"

Si bien este discurso aparece en general entrecruzado con el primer discurso analizado, se encuentra en las entrevistas 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, como así también 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? Si, se le enseña en responsabilidad, en todo sentido, compromiso horario, reflexión. Se les forma en respeto…" (Mujer, Profesora, escuela privada, modalidad comercial, sector social alto, Neuquén).*

> *"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" (Varón, Alumno, escuela pública, modalidad comercial, sector social alto, Neuquén).*

En estos casos particulares, el trabajo aparece como arquitecto de una serie de valores sociales que superan la mera práctica individual. Circula la idea del trabajo como constructor de valores morales[10] 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

[10] 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, 1999). Concebimos ambos conceptos como complementarios dentro de este discurso analizado.

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 repensar dicha dicotomía.

Comentarios finales

Los cambios sociales y económicos de finales del siglo veinte tuvieron un significativo impacto en las condiciones de vida de los jóvenes. La desocupación y la precariedad laboral se instalaron como hechos cotidianos entre las nuevas generaciones. Aún a pesar de permanecer más años en la educación secundaria, los jóvenes contemporáneos experimentan itinerarios de transición más complejos e individualizados entre la educación y el mundo del trabajo. En este nuevo contexto, los temas sobre el vínculo entre la educación y el trabajo adquirieron una nueva centralidad, en el marco de nuevas preguntas de investigación. Entre las que se destacan: los sentidos del trabajo, el papel de las instituciones educativas en la formación para la vida productiva, la articulación entre el mundo educativo y el mundo productivo.

Frente a estas problemáticas, un conjunto de investigadores nos planteamos analizar el vínculo entre la educación y el trabajo al interior de un proyecto más amplio sobre desigualdad social y educativa en distintas jurisdicciones de nuestro país. La idea central del proyecto estaba relacionada con el estudio de la interacción entre viejas y nuevas desigualdades entre los estudiantes de la educación secundaria. La producción teórica y empírica del proyecto fue amplia y diversa, y en este texto nos propusimos exponer las distintas temáticas abordadas en el eje de estudios sobre formación para la vida productiva.

En primer lugar, se abordó -en términos generales- un estudio sobre las actividades educativas y laborales de los jóvenes. El objetivo principal fue hacer evidente que el trabajo es una actividad cotidiana de muchos de los estudiantes de la educación secundaria. Además, con la intención de dar visibilidad a la

carga de tareas domesticas-reproductivas que asumen los estudiantes, se incorporó al análisis el recuento de labores al interior del hogar. Los hallazgos de la investigación indican que numerosos estudiantes tienen a su cargo distintas responsabilidades en las familias. Sin embargo, es entre los estudiantes de las familias de menores ingresos donde la participación en la actividad productiva y familiar adquiere mayor importancia. Asimismo, en este contexto se presentan diferencias notorias en torno al género. En las mujeres recae mayoritariamente la realización de actividades domésticas, mientras que los varones realizan en mayor medida tareas laborales y/o productivas familiares. En ambos casos, la amplia dedicación horaria a actividades extra-escolares puede perjudicar los procesos de escolaridad, afectando el rendimiento y la terminalidad en este nivel educativo.

En segundo lugar, se analizaron los discursos de los jóvenes respecto del trabajo. Como se había planteado en la introducción, el punto de partida estuvo relacionado con la idea de que la desocupación y la precariedad laboral tuvieron un amplio impacto en la construcción subjetiva del trabajo entre las nuevas generaciones. Los resultados de las entrevistas realizadas en la Provincia de Salta muestran que las subjetividades juveniles mantienen un rasgo común que guarda relación con una identidad precaria frente al empleo. Viviendo la incertidumbre del porvenir, de un futuro amenazado y sin garantes. No obstante, y el contexto del mercado laboral salteño, se observaron diferencias notorias entre los jóvenes de diferentes sectores sociales. Entre los estudiantes de los sectores medios y altos la idea de trabajo está ligada a una forma de auto-realización personal. En cambio, para los estudiantes de sectores bajos está asociada a la necesidad de generar ingresos para la subsistencia. Por otra parte, los jóvenes de este sector social señalaron que un buen trabajo es un empleo sin patrones y sin horarios, con la vocación de intentar no repetir la historia de los padres (quienes han trabajado toda una vida realizando la misma tarea, con un salario casi inmodificable).

La autonomía y los ingresos se convierten en elementos centrales de la identidad juvenil frente al trabajo, y todos los jóvenes coinciden en la devaluación de las credenciales educativas, y la necesidad de estar capacitados para insertarse en el mercado de trabajo. Pero el acceso al trabajo se resuelve de manera diferente entre los distintos grupos sociales. Estando aún muy vigentes en el discurso de los jóvenes (sobre todo aquellos de familias de ingresos bajos) las referencias sobre el "trafico de influencias" y las relaciones sociales como forma principal de acceso a las ocupaciones.

En tercer lugar, se expuso acerca del complejo entramado discursivo que presentan las prácticas pedagógicas, que promueven experiencias escolares distintas y dan lugar a relaciones múltiples entre escuela, contexto, trabajo y sujeto. Es posible advertir que, en las instituciones escolares conviven configuraciones discursivas diferentes; a veces contrapuestas y otras complementarias en cuanto a los sentidos que la escuela media le otorga al trabajo. Estas hebras discursivas no son excluyentes, pero aparecen con diferente énfasis en las distintas instituciones.

Por un lado, en algunos colegios prevalecen prácticas pedagógicas vinculadas al contexto productivo. Se trata de escuelas "abiertas" al contexto inmediato, con estrecha relación con el mundo del trabajo. Las cuales ponen énfasis en cuestiones relacionadas con 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" esperadas para ese sector social. Por otro lado, es posible distinguir instituciones donde la relación con el mundo del trabajo es nula, donde prevalece un discurso del credencialismo de la escuela media. Esto promueve diferentes vínculos con el mundo del trabajo y con el contexto más cercano. Por último, 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, pero que aparecen vinculaciones con el medio productivo en relación al desarrollo comunitario. Se plantea una formación integral que amplía las

opciones y oportunidades de los jóvenes. Los resultados de la investigación muestran entonces distintas formas en que los colegios abordan la relación con el mundo del trabajo y la formación para la vida productiva.

El análisis hasta aquí presentado sugiere nuevas propuestas para profundizar en el estudio sobre las complejidades de la relación entre la educación y el trabajo en la actualidad. Las transformaciones que atraviesan las sociedades actuales promueven la necesidad de repensar la formación para el trabajo en la educación secundaria, plasmando la necesidad de lograr una mayor articulación entre los saberes generales y los conocimientos específicos requeridos para la inserción en el mundo del trabajo (Jacinto, 2009a). En este sentido, las profundas diferencias entre las situaciones y las expectativas de los estudiantes de distinto género, sector social, y contexto geográfico, nos ponen nuevamente frente a la corroboración de que no existe un vínculo lineal entre la educación y el trabajo, y nos convoca a la necesidad de repensar acciones de políticas educativas y laborales que atiendan a la diversidad y a las desigualdades en las condiciones de vida de los jóvenes.

Referencias Bibliográficas

CASAL J. (2000) *Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas de juventud. Juventudes y Empleos: perspectivas comparadas.* C. L. Madrid, INJUVE.

De IBARRAOLA M. (2004) *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social.* Buenos Aires, RedEtis.

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. Educar para qué trabajo? J. C.* (coord). Buenos Aires, La Crujía.

KESSLER G. (2004) *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires, Paidos Tramas Sociales.

_____ (2002) *La experiencia escolar fragmentada.* Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

MARTINEZ, S; FERNANDEZ, N. y GANEM, M. J. (2009) "Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo en la Provincia de Neuquén". *Revista Ciencias de la Educación* 5 (4), 155-182.

MIRANDA A. (2007) *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo.* Buenos Aires, Fundación Octubre

TIRAMONTI G. (2004) *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. La trama de la desigualdad educativa.* T. G. (comp.) Buenos Aires, Manantial.

ZAFFARONI, A. y equipo de investigación (2008) *El futuro a través de la mirada joven en Salta.* Editorial Milord, Salta.

ZYSMAN, A. y ARATA, N. (2006) "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo" En *Anales de la Educación común* - Nº5 – Diciembre. Buenos Aires

ANEXO

En este anexo se presenta una descripción sobre el contexto socioeconómico de las jurisdicciones con el objetivo de suministrar información respecto a la diversidad de las zonas geografías que comprende el estudio. Se realizó a partir del procesamiento de información secundaria de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC , tomando en cuenta el período en que fue realizado el trabajo de campo: el primer semestre de 2006. Sobre esos datos, se exponen las principales tendencias en el empleo, la escolaridad, la pobreza y la distribución del ingreso de cara a evidenciar las distintas situaciones sociales y económicas. A continuación se analiza la información correspondiente al principal aglomerado urbano de cada una de las jurisdicciones[1].

Características demográficas y económicas de la población joven por jurisdicciones

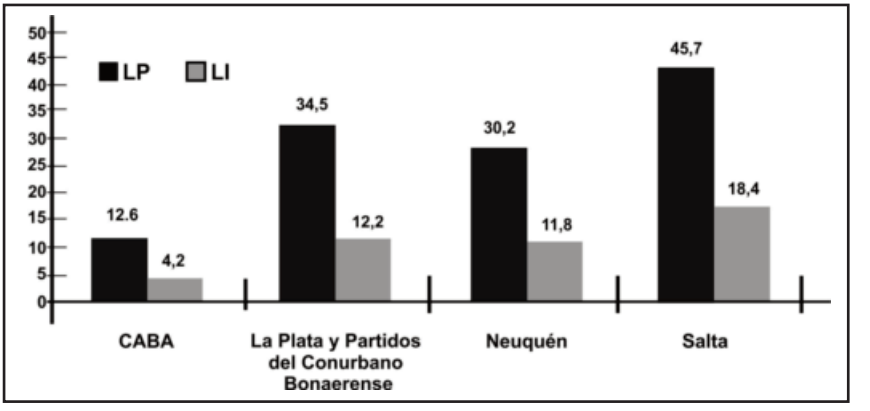
Uno de los aspectos centrales en la relación educación y trabajo es el análisis de las características demográficas y económicas de las provincias donde están ubicados los establecimientos educativos de la muestra, es decir el lugar de residencia de los jóvenes.[2] Considerando los datos desagrega-

[1] En la Ciudad de Buenos Aires la triangulación de fuentes no presentó mayores dificultades, dada la cobertura de la Encuesta de Hogares. En la Provincia de Buenos Aires, la muestra estuvo compuesta por escuelas de La Plata, Gran La Plata y Partidos del Conurbano Bonaerense, por lo cual se procedió a procesar los aglomerados correspondientes a dichos territorios de forma agregada. En el caso de Neuquén y Salta, se tomaron como referencia los relevamientos realizados en las capitales provinciales.

[2] Con ese objetivo, se trabajó en primer lugar mediante el re-procesamiento de información secundaria elaborada por la EPH-INDEC (modalidad continua) correspondiente al

dos por jurisdicción podemos dar cuenta de un conjunto de rasgos que hacen al perfil de cada lugar. En este sentido, la CABA, capital administrativa de la República Argentina, cuenta con un total de 2.966.463 habitantes entre los cuales 205.126 (6,9%) son jóvenes entre 15 y 19 años de edad. En el período bajo estudio, las personas en condición de pobreza (LP) representaban el 12,6% de la población total, mientras que la población en condición de indigencia (LI)[3] alcanzaba el 4,2%. Entre los jóvenes de 19 años se destaca una baja tasa de actividad económica (13,0%) y una alta escolarización (87,8%).

Gráfico Nº 1: Población según condición de pobreza e indigencia - 1º Semestre 2006- Aglomerados seleccionados



Fuente: *Elaboración propia en base a datos de la EPH –INDEC*.

1º semestre del 2006, período durante el cual se llevó a cabo el trabajo de campo. La idea general era suministrar información que ilustre la diversidad de las zonas geográficas que comprende el estudio, por lo que se trabajó con información correspondiente al principal aglomerado urbano de cada una de las jurisdicciones. Cabe aclarar que en la Ciudad de Buenos Aires la triangulación de fuentes no presentó mayores dificultades, dada la cobertura de la Encuesta de Hogares. En la Provincia de Buenos Aires, la muestra estuvo compuesta por escuelas de La Plata, Gran La Plata y Partidos del Conurbano Bonaerense, por lo que se procedió a procesar los aglomerados correspondientes a dichos territorios de forma agregada. En el caso de Neuquén y Salta se tomaron como referencia los relevamientos realizados en las capitales provinciales.

[3] La población LP es aquella que vive en hogares que no tienen los ingresos monetarios para cubrir los costes de la canasta básica total en el mes de referencia, mientras la población LI es aquella que vive en hogares que no tienen los ingresos monetarios para cubrir los costes de la canasta básica de alimentos.

Por su parte, en el agregado que corresponde a los Partidos del Conurbano Bonaerense y La Plata, los jóvenes de 15 y 19 años de edad representan el 9% de la población (938.199 personas). De estos jóvenes, el 71,8% asistían a un establecimiento educativo y un 31,4% participaba del mercado laboral. Las personas en condición de pobreza representaban el 34,5%, y en condición de indigencia alcanzaban al 12,2%.

En la provincia de Neuquén, que forma parte de la región patagónica, su población alcanzaba a 247.339 personas entre las cuales el 10,7% eran jóvenes entre 15 y 19 años de edad (26.366 personas). En lo relativo a los indicadores de pobreza, se destaca que el 30,2% de la población se encontraba en condición de pobreza y el 11,8% en condición de indigencia. Asimismo, entre los jóvenes la tasa de escolaridad ascendía al 79,3%, la tasa de actividad era del 19,6% y la tasa de empleo del 11,7%.

Cuadro Nº 1: Indicadores laborales y educativos de los jóvenes 24 años - 1º Semestre 2006 – Aglomerados seleccionados

	CABA	La Plata + Conurbano	Neuquén	Salta
15 a 19 años				
Tasa de actividad económica	13.00%	31.40%	19.60%	24.00%
Tasa de empleo	7.70%	20.30%	11.70%	18.20%
Tasa de desocupación	40.60%	35.30%	40.30%	24.50%
Tasa de escolarización	87.80%	71.80%	79.30%	77.80%

20 a 24 años				
Tasa de actividad económica	74.90%	72.60%	66.00%	59.40%
Tasa de empleo	62.20%	56.50%	53.00%	41.50%
Tasa de desocupación	16.90%	22.2%	19.70%	30.10%
Tasa de escolarización	64.60%	27.20%	37.20%	36.10%

Fuente: *Elaboración propia en base a datos de la EPH-INDEC.*

Finalmente, la provincia de Salta, ubicada en la región del Noroeste del país, presenta una diversidad topográfica muy marcada, con montañas, valles y llanuras. El aglomerado de Gran Salta cuenta con una población total de 499.844 personas. Dentro de esta población, el 9.2% son jóvenes entre 15 y 19 años de edad (46.158 personas). Respecto de las condiciones de vida, se destaca el amplio porcentaje de población en condición de pobreza (45,7%) e indigencia (18,4%). Los datos indican entonces que en el Gran Salta los jóvenes deben enfrentar fuertes problemáticas de inserción laboral, en el marco de condiciones de vida atravesadas por la pobreza. No obstante, la tasa de escolarización (77,8%) es superior a la registrada en los Partidos del Conurbano Bonaerense.

Sintéticamente, se observa entonces que la estructura demográfica de las jurisdicciones presenta diferencias en su composición. La Provincia de Neuquén es la jurisdicción con mayor proporción de jóvenes de entre 15 y 19 años (10,7%), seguida por Salta, La Plata y los Partidos del Conurbano Bonaerense, con un porcentaje de alrededor del 9%. Diferente es la composición poblacional de la CABA, donde sólo el 6,9% son jóvenes de ese grupo etario, siendo una de las jurisdicciones más envejecidas de nuestro país.

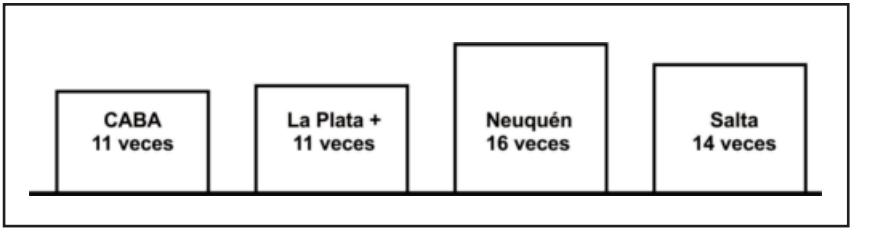
Con respecto al vínculo entre educación y empleo, comparando la información sobre las jurisdicciones puede observarse una relación entre la tasa de actividad y la tasa de escolarización de la población joven. Es decir que a medida que aumenta la tasa de escolarización disminuye la tasa de actividad económica. En este sentido, la CABA registra la mayor tasa de escolarización y al mismo tiempo la menor tasa de actividad que el resto de las jurisdicciones. De manera inversa, es en La Plata y los Partidos del Conurbano Bonaerense donde se observa la menor tasa de escolarización y el mayor porcentaje respecto a la tasa de actividad entre los jóvenes de 15 y 19 años.

Salta es la jurisdicción que presenta mayores problemáticas asociadas a la pobreza y la indigencia, mientras que la CABA es donde se verifican las mejores condiciones sociales; por tanto ambas jurisdicciones representan los dos extremos -mayor pobreza y mayor riqueza- entre las zonas geográficas que forman parte de la muestra.

En esta misma dirección, la situación diferencial de las provincias se expresa a través de indicadores que reflejan los ingresos de los grupos familiares. La comparación del ingreso per cápita de los hogares permite observar dos situaciones: a) las diferencias en el volumen de recursos económicos entre las jurisdicciones y b) la brecha entre la percepción de ingresos entre los distintos grupos sociales en cada una de los aglomerados analizados. Respecto al primer punto, cabe destacar que la descripción en torno al volumen de los recursos económicos guarda relación con el análisis sobre la desigualdad en la distribución de los ingresos; es decir con la brecha existente y los montos con los que cuentan los grupos familiares en los distintos quintiles de ingreso. Con el objetivo de medir esa distancia se realizó un ejercicio que expresa cuántas veces cabe el ingreso promedio del primer quintil en el ingreso del quinto. Los resultados del ejercicio expresan la concentración del ingreso en los aglomerados en análisis, destacando que es en Neuquén donde se ha registrado la mayor brecha entre los montos que reciben los grupos familiares del primer y del quinto quintil. La situación en Salta presenta un panorama bien distinto, en directa relación

con lo planteado respecto a los indicadores de pobreza. Los ingresos per cápita de los hogares alcanzan cifras muy inferiores a las del resto de las jurisdicciones, sobre todo en los primeros tres quintiles de ingresos.

Gráfico Nº 2: Distancia entre el quinto quintil y el primer quintil de ingresos*- Primer semestre 2006



Fuente: *Encuesta Permanente de Hogares – INDEC*
** Ingreso medio familiar per cápita del quinto quintil / primer quintil.*

En lo que hace a las diferencias en el volumen de recursos con los que cuentan los grupos familiares, en el cuadro 2 aparece detallado el monto promedio del ingreso per cápita según quintil de ingreso familiar[4], es decir, el monto dinerario promedio para cada uno los miembros del grupo familiar. Por ejemplo, en la CABA un grupo familiar del quinto quintil (20% de la población con mayores ingresos) cuenta en promedio con $2.528 por persona. Mientras que en los partidos del Conurbano Bonaerense un grupo familiar del mismo quintil cuenta en promedio con $1.266 mensuales. La amplia distancia que separa los ingresos de las familias entre la CABA y los Partidos del Conurbano, a pesar de tratarse de territorios que están prácticamente integrados, pone en evidencia las problemáticas del aglomerado del Gran Buenos Aires, en relación al importante número de po-

[4] El gráfico N° 2 expresa valores en pesos argentinos corrientes. Para una comparación debe tenerse en cuenta que el tipo de cambio actual alcanza a $3.12 por dólar. De forma tal que, las familias que pertenecen al quintil poblacional de menores ingresos en la ciudad de Salta cuentan con un ingreso promedio de U$S 25 mensuales por cada miembro del hogar.

blación que habita en dicho espacio territorial. Es de destacarse también que debe tenerse en cuenta que la composición de los hogares en términos demográficos (índice de dependencia) representa un dato fundamental en este análisis[5], sobre todo en lo que tiene que ver con los hogares de la CABA, donde la presencia de niños y jóvenes es mucho menor.

Estudiantes y participación en el mercado de trabajo por jurisdicción

En esta sección del anexo se presentan los cuadros sobre los estudiantes y su participación en el mercado laboral según cada una de las jurisdicciones que comprende el estudio. El análisis de los datos se presenta en el cuerpo del artículo.

[5] El índice de dependencia señala la relación que existe entre los perceptores de ingresos laborales y quienes dependen económicamente de dichos ingresos. Cuanto mayor sea el índice de dependencia mayor será la vulnerabilidad de los grupos familiares. Por el contrario, en las investigaciones de mercado los grupos con mayor capacidad de consumo se denominan con la sigla DINK (double income no kids).

Cuadro Nº 2: Distribución porcentual de estudiantes según condición de actividad

	Alto	Medio	Bajo	Total
Mujer				
Ocupado	0.00%	9.10%	37.80%	24.40%
Desocupado	0.00%	9.10%	6.70%	6.40%
Inactivo	100.00%	81.80%	55.60%	69.20%
Varón				
Ocupado	15.80%	39.50%	52.50%	40.20%
Desocupado	0.00%	2.60%	10.00%	5.20%
Inactivo	84.20%	57.90%	37.50%	54.60%
Total				
Ocupado	10.00%	27.00%	40.90%	31.20%
Desocupado	0.00%	4.80%	8.60%	5.90%
Inactivo	90.00%	68.30%	50.50%	62.90%

Fuente: *Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.*

Cuadro Nº 5: Distribución porcentual de estudiantes según condición de actividad

La Plata y los Partidos del Conurbano Bonaerense

	Alto	Medio	Bajo	Total
		Mujer		
Ocupado	0.00%	4.80%	28.60%	15.50%
Desocupado	6.70%	0.00%	5.70%	4.20%
Inactivo	93.30%	95.20%	65.70%	80.30%
		Varón		
Ocupado	21.40%	17.90%	50.90%	34.90%
Desocupado	0.00%	0.00%	1.90%	0.90%
Inactivo	78.60%	82.10%	47.20%	64.20%
		Total		
Ocupado	10.00%	13.30%	40.70%	26.50%
Desocupado	3.30%	0.00%	3.30%	2.20%
Inactivo	86.70%	86.70%	56.00%	71.30%

Fuente: *Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.*

Cuadro Nº 6: Distribución porcentual de estudiantes según condición de actividad

Neuquén

	Alto	Medio	Bajo	Total
		Mujer		
Ocupado	20.00%	33.30%	25.50%	27.00%
Desocupado	0.00%	6.10%	10.60%	7.00%
Inactivo	80.00%	60.60%	63.80%	66.00%
		Varón		
Ocupado	45.50%	33.30%	39.50%	38.30%
Desocupado	0.00%	11.10%	2.30%	4.90%
Inactivo	54.50%	55.60%	58.10%	56.80%
		Total		
Ocupado	29.00%	30.80%	30.20%	30.20%
Desocupado	0.00%	7.70%	6.30%	5.70%
Inactivo	71.00%	61.50%	63.50%	64.10%

Fuente: *Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.*

Cuadro Nº 7: Distribución porcentual de estudiantes según condición de actividad

Salta

	Alto	Medio	Bajo	Total
		Mujer		
Ocupado	14.30%	37.10%	36.70%	33.70%
Desocupado	0.00%	25.70%	12.20%	15.30%
Inactivo	85.70%	37.10%	51.00%	51.00%
		Varón		
Ocupado	0.00%	71.40%	57.10%	48.60%
Desocupado	0.00%	0.00%	8.60%	4.20%
Inactivo	100.00%	28.60%	34.30%	47.20%
		Total		
Ocupado	6.70%	42.90%	41.70%	36.50%
Desocupado	0.00%	14.30%	9.10%	8.60%
Inactivo	93.30%	42.90%	49.20%	54.80%

Fuente: *Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.*

Neuquén. Algunas características político - sociales - culturales y educativas

Equipo FACE-UNCo[1]

Introducción

En este artículo, nos proponemos realizar una caracterización de la provincia de Neuquén en torno a diversos aspectos, que ponen de manifiesto su particularidad en relación con otros territorios y que permiten contextualizar muchos de los trabajos que se proponen en esta publicación.

El artículo presenta, en primer lugar, una reseña sobre el proceso que culminó con la constitución de Neuquén como provincia; en segundo lugar, caracterizamos el mercado de trabajo provincial; en tercer lugar, observamos los conflictos que se suceden en el territorio como un aspecto que da forma a la identidad local; en cuarto lugar, describimos el nivel medio del sistema educativo provincial, considerando las normativas que lo rigen; y por último, esbozamos la manera en que se produce la articulación entre educación y trabajo en nuestra provincia.

Una joven provincia: Neuquén

Para pensar los análisis que aquí exponemos, sin descuidar su carácter situacional, es central detener la mirada en la sin-

[1] Este artículo es una producción colectiva que se elaboró con aportes del equipo actual de investigación a la vez que se retomaron producciones realizadas en equipos anteriores.

gularidad de los procesos políticos y sociales que se producen en y contribuyen a configurar la provincia. El recorrido se centrará -aunque no se profundizará- en los procesos, actores y rasgos que fueron delineando la identidad provincial desde la segunda mitad del siglo XX.

Desde el punto de vista de una sociedad contemporánea, la provincia es una jurisdicción *joven*: después de la campaña[2] de exterminio y posterior arrinconamiento del pueblo originario mapuche en la década del 70 del siglo XIX, su status jurídico pasó a ser el de "territorio nacional". La persistencia de tal condición hasta fines de la década de 1950, inhabilitaba a los pobladores neuquinos a hacerse cargo de la gestión de los asuntos de *rango regional* -cuestión que se expresa en la reivindicación "federalista" vigente durante décadas en el pensamiento político provincial-.

Es sólo a partir de mediados del siglo XX que Neuquén logró su mayoría de edad política. En el año 1957 abandonó su condición de Territorio Nacional, alcanzó el status de Provincia y dictó su propia Constitución[3], creando las condiciones y organismos necesarios para una paulatina autonomía y autarquía indispensable para el funcionamiento del territorio como provincia.

Un partido político concentró, desde el comienzo, las expectativas ciudadanas: el Movimiento Popular Neuquino (MPN) fundado en 1961. El mismo se presentaba como la expresión legítima, en el plano local, del peronismo proscripto. En su momento constitutivo añadió a los contenidos doctrinarios con los que resaltaba su continuidad con el peronismo, el federalismo, con el que esbozaba nítidamente una diferenciación. El ejercicio del gobierno entre 1963 y 1966 consolidó a este partido "provincial" frente a los sectores populares, e incrementó su orientación autonomista, cerrando la posibilidad de retorno al Justicialismo.

---

[2] Falazmente construida como "Campaña al desierto".

[3] Modificada en el año 2006.

Este breve racconto histórico da cuenta de que en esta provincia no hay tradiciones políticas nacionales muy marcadas. La carencia de ciudadanía política determinó que los procesos de constitución de identidades políticas nacionales (liberalismo en el siglo pasado, radicalismo y peronismo hasta la actualidad) no tuvieran su expresión local. De alguna manera se cristalizó, como cultura política, un estilo de articulación de intereses escindido de las identidades nacionales y centrado en los planos municipal y provincial, tanto en términos de inscripción en proyectos u orientaciones globales ("federalismo") como de canalización de demandas, teniendo al Estado provincial por principal ámbito de articulación (Palermo; 1988).

Precisamente otra de las "huellas" que definen aún hoy su identidad como provincia se vincula con el régimen de acumulación nacional sostenido por el denominado "Estado Benefactor", bajo el cual se insertó originariamente la provincia. Con un modelo de producción principalmente extractivo y dependiente del Estado provincial, se caracterizaba por una fuerte inversión en gasto social e infraestructura, esto es, en salud, *educación*, vivienda, comunicaciones.

Llegados los '90 del siglo pasado, los profundos cambios inspirados por la aplicación de políticas de signo neoliberal en el país, provocaron fuertes cimbronazos locales. La privatización de los recursos gasíferos y petrolíferos[4] acarreó altas tasas de desempleo en las ciudades de Cutral Co y Plaza Huincul y un quiebre en el tejido social y las identidades provinciales. Los *piqueteros* primero y los *fogoneros*[5] después, inauguraron una modalidad de *protesta social* que otorga a la provincia un nuevo sello identitario.

---

[4] Hasta entonces, había estado fuertemente ligada al Estado y a la presencia de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) como agente que regía todas las etapas del proceso de producción y que participaba de las tramas políticas, sociales y económicas que construyeron el territorio.

[5] Los 'piqueteros' fueron los protagonistas del primer levantamiento que luego adoptaron una actitud de "diálogo" frente a la estructura estatal. En el caso de la segunda pueblada, los 'fogoneros' asumieron el protagonismo, aunque fueron un grupo más pequeño con una postura de reclamo extrema y disociada de la anterior.

Breve caracterización del mundo del trabajo en la Provincia[6]

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.

Según Noya y Fernández (2004), el modelo de crecimiento económico de la provincia se puede caracterizar como exógeno de extracción y servicios, asimilables a un capitalismo de enclave[7]. Este tipo de economía extractiva (gas y petróleo) produce la dependencia en la renta petrolera y la escasa innovación e imposibilidad de desarrollar actividades industriales en otras esferas productivas. Es decir, más del 60% de la riqueza generada corresponde a la explotación del petróleo y gas, lo que provoca una alta dependencia de la ganancia que genera este recurso no renovable lo que, a su vez, produce escasa diversificación en los puestos de trabajo. Según Noya y Gerez (2010) este modelo económico provoca cierto riesgo a futuro de la sustentabilidad del modelo.

Frente a estas características, es necesario profundizar las particularidades que asume el mercado laboral, siendo distinta la accesibilidad al trabajo según se trate de jóvenes o de adultos.

Si relacionamos la actividad económica con la población económicamente activa (PEA)[8], la rama más importante que concentra la población ocupada es el sector servicios con un 54%,

[6] Este apartado es producto de un análisis que realiza Fernández Natalia en su artículo "Egresados y egresadas de la Provincia de Neuquén. Sentidos sobre el mundo del trabajo, el trabajo y la escuela en la formación para el trabajo" presentado a la Revista de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario (en prensa).

[7] Extracción del recurso natural hasta el agotamiento, con consecuencias en la estructura del trabajo y en la distribución del ingreso (Noya y Fernández, 2004).

[8] Según el Censo de Población y Viviendas del 2001.

seguido del comercio con un 18% y, en el último escalón, se encuentra la explotación de minas y canteras que roza el 5%, sector que produce el mayor porcentaje de la riqueza provincial pero no cobra fuerza como generadora de empleo.

En el año 2005[9], la población económicamente activa se concentraba en la franja etária de los 49 años con más del 50% de ocupación, la franja de 29 años tibiamente esbozaba una ocupación del 15%, lo mismo sucedía con el grupo de 24 años que alcanzaba sólo un 10%. Con lo cual, la juventud de la provincia de Neuquén poseía menores tasas de actividad y mayores tasas de desempleo que el correspondiente al sector de adultos. Como postulan Noya y Fernández (2004), son los jóvenes una de las categorías sociales más afectadas por la desocupación. La composición de la población provincial hace prever que, año tras año, un número mayor de jóvenes irán incorporándose a la población activa, provocando –simultáneamente- que esos mismos jóvenes no logren encontrar trabajo a pesar de buscarlo.

Entonces, podemos decir que el sector servicios concentra la masa laboral de la provincia. Es decir, la riqueza económica se centraliza en la actividad primaria de la explotación de recursos no renovables, pero el mercado laboral reúne la población ocupada en la rama de servicios, la extracción de gas y petróleo cubre un bajo porcentaje[10] en la distribución de la población ocupada.

Estas características que asume el mercado laboral son una tendencia que se visualiza y se profundiza en estos últimos diez años. Según los datos proporcionados por la Dirección de Estadísticas y Censos[11], el sector servicios es el que aún concentra

[9] Estos datos fueron proporcionados por la Subsecretaría de empleo y capacitación. Ministerio de seguridad y trabajo de la Provincia del Neuquén.

[10] Noya y Gerez (2010) afirman que la rama del sector primario es la que crea menos fuente de trabajo ocupando sólo el 5%, mientras que contribuye con el 62% de la riqueza de la provincia, según datos da la dirección de estadística y censo de la provincia de Neuquén (2004).

[11] Tercer trimestre 2010 para la provincia de Neuquén.

la mayor actividad laboral en todas las zonas[12] que distingue a la provincia.

Estas son 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.

Una mirada sobre los conflictos locales

Diversos autores/as (Aiziczon, 2005; Favaro, Iuorno y Cao, 2006) destacan como un rasgo histórico de la identidad neuquina su amplia tradición contestataria. Una de los factores que contribuye a consolidar esta modalidad contestataria fue el papel que adoptó la provincia, durante la última dictadura militar, como receptor de exiliados tanto externos (chilenos) como internos (Nicoletti, 2002), lo que hizo que se denominara a la ciudad de Neuquén como "la Capital de los Derechos Humanos" (Pedrero y López Eguía, 2004). En ese momento, fue central el papel de los organismos de Derechos Humanos y cobró centralidad la figura de Monseñor De Nevares[13]. Es de destacar que en la provincia la Diócesis de Neuquén que fue creada en 1961, y conservó durante mucho tiempo un rasgo que signó su creación: el de ser una iglesia misionera, es decir una Iglesia en movimiento y servicio, imbuida por las reformas del Concilio Vaticano II y las conferencias de Medellín[14] y Puebla[15] (Nicoletti,

[12] Se hace alusión a las diferentes zonas de la provincia de Neuquén: Zona I Cutral Có-Plaza Huincul, Zona II Zapala, Zona III San Martín de los Andes, Junín de los Andes y Villa La Angostura; Zona IV Andacollo, Chos Malal, EL Huecú, Loncopué, Las Lajas y Aluminé, Zona V Centenario, Vista Alegre, El Chañar, Añelo; Zona VI Rincón de los Sauces y Buta Ranquil. Para el aglomerado Neuquén- Plottier se utiliza la Encuesta Permanente de Hogares.

[13] Neuquén fue el primer lugar en el país donde la Asociación por los Derechos Humanos (APDH) tuvo una filial, fundada por Don Jaime de Nevares.

[14] II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano celebrada en Medellín (1968), en la que tomó forma la idea de la 'teología de la liberación', que tiene sus raíces en el Concilio Vaticano II convocado por el Papa Juan XXIII en 1958.

[15] III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrada en Puebla, México, en 1979.

2002; Mombello y Nicoletti, 2005). Lleva las marcas de su primer Obispo y "padre fundador": Jaime de Nevares. Diversas fueron las implicancias de su actuación política[16], en tanto apoyó causas que inevitablemente cuestionaban el statu quo social y político de la naciente provincia.

En la configuración de esta tradición contestataria fueron centrales las puebladas de Cutral Có y Plaza Huincul[17]. En este marco se insertan también las grandes huelgas docentes de los años '90[18], a partir de las cuales se consolida el enfrentamiento entre el gremio docente (ATEN[19]) y el partido gobernante.

Precisamente ATEN[20], es una parte constituyente y configuradora de la historia de la educación en la provincia. Se comenzó a organizar en el año 1981, bajo el amparo de la diócesis de Don Jaime de Nevares. Su acción se centra tanto en reivindicaciones de los derechos de los trabajadores de la educación, como en el seguimiento de las políticas educativas plasmadas en los proyectos implementados por los estados provincial y nacional.

[16] Entre las acciones que llevó adelante pueden destacarse su participación, en el año 1970, en la huelga organizada por los obreros de la represa hidroeléctrica de El Chocón (conocida como "El Choconazo"). Presidió, junto a otros/as, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), que se funda en Buenos Aires en diciembre de 1975 y en 1976, fundó, junto a Noemí Labrune, la filial Neuquén de la APDH. Su nombre también se hace presente en los orígenes de la acción sindical de los docentes en Neuquén. En 1994, fue convencional constituyente por la Provincia de Neuquén.

[17] En la última década se han profundizado, además, las reivindicaciones respecto al género y la sexualidad producto del intenso accionar de grupos feministas.

[18] La segunda pueblada encuentra su chispa inicial en la huelga docente en contra de la Ley Federal de Educación, que se da a comienzos de 1997. Luego de movilizaciones y cortes de ruta, los docentes cortan el puente que une Neuquén y Cipolletti y son desalojados por la Gendarmería, con lo cual el gremio docente llama a cortar las rutas de la provincia y a 'hacer puebladas' (Taranda, Mases y Bonifacio 2007, p. 106).

[19] Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén.

[20] La construcción de los gremios provinciales tiene orígenes particulares ya que muchos de ellos surgieron durante la etapa final de la última dictadura militar, de la mano del entonces Obispo De Nevares. Tanto la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) como la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN) se constituyeron como un polo gremial caracterizado fundamentalmente por su independencia del estado y por la defensa de los derechos humanos.

Algunas acciones interpuestas por el sindicato en oposición a la Ley Federal de Educación (1993), impidieron su aplicación en las escuelas públicas del territorio provincial, logrando preservar intacta la vieja estructura del sistema educativo provincial (dividido en nivel primario, medio y terciario). Las acciones no tuvieron el mismo efecto respecto a la implementación de políticas nacionales tales como el Plan Social Educativo, o las relativas a la Formación Docente (Red de Formación Docente Continua).

Todos los años esta disputa se reedita en el 'no inicio de clases'. Por supuesto, este es un punto de conflicto entre el gobierno y el gremio, ya que ambas partes le adjudican a la otra la responsabilidad en este sentido. En el año 2006, Neuquén, tenía –respecto del país- uno de los mayores porcentajes de días de clase perdidos[21], aunque la causa no puede adjudicarse únicamente a las huelgas. De hecho, a partir de mediados de la década del '90, una nueva problemática se hace presente en la agenda del gremio: el "no inicio de clases" debido a los problemas de infraestructura y falencias materiales que acusan las distintas escuelas (Gendelman; Moscoso; Vanrell, 2004). Este reclamo suele aparecer en los petitorios que dan inicio a la protesta. El mismo le permite hacer visibles falencias del gobierno en materia educativa, que exceden la cuestión salarial. ATEN plantea que, a pesar de levantarse las medidas de fuerza o incluso si el año lectivo se iniciara en la fecha prevista, muchas escuelas no podrían hacerlo por las malas condiciones materiales. Los diarios regionales[22] documentan los reclamos de diferentes instituciones educativas motivadas por las deficiencias referidas al estado de los edificios escolares, falta de luz, agua, problemas con el gas, falta de elementos para la sala de computación, laboratorio, biblioteca; falta de auxiliares de servicio.

[21] Fuente: INDEC-UNICEF, Sistema Integrado de Indicadores Sociales y Económicos sobre la Niñez y Adolescencia en la Argentina (SIISENA), en base a procesamientos especiales suministrados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Cabe aclarar que la Ley Nacional 25.864 fija un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días de clase.

[22] La Mañana del Sur y Diario Río Negro.

Estas problemáticas también se han vuelto objeto de los reclamos estudiantiles. Ejemplo de esto lo constituye el reclamo realizado durante abril y mayo de 2006 para pedir viandas –y otros materiales- para las escuelas secundarias. En el mismo período se sumó otro pedido: la derogación de la Resolución Nº 424/06 que ordenaba la presencia de personal policial en las escuelas[23]. La gran movilización estudiantil incluyó ocupaciones (tomas) en muchas de las escuelas de la ciudad y el interior de la provincia, algunas de las cuales se sostuvieron a lo largo de dos meses[24].

Otro acontecimiento que impactó a nivel provincial y nacional y, fundamentalmente al sistema educativo neuquino, fue el reclamo docente que tuvo como resultado el asesinato del maestro Fuentealba el 4 de abril de manos de la policía que buscaba desalojar el corte de ruta utilizado como estrategia del reclamo.

Con relación a los Centros de Estudiantes, los mismos han sido parte de la práctica estudiantil desde la recuperación del gobierno democrático (1983), implementando variadas acciones con distinto grado de participación según las épocas y los colegios. En el contexto provincial, los/as estudiantes de escuelas públicas de nivel medio fueron paulatinamente formando -al interior de sus colegios- Centros de Estudiantes desde donde concentraron tanto demandas como gestiones.

A medida que avanzaban los tiempos y las problemáticas, los/las estudiantes visualizaron reclamos comunes y dieron ini-

[23] La resolución establecía un convenio entre el Consejo Provincial de Educación y la Policía Provincial mediante el cual esta última brindaba un 'servicio de policía adicional, consistente en la custodia interna en los establecimientos dependientes del consejo en el territorio de la Provincia de Neuquén', obligando a los agentes a concurrir a los establecimientos uniformados o de civil y portando el arma reglamentaria.

[24] En este marco se llevó adelante nuestro trabajo de campo, por lo cual el ingreso a algunas escuelas se vio postergado. Para más detalles sobre el análisis de los espacios de participación estudiantil en las escuelas secundarias neuquinas, ver en este libro el capítulo de Luciana Machado "Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria", donde se despliegan algunas de las conclusiones de la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación: "Espacios de participación estudiantil en las escuelas secundarias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana" FLACSO-Argentina. Defendida en Octubre de 2011. No publicada.

cio a una fase de organización mayor: la Coordinadora Única de Estudiantes Secundarios (CUES). Se trata de una agrupación con antecedentes lejanos: de su antecesora "Coordinadora" (nombre simple) emergió el descuento para el boleto estudiantil secundario en el año 1987. Luego tuvo fases itinerantes de existencia y acción al día de hoy, así como diversos nombres. En el espacio de la CUES los representantes de diversos colegios se reunían periódicamente y lograron gestionar acciones conjuntas. Algunas de ellas fueron "la toma" de escuelas del año 2004 y "la toma" del edificio del Consejo Provincial de Educación –CPE en adelante- en octubre y noviembre del año 2006.

Un foco de resistencia estudiantil muy importante y que contó con la adhesión de amplios sectores de la comunidad, se desarrolló en el año partir del controvertido Proyecto del Ministro de Seguridad y Trabajo de la Provincia Luis Manganaro -gestión de Jorge Sobisch- de modificación de la ley Provincial Nº 2302 de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, sancionada en el año 1999.

Dicha ley es la última de una serie de tres leyes de contenido 'progresista', sancionadas con escaso margen de tiempo entre sí. Precedida por la ley Nº 2212/97 de Violencia Familiar y la ley Nº 2222/97 de Salud Sexual y Reproductiva, en su profuso articulado recupera principios y amplía sus alcances, en un todo de acuerdo a los nuevos paradigmas que logran materialidad en los tratados internacionales que cuentan con jerarquía constitucional a partir de la Reforma de 1994[25].

El intento de modificación pretendía retrotraer algunos artículos de la ley a concepciones vinculadas con posiciones de neto corte conservador, instalando el control y la sospecha sobre la condición 'juvenil'[26]. Buscaba la modificación de más de 70 de

[25] Declaración Universal de los Derechos Humanos/48; Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer/81; Convención sobre los derechos del niño/89; etc.

[26] El entonces Ministro de Seguridad se refiere de esta manera a la modificación de este artículo: «el artículo contiene algunos vacíos por el cual los jóvenes que delinquen recuperan su libertad a lo sumo a los 30 días de haber cometido el ilícito». (Diario La mañana del sur, 24/06/2004)

los 109 artículos[27] que componen el texto de la ley, dando lugar a la criminalización del delito de los/as menores de edad, reduciendo la edad de imputabilidad y apuntando a la disolución de la Defensoría del Menor.

El movimiento estudiantil de nivel medio nucleado en el Centro Único de Estudiantes Secundarios (CUES), encabezó diversas medidas -movilizaciones, toma de escuelas- como forma de manifestarse en contra de la modificación. A este accionar se sumaron docentes y padres/madres. Se organizaron charlas en las escuelas y se discutió en diferentes ámbitos. A partir del estado público que adoptó este conflicto se logró frenar el intento de modificación y se amplió la difusión del texto de la ley 2302. Sin embargo, la visibilidad de la ley y la discusión en torno a la misma no se tradujo en una revisión de las normas de convivencia al interior de las escuelas.

Podemos decir así que desde veinte años a esta parte, distintas acciones se han configurado como símbolos de protesta, comenzando a perfilarse, cada vez más nítidamente, una serie de prácticas que, si bien en su origen se desarrollaron en relación a reclamos puntuales, actualmente convocan e involucran a distintas agrupaciones y/o movimientos sociales (Madres de Plaza de Mayo, obreros de ex ZANON y estudiantes universitarios, entre otros) con diversas agendas, dando una identidad a los modos de participación política en la provincia.

Configuración del nivel medio de la educación en la provincia de Neuquén

Las bases del sistema educativo neuquino se encuentran establecidas en la Constitución Provincial (1957) que promulga la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad de la educación hasta el ciclo básico incluido. La Reforma Constitucional -febrero de 2006-, extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del Nivel Medio completo.

[27] Diario Río Negro, 17/011/2004.

La historia de la educación en el nivel medio es tan *joven* como la provincia. Antes de la década de los '40, quienes querían y podían cursar este nivel, migraban a Bahía Blanca o a la ciudad de Buenos Aires.

Es recién en 1943, ochenta años después de la creación del Colegio Nacional Buenos Aires y a casi doscientos años de la fundación de los primeros colegios de formación de las elites en Buenos Aires[28], nace el Nivel Medio en el territorio neuquino –todavía territorio nacional-, con la creación -en la ciudad de Neuquén- de la Escuela Técnica de Artes y Oficios de la Nación con Anexo Comercial, Mixto y Profesional de Mujeres[29].

Lo que podemos denominar como primera etapa de la educación media en la provincia, diseñada para captar a los/as hijos/as de los sectores sociales integrados, acusa como rasgo sobresaliente el de "colegio nacional"[30]. También fue en esta época que la Congregación Salesiana construyó centros educativos en forma paralela a lo realizado por el estado neuquino.

Se transitó un período de relativa estabilidad hasta inicios de los '90, momento en el cual se produjo la trasferencia de los establecimientos de nivel medio desde la jurisdicción nacional hacia las jurisdicciones provinciales. Con esta política educativa se completó el ciclo iniciado en el año 1978 con la transferencia de los establecimientos de nivel primario dependientes de la Nación.

---

[28] En 1771 se funda el Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino y en 1818 el Colegio de la Unión del Sud. Los mismos constituyeron "…una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial porteña" (Southwell, 2011: 38).

[29] En 1947 se transforma en Escuela Nacional de Comercio y en 1951 incorpora el anexo de la Escuela Normal. En este mismo año se crea la segunda Escuela Normal en Zapala y en 1952 se crea la Escuela de Capacitación Obrera en Cutral-Có y una Escuela Nacional de Comercio en Plaza Huincul (Racedo 2000).

[30] Tanto la organización interna de los establecimientos de enseñanza media, así como las funciones de los cuadros institucionales seguían las normativas establecidas en el Reglamento General de Escuelas Medias Normales y Especiales de 1943. Esta norma no se ha derogado y las modificaciones introducidas desde entonces, no han sido sustanciales. Esta cuestión será abordada nuevamente en relación a las normas de convivencia analizadas en el capítulo "La informalidad como 'norma': una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino".

Puede afirmarse que el nacimiento de los primeros establecimientos secundarios de Neuquén se vincula con la escasez de escuelas nacionales existentes a comienzos de la década del '60. Los colegios provinciales surgen para absorber los grupos de repitentes de los colegios del "centro" -metonimia que alude al origen social del alumnado proveniente de los sectores medios de la población- ya que las escuelas nacionales y algunas privadas resultaban expulsoras.

Podríamos decir que aquí se produjo una primera forma de segmentación del sistema, aunque el circuito privado no constituye una 'salida' importante para los sectores acomodados, como sí lo fue en la década del '50 a nivel nacional (Tiramonti, 2009). El sector privado no ha adquirido una presencia importante –en términos cuantitativos- sino hasta hace algunos años atrás y aún su peso relativo es muy bajo en relación a la totalidad del sistema educativo[31].

A partir de los años '80 el nivel medio sufre un aumento significativo[32] concomitante con el crecimiento demográfico[33] y ligado a la creación de escuelas provinciales para los nuevos sectores que acceden al tramo de la escolaridad secundaria. De este modo, la expansión no fue sólo cuantitativa, sino que también conllevó importantes cambios cualitativos, los que pueden captarse mejor a partir de los conceptos de segmentación educativa.

En los años '80, la segmentación educativa (Braslavsky, 1985) emergió como un concepto medular que permitía caracterizar algunos de los procesos de producción y reproducción de las desigualdades sociales. Como expresa Tiramonti (2004), en

[31] En el año 2006, la provincia contaba con un total de 114 escuelas medias, de las cuales 91 eran públicas y 23 privadas (20%). La matrícula del nivel medio para este año fue de 46.076 estudiantes, 41.130 del sector estatal (89%) y 4.946 del sector privado (11%). En la actualidad, esta situación no se ha modificado significativamente. Existen 116 unidades educativas de Nivel Medio Común, de las cuales 92 son del sector estatal y 24 del sector privado (21%).

[32] La ciudad de Neuquén pasa de contar con 14 establecimientos de nivel medio en 35 en 1991.

[33] Mientras el Censo del año 1980 muestra una población de 243.850 habitantes, en el Censo del año 1991, esa cifra se eleva a 388.833. Esto representa un crecimiento intercensal de la población neuquina del 60%, frente a un crecimiento del 17% de la población total del país.

esos estudios la segmentación era visualizada como consecuencia de la pérdida de la capacidad homogeneizadora de la escuela que se sostenía, a su vez, en la "ilusión" de su potencialidad trasformadora. El concepto refiere a la existencia de circuitos paralelos y diferenciados de calidad educativa correlacionados con el origen social del alumnado.

Volviendo a la ciudad capital de la provincia, a principios de los '80, tres establecimientos secundarios de jurisdicción nacional (dos oficiales y un privado religioso) se repartían la población educativa de la elite neuquina. Aquí, "lo nacional" era distintivo del status superior de establecimientos escolares. El "resto" de las escuelas congregaba a los colegios medios públicos, cuya función era la de absorber repitentes y receptar los nuevos sectores sociales que empezaban a irrumpir progresivamente en ese tramo de la educación.

Aún con anterioridad a la transferencia de los colegios secundarios desde la Jurisdicción nacional a la Jurisdicción provincial -a partir de la Ley Nacional 24.049 del año 1992-, el impacto de la situación financiera y salarial de las escuelas nacionales comenzaba a hacer eclosión mediante la reiteración de paros docentes, renuncia de profesores, incertidumbre sobre el futuro, situación que iba minando su alto status.

Podríamos decir que la transferencia de los servicios educativos de educación secundaria –en los '90- constituye un hito importante en relación a la consolidación del sistema educativo provincial, quizás más en términos simbólicos que materiales[34]. A partir de este momento se disuelve el rasgo 'nacional' como distintivo de mayor status, dejando un terreno que será ocupado por las escuelas privadas no confesionales[35] (Mendes y Reybet, 1992).

[34] Según Repetto et. al. (2001) el proceso de transferencia no presentó mayores conflictos en Neuquén –a diferencia de otras provincias como Buenos Aires- sobre todo porque las escuelas nacionales no representaban un porcentaje significativo. De hecho, Neuquén fue una de las primeras provincias en firmar el convenio con Nación para concretar el traspaso.

[35] Este es el caso de la Escuela P, que fue creada a inicios de los '90 por iniciativa de un grupo de padres disconformes con la oferta de las escuelas secundarias públicas de ese momento.

Esos primeros indicios son el origen de la actual transformación experimentada en el nivel medio de la ciudad capital[36].

Como expresa Svampa (2005), a partir de la década del '90 el ingreso a una "sociedad excluyente" pone de relieve una notoria dispersión de las clases medias producto de la trasformación de las pautas de movilidad social ascendente y descendente. Las franjas más favorecidas de los sectores medios apuntan, como estrategia de afirmación, a la inclusión por medio de los consumos y la relación con la cultura, marcando distancia respecto de los sectores populares y, fundamentalmente, de las propias clases medias empobrecidas. En este marco

> *"En las estrategias escolares confluyen las demandas de las familias, las historias institucionales y la particular lectura que las instituciones hacen de su función en relación con los grupos que atienden" (Tiramonti, 2004: 27).*

Indicios tales como el sensible aumento de la oferta educativa privada y el creciente abandono de los sectores medios en ascenso de las instituciones públicas, permiten hablar de una profundización de la segmentación social que se produce en confluencia con la des-institucionalización de la escuela media (Kessler, 2002), situación que habilita a pensar que el concepto de fragmentación muestra mejor la configuración actual del sistema educativo argentino (Tiramonti, 2004).

El horizonte de posibilidades de elección del establecimiento escolar está en relación con las oportunidades de la oferta educativa, los recursos económicos disponibles para gastos en la

[36] Algunos cambios consisten en la cesión del rasgo "mejor escuela", entre otros establecimientos, a uno de los colegios de gestión privada que integra el presente estudio. Uno de los atributos de este colegio pasa por ofrecer una "educación de calidad", básicamente entendida como preparación para los estudios superiores. Por otro lado, en este establecimiento se reitera un patrón propio del circuito educativo "alto": la tendencia a asistir al mismo por parte del grupo de hermanos/as y de amigos/as desde los inicios de su escolaridad.

educación de los/as hijos/as, y por elementos simbólicos. En escuelas de pequeñas poblaciones y en los barrios de sectores populares de las principales ciudades -especialmente Neuquén-, la elección se ve restringida: en unos casos por ser "la única escuela", a lo que suele sumarse la situación socioeconómica de las familias que no habilita el despliegue de recursos extras[37]. En otros casos, también juega el plano simbólico y la elección parece definirse en términos de "frontera" geográfico-social "centro - barrio".

En establecimientos donde asisten los sectores medios de la población, las elecciones aparecen articuladas en una variedad de términos en los que prevalece el prestigio de la institución en la comunidad y el nivel de enseñanza. Las razones: la propuesta pedagógica, la seguridad, el tipo de formación académica en vistas a la continuidad de estudios universitarios en la zona o fuera de ella, y un destino como trabajadores/as donde el principal atractivo pasa por "amar lo que se hace", por la autonomía, por la "salida laboral". Este suele ser el caso de las escuelas técnicas[38] –también percibidas como las más adecuadas para los varones-. Otro criterio de elección pasa por la formación moral religiosa, donde se distingue la impronta salesiana del cuidado de la juventud y la formación de "dirigentes[39]".

La dimensión normativa del nivel secundario[40]

El Nivel Medio en Neuquén está a cargo de la Dirección Ge-

[37] Este es el caso de la escuela C y S de nuestra muestra. Muchos/as de los/as estudiantes encuestados dicen que eligieron esa escuela porque 'les queda cerca' o 'no hay otra opción en la zona'. En el caso de la escuela S, no hay otra escuela secundaria en la localidad y en el caso de la escuela C, las condiciones económicas hacen muy difícil optar por otra escuela, que implique trasladarse a mayores distancias.

[38] En nuestra muestra Escuela J y E.

[39] En nuestra muestra, tomamos la escuela D.

[40] Un análisis profundo de los desarrollos presentados en este apartado se encuentra en Roldan, S. (2011). "La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO Argentina. Defendida en Octubre de 2011. No publicada.

neral de Enseñanza Media, del CPE[41]. La Directora de Nivel Medio –en el año 2006- caracterizaba al nivel como *"…un sistema con un cierto grado de dispersión, no es un sistema anárquico, tiene un grado de dispersión importante…"* asociado, según ella, con la ausencia de un Diseño Curricular y también –agregaríamos- con una importante cantidad de regulaciones que se superponen (respecto de los temas y las fechas) haciendo que sea responsabilidad de cada institución decidir qué norma validar. Según el análisis de la Directora del nivel *"…este grado de autonomía ha llevado a que las escuelas tengan particularidades absolutamente diferentes y que funcionen en muchos casos como islas, no tiene nada que ver una con la otra"*[42].

Otro de los rasgos distintivos del nivel medio neuquino en cuanto a su situación normativa es que no cuenta con un Diseño Curricular, con lo cual coexisten una importante cantidad de planes de estudio[43]. Ni siquiera las escuelas de la misma modalidad comparten -necesariamente- el plan de estudios. Incluso, a partir de la introducción de modificaciones a los planes de estudio más tradicionales, se han creado modalidades nuevas y numerosas orientaciones dentro las modalidades tradicionales (Bachiller, Comercial y Técnica). Estas creaciones suelen estar basadas en los más diversos criterios: de necesidad regional, temas de interés de los alumnos/as, etc. [44].

Muchas veces los contenidos mínimos han quedado obsoletos por la falta de actualización y el vacío generado en este punto hace que los programas de las asignaturas sean una 'invención' de carácter individual o –a lo sumo- grupal, que no reconoce prácticamente ningún límite:

---

[41] El CPE fue creado por ley provincial Nº 242 del año 1961 como área de gobierno responsable de organizar, dirigir y administrar la educación de las escuelas de la provincia. Sin embargo, el CPE se fue vaciando –a través de la creación de diversas Leyes de Ministerio- de sus facultades de decisión en materia de política educativa, restringiendo sus competencias a la ejecución de las políticas.

[42] Entrevista a Directora de Nivel Medio (CPE), marzo de 2006.

[43] En el año 2006, los planes de estudio en vigencia sumaban aproximadamente 66.

[44] Este es el caso de la nueva orientación (Tecnicatura en Alimentos) de la escuela J –técnica del interior-. Fue creada por el equipo directivo y docentes de la escuela con asesoramiento de un equipo de la Universidad Nacional del Comahue.

"...El currículo es una mentira, una mentira en el sentido de que cada uno enseña lo que quiere, por lo menos mi experiencia, ¿no?, entonces, ¿a ver?, no, sacále la palabra mentira, es un marco demasiado, tan amplio que te permite/ entonces el que [un tema particular] esté incluido o no esté incluido en nuestra práctica es una decisión nuestra, no me parece que tenga que ver con que esté oficialmente incluido... no hay un control de nuestro trabajo...". (Profesor – Escuela J).

"…Los contenidos los determino yo, de cualquier materia de las que doy, y los contenidos en general, tanto en Neuquén como en Río Negro tienen que ver con la tradición, yo nunca vi una currícula armada desde que laburo, jamás... En general, la tradición es entrar en contacto con algún profesor que es más viejo que yo, o con algún compañero que me encuentro en otras escuelas nos ha ido llevando a armar currículas similares... más o menos hay unos temas que hay que tratar en cada año y dentro de eso casi podes hacer lo que quieras." (Profesor – Escuela D).

Los intentos de creación de un Diseño Curricular fueron frustrados, e incluso lo interesante es que ni siquiera hay registro sobre la existencia de algún Diseño Curricular. Tal como lo explicaba la Directora de Nivel Medio en una entrevista en el año 2006:

"…Si nosotros vamos a buscar el diseño curricular de hace 20 o 30 años atrás, que debería ser el que debería existir porque alguno alguna vez tuvo que existir, de algún lado se sacaron los contenidos mínimos…".

En 2010, el gobierno propuso la creación del Foro Educativo Provincial, que tuvo como fin último la construcción de una Ley de Educación. El Foro se crea por Ley 2724 de agosto de 2010, plantea dos instancias de organización: una Comisión Organizadora y el Congreso Educativo Provincial. El gremio docente denunció, en ese momento, que esta no era una propuesta de

participación genuina entre otras cosas, por el formato de participación -a través de ponencias- y por la composición de estas instancias ya que la Comisión Organizadora cuenta con 32 miembros de los cuales 19 son del MPN y el Congreso Educativo, sin contar las organizaciones sociales, cuenta con 89 miembros de los cuales 69 también pertenecen al partido gobernante.

Otro rasgo central para comprender la política educativa provincial es la proliferación de regulaciones creadas por el gobierno provincial, propiciando un alto grado de desinformación. Al tiempo que se crean regulaciones nuevas –sobre diversos temas- se mantienen en circulación las ya derogadas o bien se crea normativa que en su articulado continúa sosteniendo los principios de las regulaciones a las que intenta reemplazar.

Respecto de la Convivencia y la Disciplina, tampoco existen regulaciones oficiales actualizadas. Tal como analizaremos en el capítulo de Roldan - en esta publicación - esta dimensión de la vida escolar se sustenta sobre normativa oficial de nivel nacional– que no ha sido actualizada a nivel provincial[45].

Desde 2006 hasta el presente, el gobierno nacional ha ido proponiendo acciones tendientes a instalar y desarrollar una modificación de lo organización y prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias. Sin embargo, en la provincia de Neuquén no se han generado aún políticas concretas que brinden herramientas a las escuelas para darle concreción a estas regulaciones.

Actualmente, casi todas las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia -catorce escuelas no participan- se encuentran incluidas en los denominados Planes de Mejora Institucional[46], que prevé la Nación. Sin duda, para lograr el obje-

---

[45] El *Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial y la* Disposición 407 del año 1985 que esclarece los criterios para la aplicación de sanciones dispuestas en el mencionado reglamento.

[46] Según la Resol. 88/09 Cap. 4, "Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados."

tivo de la expansión de la escolaridad obligatoria es necesario que las escuelas puedan revisar sus prácticas para permitir la inclusión, la permanencia y el egreso de aquellos sujetos que se encuentran en los márgenes de la escolaridad secundaria.

Ya sea por su superposición o por su caducidad –en los hechos-, podríamos pensar que las regulaciones formales no poseen un fuerte impacto en el ordenamiento de las escuelas que por el contrario se sostiene sobre peculiares traducciones de la normativa vigente e invenciones que no encuentran sus raíces allí.

Normativa en relación a la articulación educación y Trabajo[47]

En Neuquén, desde la constitución del sistema local[48], ha tenido mayor peso en la agenda educativa neuquina la problemática referida a la educación primaria, para garantizar la provisión

[47] Este apartado se basa en artículo "Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo en la Provincia de Neuquén" de Martínez, Fernández, Ganem (2009). Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Año 5 Nº4. Laborde Editor, Rosario- Santa Fe.

Para profundizar el mismo, véase el artículo en esta publicación de Martínez y Garino "Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible".

[48] Desde la dimensión normativa 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 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 la difusión de la educación primaria. Introduce enunciados que relacionan la educación con el trabajo junto con el mandato de crear escuelas especializadas en ramas.
- En 1962 se sanciona la Ley Nº 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 servicios y cambiando la relación pedagógica. Los Medios claves fueron: la nuclearización y la microplanificación. (Martínez, Fernández y Ganem, 2009).

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 alojó 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 afecta a la sociedad en 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). Además, en esta etapa se mantiene una característica que atraviesa el sistema y que guarda cierto impacto en la articulación entre educación y trabajo, como vimos en apartados anteriores, 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 les interesan a muchos aquellas más cercana al mundo del trabajo.

Por otro lado, un espacio articulador común a todas las modalidades es el régimen de pasantías o prácticas no rentadas que realizan estudiantes de los tres últimos años del secundario en organizaciones productivas, educativas, de salud o seguridad. Este es un espacio en donde, muchas veces, la concreción y calidad de las experiencias educativas quedan libradas a la iniciativa de las instituciones y la buena voluntad de las organiza-

ciones receptoras. (Martínez, Fernández y Ganem, 2009)

Al analizar la articulación entre educación y trabajo en las escuelas secundarias a partir de los Proyectos de Mejora Institucional (PMI) presentados entre noviembre de 2010 y marzo de 2013[49], relevamos y clasificamos prácticas pedagógicas de formación para el trabajo en escuelas secundarias de la provincia y de la ciudad de Neuquén[50]. Cabe aclarar que del total de las escuelas estudiadas, el 53,8% y el 48,6% -provinciales y locales respectivamente- había presentado en sus PMI algún tipo de práctica de formación para el trabajo[51].

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,

A modo de cierre

Para sintetizar la caracterización de la provincia de Neuquén y del nivel medio de su sistema educativo, podemos decir Neuquén es una provincia joven que se caracterizó desde su constitución hasta la década del '90 por un estado que propició una fuerte inversión en gasto social y en infraestructura y que se vio muy afectada por las políticas neoliberales impulsadas, principalmente, en dicha década. En efecto, las privatizaciones de las empresas estatales provocaron el aumento del desempleo, llevando al desarrollo de movimientos de protesta, que se definie-

[49] Este trabajo de campo fue realizado por Delfina Garino y Gisela Moschini entre abril y mayo de 2013.

[50] Entre las que encontramos: orientación vocacional y ocupacional, prácticas profesionalizantes o pasantías, cursos especiales orientados al mundo del trabajo –por ejemplo, de seguridad e higiene industrial, sommelier, construcción natural, utilización de pesticidas, tango gestión, otros-, emprendimientos productivos y visitas a instituciones orientadas a la planificación del proyecto laboral.

[51] Este dato fue construido por Delfina Garino a partir del relevamiento de los PMI (2010-2013), correspondientes a 91 escuelas secundarias de la provincia de Neuquén.

ron como un sello identitario de la participación política provincial.

El modo en que afectaron las privatizaciones al mercado de trabajo local, se vincula directamente con el modelo económico provincial, caracterizado como exógeno de extracción y servicios, en el cual la extracción de gas y petróleo aparece como responsable de la producción de la mayor parte de la riqueza, pero no así de puestos de trabajo, que se cubren en el sector servicios. En cuanto a la tasa de desempleo juvenil, y en concordancia con lo que sucede en otras zonas del país, es más elevada que la de adultos, complejizando los procesos de inserción laboral de los jóvenes.

Con relación al sector medio de educación, en sus orígenes el formato de "colegio nacional" sentó las bases del sistema educativo. Hacia los '80, acompañando el crecimiento poblacional, se incrementó el número de escuelas provinciales, asistiéndose a una segmentación del sistema educativo, percibiéndose circuitos diferenciados en correlación con el sector social de origen de los jóvenes. Así, las escuelas del "centro" recibían la población de elite de la capital, mientras que los sectores medios y bajos se distribuían en el resto de las instituciones.

Durante los '90, aumentó la oferta educativa privada –cuyo peso relativo en la totalidad del sistema educativo sigue siendo bajo-, y comienza un abandono de los sectores medios en ascenso de las escuelas públicas, percibiéndose una fragmentación del sistema educativo.

Considerando las regulaciones formales que lo rigen, se puede observar una gran cantidad de regulaciones que se superponen, de las cuales cada institución aplica las que mejor se ajustan a sus necesidades. Además, la ausencia de un Diseño Curricular, genera el despliegue de una gran cantidad de planes de estudio. Estas características hacen que el sistema educativo provincial presente un alto grado de dispersión, y que las regulaciones formales no operen como ordenadores de las escuelas, sino que esto se produzca a partir de interpretaciones de dichas normativas así como de innovaciones en las prácticas cuyos orígenes no se vinculan a ellas.

Entonces, esta particularidad de innovaciones o proyectos específicos no responde a normativas generales que atraviesen las escuelas secundarias, sino que las instituciones que impulsan y sostienen propuestas diferentes tanto en la articulación con el mundo del trabajo como con otro tipo de de proyectos lo hacen de manera aislada unas de otras y en función de las necesidades que perciben quienes trabajan en ellas.

Referencias Bibliográficas

AIZICZON, Fernando (2005) "Neuquén como campo de protesta". En Orietta Favaro (comp.), *Sujetos sociales y políticas. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina.* Neuquén, Argentina: CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano.

DI PIETRO, Lucia (2000) "Algunas consideraciones sobre marco legal en Educación". Jornadas de la Contra Red- FOCODEP. (Documento interno elaborado por ATEN).

FAVARO, Orietta; IUORNO, Graciela; CAO, Horacio (2006) "Política y protesta social en las provincias argentinas". En Caetano, G (comp.) *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

GENDELMAN, Moscoso, VANRELL (2004) "Aportes para la discusión sobre la historia, el presente y el futuro de la educación pública y sus trabajadores en la provincia de Neuquén". ATEN

KESSLER, Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires: UNESCO.

MARTINEZ, Silvia; FERNANDEZ, Natalia y GANEM, María José (2009) "Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo

en la Provincia de Neuquén". *Revista Ciencias de la Educación* 5 (4), 155-182.

MENDES, Héctor; REYBET, Carmen (1992) "La construcción de la segmentación educativa en las escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén". Informe Final Proyecto de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

MOMBELLO, Laura; NICOLETTI, María Andrea (2005) "La Figura del Primer Obispo de Neuqúen y la Construcción de la Identidad Colectiva Local". En *Revista Ciências Sociais e Religião*, año 7, Nº 7.

NOYA, Norma y FERNANDEZ, Néstor (2004) "Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial" en QUINTAR, Juan; RAFART, Gabriel; VELA, Francisco (comp.) *20 años de democracia en Neuquén y Río Negro*. Neuquén: Ed. Educo.

NOYA, Norma y GEREZ, Leticia (2010) "Desarrollo de la Ciudad de Neuquén. Diagnóstico y perspectivas futuras de acuerdo con la gestión del gobierno local". *IV Jornadas nacionales de investigadores de las economías regionales.* Universidad Nacional de Entre Ríos.

NICOLETTI, María Andrea (2002) "El Obispo de Nevares y la Pastoral de Migraciones: la defensa de los derechos humanos en los migrantes chilenos (1973-1990)". En *Estudios Trasandinos*, Nº 7, 181-207.

PALERMO, Vicente (1988) *Neuquén: la creación de una sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política Argentina. Nº 212.

PEDRERO, Mariano; LÓPEZ EGUÍA, Graciela (2004) "Neuquén: Petróleo, entrega y clase obrera". En *Revista Lucha de Clases,* Nº 2/3.

RACEDO, Mariela (2000) "La escolarización en Plaza Huincul". En Mirta Teobaldo (dir.); Beatriz García (codir.). *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia, Neuquén, 1884-1957.* Rosario: Arca Sur.

REPETTO, Fabián; ANSOLABEHERE, Karina; DUFOUR, Gustavo; LUPICA, Carina; POTENZA, Fernanda (2001) "Transferencia educativa hacia las provincias en los años ´90: un estudio comparado". Documento de Trabajo, N° 57. Buenos Aires: Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional/Fundación Gobierno y Sociedad/Fundación Grupo Sophia.

RIVAS, Axel (2004) *Gobernar la educación - Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas.* Bs As: Ed. Granica.

SOUTHWELL, Myriam (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En Guillermina Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.

SVAMPA, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del liberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

_____ (2009) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Sección 2

Lo político y el trabajo en las escuelas secundarias neuquinas

Relaciones de autoridad. Voces de directivos y alumnado de escuelas medias de la provincia de Neuquén.
Adriana Hernández

La informalidad como 'norma'. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino.
Amelia Soledad Roldan

Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria.
Luciana Machado

Variaciones en las trayectorias educativo laborales de jóvenes egresados de una escuela secundaria.
Delfina Garino

Los vínculos entre educación y trabajo: acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la Provincia de Neuquén.
Natalia Fernández

Asesoras/es pedagógicas/os. Algunas notas sobre sus voces.
Verónica Ferreira y Sandra Belladonna

Relaciones de autoridad. Voces de directivos y alumnado de escuelas medias de la provincia de Neuquén

Adriana Hernández

Introducción

El presente capítulo[1] indaga sobre los sentidos y/o significaciones que directoras y directores, alumnas y alumnos producen en torno a la autoridad. En particular, se procura identificar las definiciones del término que aparecen así como establecer los vínculos de autoridad que se configuran, las fuentes en que se fundan dichas relaciones y quiénes son los actores escolares que aparecen investidos de autoridad. En este sentido, la mirada sobre la autoridad no será desde las capacidades individuales sino desde las capacidades que son otorgadas por sistemas de autorizaciones sociales e institucionales.

El trabajo ofrece un primer análisis e interpretación de los datos obtenidos en entrevistas semi-estructuradas aplicadas a un alumno y una alumna por institución (doce en total) y en entrevistas semi-estructuradas aplicadas a seis directivos. Cabe aclarar que de las seis escuelas de la muestra se priorizaron las entrevistas de los directivos que cubrían la franja horaria del grupo de estudiantes con el que se trabajó (por modalidad y año de cursado) en el marco del proyecto. Uno de los criterios básí-

[1] Versiones preliminares de los análisis que se desarrollan en este capítulo se presentaron en ponencias en el VI (UNPA, UACO; 2008) y en el VII (UNR; 2010) Encuentros de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas.

cos de selección del alumnado fue que uno/a de los/as entrevistados/as por escuela hubiese participado de algún modo en el centro de estudiantes u organización estudiantil. Los establecimientos educativos seleccionados son mixtos, de diferentes tamaños (desde 1200 hasta 400 alumnos/as), modalidades (técnicas, bachilleratos, comerciales) y gestión (pública, privada laica, privada religiosa). Las escuelas de la muestra están ubicadas en distintas localidades de la provincia, y atienden a población de diversos estratos socioculturales[2].

En el análisis se procura identificar las nociones de autoridad que refieren -en sentido amplio-, a la institución escolar como totalidad; y aquellos sentidos que remiten específicamente al vínculo que se configura con docentes, directivos y preceptores/coordinadores. Nociones y sentidos que se comprenden, a la vez, como expectativas y/o demandas. Se pone especial interés en detectar en la trama discursiva aquellos aspectos vinculados con la constitución de identidades generizadas.

A los efectos de contextuar la mirada, cabe destacar como elemento muy significativo el hecho de que en el año de realización de las entrevistas (2006) las clases en la provincia comenzaron más tarde, luego de paros de docentes y de personal de maestranza - que movilizaron a su vez a padres, madres, directivos y alumnado- con variados reclamos que incluían solicitud de mejoras salariales y, particularmente, de mejoras en las condiciones edilicias. Esta situación dio lugar a la configuración de distintas relaciones entre los actores y actoras de la comuni-

[2] Escuela **E**, pública técnica, ubicada en una localidad petrolera de la provincia. Data de principios de la década del 70 y tiene una matrícula aproximada de 1200, con un 40% de alumnas mujeres. Escuela **P**, privada laica de la capital de la provincia. Fue creada a principios de la década del 90, tiene una matrícula de 338 alumnos/as el 52 % son mujeres. Escuela **D**, confesional privada de la capital de la provincia, hace 10 años que funciona como mixta, atiende a diferentes sectores sociales. Tiene una matrícula 612 alumnos/as, 51 % son mujeres. Escuela **C**, pública de la periferia de capital de la provincia. Data de fines de la década del 80 y tiene una matrícula de 386 alumnos/as, de los cuales 258 son mujeres. Escuela **S,** pública, ubicada en una pequeña localidad dedicada a la fruticultura. Fue creada a principios de la década del 80, funciona en tres turnos y tiene una matrícula de 600 alumnos/as. Escuela **J**, técnica, ubicada en el interior de la provincia. Data de fines de la década del 80 y tiene una matrícula aproximada de 500, con un 27 % de alumnas mujeres.

dad escolar, a variaciones en los términos de la alianza familia – escuela, y re-posicionamientos diversos. Por ejemplo: padres y madres convocando a asambleas interinstitucionales, directivos que 'convocan' al alumnado para 'tomar' el edificio escolar, dirigentes del centro estudiantil tomando decisiones en conjunto con directivos.

Algunas notas sobre el contexto discursivo

La noción de crisis de la educación en Argentina está definitivamente instalada tanto en los debates en torno a reformas curriculares como en las expresiones de madres y padres en relación a la educación de sus hijas e hijos. Crisis que abarca desde las críticas a los modelos de Estado y las responsabilidades educativas, hasta los cuestionamientos de orden epistemológico - político sobre el conocimiento y el desvanecimiento de las 'certezas'. Una de las hebras de esa compleja trama discursiva refiere a la cuestión de la autoridad docente, en el marco de la autoridad de la escuela y sus saberes.

Metáforas diversas tales como 'naufragio', 'penumbras', 'tragedia' se usan así en el ámbito educativo para referirse a las tensiones que presenta el discurso pedagógico moderno en relación a sus elementos constitutivos: la escuela como institución garante del lazo social, transmisora de la 'verdad', responsable de la formación de sujetos para el nuevo orden social, y de/la docente como representante del Estado y portador/a de saberes científicos (Caruso & Dussel, 1996; Narodowski, 1995). Tensiones que muchas veces se subsumen en la expresión 'crisis de autoridad' y nos hacen volver la mirada para tratar de recuperar los sentidos que operan en esa trama compleja.

Del alumnado: Voces como hebras de un entramado complejo

Las siguientes son algunas de las preguntas que organizan

la búsqueda en las entrevistas: ¿Qué nociones de autoridad pueden reconocerse en las voces de alumnas y alumnos? ¿Qué elementos aparecen como expectativas o demandas hacia la institución y hacia el trabajo de directivos y docentes? ¿Quiénes tienen autoridad o carecen de ella? ¿Por qué tienen o no tienen autoridad? ¿Qué vínculos de autoridad se establecen entre los distintos actores escolares?

- Autoridad y convivencia: ordenar el establecimiento

> *"(…) Es una norma que hay que respetar o sea es lo que tenemos que respetar todos para tener una convivencia mejor"* (Alumna, Escuela E).
>
> *"La autoridad se ejerce sobre las personas que se manejan dentro, por ejemplo ya sea una institución, determinado lugar con el fin de dar un orden, (…) de hacer que las personas que están dentro de esa institución, por ejemplo o sigan los valores o sigan normativas que se tienen o se deben cumplir en ese lugar* (Alumno, escuela P).

Uno de los primeros sentidos que aparece en general en las entrevistas, en respuesta a la pregunta acerca de qué es la autoridad, es el que plantea su necesariedad para la convivencia, en tanto dota de un 'orden' a la institución. Orden que organiza los vínculos y parece habilitar la vida escolar, y cuya trasgresión o ausencia se vive como caos.

> *"(…) La autoridad... yo creo que va más allá del que tiene el poder...no sólo el que tiene el poder de manejar, sino también el poder de organizar de...poder servidor (…) como que más allá de que sea un trabajo (…) importa (…) la directora, (…) más allá de eso ordena el establecimiento y lo hace por nosotros, por nuestra formación, no sólo cumpliendo las cosas que le requiere las escuela"* (Alumna, Escuela D).

La alumna de una escuela confesional distingue la autoridad de la directora con un sentido que trasciende la mera organiza-

ción de la escuela como trabajo, para teñirse de servicio a 'los otros', al alumnado a formar. Así, la directora hace más de lo que se le requiere, ya que excede el cumplimiento de su tarea.

- Autoridad: ¿dada o ganada?

Se presenta de modo recurrente en las expresiones del alumnado el reconocimiento de la autoridad como un lugar construido y no simplemente dado por la estructura jerárquica. Un lugar ganado por trabajo, por acciones ligadas a la preocupación, al cuidado responsable tanto de la escuela como de alumnas y alumnos, a 'puesta de límites' en términos de respeto, al saber.

> *"Yo creo que la va ganando, (…).también existe, (…) por herencia, pero creo que la mejor autoridad es cuando la va ganando de a poco, ya sea por sus actitudes, por su trabajo, como que va ascendiendo porque se ve, el buen rendimiento que pueda tener una persona"* (Alumna, Escuela D).

> *"(…) Tomando la buena parte de la palabra autoridad, la directora de hoy en día se ganó esa palabra porque es una mina que se hizo respetar y tiene autoridad por el hecho de que se hizo respetar y porque no se mandó ninguna cagada grave, su manejo en el colegio ha sido bastante recto, así que la autoridad que tiene se la ganó"* (Alumno, escuela C).

> *"(…) Autoridad (…) cuando se preocupan. Reside mucho en el respeto que le tienen a uno y que uno tiene al resto, también. Y es lo que los demás consideran, porque uno no dice "yo tengo autoridad, porque yo digo que tengo autoridad, porque yo quiero", porque estaría siendo como autoritario, si no, es más lo que los demás le conceden, el espacio, que los demás le conceden para que pueda ejercer algún tipo de autoridad, Alguien tiene autoridad porque(…) porque se lo escucha, porque se lo toma en cuenta, se lo respeta, una persona que... también sabe y, y por ahí aconseja, y opina pero bien, acertadamente (…) O sea, uno le entrega un poco de autoridad porque esa persona, por ahí es la que más sabe"* (Alumna, escuela P).

Otro matiz significativo que aparece en la idea de construir la autoridad, que no está dada simplemente por el hecho de ejercer el cargo de director o directora de la institución, es la de intervención efectiva en la vida escolar a modo de preocupación, control para que el 'orden' se concrete, se efectivice.

> *"(Directivos y preceptores) Están encargados de controlar ciertas cosas, de tratar de que ciertas cosas se cumplan, aunque no sea su función primordial, de controlar de que todo funcione más o menos armónicamente, de ver de cerca cada alumno y en el momento de que algo no se da de la mejor manera. Creo que tienen la autoridad de intervenir para que esa situación mejore"* (Alumno, escuela P).

La idea de autoridad aparece, en el siguiente fragmento, ligada a la capacidad de sostener un control sobre toda la institución, un cierto poder omnipresente sobre todas las cosas para evitar, una vez más, el caos.

> *"(…) Es la que lleva todo, todas las cosas, o sea en orden (…) y porque yo supongo que tienen que haber una persona o sea para que no sea todo un descontrol sino que haya más control sobre las cosas*" (Alumna, escuela E).

Autoridad y poder se registran como nociones relacionadas que habilitan la conducción de las personas, la toma de decisiones sobre 'otros', manifestándose en la dimensión de las acciones concretas de los actores escolares. En estas voces aparece la tensión entre 'hacer que otros hagan' -bajo amenaza de sanción-, y 'proponer que hagan'.

> *"Autoridad es como alguien que tiene poder sobre otras personas, o algo así. ...poder de decisión, poder de ...decir listo hacemos esto, y es así porque si no... (Alumno, esc. S).*
>
> *"(…) Tiene otra función, digamos, otro trabajo (…) por ahí impone o propone, más que nada decide cuál son los límites*

(...) el tener el poder de decisión o el derecho de hacer algo que vos quieras hacer y que se puede hacer (Alumna, esc. J).

Otro de los sentidos sustantivos que puede reconocerse en este último fragmento como respuesta a la pregunta de cómo se percibe la autoridad, surge en torno a la idea de aquel o aquella que es capaz de poner un límite.

- Autoridad como 'carácter'

Vinculada al planteo anterior de autoridad como capacidad de poner límites y, a su vez, esta capacidad ligada a condiciones personales, aparece la noción de autoridad como 'carácter' que no todos ni todas poseen, ya que se consideraría 'natural' o propia de la persona. Una autoridad que se manifiesta en la relación con otros, en el tipo de vínculo que se establece.

"(…) Autoridad (…) me baso más en el carácter de las personas, quizás una persona que es más terca al hablar, quizás tiene un poco más de autoridad que la persona que te lo dice pacientemente" depende cómo sea la persona, ¿entendés? (…) te doy un ejemplo, yo se que la profesora que tengo en muchas materias, ella no tiene nada de autoridad, ¿por qué?, por esto mismo que no te pone límites, porque no sabe llevar una clase, (…) es como que nosotros mismos la intimidamos. Si ella da un tema que nosotros ya lo vimos, y, te la voy a hacer re parir porque si ella me dice algo que se equivocó, yo le digo "te equivocaste!" y ya te pongo otra cara y te miro de otra forma y ya te empiezo a poner nerviosa, entonces la profesora empieza: "no porque /" "no, sí, te equivocaste!", como que ahí vos alumna estás sacando más autoridad que la profesora(…) me parece que todo se basa más que nada por la personalidad de cada uno, de cada persona(…) Si yo me creo segura (…) voy a tener autoridad (…) ahora sí tengo dudas, si estoy siempre con dudas (…), no voy a tener autoridad, ¿entendés?, es depende la personalidad de cada persona" (Alumna, escuela J).

Este sentido parece remitir a una autoridad entendida en términos tradicionales como 'seguridad', medición de fuerzas con el adversario, 'capacidad de imposición sobre el otro', toma de decisiones en forma rápida y, muchas veces, de la amenaza latente de 'la violencia'. Estas características responden a la comprensión de la autoridad como naturalmente masculina. En ausencia de esas características, hay que 'construir' la autoridad 'corporalmente', a través de ejercitar ciertas posturas, actitudes, posicionamientos.

Un giro en la noción de autoridad como propia de características personales se registra en las siguientes expresiones:

> *"(…) Por la autoridad, que me habías preguntado, una persona que nos aconseja, nos habla (…)* (Alumna, escuela E).

La impronta personal se asocia aquí a condiciones positivas que se permiten generar un vínculo como diálogo, encuentro, guía.

- Autoridad y autoritarismo

Una de las distinciones que se reiteran en las argumentaciones del alumnado es la que hace a la fina línea de frontera entre autoridad y autoritarismo. En las palabras del alumno aparece el riesgo de la autoridad de caer en autoritarismo, entendido como abuso, como exceso, para el propio bienestar en contraposición a una autoridad que produce o genera bienestar general. Podría vincularse este último sentido a lo señalado más arriba por la alumna de la escuela D, en términos de 'poder servidor'.

> *"Abusar de la autoridad, el autoritarismo yo creo que es el abuso de la autoridad o no sé, así hacer/ abusar de la autoridad o hacer que mediante la autoridad generar cosas para mi bienestar y no para el de los demás, tal vez. Pero como autoridad tienen básicamente los coordinadores y los directivos y*

si yo veo por ahí que el que sabe puede hablar desde una posición, tal vez, más alta" (Alumno, escuela P).

A continuación, el alumno de la escuela C, que es el presidente del centro de estudiantes de la institución y milita activamente en un partido político, agrega un nuevo registro a la idea de autoridad. No sólo asocia autoridad a autoritarismo, sino también al reciente pasado de la dictadura militar en el país.

"Para mi la autoridad (…) me suena muy autoritario, muy a la época militar pero la autoridad normalmente es alguien que está arriba tuyo por lo cual se tiene que respetar, la palabra en si no me gusta" (Alumno, escuela C).

- Autoridad y saber. Sin posiciones 'fijas'

La distinción entre autoridad como orden jerárquico que regular y limita, y la autoridad del saber, del conocimiento, aparece clara en las siguientes expresiones:

"En mi escuela tienen autoridad los directivos, tiene autoridad los coordinadores, pero también creo que tienen autoridad en otro ámbito el que sabe; eso el que tiene mucho conocimiento tiene autoridad, pero una autoridad sana de poder decir, de poder hablar con la autoridad, no el autoritarismo (…)" (Alumno, escuela P).

El planteo del alumno de la escuela P, institución privada con un ideario progresista, avanza en la distinción y trastoca la visión pedagógica tradicional de las posiciones fijas de educadores/as y educandos/os proponiendo que el alumnado también es portador de saber y, por ende, portador de autoridad.

"(…) Cuando decía autoridad por el saber por ahí podía llegar a decir un alumno también, ¿entendés?" (Alumno, esc. P).

- Autoridad ligada a la edad

En relación a la edad, en uno de los alumnos se plantea la figura de la posición de dominio ejercida por alumnos de quinto año:

> *"(…) Lo que es autoridad siempre en alumno, mirando así... existe también... los chicos de 5º sobre los demás siempre, porque como somos los mas grandes y damos el ejemplo y cosas así... supuestamente tenemos que ser así"*. (Alumno, escuela S).

Luego, en el marco de las acciones de reclamo por las condiciones edilicias y equipamiento escolar, se ponen de manifiesto los modos de organización estudiantil y las relaciones de poder con compañeros/as de cuarto año; matices como: decidir por los demás, pasar sobre 'algo' (Dirección).

> *"Yo creo que depende de las acciones... Yo el año pasado tuve un poco de autoridad... con los chicos... de cuarto... y tuvimos la autoridad en un momento por el tema de que nos daban apoyo... los más chicos... o sea, nosotros les exigimos... bah, les planteamos lo que queríamos y ellos nos dieron una mano. Fue lo que conseguimos todo, que ahora más o menos está conseguido y lo que falta. Falta un montón de cosas. O sea... nos sentíamos un poco más con autoridad de decisión... decidíamos por los demás también. Eso... pasar sobre un director o pasar sobre algo es importante..."* (Alumno, escuela S).

- Autoridad, convivencia

En clave de convivencia, la autoridad aparece aquí en términos de cuidado del otro:

> *"Intervienen (…) con la intención al menos la mayoría de las veces/ (…) con la intención de generar un bienestar para*

las persona que ven tal vez tengan un problema, sea un problema entre dos, o para que uno esté mejor, o para que uno deje de afectar a los demás por ejemplo. Intervienen de diferentes maneras, (…) hay una reunión, un pizarrón van anotando las cosas que uno ve, que uno dice (…) y después debatimos sobre esas cosas, (…) Pero por lo general buscan el bienestar de la persona o que esa persona deje de hacer algo que afecte a otro y lo hacen así con reuniones. No son autoritarios, no ejercen el autoritarismo ellos, yo creo que lo hacen en forma muy tranquila, escuchan al alumno (…) (Alumno, escuela P).

- Autoridad. De vínculos, actores y compromisos

A continuación, aparecen potentes y claras las palabras del alumno de la escuela J, una institución con múltiples proyectos que la conectan con necesidades de la comunidad generando, a su vez, sólidos vínculos y compromisos. Aquí la autoridad se configura como responsabilidad de los actores escolares, sentando las bases de una tensión entre la mera autoridad formal y aquella que se encarna en posicionamientos político-ideológicos y valores, en acciones comprometidas con el entorno social.

"(…) Más que autoridad tiene que haber referentes y responsables de las áreas de trabajo, (…), no creo que en el sistema educativo tuviese que haber autoridades si (…) hay diferentes compromisos y posturas dentro de esos compromisos. (Alumno, escuela J).

Así, procede a señalar lo que entiende por compromiso en 'áreas', refiriéndose a Directivos, Asesoría Pedagógica, profesorado, y alumnado.

"Desde Dirección se nota un compromiso muy fuerte, después hay otras áreas que no tienen un compromiso tan fuerte y, por ende, pierden esto que uno denomina como autoridad. Asesoría Pedagógica creo, creo que carece de una referencia

y de una fuerza y de un compromiso, no tanto por una cuestión personal sino porque el órgano pedagogía no tiene una función concreta como o no tiene una forma de implementación o está en un vacío para poder trabajar. Dirección tiene muchas más habilidades prácticas o pragmáticas para laburar y se nota, (…) se nota que hay todo un compromiso ideológico y todo lo demás. (…) de los docentes, depende mucho del caso, de la situación, de los estudiantes, hay momentos en los que está autoridad (…) sube y participan muchísimo".

En otro momento de su análisis, se expide sobre la organización de la escuela media en general.

"(…) En otros lugares no es así, al no tener un compromiso, no tener una referencia imponen una autoridad a los estudiantes con una carencia de un contenido ideológico, se impone una estructura, que es lo que pasa en la típica escuela media de la provincia, (…) todo se basa en las normas, en las reglas y no en el contenido y en el conocimiento, todo se basa en la fuerza de acción y no en el racionalismo de las ideas, y así es como actúa la mayoría de los directivos y a esto es a lo que se denomina autoridad, no a un compromiso, a una referencia y a una coherencia entre la práctica y la ideología, que es lo que tendría que ser un referente (...). Yo respeto a la persona que tiene un compromiso, una coherencia y un trabajo (…)".

En sus reflexiones aparece el delgado límite de la autoridad con el autoritarismo:

"(…) pero el autoritarismo proviene cuando está toda esta carencia de contenidos y es sólo una estructura superficial que se impone, (…) a la fuerza muchas veces. Dirección tiene ese rol en muchas secundarias, imponer algo a la fuerza que no saben ni para qué existe. No hay proyectos internos curriculares, no se analiza, no nada, no hay una proyección de escuela secundaria sino que está sólo el edificio y cuando alguien

transgrede algo o cuando alguien empieza a proponer algo, lo reprimen con toda esta estructura y ahí muere todo tipo de participación (…)" (Alumno, escuela J).

Visiones de directoras y directores: otras hebras en una trama de sentidos

Las siguientes son algunas de las preguntas que organizan la búsqueda en las entrevistas a fin de enfocar la mirada sobre el cotidiano escolar desde los registros del equipo directivo de las escuelas: ¿Qué nociones de autoridad pueden reconocerse en las voces de directoras y directores? ¿Qué discursos pedagógicos en tensión pueden detectarse a modo de huellas en esas voces? ¿Quiénes tienen autoridad o carecen de ella? ¿Por qué tienen o no tienen autoridad? ¿Qué vínculos de autoridad se establecen entre los distintos actores escolares?

- 'Escuchar al otro': Autoridad y vínculos

En sentido tradicional, la autoridad remite a lo fundacional, a anclajes incuestionables, conservación. La autoridad docente se constituye en torno al saber que se posee entendido como verdad, absoluta y eterna. El vínculo educador-educando que se habilita es en términos de dependencia, subordinación. El/a docente como Otro perfila su distancia como figura omnipotente, que todo lo sabe, quedando poco o ningún espacio para percibir /registrar algo de la infancia / adolescencia acerca de la que todo se sabe.

En las palabras de uno de los directores entrevistados aparecen señales de un vínculo que se configura en términos de una diferencia que no anula ni neutraliza.

"Si vos te planteás la necesidad de que para poder entendernos tenemos que escucharnos[3] y vos no sos capaz de escuchar al otro, no pretendas que el pibe te escuche. Esto me parece que es esencial. (…) Yo creo que los profes que mejor

> *relación tenemos en la escuela con los pibes somos -me incluyo porque yo creo que tengo una buena relación con los chicos- (…) Aquellos que ellos ven que nos estamos permanentemente capacitando, esforzándonos, más allá de que muchas veces no compartan algunas cosas con nosotros, ¿no? pero ellos ven esfuerzo en nosotros, como que no nos tomamos esto como una pavada. Que para nosotros esto es algo muy serio y que nos rompemos el lomo para que esto sea mejor"* (Director escuela 02).

La figura del/a educador/a aparece como la de un Otro que tiene una función que cumplir que implica escuchar en el proceso de formar y transmitir saberes. Vínculo que parece entenderse en términos de igualdad primaria como personas. Otro que se 'esfuerza' en su tarea, que asume que los/as alumnos/as "*(…) no compartan algunas cosas con nosotros*". Idea de esfuerzo que aparece en esta cita y en otras, varias veces, otorgando sentido y finalidad a la tarea que se desempeña y que parece habilitar vínculos. Vínculos en base a escucha de la diferencia que sienta las bases posibles de un diálogo.

En otra de las citas aparecen las figuras de Otros significativos encarnadas en Coordinadores y alumnos/as mayores, de los cursos superiores. Figuras diversas de autoridad que desempeñan la tarea de acompañar, junto a directivos y profesorado, el proceso de constitución de la subjetividad y de transmisión de la cultura.

> *"(…) Los coordinadores son personas que están muy cercanas a la vida cotidiana de los chicos, están en condiciones de comprender lo que les pasa en cada clase y ellos naturalmente tienen, ejercen una autoridad, son modelos de referencia muy fuertes para los alumnos. Y a veces, algo que yo noto en esta escuela, es que a veces alumnos mayores han sido,*

[3] El resaltado procura guiar la lectura de las palabras / sentidos destacados por los directivos entrevistados.

son referentes de los menores. Esto lo he podido comprobar en varias circunstancias, y es bueno, sobre todo cuando hay eh alumnos que son como referentes desde una propuesta muy constructiva, muy saludable. (…) Los imitan, los ven como referentes válidos para actividades como de teatro, olimpíadas, de participación, de mirada crítica, eso es algo que se contagia, se transmite" (Director escuela 03).

***- 'Me costó ser directora y mujer':* Autoridad, cuerpo y género**

Autoridad y mujer aparecen como términos excluyentes en las voces de dos directoras y una Vice-directora:

"A mí me costó ser directora y mujer, o sea eso es algo que ellos tenían instalada la figura del director hombre. Los padres y todo, la sociedad en general, ¿no? (…) bueno a veces todavía tengo que escuchar: "y bueno profe lo que pasa es que sos mujer y entonces no entendés de la calefacción" y no, puede haber hombres que no entiendan de la calefacción pero bueno, eso está (…) las chicas son discriminadas por los compañeros ehh, ellos se sienten discriminados por la sociedad, en general todos sienten la discriminación. (…) Por eso a mi me parece que la relación afectiva que uno les pueda brindar tiene que ver con que sientan que uno no los discrimina (…)" (Directora escuela 05).

El testimonio de una Vice–Directora que asocia determinadas características físicas, tales como altura considerable y voz potente, con autoridad 'natural', remite al anclaje corporal de la autoridad entendida en términos tradicionales ciertamente masculinos. En ausencia de esas características, hay que 'construir' la autoridad 'corporalmente' a través de ejercitar ciertas posturas, actitudes, posicionamientos.

"Yo físicamente soy chiquita, yo me confundo entre ellos. Viste que hay personas que ya por físicamente (…) pero no

> *me ayuda ni la estatura, ni la voz, o sea, los elementos que pueden colaborar a que ellos por ahí te vean como "a, ahí viene la que manda" así que… hay que ensayarlo, o practicarlo."* (Vice – Directora escuela 01).

La voz de otra Directora, al igual que la primera en esta sección, remite a modos de autoridad maternal, afectiva, como 'crianza', reforzando los estereotipos de género en torno a lo femenino (Gore, 1996).

> *"(…) Bueno, yo trato de conocerlos a ellos, me preocupo por hacerlo, trato de que ellos sientan confianza conmigo (…) a veces por ahí es como que es demasiado, a veces siento que me cuesta marcar el límite, (…) bueno, decirles el no, ¿no? Ellos me piden (…) sabemos que el grabador no hay que usarlo, se los presté hasta que lo rompieron pero no podía decirles que no, esas cosas me cuestan mucho, trato de hacer respetar las pautas que sí decidimos entre todos en la medida de lo posible, pero bueno, una relación me parece a mí afectiva, yo entiendo que tiene que ser esa la relación, a pesar de que sé que hay muchas cosas que tengo que también mejorar pero, priorizo eso"* (Directora escuela 05).

- 'Coherentes con lo que dicen y hacen'. Autoridad y dicotomía teoría/ práctica

En esta cita que rescato me parece detectar una dicotomía muy presente en charlas y reflexiones tanto de estudiantes del profesorado como de docentes en ejercicio: la tensión entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y lo que se hace. Muchas veces los análisis excluyen alguno de los términos, otras aluden a su necesaria articulación. Ciertamente en toda práctica pedagógica subyacen principios teóricos a los cuales hay que atender en una actitud de constante 'sospecha', ya que pueden operar de modo diverso, habilitando o clausurando, escapando propósitos explícitos. Parafraseando a Jennifer Gore, la 'pedagogía del argumento', la que se enuncia, no tiene una única re-

lación posible con la 'pedagogía de la forma', la que se pone en acción (1996).

> *"… Yo creo que la autoridad en la escuela, fundamentalmente, tiene que ver por la coherencia, o sea por tratar (…)aquellas personas que se hacen autoridad, entre comillas en la escuela, de ser coherentes (…), digamos, con las cosas que dicen y las cosas que hacen. Me parece que esto es lo que más valoran los pibes de la autoridad. Y en el aula yo estoy convencido de que la autoridad pasa por el conocimiento y por la humildad (silencio).* (Director escuela 02).

En la última expresión del directivo vuelven a aparecer dos referencias significativas: el conocimiento como elemento tradicional en la autoridad docente; y la modalidad del vínculo que habilita el diálogo, la humildad del/a docente.

Otro Director parece reforzar las nociones de coherencia y humildad articulándolas en la forma de una cierta 'moralidad'. Así aparecen valores tales como 'autenticidad' o 'comunicación' que parecen avanzar en el sentido de una pedagogía freireana dialógica. A la vez aparecen elementos de una pedagogía 'psi' en la referencia a la necesidad de conocer al alumnado.

> *"(…) La autoridad se basa fundamentalmente en eso, en un acercamiento de los chicos, un conocimiento que hay de ellos (…) hay fundamentalmente porque los reconocen como personas con muchos valores, los reconocen desde el lugar/ con una actuación, que son coherentes con su actuación y discurso, los ven auténticos y los ven cercanos, los tienen muy a mano, entonces permanentemente está esa comunicación ese diálogo"* (Director escuela 03).

Otro giro en las formas del quehacer pedagógico es el que aparece en las expresiones de una Vice-directora haciendo referencia a nociones en torno a: reconocimiento, dar bien la clase, compromiso. Lo particular de estas apreciaciones reside

en el lugar otorgado a alumnos y alumnas en el proceso de autorización a los docentes; autorización que se produce si el alumnado ve que el/a docente es 'comprometido', 'enseña bien', 'no falta'.

> *"(…) Yo creo que si, que nos reconocen, algunos con mejor suerte, otros no tanto, (…) pasa los mismo hacia abajo, en el aula hay profesores que son reconocidos ¿si? como una autoridad que tiene que ver con (…) esto de cómo enseñan, con qué compromiso enseñan, si dan bien su clase. El chico puede valorar eso y en función de eso respetarte como una autoridad como darte cierto poder para manejar la cosa. Y obvio que pasa con el docente que ven que ellos… que por ahí no enseña bien, que falta, o sea, que ellos ven que no están comprometidos con lo que es enseñar creo que hay un desprestigio de la autoridad."* (Vice-Directora escuela 01).

Podría concluirse de este análisis que aquellos/as docentes que no preparan las clases, que no se capacitan o se 'esfuerzan', no tienen o no se les otorga autoridad. A esta altura del análisis parece estar bosquejándose la presencia de una particular pedagogía del 'esfuerzo'. Ciertamente resulta conflictiva toda referencia a una pedagogía del esfuerzo en tanto parece vincularse con carácter de necesariedad a una política pedagógica de neto corte conservador, que opera en forma reduccionista en la interpretación de problemáticas educativas.

En el caso particular de de la cita siguiente, las palabras de una Directora ofrecen un registro que podría significarse como el ejercicio de la autoridad en 'soledad'. Los/as docentes parecen no 'comprometerse' con el sentido de la norma, limitándose a su mero cumplimiento y justificando su accionar con una especie de distanciamiento de la lógica de construir conjuntamente un cierto 'orden necesario' para el trabajo escolar. Malestar que la Directora traduce en el limitarse a hacer lo que el directivo dice, no lo que el conjunto de los actores escolares ha decidido en tanto que tales.

> *"(...) El referente de la autoridad es el directivo. Muchas veces, eh, esto de tener que hacer porque la directora lo dijo o porque, y es una forma muchas veces de no comprometernos, de no asumir nuestras responsabilidades, cada uno sabe cuales son sus funciones, cada uno, o por lo menos debe saber cuales son sus funciones. Los referentes de autoridad, eh, vos me ves usar el guardapolvo porque el reglamento así lo dice, no es porque la directora lo dijo, cuando yo llegué acá, encontré en algún registro que había que hacer un control de documentación porque venía una directora nueva, no era que el control había que hacerlo para ver si habían errores y solucionarlos, era porque venía una directora nueva y eso a mi me llamó muchísimo la atención y esta escrito, y así pasa con muchas situaciones, en docencia, los preceptores, los mensajes no son seguridad muchas veces de, esto tiene que seguir este camino porque lo decidimos, porque el conjunto lo decidió así, tenés que llegar a horario porque la directora dice que te pone un cuarto de falta, la directora dice que apliques la reglamentación; no dice que, dice que apliques e interpretes la reglamentación, es mas que funciones, aplicar la reglamentación"* (Directora escuela 04).

Podríamos concluir que las palabras de la Directora dan cuenta de un malestar en la construcción del orden escolar, de su propia autoridad. Malestar complejo para seguir indagando, no sólo en relación a las particulares características de la institución en la cual se encuentra sino en dirección a la revisión del discurso pedagógico.

- '*Imposición*': ¿cómo autorizar el diálogo y los acuerdos?

Un aporte significativo en las perspectivas sobre la autoridad es el que aparece en el relato de un Director que se refiere a los términos de las demandas que le hacen algunos alumnos y alumnas con respecto al vínculo que esperan que él establezca con el personal docente. En el relato, el Director explica que la pauta institucional explícita con respecto a la evaluación, si bien

no está escrita, es que las notas no se promedien de modo estricto. Se propone que el/a docente considere procesos más amplios, criterio que beneficia al estudiantado. Así, el Director traduce las expresiones de un grupo de alumnos:

> *"Son dos, tres los que evalúan así, los demás vienen y nos dicen 7.50 más 6.50 (…) 'te sacan el promedio y bueno, y si vos sos el Director vos le tenés que imponer a todos (golpeando con el dedo el escritorio) que evalúen como vos' (…)"* (Director escuela 02).

Ciertamente la palabra 'imposición' y el gesto enfático del Director golpeando el escritorio remiten a una autoridad jerárquica, autoritaria y, desde una perspectiva de género, que corresponde al estereotipo de la masculinidad hegemónica.

Otra cita, en la cual el Director recrea las palabras de una alumna, abona la noción de autoridad en términos tradicionales, instalándose una tensión entre lo que parece una política de diálogo por parte de la escuela, y la demanda de una política de 'mano dura':

> *"(…) claro, 'si descubren (…) ¿qué van a hacer? ¿Lo van a echar de la escuela?, si al fin y al cabo lo van a descubrir y le van a dar que haga un trabajo práctico sobre eso, eso no sirve de nada!' eh? Digamos, ese es un posicionamiento, diferente (…), porque ella siempre ha sido crítica de esto, pero bueno, la mayoría de los chicos creo que lo comparten (…) Lo que pasa es que también hay muchos chicos y chicas que nos exigen dureza, esto no es un pensamiento uniforme (…)" (*Director escuela 02).

En relación a las posibilidades de esta política de diálogo, el Director recupera dos hechos en los cuales pueden registrarse modos de vínculo con el alumnado que se distancian significativamente de la jerarquía escolar tradicional. Modos de vínculo que parecen habilitados por la propuesta democrática de gestión

que explicita el Director en sus planteos del proyecto escolar.

En uno de los acontecimientos, dos alumnas le señalan al Director que ha cometido una trasgresión:

> *"(…) Me pasó algo, que estábamos a la mañana con la bandera y yo estaba con las manos en los bolsillos y después, terminó el izamiento de la bandera y dos pibas me golpearon la puerta acá y me dicen 'estuviste con las manos en los bolsillos en el izamiento de la bandera'. (…) te quiero decir que han podido venir a decirlo y para mí eso, que pibitas de primer año hayan podido venir a decir eso, yo les decía a R. (Vice-director) y a N. (regente) 'estamos bien', digamos, ellas sienten que pueden decir algo y que no van a tener represalias por lo que dicen y esto creo que ha sido fruto de la convivencia, del hecho de que los pibes ven que hay cosas que son parejas para todos."* (Director escuela 02).

Podría agregarse que el modo de vínculo que se genera no remite ni a una confrontación con las alumnas ni a la pérdida de la creencia en la norma. Ésta queda restablecida a partir del señalamiento que se le hace al Directivo y al reconocimiento, por su parte, de la trasgresión: "*hay cosas que son parejas para todos*".

En el segundo suceso, aparece una vez más la habilitación del alumnado para participar. Prácticas escolares de autorización de las voces estudiantiles para exigir igualdad de condiciones con los docentes en cuanto a reglas, a trato.

> "(…) Y*o siempre digo que me llena de placer cuando un pibe de segundo año viene, se me sienta acá (…) y me dice 'W. la profe viene y nos dicta el contrato pedagógico y nosotros tenemos claro que un contrato es un acuerdo entre partes, ella no nos puede venir a decir a nosotros lo que ella pretende si no nos da a opinar a nosotros'. Eso me parece fantástico y cuando eso va al profesor le genera un conflicto terrible, no? Se le viene todo encima 'la Señorita Maestra' digo*

yo. Esto de que 'la que pongo la norma soy yo. Yo soy democrático pero yo pongo las normas, yo decido lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer" (Director escuela 02).

El mismo director confronta la autoridad tradicional al usar la expresión 'Señorita Maestra' como condensación de un modo de convivencia antidemocrático.

- '*Equipo*': Autoridad, y gestión

En relación a los modos de gestión, aparecen de modo recurrente alusiones al trabajo en equipo y al ejercicio colectivo de la autoridad:

"(…) Acá es como que tenemos un equipo (…) somos muchas personas las que estamos representando en algún momento la autoridad ¿si? somos como cinco." (Vice - Directora escuela 01).

En los informes de las distintas escuelas se registra como tendencia poca presencia de normas o reglamentaciones precisas. En algunos casos, aunque existen, docentes y alumnado tienen una vaga referencia o, incluso, las desconocen. Así, los modos de operar refieren a normas implícitas, al diálogo y al trabajo en equipo: instancias de 'gestión'.

En una de las escuelas de la muestra, que es confesional, la Directora expresa:

" (…) Quiero creer, que el equipo directivo es autoridad para la escuela, eh... ¿en qué me fundaría?, fundamentaría el tema de que te conocen como trabajadora, ¿no? eh... , o sea que no hay doble discurso, me parece, lo que exigís es lo que estás dando (…) del lugar mismo que es el director o el vicedirector, del poder escuchar, también puede ser, (...) la figura del sacerdote, el sacerdote tiene también mucho peso en la escuela por más que no sea un director, nosotros nos junta-

> *mos una vez a la semana, eh... el cura, que es el representante legal, la administradora, (…) el equipo directivo de primaria y secundaria y entre todos evaluamos y debatimos y vemos qué se hace y qué no se hace, como que tenemos muy internalizado que somos equipo y (...)te vas sintiendo apoyado (…) hay que ver que es un equipo y no que es una sólo cabeza la que está, (…)entonces es así porque cada uno está haciendo lo que tiene que hacer, entre todos nos ayudamos. (Directora escuela 06).*

Pueden destacarse distintos señalamientos como productores de un tejido complejo de sentidos: la autoridad como fundada en el 'trabajo' que es reconocido por los diferentes actores escolares; la referencia a la posible contradicción entre teoría y práctica como "no hay doble discurso"; el trabajo colectivo como homogéneo, sin fracturas o diferencias; y una apreciación de orden valorativo en términos de 'ayudarse mutuamente'.

Un registro más complejo es el que habilita un Director al describir las instancias de acuerdo para el trabajo conjunto, de docentes entre si o con alumnado, como de gran complejidad, que no escapan las relaciones de poder.

> *"(…) Yo te planteaba antes del acuerdo con el compañero, con la compañera para desarrollar (…) un determinado concepto que tenemos que desarrollarlo en dos materias diferentes, digamos. Es muy difícil que podamos acordar, y bueno, si eso lo llevás a los pibes. El acordar con los pibes te posiciona en un rol diferente dentro del aula, te posiciona en un lugar de poder diferente en el aula." (Director escuela 02).*

- 'La escuela es un despelote'. Autoridad y dificultades de una cultura política democrática

En la voz de un Director de una escuela técnica de una localidad del interior, parecen concentrarse de modo particular los sentidos que aparecen en otras entrevistas en torno a resabios autoritarios tanto en la cultura política local como en la cultura

pedagógica de la institución.

> *"(…) Es una sociedad muy conservadora donde los roles de director son roles muy verticalistas donde eso de que la decisión se tome en conjunto, que la decisión sea democrática, no, no ha sido fácil de instalar para nosotros" (Director escuela 02).*

Así, el Director señala las demandas de 'orden' de padres y madres que remiten a la escuela tradicional, la estructura jerárquica, y las definiciones de autoridad en términos de silencio respetuoso, temor a las figuras de los directivos, en oposición a una autoridad entendida como comunitaria, colectiva, democrática con la participación del alumnado.

> *"(…) Esto es lo que por ahí muchas veces discuto con algunas mamás o algunos papás cuando plantean y dicen que la escuela es un despelote, yo no sé en qué es un despelote, la escuela, digamos. (…) el hecho de que el pibe pueda participar, que pueda discutirle a un profe o que pueda hacerle un planteamiento a un profe, para muchos no está bien visto. (…) el año pasado en una asamblea que tuvimos en el anterior paro de los porteros, una de las discusiones más grandes que tuvimos en la escuela fue en el momento de la votación, '¿qué es lo que hacíamos? Si los chicos podían votar o no' porque para muchos padres los pibes no tenían que votar. Nosotros decimos 'si somos una comunidad, todos podemos opinar en esto' (Director escuela 02).*

El mismo Director, en otro pasaje, expresa en tono de crítica: *"Es mucho más fácil trabajar en una escuela donde el que tiene la responsabilidad es el que está arriba nada más"* ¿Será? Sentidos complejos, tensiones y luchas de poder en el proceso de trascender los resabios autoritarios y construir una autoridad y una cultura política democráticas.

Referencias Bibliográficas

GORE, Jennifer (1996) *Controversias entre las pedagogías*. *Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad.* Morata, Paideia, Madrid.

GIROUX, Henry (1993) "Autoridad, ética y política de la enseñanza escolar". En *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, Madrid.

KAUFMANN, Carolina; DOVAL, Delfina (1999) *Paternalismos pedagógicos*. Laborde Editor, Buenos Aires.

NARODOWSKI, Mariano (1995) "La pedagogía moderna en penumbra". En *Propuesta Educativa, Nº 13,* 19-23.

PIERELLA, María Paula (2005) "La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una 'verdad moral'". En Silvia Serra (Coord.) *La Pedagogía y los imperativos de la época.* Noveduc, Buenos Aires.

SENNETT, Richard (1982) *La autoridad*. Alianza, Madrid.

ZELMANOVICH, Perla (2003) "Contra el desamparo. En Dussel I. y Finocchio S. (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

La informalidad como 'norma'.
Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino

Amelia Soledad Roldan

Introducción

En este capítulo presento algunos de los avances realizados en el marco de la tesis doctoral que llevo adelante[1]. En la misma analizo el modo en que se configura el orden en las escuelas medias neuquinas, a través de la producción de fronteras. La hipótesis de trabajo sostiene que, frente a lo que aparece como la dilución de toda distinción entre el 'adentro' y el 'afuera' escolar, las escuelas construyen fronteras aunque se hayan redefinido los criterios sobre los que se funda esta construcción.

La dimensión normativa relativa a la convivencia es central en este análisis ya que nos permite comprender el modo en que las escuelas construyen algún tipo de ordenamiento (dimensión de la política) en el que siempre está presente la dimensión del conflicto (dimensión de lo político)[2], que nos recuerda el carácter contingente de ese orden.

En nuestro análisis, las normas son consideradas una herramienta central para entrar en relación con los otros y otras en una sociedad democrática, ofreciendo un marco dentro del cual

---

[1] La misma se titula *"La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén."*

[2] Mouffe realiza esta distinción que recuperamos en nuestro trabajo para pensar el orden escolar.

los vínculos se producen de un modo agonista, esto es, reconociendo la legitimidad del adversario y de un 'espacio simbólico común dentro del cual tiene lugar el conflicto' (Mouffe, 2007: 27).

Esto merece un análisis particular en la escuela media, cuya obligatoriedad habilita, al tiempo que vuelve necesaria la revisión de los marcos normativos. Mientras la escuela media fue considerada una institución elitista –un lujo para pocos-, la convivencia no era una preocupación porque se suponía que aquellos/as que ingresaban debían adaptarse a normas preexistentes y, por esto, las trasgresiones eran consideradas una disfuncionalidad individual respecto del orden escolar. El proceso de masificación de la escuela media en Argentina, constituye en sí mismo un cuestionamiento a este orden ya que la escuela tiene la obligación de albergar a sectores –antes relegados- que ponen en tensión las pautas culturales propuestas por la escuela.

En este sentido, comienzo por delinear las regulaciones vigentes a nivel provincial en lo atinente a la convivencia escolar, como el marco a partir del cual las escuelas traducen/producen sus normas. Como veremos, las regulaciones oficiales, caracterizadas por la falta de actualización, no ofrecen anclajes para las producciones escolares.

En un segundo momento y como eje central en esta presentación, analizo algunos mecanismos que se ponen en juego en la producción y preeminencia de normas informales en las instituciones. La mirada no está puesta en 'lo que se oculta' ni en 'lo implícito' sino en aquellas regulaciones que tienen mucha visibilidad en las voces de los/las entrevistados/as y que, a pesar de no estar escritas, operan con una fuerza inusitada en el espacio escolar. El análisis se construye a partir de reglamentos de convivencia[3], entrevistas, encuestas. Este material es el pro-

[3] De los reglamentos aportados por las instituciones, no todos remiten estrictamente a la temática de la convivencia. Se abordan entrevistas a un directivo, dos profesores y dos alumnos por escuela. Las encuestas son un total de 30 por escuela realizadas en el anteúltimo año (4º o 5º dependiendo la modalidad).

ducto del trabajo de campo realizado en seis escuelas medias de la Provincia de Neuquén[4] en el año 2006, en el marco de un proyecto de investigación mayor[5].

La convivencia escolar en la normativa provincial

En el siglo XIX y parte del siglo XX, la escuela fue una de las herramientas privilegiadas que utilizaron los Estados para la 'invención de la Nación' (Hobsbawm y Ranger, 1984, citado en Kriger, 2010: 52). Las normas jugaron un fuerte papel en la regulación de los sujetos pero también en su incorporación a un 'Nosotros' nacional. La tarea central fue la formación del ciudadano como sujeto forjado en torno a la ley (Duschatzky y Birgin, 2007).

La crisis de esta concepción que se vincula –entre otras cosas- al debilitamiento del lazo social moderno, ha puesto en debate los marcos normativos de las instituciones de socialización. En el caso de la escuela secundaria, esta tensión está atravesada, además, por el proceso de masificación del nivel y las consiguientes demandas de inclusión de algunos sectores, que ponen en tensión el formato escolar tradicional y las pautas culturales transmitidas en el mismo.

En nuestro país, distintas han sido las instancias en que la revisión de la disciplina y la convivencia escolar se tornaron centrales. La transición democrática, con la pretensión de desterrar las prácticas autoritarias del pasado reciente, quizás haya sido una de las más fuertes.

Una de las concreciones de esta pretensión democratizadora en la provincia de Neuquén fue el Plan Educativo Provincial (PEP), elaborado en diversas instancias con la participación de docentes y organizaciones intermedias. Si bien el mismo no fue

[4] Las escuelas son denominadas con letras: E, J, P, S, C, D. Los rasgos principales se detallan en el Anexo, Cuadro 1.2.

[5] Proyecto "*Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones"* (PAV 180).

eliminado por ninguna normativa posterior, fue desapareciendo paulatinamente a través de una serie de medidas[6] que obstaculizaron sus condiciones de funcionamiento.

La amplia tradición contestataria[7] que caracteriza a Neuquén tuvo su auge en el accionar de los movimientos de derechos humanos en este período. Sin embargo, el impulso democratizador no logró concretarse en cambios curriculares y normativos concretos (Debattista, 2004).

A fines de la década del '90, la disciplina escolar cobró centralidad nuevamente, a partir de la configuración de discursos sobre la seguridad que vinculaban violencia, delito y pobreza, responsabilizando a las instituciones de socialización por la crisis de autoridad (Kessler y Goldberg, 2000) y apuntando a los jóvenes como nueva 'amenaza' (Reguillo, 1997). En Neuquén este discurso se materializó en la política de seguridad de los gobiernos de Jorge Sobisch[8]. En el marco de esta política (en 2004) se produce el intento de modificación –por parte del ejecutivo provincial- de la Ley provincial 2302/99 de 'Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia'[9].

Una vez más, luego del año 2001, en un contexto atravesado por una fuerte crisis de la representación política, se puso en marcha, en algunas jurisdicciones, la renovación de los acuerdos de convivencia de las escuelas (Dussel, 2005)[10].

---

[6] Entre estas medidas se encuentra la creación de Ministerios y consecuente vaciamiento de las competencias pedagógicas del Consejo Provincial de Educación.

[7] Como explicamos en el último capítulo de la Sección 1, esta tradición articula el accionar de organismos de derechos humanos y del obispo Don Jaime de Nevares, las reivindicaciones de clase en las pueblada de Cutral Có y Plaza Huincul y las grandes huelgas docentes, protagonizadas por ATEN en los años '90 (Ver Aiczinzon, 2005 y Favaro, Iuorno, & Cao, 2006). En las últimas décadas se han profundizado las reivindicaciones respecto al género y la sexualidad producto del intenso accionar de grupos feministas.

[8] Según Lizárraga (2008) esta política representó un "nuevo" paradigma policial '…que postula al delincuente *ex ante,* violentando las mínimas garantías legales existentes.' (12).

[9] Este intento finalmente, no tuvo éxito, por la gran resistencia que generó en diferentes sectores de la sociedad. Por el contrario, esta instancia produjo una difusión del texto de la ley que no había tenido al momento de sanción de la misma.

[10] Su análisis se centra en los reglamentos de convivencia escolares de la Ciudad de Buenos Aires, luego de la aprobación del Sistema Escolar de Convivencia en el año 2001.

El hecho de que ninguna de estas instancias se concretara en la provincia de Neuquén no es un dato aislado o casual. Por el contrario, entendemos que se enmarca en la compleja relación que se ha instalado en la provincia respecto de 'la ley'.

La ausencia de un Diseño curricular para el Nivel Medio y la consecuente proliferación de planes de estudio[11], da cuenta de una actitud política característica del gobierno de la educación. Debattista (2004) plantea que mientras en algunos aspectos -especialmente los administrativos- el Consejo Provincial de Educación ha ejercido un control sobre las instituciones, en otros temas la política oficial ha adoptado la forma de *dejar hacer*: no censurar pero tampoco producir políticas concretas en algún sentido. Podemos pensar el mapa de la normativa educativa provincial como un espacio sin demasiadas líneas directrices, lo que produce una situación que obstaculiza la relación de las escuelas con las normas. Sobre algunos temas –como acreditación y asistencia- existe una proliferación de regulaciones elaboradas con un escaso margen de tiempo, muchas de las cuales se superponen entre sí. Esto hace que se pierda claridad en los criterios normativos sobre los que se toman decisiones en las instituciones.

Por otro lado, existe un vacío normativo respecto de otros temas como es el caso de la disciplina y la convivencia escolar. Este vacío no remite a la inexistencia total de normas sino a la existencia de regulaciones que han mostrado su caducidad en los hechos pero que no han sido aún reemplazadas.

Las normas vigentes al respecto son el *Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial* (Decreto 15.073 del año 1943 - texto ordenado en 1957) y la Disposición 407 del año 1985. El *Reglamento General* es la única norma vigente en la provincia que aborda diversos aspectos de la disciplina (Capítulo IV, Art. 197-206), junto a una cantidad de otros aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de las escuelas medias. El mismo establece, en su artí-

[11] En el año 2006, los planes de estudio en vigencia sumaban aproximadamente 66.

culo 200, 'las correcciones aplicables a los alumnos por mala conducta: amonestación, separación temporal del establecimiento, expulsión definitiva del establecimiento o establecimientos de la República'. En el artículo 201 al 206 se establecen los procedimientos relativos a cada una de estas sanciones.

En el contexto de la transición democrática, se crea la Disposición 407/85 de la Ex-Dirección Nacional de Educación Media, que pretende esclarecer los criterios para la aplicación del Art. 204 (separación temporal) y 205 (expulsión definitiva) del citado Reglamento, para lo cual se incorporan el derecho del alumno y el padre, tutor o encargado de ser escuchados y a la defensa[12].

Esta disposición no implica actualización respecto de los temas ni sanciones dispuestas en el Reglamento General, sino la clara pretensión de otorgarle legitimidad a un proceso que tenía un fuerte sesgo autoritario y que, en el contexto discursivo de la transición democrática, se pretende desterrar. Tampoco se han producido medidas tendientes a la incorporación de la Ley provincial 2302, cuyos principios tienen incidencia directa en la convivencia escolar.

Este es el amplio contexto normativo en el que se inscriben las producciones institucionales más diversas, e incluso, la ausencia de ellas. Los cinco reglamentos analizados se caracterizan por sus diferencias tanto en lo que respecta a su estructura[13] como a las cuestiones abordadas por cada uno. Al-

---

[12] La Resolución Nacional Nº93/09 "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria", en el marco de la Ley Nacional del Educación, establece la reformulación de los modelos pedagógicos orientados todos a la problemática de la inclusión. Con este objetivo, se pretende modificar la normativa (Régimen de asistencia y disciplina) para favorecer la retención de los/as alumnos/as. Sin embargo, en la provincia aún no se han realizado trabajos concretos tendientes a la operativización de dicha norma ni de otras tendientes revisar los marcos normativos.

[13] La convivencia aparece regulada en diferentes tipos de documentos: acta (escuela E), reglamento institucional (escuelas P y S), proyecto específico (escuela J) y documentos de la congregación religiosa (escuela D). Aparecen muy diversos temas, sujetos y formas de regulación lo que ha dificultado una clasificación de los mismos. En la escuela C se nos dijo que no existía Reglamento de Convivencia pero sí algunas pautas elaboradas y consensuadas por la comunidad. La profesora entrevistada habla de un reglamento que según ella 'fue consensuado'. Sin embargo, no pudimos tener acceso al mismo.

gunos recuperan las normas oficiales antes mencionadas, aunque de maneras también diferentes y otros ni siquiera las mencionan. Muchas veces, lo producido en torno a la convivencia aparece en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), cuya elaboración –que no es obligatoria- es resorte de cada escuela –y de sus desiguales condiciones de existencia (Machado; Roldan, 2006, 2007, 2008). La mayoría de los reglamentos estudiados recupera el *Reglamento General* en relación a las sanciones disciplinarias tradicionales (amonestaciones y suspensiones). Sin embargo, entendemos que esto se debe a los 'usos y costumbres' y no a una adopción deliberada de ciertos modelos de disciplina que se consideran más apropiados y/o consensuados.

La falta de direccionalidad –a nivel provincial- en este aspecto, se puso en evidencia en el análisis de los reglamentos escolares. Los mismos presentan escasos patrones comunes y en ellos no parece haber una incidencia contundente de las variables que suponíamos fundamentales en este sentido (modalidad de la escuela, tipo de gestión y población a la que atiende).

La construcción de normas informales

Del análisis de entrevistas, encuestas y documentos recabados, surge un rasgo que caracteriza el ordenamiento normativo en las escuelas medias neuquinas: el predominio de normas informales por sobre las normas formalizadas en reglamentos y acuerdos de convivencia.

Nos interesa aquí abordar aquellas regulaciones que aparecen explícitamente en la voz de los/las entrevistados/as como importantes y/o exigidas en las instituciones, muchas veces traduciendo aspectos de los reglamentos y muchas otras, aportando a la visibilidad de normas que, a pesar de no estar escritas, tienen mucha fuerza en la regulación de los sujetos.

A continuación presentamos cuatro mecanismos que –consideramos- contribuyen a fortalecer la construcción y funcionamiento de normas informales con un predominio y una potencia

que opaca y vuelve innecesaria la apelación a las normas formalizadas en los reglamentos:

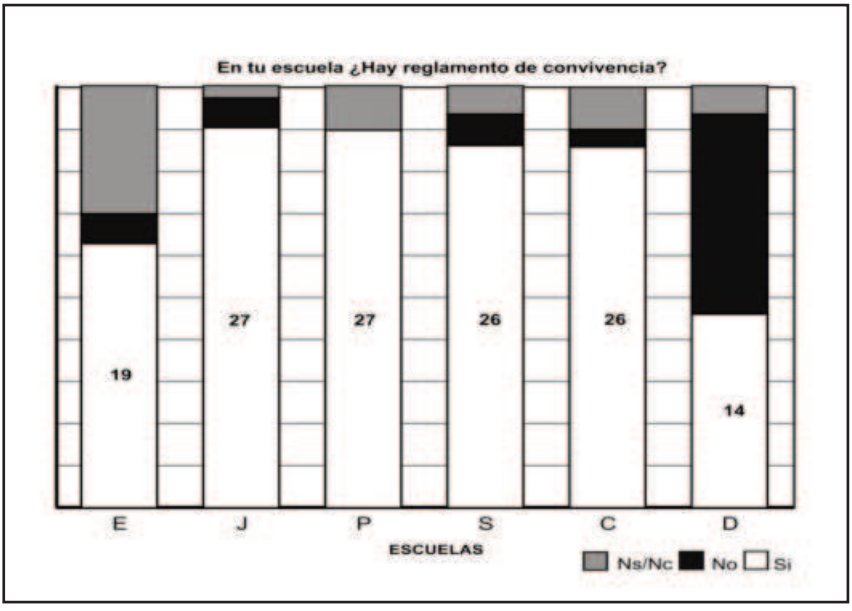
- El desconocimiento de las normas formales y con esto, imposibilidad de apelar a ellas para construir la convivencia.
- La concepción de la escuela como espacio familiar en el que las relaciones de mutuo conocimiento de sus miembros tornan innecesaria la formalización de las normas.
- La producción de normas formales apelando a significantes cuyo significado parece ser unívoco, obturando la posibilidad de cuestionamiento.
- La norma escrita entendida en sentido esencialmente negativo.

En torno al (des)conocimiento de las regulaciones formales

La elaboración de los reglamentos así como el conocimiento de las normas, que funcionan instituyendo un cierto tipo de convivencia, nos permite analizar la posibilidad que tienen los sujetos de intervenir en la vida escolar y de cuestionar las regulaciones de las que son objeto.

Como vemos en el cuadro que sigue, la mayoría de los alumnos encuestados dice que en su escuela existe reglamento de convivencia, incluso en la escuela C en la que no existe ninguno (o al menos no nos fue provisto).

Gráfico Nº 1[14]



Estas respuestas se tornan mucho más difusas en las entrevistas, cuando se les solicita a los/as entrevistados/as que den cuenta de cuáles son esas normas. La mayoría de los/as alumnos/as de las diferentes escuelas desconoce las normas escritas y alude a la preeminencia de regulaciones orales, que analizaremos específicamente en el último apartado.

Además, el conocimiento de las normas aparece ligado a una responsabilidad individual de pedir las normas, averiguar, leer documentos.

> *"(E: ¿Y a vos te parece que hay normas que no están escritas y que se deben cumplir? En relación al trato, Espacios de alumnos...) y yo no sé si estarán escritas, porque nunca...*

[14] Los resultados están expresados en valores nominales sobre una base de 30 encuestas por escuela. Fuente: Elaboración propia en base a los datos aportados por las encuestas. Fueron encuestados/as estudiantes de los últimos años (4º o 5º año) de las diferentes escuelas.

***Yo nunca me fijé ni pedí las normas que ellos tenían**, así que no sé cuáles serán las que faltan". (Alumna - C)*[15]

*"Sé que hay uno [reglamento]. Sé que a principio de año te dan uno que no sé si es si se llama de "convivencia" o "normas" no sé cuanto. Que es el que te dice: que no podes salir tatatá, que no podes usar el celular, que tenés que venir con el uniforme, que tatatatatatá. Yo creo que son por ahí más normas generales, ahora de la convivencia viene más en si yo te falto el respeto, esas cosas, el trato, la verdad: **habría que averiguarlo**. Y bueno**, que si está o no está, no se hace conocer igual"**. (Alumno - D).*

*"(E: ¿Cómo llegás vos a conocer todas estas normas?) **Y viviendo, no habiéndola cumplido tal vez alguna vez, alguna vez tal vez algún coordinador me las dijo** ehh… (E: ¿Vos sabés si están escritas en algún lado?) Sí, de hecho yo estoy… leyendo en los proyectos y no he llegado a esa parte pero **creo que tiene que estar ahí"**. (Alumno - P).*

En la voz del Alumno P la norma adquiere visibilidad también a través de la trasgresión, la norma se conoce 'viviendo', esto es, estando en la escuela, y 'trasgrediéndola'. Ahora bien, el carácter 'trasgresor' de una conducta se establece en relación a una norma. Sin embargo, en este caso, la *trasgresión* como tal, se construye a posteriori y sólo a partir de que alguien indica que la acción constituye una trasgresión, que se ha violado una norma que, por cierto, el sujeto desconocía. Posiblemente la trasgresión se reconoce como tal una vez que ha dado lugar a la aplicación de sanciones. Esto también hace posible que algunos/as docentes indiquen como 'trasgresión', algunas conductas que para otros/as no lo son.

A pesar de este desconocimiento de las normas escritas, los/as alumnos/as pueden dar cuenta de las regulaciones vigentes, incluso, en algunos casos, sostienen que estas regulaciones (importantes y exigidas) están en el reglamento que, o bien es

[15] A partir de aquí haremos referencia a los/as entrevistados/as colocando: Actor escolar – Letra que identifica a la Escuela. El destacado en los fragmentos de las entrevistas nos pertenece.

inexistente o no regula esos temas. En el caso de la escuela C es llamativo que la mayor parte de los encuestados expresa que en su escuela existe reglamento de convivencia, lo cual podría estar respondiendo –como vimos en los fragmentos anteriores- al supuesto de que una institución educativa 'debe tener' un reglamento. Como en el caso del Alumno P que cuando se le pregunta si están escritas las normas dice 'Si, de hecho yo estoy (…) leyendo en los proyectos y no he llegado a esa parte pero *creo que tiene que estar ahí'*. A pesar de la inexistencia de reglamentos de convivencia, ambos alumnos de la escuela C responden de manera similar cuando se les pregunta sobre las regulaciones existentes:

> *"… No, qué se yo. De que no hay que pelear y esas cosas; respetarse mutuamente entre alumnos, profesores, directivos…" (Alumna - C).*
>
> *"Más o menos lo que estuvimos hablando anteriormente, respeto mutuo, no hablar cuando otro está hablando, cuidar el establecimiento, medianamente las cosas que estuvimos hablando". (Alumno - C).*

Algo similar ocurre en la escuela E, en la que el alumno y la alumna dicen que en su escuela sí existe reglamento de convivencia y, cuando se les pregunta sobre las cuestiones que regula, la alumna responde 'bueno, la vestimenta, el pelo atado'. El tema de la vestimenta o 'la corbata' -como refieren al tema muchos/as entrevistados/as- es casi la única cuestión a la que se hace referencia en las entrevistas cuando se habla de las normas. La Asesora Pedagógica comenta que no hay normativa en relación a la convivencia, aunque sí '*...está el reglamento donde el chico, el padre firma en relación a la corbata, la camisa...'* Curiosamente, ésta no es una cuestión que aparezca en el 'Acta Compromiso' que se firma a comienzo de año[16].

Esta aparente contradicción entre las voces de los/as entre-

[16] Este Acta tiene una extensión de una carilla y en ella se distinguen pautas para 'el alumno', 'el tutor' y 'la escuela', con las que cada parte se compromete.

vistados/as y el reglamento reviste especial importancia si podemos ir más allá del simple contraste. Por el contrario, esto nos lleva a preguntarnos por la potencia de una norma que se supone escrita posiblemente porque es fuertemente exigida en la escuela[17] y también es considerada una norma importante por muchos/as de los/as entrevistados/as.

Tanto en la escuela J como C aparecen los acuerdos áulicos, sin embargo la importancia que revisten esos acuerdos y la claridad de los temas a pautar es bien distinta:

> *"…Nosotros con cada profesor escribimos un par de pautas que nos parecen convenientes. Si se cumplen o no es otro tema, pero siempre las escribimos". (Alumna - C).*
>
> *"…Sí, con todos los profesores, todos los años y si hay alguna modificación que quiera hacer el profesor o los alumnos, se habla y se ve si se hace o no… porque existe un contrato pedagógico que en ese mismo contrato se aclara "se puede tomar mate" o "no se puede tomar mate". **Si el profesor te dijo que se puede tomar mate y una clase se reviró y te dice "no, no podés tomar mate", "ah, lo lamento porque en el contrato pedagógico pusiste que sí"**. Así que de ahí se atajan muchos, ¿entendés? Del contrato pedagógico…" (Alumna - J).*
>
> *"… Se suele plantear desde los estudiantes y los docentes, las dos partes y se reúne en el horario de clases**, se juntan y se redacta y sino se llega a un acuerdo se pide la intervención de los directivos y se vuelve a discutir hasta llegar a un consenso.** A partir de ahí se atiene cualquier conflicto al acuerdo pedagógico interno, y sino al escolar… trae problemas para algunos profesores autoritarios que no les gusta mucho la participación o cuestionar su forma educar, **que le planteen la necesidad de un acuerdo entre las dos partes cuesta muchísimo para algunas cabezas**, pero bueno, tiene que acceder porque es un proyecto institucional y del consejo consultivo sino los obligan los jefes de departamento a hacerlo". (Alumno - J).*

[17] El alumno y la alumna la consideran la norma más exigida en la escuela.

La extensión de las citas tiene su importancia aquí para mostrar los procedimientos que llevan a construir un acuerdo pedagógico y la claridad que tienen el alumno y alumna al explicarlos. Este es un proceso que no está libre de desacuerdos, por el contrario, implica continuas re-negociaciones que necesitan de la puesta de ideas en común para poder sostener la convivencia entre las partes implicadas. En la voz de la alumna aparece la norma como resguardo ante la arbitrariedad de los adultos. La norma es 'un tercero' que contribuye a regular no sólo las conductas individuales (lo que se puede y no se puede hacer) sino las relaciones, pero no sobre la base de supuestos implícitos o de decisiones personales sino sobre un acuerdo previo. Esto es de suma importancia en una relación que se funda sobre la asimetría y por lo tanto, sobre desiguales posiciones de poder. Esta propuesta abona a la revisión de los vínculos entre docentes y estudiantes que ya está presente en el reglamento[18].

Vemos aquí emerger una fuerte diferencia respecto de lo que plantea la profesora de la escuela S: 'yo soy el docente, *las reglas del aula y como las llevo son mías'.* En este planteo, la discusión sobre las normas parece socavar la autoridad pedagógica. Por el contrario, entendemos que el contrato pedagógico no anula la autoridad, ni la asimetría del vínculo pedagógico, sino que habilita el debate sobre las formas de 'estar' en el aula, entendida como un espacio compartido. Incluso puede contribuir a darle mayor legitimidad al ejercicio de la autoridad, en tanto no se sustenta en decisiones arbitrarias.

En el Reglamento de convivencia de esta escuela están pautados los temas en torno a los cuales puede realizarse el acuerdo. Esto implica que no todo es negociable a nivel del acuerdo áulico y, como explica el alumno ante un conflicto se recurre a éste o al Reglamento de la escuela. En este sentido, los acuerdos áulicos permiten un nivel de mayor concreción de la normativa general, lo que habilita la atención a las particularidades de los grupos y al modo de trabajo en las distintas ma-

[18] En el reglamento de esta escuela los/as alumnos/as pueden solicitar sanciones y los/as docentes aparecen también como objeto de la regulación.

terias. Al mismo tiempo, constituyen un espacio de mucha riqueza para el aprendizaje de la deliberación, del respeto por las opiniones de los/as otros/as, la construcción de consensos y –una vez establecidas las pautas- el respeto por las mismas, aunque en situaciones particulares no impliquen un beneficio personal directo.

Otro punto interesante en el análisis es el carácter 'modificable' del acuerdo construido, que puede revisarse a partir de la propuesta de una de las partes pero la realización del acuerdo, sean cuáles sean las decisiones cristalizadas aparece como obligación irrenunciable, que las autoridades de la institución tienen el deber de hacer cumplir.

Este análisis pone en evidencia los diferentes niveles de conocimiento en torno a las normas escritas, los derechos y obligaciones, lo que da cuenta también de una mayor o menor circulación de las normas formales. Esto tiene relevancia para pensar los criterios que se ponen juego a la hora de definir y juzgar una trasgresión. Si los criterios no son previos a la situación en que se aplican, la definición y decisión sobre los mismos recae sobre las personas individuales.

Por otra parte, el hecho de que las normas tengan un menor nivel de formalidad no implica, necesariamente, su ausencia o una mayor flexibilidad de las mismas. Como vimos, existen regulaciones que operan con mucha fuerza en las escuelas más allá de que las mismas estén escritas. Podríamos incluso pensar que la fuerza con la que operan esas normas hace suponer a los/as estudiantes la existencia de un reglamento. Esto sumado a otro supuesto -que aparece en la voz de los/as entrevistados/as- que se funda en la idea de que en 'la' escuela -como institución- tiene que haber normas; a pesar del desconocimiento de las mismas, se supone que *'tienen que estar ahí'*.

El conocimiento de las normas que aparecen efectivamente en los reglamentos es casi inexistente –a excepción de la escuela J. Entendemos que esto puede estar reforzando el funcionamiento de normas informales, apelando a los supuestos que los sujetos han construido sobre lo que una escuela 'debe ser' y

las normas que 'deben' existir en la misma (Roldan y Machado, 2008).

La escuela como espacio familiar

Otro de los mecanismos que se pone en juego en el funcionamiento y preeminencia de las normas informales es la consideración de la escuela como un espacio signado por la lógica familiar. Sin embargo, como veremos, esta lógica se concreta en las escuelas con diversos matices.

En el caso de la escuela D, la concepción de la escuela como 'ambiente familiar' está directamente ligada a la propuesta salesiana que funda la escuela. En el reglamento nos encontramos con numerosas expresiones que dan cuenta de la misma:

> *"… La CEP [Comunidad Educativa Pastoral] es un organismo vivo que crece y se desarrolla, en un clima* ***de familia****, donde se privilegia el diálogo, la confianza y el acompañamiento paciente y clarificador…(p. 9).*
>
> *… Cada persona como individuo y como miembro de un grupo asume las consecuencias de sus actos, de sus errores y omisiones, aceptando la* ***corrección fraterna"****. (p. 11).*

Éstas y otras expresiones -'trato cálido y cercano', 'espíritu de familia'- se reiteran en los roles, perfiles y funciones dispuestos para los integrantes de la escuela.

La lógica familiar –aunque con otras bases- prevalece también en la escuela C, en la que la pertenencia al barrio constituye el sustento de significaciones comunes sobre las cuales se sostiene la convivencia. Esto se vincula con que la mayor parte de los/as alumnos/as provienen del barrio y la cercanía de la escuela aparece como el motivo fundamental de elección de la escuela[19].

[19] Dos tercios de los/as estudiantes encuestados dice –como primera opción- que eligió la escuela porque le queda cerca.

Cuando se le pregunta a la alumna si el reglamento es útil –de cuya existencia no tiene certezas- afirma:

> *"… No, porque en la escuela... mayormente **todos se conocen porque somos del barrio** y tampoco va a venir un loco que te desarme todo, pero no..." (Alumna C).*

El alumno de esta escuela marca un antes y un después en el trabajo pedagógico realizado en la escuela y destaca como norma más exigida el *respeto mutuo.* Este cambio se conecta con lo que expresa la directora, que opone los lazos afectivos que supone la familiaridad a la organización propia de una institución. Esta oposición visibiliza la dificultad de conjugar ambos elementos:

> *"…Era una escuela muy familiar al principio eh **éramos poquitos**, de esos profes hay unos cuantos todavía y habíamos muchos como de familia ehh después bueno, tuvo una serie de problemas la escuela y es como que hubo una etapa en que la escuela pasó a ser algo impersonal, nadie quería trabajar acá y ahora está complicado porque de alguna manera siento que está queriendo recuperar esa cosa familiar, que tampoco es lo correcto para mí, o sea, **tiene que haber afecto pero también tiene que ser una organización** y está costando dar eso". (Directora – C).*

Aquí, aparecen algunas hebras de los sentidos que estaban presentes en el caso de la escuela D. Uno de los rasgos que caracteriza a la familia es el amor, como el lazo fundamental que asocia a las personas que en ella se inscriben. Sin embargo, en la escuela D, el amor es 'amor al prójimo' y, por lo tanto, un precepto religioso universal. En cambio en la escuela C, el amor es el lazo que une como integrantes de esa escuela en particular y que puede estar ligado a la función de protección y contención de los/as alumnos/as de los 'males del afuera', que se intentan erradicar del 'adentro'. En este sentido el 'amor' puede operar invisibilizando la dimensión del poder que caracteriza a cualquier

vínculo pedagógico y fortaleciendo la 'ficción de neutralidad' sobre la que se han sostenido los sistemas educativos modernos (Caruso y Dussel, 1996).

En otro sentido, la idea de la escuela como una familia acentúa más la diferenciación y naturalización de los roles. Aparece la autoridad, como un atributo que se basa en las jerarquías y que no precisa explicitar sus criterios de construcción. La jerarquía y el poder que a través de ella se ejerce, aparecen en toda su naturalidad:

> *"…Y yo por ahí les digo chicos miren, ¿ustedes cuestionan a su papá? Vieron cuando su papá les dice 'esto no se puede hacer' y les da algunas explicaciones, pero a veces cuando se cansa el papá les dice 'no', '¿y porque no?' 'porque no'. Bueno, en la escuela hay cosas que a veces uno puede explicar por qué no, y otras veces les decimos no, directamente" (Profesora – S).*

Entender que los vínculos pedagógicos se fundan en relaciones asimétricas, no implica despojar las decisiones y normas de toda fundamentación. En este caso, la participación en la construcción de las normas y la necesidad de responder a las preguntas de los/as estudiantes se liga al debilitamiento del lugar de autoridad. La lógica familiar, produce una equivalencia entre el padre –no es casual el recurso a la figura masculina- y la profesora. Con esta estrategia se refuerza el 'porque no' o 'porque sí', en definitiva, 'porque lo digo yo'.

En el caso de la escuela P –de gestión privada, laica- esta noción de lo familiar-conocido, aparece en otra sintonía. 'El proyecto' fundacional de la escuela tiene un carácter omnipresente en las voces de todos/as los/as entrevistados/as, como regulador de los vínculos. Éste tiene algunas particularidades como la organización curricular epocal[20], un fuerte peso puesto en la for-

[20] No cursan todas las materias al mismo tiempo sino que las materias se prolongan durante algunos meses y luego se pasa a otro grupo de materias. Un sistema más ligado a la lógica universitaria.

mación académica[21] y un sistema disciplinario que intenta alejarse de la concepción de la disciplina tradicional. En las entrevistas, es recurrente la preocupación por la ampliación de la matrícula, no por lo que implica para la organización del trabajo pedagógico[22], sino porque este aumento se vincula a la imposibilidad de sostener un proyecto que difiere del modelo clásico:

> *"Con cursos de 30, 35 ehh... se impone el formato de la escuela... que está afue-, de todas **las escuelas que están afuera**, donde tarde o temprano, ahí sí van a tener que instaurar un modelo de normas clásico o el que está vigente en otros colegios, que no solucionan nada" (Profesor - P).*
>
> *"… Ellos están atravesando un momento crítico porque creció la matrícula... Eso ha afectado su identidad por dos lados. Por el lado de la identidad de los alumnos, porque con tantos alumnos nuevos, hay muchas caras que no se conocen, y por el lado de los docentes también, porque hay muchos docentes que están entrando al colegio y que no... No forman parte de esa especie de... **núcleo pseudo-familiar que era antes".** (Profesor - P).*

Como vimos anteriormente, en la voz de la directora de la escuela C el crecimiento de la escuela también marca un antes y un después. En esta escuela la lógica familiar –y la necesidad de vínculos cercanos- se pone en juego en relación a los lazos afectivos probablemente en relación a la protección que éstos ofrecen en un contexto que se considera hostil. En cambio, en la escuela P 'lo familiar' adopta un sesgo de distinción frente al 'afuera', ligado a la identidad fundacional de la escuela. Aquí opera la idea de *comunidad* en el sentido moderno, esto es, como un 'Nosotros' que se constituye articulando las diferencias

[21] Fue creada a inicios de la década del '90 por voluntad de un grupo de padres conformados como mutual, que no encontraban en la oferta estatal una opción a la medida de sus necesidades. Atiende sectores medios-altos y su objetivo central es la formación para el ingreso a la universidad.

[22] El argumento que suelen esgrimir otros directivos y docentes en contra del crecimiento de la matrícula tiene que ver con las condiciones de infraestructura y la imposibilidad de aumentar la cantidad de alumnos por curso.

en torno a algunos elementos comunes.

La escuela aparece como una comunidad de 'iguales'-homogéneos que se contraponen a 'los que están afuera' que 'van entrando'. En este sentido, Bauman (2009: 193) analiza la nueva fisonomía que adopta la comunidad como una estrategia de autoprotección: *"…la visión de comunidad es como una isla de cálida y doméstica tranquilidad en medio de un mar inhóspito y turbulento".*

Lo familiar aparece ligado a la filosofía democrático-liberal característica de este proyecto escolar, que privilegia la libertad individual y, por esto, no hay demasiadas pautas establecidas. La regulación recae sobre los individuos, como sujetos responsables de la preservación del proyecto escolar.

> *"Y en un proyecto así, donde por ejemplo no está esta cosa de las amonestaciones, los partes, el timbre y tantas otras medidas disciplinarias, ehh... hace falta también el apoyo de los padres en el sentido de la concientización de los chicos, de ehh... de* ***saber hacer buen uso de su libertad****... Ajá... Ehh... uno siente que todas estas normas, que muchas no están escritas... o sea,* ***yo diría que se caracteriza el proyecto por tener pocas normas escritas****, pocas, muy pocas, muy básicas, y que después todo lo otro está librado al... eh... a* ***confiar en la buena voluntad****, en el sentido ¿no?, no como un voluntarismo, sino a confiar en la buena voluntad de los que participan en el proyecto, porque en... en ese sentido, es un proyecto en el que participan docentes, alumnos, padres, ehh..." (Profesor – P).*

Distintos aspectos llaman la atención en el ingreso a la institución: los alumnos y alumnas vestidos de las más diversas formas, con piercings, distintos cortes y colores de pelo, el portón abierto todo el día, la inexistencia de timbre. Esta imagen parece evocar, a primera vista, la inexistencia total de regulaciones. Sin embargo, las regulaciones operan, pero no necesitan aquí hacerse explícitas para aquellos que 'participan' del proyecto. Un ejemplo de esto es que si bien la entrada se realiza

'sin timbre', se espera que los/as lleguen a la hora 'que corresponde'. Existe una relación directa entre el 'buen uso de la libertad', la 'buena voluntad' y la pertenencia al proyecto. La interiorización de las normas –uno de los objetivos de la escuela moderna- como un camino que llevaba a la autorregulación del individuo[23], se vuelve aquí un prerrequisito sin el cual es imposible 'pertenecer'.

La moderna pretensión de civilización se sostenía sobre un sentimiento de comunidad, que precisaba de la postergación de los deseos individuales en pos de la construcción de lo colectivo. Bauman (2007) explica que la sociedad de consumidores ideó un método más eficaz y menos conflictivo de sostener la sujeción: presentar la obligación de elegir como libertad de opción. La crítica a los modernos constreñimientos que imponía el 'hacerse parte de', ha dado paso a nuevas ataduras que recaen ahora sobre el 'individuo'.

Cuando la escuela se entiende bajo la lógica de 'lo familiar', se puede prescindir de las normas formales, ya que basta que los sujetos se familiaricen con el modo en que las cosas se hacen en 'esa'/'esta' escuela, para comprender lo que deben y no deben hacer, lo que pueden y no pueden hacer.

La inserción se piensa sólo en términos de un espacio escolar particular, pero no respecto del futuro. Las normas que funcionan en la lógica familiar no siempre funcionan en la integración a otros ámbitos, por lo menos no para los sectores que no pueden elegir circuitos homogéneos. Aquí aparece lo que Corea y Lewkowicz (2008) denominaron 'reglas de juego', como una nueva forma de simbolización frente a la caída de la ley (nacional). En ausencia de un terreno común, la regla se instituye para cada 'situación' y por tanto no puede transponerse a otras situaciones. Lo común a todas las situaciones es tener reglas, pero ellas sólo sirven a la situación en la que se han instituido.

[23] Desde la perspectiva de Foucault, la idea de gobierno moderno como gobierno de las poblaciones tenía como condición que el sujeto se gobernara a sí mismo, proceso en el cual la escuela cumplió un rol central. Esta idea es trabajada por Caruso y Dussel (1999) en el libro "La invención del aula".

Si bien es cierto que la escuela moderna también construyó algunas reglas que sólo podían ser comprendidas en el contexto escolar y que instituían una forma de 'ser parte' de esa situación, éstas eran propias de todas las escuelas y tenían un objetivo que trascendía las fronteras escolares y ubicaba a los sujetos en un 'ser parte' a futuro y fuera de la escuela.

Las 'reglas de juego', que son útiles sólo en el medio más próximo, en la situación de una escuela en particular, dejan más desprotegidos a los sectores que tienen menos márgenes de libertad en la elección de los circuitos a recorrer, más aún en un mundo que no tiene los 'códigos de la familia' que parecen imperar en algunas escuelas.

Normas esenciales: de los nudos entre significante y significado

En el análisis de los reglamentos de convivencia, nos encontramos con la pervivencia de una serie de expresiones 'abstractas' que remiten a una concepción ahistórica de las normas. En estas expresiones el contenido de la norma se da por supuesto y por lo tanto, la trasgresión se entiende como una falencia individual en la internalización de la norma.

En el reglamento de la escuela S, estas expresiones aparecen en las regulaciones –aplicadas a los/as alumnos/as- relacionadas en su mayoría a la vestimenta que constituye una cuestión central en el abordaje de las normas: "La vestimenta será *sobria y aseada*"; "No podrán asistir con musculosa, short y *calzado no adecuado*". Además, entre las faltas de conducta se detallan las siguientes: "*Desalineo personal* en forma reiterada y no corregida"; "Falta de aseo reiterada"; "Falta de *corrección y buenos modales*"; "No guardar *debida compostura* en los actos escolares". Por su parte, el reglamento de la escuela D establece para los/as alumnos/as 'el *cuidado* en la presentación personal' y expresa que los/as docentes 'se caracterizan por una *presentación digna*'.

Dussel (2005) explica que las menciones a la vestimenta

'adecuada' o 'apropiada' están presentes en la educación desde finales del siglo XIX. Es evidente que los significados que encerraban estas expresiones están lejos de ser los que actualmente imperan. Pero incluso en los momentos fundacionales de la escuela argentina en que se promovía un sentido unívoco para estas expresiones, esa articulación no dejaba de ser contingente. Actualmente, se agrega otra dificultad: la 'ficción de neutralidad' (Caruso y Dussel, 1996) que permitió a la escuela sostener estas expresiones sobre el supuesto de un único sentido y la ausencia de relaciones de poder en su definición, ha mostrado ya sus grietas.

Estas expresiones no han desaparecido, por el contrario, su presencia parece profundizarse. Es posible que esto se deba a la falta de espacios de discusión y producción de nuevos sentidos lo que obliga a apelar a aquellos que continúan estando disponibles. El supuesto, que funciona en el uso de estas expresiones, es que significante y significado mantienen un vínculo esencial; esto es, a un significante le corresponde un significado -y sólo uno. De esto se sigue la idea de que existe una única interpretación posible. Esto afecta la relación de los sujetos con la norma en tanto la definición de una trasgresión puede derivarse de interpretaciones diferentes respecto de estas expresiones. Por otro lado, las mismas contribuyen a sedimentar la supuesta ahistoricidad de las normas, con lo cual se elimina la posibilidad de negociación, discusión, en definitiva, la misma posibilidad de su (re)construcción.

En el Acta Compromiso de la Escuela E se expresa como uno de los compromisos de los/as alumnos/as 'tener respeto y cumplimiento de las normas de convivencia', lo cual es contradictorio con la inexistencia de tales normas a nivel formal. Uno de los supuestos es que las normas de convivencia son naturales, como es el caso del 'respeto' que aparece ligado a un sentido universal:

> *"Y la convivencia entre los docentes y bueno, se va dando a diario, esa es una cosa que se va, se va construyendo día a día eso no hay nada pautado. Si el respeto por supuesto como*

> *creo que todas las instituciones se deben entre el personal el respeto porque se pasan muchas horas acá adentro. Entonces yo* ***creo que eso es algo que ya está instalado en forma natura****l". (Profesor – E).*

También aparece la idea de que el respeto por las normas es inherente a los sujetos o en todo caso, está determinado por otra formación –quizás la familiar- pero definitivamente, no se considera un aprendizaje escolar:

> *"Muchas veces hay que a algunos reiterarles, la consigna de que deben respetar esas normas y* ***otros las respetan innatamente****, porque están acostumbrados o tienen una formación, en la cual están adheridos a normas de convivencia". (Profesora – J).*

Cabría preguntarse, recuperando el relato que Puiggrós (1995) nos proponía en 'Volver a educar', si cantar la versión del himno que compuso Charly García en un acto escolar constituye una 'falta de respeto' o un quiebre entre los significados que promueve la generación adulta y aquellos que 'inventa' la generación joven. El problema no está, desde nuestro marco teórico, en decidirse por una u otra opción, sino en invisibilizar que nos encontramos ante opciones, esto es, que al dar significado dejamos de lado otras opciones –otros significados posibles.

El *respeto* es una de las normas que más aparece en las voces de los/as alumnos/as como norma exigida en la institución. Sin embargo los sujetos hacen estallar este significante cuando expresan que el respeto no implica sólo una actitud de los/as alumnos/as hacia los/as docentes, sino también una responsabilidad de estos últimos.

Muchas veces, incluso, la sorpresa de los/as adultos/as ante lo que se considera la 'falta de respeto' de un/a estudiante, se funda en el supuesto de que existe un sentido único compartido (entre generaciones, entre grupos sociales) acerca de lo qué implica el respeto, a quién se respeta y de qué modo. La idea de

que 'el respeto' es natural, puede contribuir a reproducir ciertos patrones culturales de diferenciación muy arraigados en determinados contextos. Cabe preguntarse qué significa 'respeto' en un barrio –como el de la escuela C- que alberga jóvenes en situación de expulsión, muchos de los cuales transitan su socialización a través de 'ritos de situación' (Duschatzky; Corea, 2002); ritos que se configuran en torno a fuertes lealtades en el grupo de pares que pueden invisibilizar lógicas de discriminación, como es el caso de algunos estereotipos de género que se ven reforzados en estas nuevas formas de grupalidad.

Cuando los nudos entre significante y significado no se desatan o, cuando ni siquiera se considera que puedan ser desatados, las normas son sacralizadas. Este carácter sagrado –que excede las propuestas de educación confesional- hace que se prioricen en la convivencia normas tácitas acerca de 'lo bueno' y 'lo malo', apelando al sentido común respecto de la conducta esperable dentro de una institución escolar. Esta apelación no siempre es eficaz y la trasgresión a las normas se funda, muchas veces, en una interpretación distinta de los significados que aparecen como unívocos. La norma y la trasgresión se expresan así en un registro moral (Mouffe, 2007), con lo cual la división nosotros/ellos -propia de las construcciones políticas- da paso a la lucha entre el bien y el mal, en la que el oponente -representado por el mal- debe ser eliminado.

Las normas escritas

El desconocimiento de los reglamentos –y de las normas que ellos regulan- está vinculado estrechamente con un modo de construir la convivencia en el cual las normas escritas tienen un lugar marginal. La contracara es la fuerte apelación a la norma hablada, negociada, conversada:

> *"Ehhhm... Yo había hablado con M. M. (menciona a la vice directora) hace un tiempo y ella me dijo que no, que eran como / eran como normas, así... orales, pero después me*

pasó un poco de material y había como una especie de Estatuto, así, de los deberes del alumno, los deberes del Profesor, (...). ***Y ahí tenía un montón de cosas, pero igual es como que no se va a eso****, no no se lee, por ahí. Ése es el tema del colegio, por ahí, que* ***hay cosas escritas pero no se les presta atención sino que se se va, se va más a lo oral****..." (Alumna - P).*

(E: ¿Te parece que hay normas que no están escritas pero que son importantes de cumplir?) R: Si hay normas, y ***la mayoría de las normas que se llevan adelante en los colegios ninguna está escrita, la única que debe estar escrita debe ser no romper el establecimiento***[24] ***porque del resto no hay nada****, son todas salidas, programas de los colegios o de los mismos profesores, que los profesores son los que te dicen respetar al compañero, todo ese tipo de cosas". (Alumno - C).*

La desvalorización de 'lo escrito' se vincula, en las voces de los/as entrevistados a un sentido negativo per se, porque 'determina' el accionar de los sujetos impidiendo su revisión, interpretación, adecuación a las diferentes situaciones a las que se refiere.

En esta construcción posiblemente incide la lógica que corresponde al período de transición democrática en nuestro país, la cual implicó la construcción de una cadena que enlazaba el significante 'democracia' con los de bienestar, salud, educación, horizontalidad, libertad, participación, entre otros. El significante 'democracia' se constituyó en oposición al significante 'dictadura' -que operó como su 'exterior constitutivo'[25]- enlazado con los

[24] De hecho, tal como lo explica este alumno, las regulaciones respecto del cuidado del establecimiento aparecen en cuatro de los cinco reglamentos analizados.

[25] Esta categoría fue desarrollada por Derrida y es trabajada por Laclau y Mouffe para comprender la constitución de las identidades. Este concepto contribuye a pensar que las identidades se construyen a partir de la demarcación de una diferencia. Al respecto puede consultarse Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (2004), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, 2ª edn. en español. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Laclau, Ernesto (2005) *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Laclau, Ernesto.

significantes de autoritarismo, verticalidad, orden, normas, entre otros (Pierella, 2006)[26]. Quizás podemos encontrar en la desvalorización de las normas escritas algunas hebras de esta configuración discursiva que hace pensar que las mismas se ligan a una determinación sin fisuras, mientras que su inexistencia permite resolver la convivencia de un modo más democrático.

Otra lógica que abonaría esta forma de entender las normas escritas puede vincularse al enfrentamiento entre el gremio docente y el gobierno provincial. El gremio docente ha impugnado diversas normas y propuestas oficiales entendiendo que las mismas se 'bajan' desde el Consejo Provincial de Educación (CPE) sin participación de los docentes[27]. Por su parte, el CPE –como mostramos en la primera sección del libro- se ha constituido en un organismo que ejecuta políticas decididas en otro nivel. Esto y la cooptación por parte del gobierno de los espacios de discusión, ha instalado la desconfianza sobre las normas oficiales.

Esta situación deja librada -a cada escuela- las decisiones en torno a la convivencia. En la escuela J se construyó un reglamento en el que se incorporan algunas ideas interesantes para pensar la convivencia[28]. Sin embargo, lo más significativo para nuestros análisis es que el reglamento es recuperado por los/as diferentes entrevistados/as, que pueden dar cuenta de aquello que regula, aunque más no sea para discutirlo. En relación a la revisión de las normas el alumno de la escuela J da cuenta de la soledad de la escuela en la construcción de normas que no se inscriben en ningún marco normativo más amplio:

---

[26] Pierella recupera este análisis para mostrar como la idea de autoridad quedó ligada a esta última cadena significante, adoptando un carácter negativo.

[27] Esto ocurrió con la Ley Federal de Educación cuya aplicación terminó por suspenderse y también con el Foro Educativo –que finalmente no prosperó- y la Ley Nacional. En el caso de esta última, una de las mayores críticas fue que la misma se había elaborado sin dar participación a los/as docentes.

[28] El reglamento se sostiene sobre una concepción sobre el conflicto como inherente a las relaciones humanas, propone una valoración y jerarquización de las trasgresiones, una combinación de sanciones tradicionales con otras nuevas (canje de amonestaciones, acción reparadora); aparece la figura de los/as docentes como sujetos de la trasgresión; la obligación de construir un acuerdo de convivencia y los temas a abordar en el mismo.

> *"… Que yo sepa no, porque no tenemos ningún equipo interdisciplinario y nadie que las evalúe y por eso recurrimos nosotros a crear algo que lo flexibilice y que las trate y las discuta. Pero* ***es totalmente independiente de nuestra escuela, a nivel Estado Provincial no hay ninguna forma de juzgar o de evaluarlo"****.*

Sin embargo, esa libertad no es plena en tanto el Consejo Provincial de Educación utiliza sus facultades para revocar decisiones adoptadas por las autoridades de una escuela toda vez que las familias ejerzan presión para que así sea. En este acto, no sólo se desconoce lo actuado en la escuela sino que se desconocen las normas a las que responden esas decisiones:

> *"Entonces si vos a un chico le ponés amonestaciones y lo echás por mal comportamiento, ellos pueden directamente los padres hacer algo, envían una nota,* ***hacen algo con el consejo y el consejo te obliga*** *a, obliga al establecimiento a incorporar al chico... me parece que es injusto, sabés por qué, porque si uno le pone 25 amonestaciones esas amonestaciones es porque no cumple los requisitos o las cosas básicas de la escuela..." (Profesora - S).*

Estas escenas se repiten en las escuelas neuquinas. Más allá de ser necesaria una revisión sobre la posibilidad de 'echar' a un/as estudiante, nos interesa aquí la acción del CPE que aparece en las escuelas con un carácter completamente arbitrario, ya que –se entiende- que las decisiones adoptadas por este cuerpo no se sostienen sobre ningún criterio de justicia hacia los sujetos involucrados, sino sobre la necesidad de acallar el ruido que pueden provocar las familias. El accionar del CPE no tiene que ver con resguardar el derecho a la educación de los estudiantes, o con hacer respetar normativas de rango superior ya que como hemos visto, no ha habido una intención del CPE por concretar la obligatoriedad de la educación secundaria poniendo a disposición discusiones en torno a la convivencia, a la necesidad de su revisión para sostener a los estudiantes. De

hecho, muchas de estas situaciones también ocurren sin que el CPE haga nada al respecto. Por lo tanto, la respuesta se concreta a partir de la demanda de las familias, lo que implica considerar la desigual capacidad de presión que pueden ejercer las mismas.

Por otra parte, nos interesa pensar en los efectos que produce o puede tener en la convivencia el desconocimiento y la desvalorización de 'lo escrito' o, lo que aparece en algunas escuelas como una sobrevaloración de las normas no escritas.

> *O sea, ahí hay un acuerdo implícito de que… imirá, acá no hay part-, no hay info-, no te anoto en el parte, no hay amonestaciones, no hay timbre, pero* ***hay las normas no escritas****, pero están y es como que los pibes/ están pasando cosas que las pasan por encima esas normas no escritas y que en el colegio no saben qué hacer, porque están acostumbrados a* ***un pacto implícito con los pibes****, pero es como que no se… parece un viejo que lo dijera… pero a estas nuevas generaciones no les importa nada ese pacto implícito, y si pueden lo pasan por encima… Entonces, me parece que todas esas normas implícitas del colegio están en crisis. (Profesor - P).*

La ausencia de regulaciones formalizadas se sostiene, sobre el supuesto de que la regulación es contraria a la libertad de las personas o que no regular formalmente nos libera del ejercicio del poder en las relaciones pedagógicas. Se espera que los/as estudiantes respeten un 'pacto implícito'. La pregunta que surge inmediatamente es ¿por qué se espera esto? Las 'normas no escritas' se ubican como el opuesto de las regulaciones y sanciones tradicionales: el timbre y las amonestaciones. La autorregulación, la voluntad, la responsabilidad individual son centrales en el funcionamiento de este pacto. Pero por su mismo carácter implícito, hace que las condiciones del pacto no estén disponibles para todos/as, por lo tanto se apela a su cumplimiento desde un registro moral –desde la idea de lo que está bien y lo que está mal. El pacto existe, trasciende a los sujetos y se espera que los mismos lo cumplan, lo cual se contradice

con su misma definición 'Concierto o tratado entre dos o más partes que se comprometen a cumplir lo estipulado' (Real Academia Española). Al ser implícito se espera que los sujetos lo cumplan aún sin haber sido parte de su celebración, aún sin haberse comprometido a cumplirlo. Al no ser claras las 'reglas del juego', los/as estudiantes toman conocimiento de las normas –muchas veces- 'no habiéndola cumplido… alguna vez' (Alumno P).

La crisis de las normas 'no escritas' o el 'pacto implícito' se adjudica –en la voz del profesor- a un problema de 'las nuevas generaciones'. Sin embargo, la profesora de esta escuela adjudica 'el problema' a la forma de concebir las normas y las sanciones: '…a veces, justamente apelando a la responsabilidad de los alumnos, creo que no se marcan claramente esas pautas y, en particular, no se sancionan algunas transgresiones a pautas que quizás no están bien delimitadas, no?'. También la asesora de la escuela E, dice: '*En realidad me parece que lo que no están claras son las normas, hay que hablarlas y llegar a un acuerdo, como ya te lo dije…. Las sanciones no son claras.*'

En este sentido, sería interesante volver a pensar el tipo de ordenamiento propio de la modernidad, momento en que el burgués –como nueva figura-

> *'… Reclama en lo jurídico, leyes escritas e incluso códigos que garanticen sus derechos, que protejan sus valores esenciales: la seguridad y previsibilidad de sus transacciones…'* (Marí, 1999: 60-61).

Como explica este autor, en el marco de esta necesidad,

> *'[S]e genera un sistema de interpretación rígida de los textos legales, como la teoría exegética, que se incorpora a nuestro Código Civil, para no dejar los contratos librados a lo que Bentham llamaba "los intereses siniestros" de los jueces que, con el derecho consuetudinario basado simplemente en los usos y costumbres, carecía de normas fijas para dictar sentencias…'.*

Por supuesto, se trata en este caso de un sistema jurídico que servía para garantizar el derecho sobre la propiedad privada. Sin embargo, creemos que puede recuperarse la idea que está en la base de este ordenamiento para pensar la convivencia escolar: la importancia de la norma escrita para tener algún criterio sobre el cual decidir y deslindar las decisiones -sobre las trasgresiones y sanciones- de un posicionamiento puramente personal.

De esta idea surgen algunos principios jurídicos que instala la modernidad, fundando un nuevo régimen de penalidades -basado en la culpa y la responsabilidad- que sustituye al régimen de torturas profundamente estudiado por Foucault.

Uno de los principios que surgen de este régimen, consagrado en la Constitución Nacional (Art. 18), es el que se conoce como "Ley anterior" que afirma que nadie puede ser juzgado sin una ley anterior al proceso. Dijimos con anterioridad que los/as estudiantes conocen las normas muchas veces, luego de haberlas trasgredido. Esto tiene que ver con la circulación de las normas pero también aparece la pregunta sobre el momento en que las mimas se estipulan. La mayoría de las cuestiones que son/han sido objeto de sanción no aparecen estipuladas en los reglamentos. Esto nos lleva a preguntarnos que implica que las normas se establezcan a partir de una trasgresión, esto es, que el carácter 'trasgresor' de una determinada conducta se decida en una situación determinada, sin una norma previa.

Por otra parte, la formalización de las normas que, en el caso de la escuela J, se realiza en su reglamento de convivencia –al que los diferentes sujetos hacen referencia-, puede promover otros sentidos para la convivencia:

> *"…Vos tenés un margen de cómo actuar, no es que cada sanción es un mundo aparte y se decide en dirección, si no que hay...hay algo establecido, hay algo establecido que vos ya sabés que, que hace esto es esto, que se yo, están como leves, graves y muy graves, están clasificadas". (Preceptor J).*

Se pone en funcionamiento la construcción de otras formas de autoridad (no centralizadas en una persona), de tramitación de los conflictos y, claramente, se establece una forma de valoración de las conductas que puede discutirse, pero que es previa a la trasgresión y no depende de la persona que aplica la sanción.

A modo de cierre

La actitud del gobierno de la educación –al dejar vacante su función en la producción de políticas educativas- ha dejado a las escuelas sin un marco normativo común en el cual fundar las propias producciones. Esto implica dejar vacante la función de ofrecer algunos sentidos posibles –al menos para ser discutidos. Como hemos visto esta situación a nivel de la normativa oficial se replica en la construcción de la normativa de cada escuela, dejando librada a la institución la decisión sobre la necesidad de elaborar normas formalizadas, sobre su actualización o sobre su eliminación.

Existe una imposibilidad de pensar algo del orden de 'lo común'. Como explica Pineau (2007) '…la idea de 'lo común' en la década de los '80 y '90 fue diluida en la idea de homogeinización y lo común fue entendido sólo como homogeineizador y como algo negativo, algo mal visto', aunque la homogeneidad haya sido sólo una respuesta posible a la pregunta por lo común. Esto quiere decir que 'lo común' no es sinónimo de homogeneidad.

Como hemos analizado, en la convivencia escolar imperan las normas informales, creando un terreno que propicia la arbitrariedad ya que los sujetos no pueden recurrir a ningún marco referencial –que muchas veces existe pero se desconoce- para tomar decisiones y discutir las regulaciones que recaen sobre ellos. La inexistencia de marcos comunes dentro de los cuales construir la convivencia, no conlleva la desaparición de los 'criterios de normalidad', propios de la disciplina moderna. Sin embargo, podríamos pensar que los mismos están operando no ya

como criterio -más o menos- general sino como criterio individual.

La trasgresión siempre se construye respecto de una norma. Si ésta no existe o su definición es sumamente difusa, los márgenes de interpretación de una acción (trasgresión) se amplían haciendo que cada situación deba ser revisada a la luz de los sujetos involucrados en ella. Esto quiere decir que es resorte de cada individuo (docentes, directivos, preceptores/as) decidir sobre el destino y la suerte de otros individuos (estudiantes).

Por el contrario, la formalización de las normas que efectivamente regulan la convivencia no anula los conflictos, por el contrario, brinda un marco para que los mismos se expresen y resuelvan a partir de unas reglas de juego que se construyen con anterioridad a la situación conflictiva y a las trasgresiones. Esto también da cuenta de la necesidad de pensar 'lo común' en la convivencia.

Entendemos, siguiendo a Siede (2007), que la idea de 'reglas de juego', propuesta por Corea y Lewkowicz (2008), si bien anula rigideces heredadas, no habilita el juego de lo político en la construcción de normas sociales. Si bien pueden operar subvirtiendo el contenido de algunas normas tradicionales, no necesariamente habilitan la historicidad de las mismas.

En muchas escuelas, las reglas de juego habilitan la producción de normas con un sentido esencial, no ya en términos de la tan criticada universalidad, sino en términos de la comunidad, que muchas veces reproduce lazos de filiación basados en nuevas formas de lealtad hacia 'los iguales' –en términos de homogeneidad-, invisibilizando las relaciones de poder que operan en la construcción de cualquier situación reglada y con esto el carácter político de cualquier configuración normativa. Esto implica, por una lado, que la construcción situacional de las normas no necesariamente habilita su cuestionamiento y, por otro lado, que la escasa formalización de las normas no implica, per se, mayores márgenes de negociación de las mismas. Por el contrario, su carácter informal puede contribuir a naturalizar el vínculo entre significante y significado, reforzando el carácter

trascendental de las regulaciones y obturando su cuestionamiento.

Lo que desde nuestro enfoque teórico aparece como problemático no es en sí mismo el hecho de asignar uno u otro significado a una determinada regulación o de decidirse por una u otra opción, sino en eliminar las opciones como parte del juego de la construcción hegemónica, lo que equivale a anular el carácter político de las normas.

En definitiva, este análisis nos invita a pensar el lugar de lo común, nos invita a pensar en la necesidad de que la política educativa ofrezca algún marco referencial, en la posibilidad de ofrecer desde las escuelas, algunos sentidos en torno a la convivencia, en su carácter histórico y por lo tanto contingente.

Referencias Bibliográficas

BAUMAN, Zigmunt (2007) *Vida de Consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____(2009) *Modernidad Líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARUSO, Marcelo y DUSSEL, Inés (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

COREA, Cristina y LEWCKOWICZ, Ignacio (2008) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires: Paidós.

DEBATTISTA, Susana (2004) "Educación y memoria: políticas educativas, políticas de la memoria en Neuquén: 1984/1998" en *20 años de democracia en Río Negro y Neuquén.* En Gabriel RAFART, Juan Quintar y CAMINO VELA, Francisco (comps.). Neuquén: Educo. 2004.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires: UEPC / FLACSO / UNICEF / Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia y BIRGIN, Alejandra (comp.) (2007) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* Buenos Aires: FLACSO Manantial.

DUSSEL, Inés (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Año/vol. 10, Nº 027, 1109-1121.

KESSLER, Gabriel y GOLBERT, Laura (2000) *Cohesión social y violencia urbana. Un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los 90.* Manuscrito no publicado.

KRIGER, Miriam (2010) *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios y Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MACHADO, Luciana y ROLDAN, Soledad (2006) "Una mirada en torno a la disciplina y la convivencia escolar desde los reglamentos de convivencia". Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas de Investigación Educativa 'La Educación y la Formación Docente en el nuevo contexto'.* Instituto de Formación Docente N° 12, Neuquén.

MACHADO, Luciana y ROLDAN, Soledad (2007) "En palabras de alumnos/as: Percepciones en torno a la disciplina y la convivencia escolar en tres escuelas medias de la provincia de Neuquén". Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas de Investigación en Educación.* Mar del Plata.

MARÍ, Enrique (1999) 'Promesas y contratos en juego: de la sociedad al sujeto', en Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita; Korinfeld, Daniel (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PIERELLA, María Paula (2006) "Infancia y autoridad en el discurso postdictatorial". En Sandra Carli (comp.), *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping.* Buenos Aires: Paidós.

PINEAU, Pablo (2007) "La gestión de políticas educativas inclusivas". Conferencia en el marco del *Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas.* San Juan, 21 de noviembre. Consultado 2 de marzo de 2011, http://www.me.gov.ar/fopiie/docs/confpineausanjuan.pdf

REGUILLO, Rossana (1997) "Jóvenes: la construcción del enemigo". En *Revista Latinoamericana de Comunicación,* Nº 60.

ROLDAN, Soledad y MACHADO, Luciana (2008) "En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática". En *Revista Actas Pedagógicas. Número Especial: Sociedad, Cultura y Educación: una mirada desde la desigualdad educativa*.

SIEDE, Isabelino (2007) *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria*

Luciana Machado

Introducción: construyendo sentidos

La generación a la que pertenezco es 'hija de la democracia'. Somos hijas e hijos de la democracia[1]. Probablemente por ello, hemos naturalizado prácticas que, en los momentos de nuestra historia nefasta fueron castigadas y silenciadas.

También probablemente a partir de este lazo filiatorio es que me pregunto ahora -como investigadora- cómo se construyen las ideas, las acciones y los procesos que nos llevan a algunos y a algunas a comprometernos con la toma de decisiones para la vida en común y a otros/as a ser meros espectadores/as de ella.

Si esta familiaridad es la plataforma a partir de la cual construimos nuestro ejercicio ciudadano y, con él, nuestra participación en la esfera pública; el extrañamiento, a su vez, puede habilitarnos en el sentido de permitirnos pensar la participación, conocerla, ejercerla.

Por estos motivos, en este escrito nos proponemos indagar los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias

---

* Una primera versión de este escrito fue publicada como "De espacios y participación: construyendo ciudadanía en las escuelas medias" en la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Número 6 Año 7 de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

[1] "*Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?"* es el título de un libro de Liliana Mayer, publicado en el año 2009.

neuquinas, desde la perspectiva de la formación ciudadana. Este análisis lo realizamos a fines del año 2009 a partir de veinticuatro entrevistas a estudiantes del último año de cuatro escuelas secundarias neuquinas (seis entrevistas por escuela) atendiendo a los resultados de investigación del PAV Nº 180 del año 2006[2] y del trabajo de campo realizado en 2009 para la elaboración de la Tesis de Maestría y Doctoral *"Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana"*.

Escuela media y ciudadanía: dos caras de la misma moneda

Partimos del supuesto que la institución escolar, aún en el vaivén de tensiones que la atraviesan -poniendo en duda su capacidad como 'formadora de sujetos/ciudadanía'-**,** constituye un espacio objeto de demandas/expectativas de distintos sujetos sociales que produce, reproduce, recrea y transforma saberes y prácticas pedagógicas constitutivas de subjetividad.

En este sentido, la escuela tiene un rol fundamental en la enseñanza de la participación entendida como la acción que nos permite involucrarnos en la vida pública y en la toma de decisiones que nos afectan como ciudadanos/as.

Desde principios del siglo XX, la construcción del sistema educativo se ha vinculado a la formación del ciudadano; es decir, al desarrollo de capacidades que posibiliten la participación conciente en la vida política y social y el ejercicio de derechos y

[2] Tal como señaláramos en capítulos anteriores, el PAV Nº 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.", fue coordinado por el Área de Educación de la FLACSO y efectuado en forma conjunta por equipos de investigación pertenecientes a: Ministerio de Educación De la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Universidades Nacionales de Salta, de Comahue y de La Plata. El análisis realizado en este trabajo de investigación nos brindó las primeras líneas exploratorias a partir de las que definimos el problema y los ejes de análisis de las Tesis de Maestría y Doctorado de la FLACSO, a partir de las que se conforma el presente escrito.

cumplimiento de obligaciones (Bottarini, 2007, p.170). Éste fue el objetivo fundamental que contribuiría a la construcción del incipiente Estado-Nación, sustentada en un proyecto de principalidad del estado. Las escuelas secundarias se constituyeron, a su vez, con la función de "*…disciplinar e integrar a las clases populares bajo el colectivo ciudadanos*" (Pineau, 1997: 18 citado en Bottarini, 2007: 183); formar a las elites de la clase dirigente, para que pudieran realizar estudios superiores o desempeñar cargos en la administración pública o privada.

Hoy, al igual que en el período anterior, la educación secundaria tiene como objetivo la formación de los y las estudiantes en la construcción de ciudadanía, tal como se expresa en la Ley de Educación Nacional:

> "*… Habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios"* (Ley de Educación Nacional Nº 26.206, 2006, cap. IV, art. 30).

Sin embargo, cabe preguntarnos cómo se traduce la concreción de este objetivo en nuestras escuelas, y si efectivamente lo hace; qué acciones implica esa habilitación; qué herramientas tanto teóricas como prácticas pone a disposición para la concreción del ejercicio propuesto y las formas de transmisión.

La escuela actualmente es el único ámbito que permite el contacto sistemático con otros/as en un espacio público. Es el sitio en el cual la posibilidad de construcción de experiencias acerca de la participación invita a los/as jóvenes a vivir y construir el conocimiento y el ejercicio de la acción ciudadana; la formación ciudadana. Nos referimos a formación o educación ciudadana diferenciándola de la educación o formación para la ciudadanía ya que consideramos a los/as jóvenes como sujetos de derecho y no como quienes lo serán en un futuro. Si bien sabemos que el estatus formal de la ciudadanía se alcanza con el ejercicio del voto, creemos que no debe limitar el concepto el hecho de tener la edad para dicho ejercicio. Asimismo, la en-

tendemos no sólo en los términos del conocimiento y reconocimiento de los derechos, sino, fundamentalmente, en relación al aprendizaje del ejercicio de los mismos.

Espacios de participación: definiendo significados

> *"El colegio te da teoría, en algunos casos práctica, pero si todo eso no lo llevás a cabo no lo aprendés, no te queda en la cabeza." (Alumna 1, Escuela P).*

Las palabras nos cuentan, dice Galeano, configuran nuestros mundos; nos constituyen en el decir, nos indican senderos y relatan lo que somos. Construimos palabras para leer la realidad. Transmitimos; habilitamos a quien recibe a construir sus propios sentidos, a reproducir el legado o resignificarlo. Las palabras cuentan y permiten construir significados que las expliquen, que las definan, que las identifiquen a ellas y al objeto del relato.

Pensando en nuestra necesidad de 'contar' acerca de la participación de los/as estudiantes de las escuelas medias es que decidimos que las palabras hablen acerca de ello. *Espacios de participación estudiantil* son las palabras que elegimos para que 'digan' sobre la participación en las escuelas. Por ello, en este apartado resignificamos algunos aportes teóricos que colaboran en la construcción de dicha categoría.

Consideramos que el concepto de participación es complejo en tanto se construye en interacción con diversos sujetos, en sitios y coyunturas específicas. Por este motivo, la categoría de 'espacios de participación estudiantil' nos permite pensar la participación como un ejercicio que combina las relaciones pedagógicas (estudiantes, docentes, saberes), las culturas escolares y dos dimensiones: física y simbólica. De este modo, abordamos la participación en el entorno escolar, considerando aquellas acciones, modos y aprendizajes que le permiten al estudiantado organizarse de manera colectiva para generar instancias de intervención y toma de decisiones.

En otras palabras, los 'espacios de participación estudiantil' hacen referencia a redes de relaciones entre los/as sujetos/as que forman parte de la institución educativa, en las que se conjugan de diversos modos los discursos, las prácticas, las normas, los rituales y los valores que generan/obstaculizan/habilitan la participación estudiantil. De esta manera, dichos espacios no sólo se construyen en relación a los lugares físicos, sino fundamentalmente en la dimensión simbólica y en la acción. Ambas dimensiones operan en la generación/habilitación de las relaciones/acciones de participación.

'Lo físico', está vinculado a la topografía del lugar que se pretende describir; es decir, mapa topográfico y temporal de los ámbitos concretos, visibles, dimensionables y limitados. Esta dimensión, pensada en clave escolar, nos invita a reflexionar acerca de la ocupación y circulación en el aula; la disponibilidad de la institución para la realización de actividades extra-escolares, por parte de los/as estudiantes; la ocupación y circulación por los lugares de la escuela y los cronogramas escolares.

'Lo simbólico', por su parte, implica el entramado de significaciones constituidas por normas, valores y modos de relaciones. Estas relaciones se convierten en redes en las cuales se entrelazan los discursos, convirtiéndose así en construcciones dinámicas, en permanente transformación. La dimensión simbólica se constituye a partir de las relaciones que se construyen en torno a los contenidos curriculares en relación a la participación; las organizaciones y los reclamos estudiantiles; las actividades áulicas; los actos escolares; los discursos de docentes y de alumnos/as.

Las relaciones que conforman los espacios de participación estudiantil se producen ante la ocasión de tomar parte de algo, provocando acciones que llevan a la intervención en asuntos públicos, como instancias de construcción de lo común para la toma de decisiones. Estos espacios se instituyen en particulares prácticas de formación de ciudadanía en tanto implican un compromiso con el/la otro/a, el logro de metas en común y consensos entre los/as sujetos/as que los construyen, por lo cual estas

prácticas son productoras no sólo de conocimientos sino también de subjetividades.

Pensar en la participación, nos remite a las acciones de los/as ciudadanos/as en la esfera de 'lo público'. Con este término nos estamos refiriendo a un espacio complejo, donde se construye lo común, en el que las particularidades tienen lugar, pero que deben articularse en construcciones colectivas que las incluye y las excede (Dussel y Southwell, 2006: 29).

La participación no sólo es un derecho constitucional, sino también un medio para mejorar la convivencia. Participar implica no sólo *ser parte*, en referencia a la identidad, a la pertenencia de los sujetos, sino también *tener parte*, a partir de la conciencia de los deberes y derechos, comprometerse cotidiana y permanentemente y *tomar parte*, en relación al logro de acciones concretas (Oraisón y Pérez, 2006); implica un compromiso con el/la otro/a, concierne metas en común, consenso y toma de decisiones para alcanzar dichas metas.

Si bien el sentido común parece reducir la noción de participación estudiantil a los centros de estudiantes y a las diversas organizaciones estudiantiles, en nuestro trabajo la visión se complejiza y amplía. Pensamos en espacios que dan lugar a múltiples interacciones y dinámicas entre alumnado y profesorado, que permiten el desarrollo de competencias para el ejercicio de la vida ciudadana.

De este modo, definimos los espacios de participación como una categoría relacional que alude a una dimensión simbólica, un nudo de sentidos y un lugar en el cual se despliega -dimensión física-. Estos espacios se constituyen en interacciones, lo cual les otorga un carácter dinámico y procesal. Los espacios se construyen, se reproducen, se proponen, circulan, se apropian, se expropian, se otorgan, se ceden, se negocian, se aceptan.

Teniendo en cuenta que los espacios de participación, tienen como escenario principal las escuelas y como sujetos al estudiantado debemos pensarlos como una particular práctica pedagógica-política. Es decir, si la educación es un acto político en términos que constituye una práctica social de producción, re-

producción y transformación de conocimientos y sujetos es posible pensar los espacios desde una perspectiva pedagógica como particulares prácticas de formación ciudadana, en tanto productoras de conocimientos y subjetividades. Las formas en que los conocimientos son producidos y comunicados y cómo los/as estudiantes participan en el proceso son aspectos políticos fundamentales para tener en cuenta (Hernández, 1997).

Llevando estas definiciones al ámbito escolar y considerando la escuela como el primer ámbito de actuación pública del alumnado, como aquella que ofrece oportunidades de relacionarse con la normatividad institucionalizada en la que se especifican deberes y derechos (Rodríguez, 1997), es que podemos pensarla como un espacio de construcción de experiencias para la vida en democracia (Frigerio y Diker, 2005), como espacio público de construcción de lo público (Cullen, 1997).

A la vez que procuramos su definición, entendemos que los distintos modos de configuración de los espacios de participación estudiantil conforman y son conformados por una particular cultura escolar. Cada una de las escuelas produce sus propias prácticas y sus discursos; por lo tanto, las culturas escolares configuran distintos espacios de participación al interior de las instituciones educativas, a la vez que éstos contribuyen a la producción de dicha cultura. Para definir este concepto tomamos las palabras de Viñao Frago (2002: 38) quien entiende la cultura escolar como

> "*… Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas rituales, hábitos y prácticas (…) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas…*".

Estas regularidades perduran en el tiempo, permitiendo la construcción de estrategias que habilitan la acción en la cotidianeidad escolar. La perdurabilidad de la cultura escolar permite la construcción de estrategias que posibilitan la acción en la co-

tidianeidad escolar.

A partir de lo antedicho, estamos en condiciones de afirmar que los espacios de participación estudiantil se convierten en parte constitutiva de la cultura escolar, así como también son constituidos por ella. Las redes de relaciones de los actores institucionales que configuran los diversos espacios, son constituidas por -y constituyentes de- los discursos, las prácticas, las normas, los rituales y los valores de las distintas escuelas medias de la provincia de Neuquén. Por ello, pensar en los espacios de participación de los y las estudiantes de las escuelas medias, en vínculo con la cultura escolar, nos orienta a resignificar sus elementos estructurantes, generadores, habilitantes u obturadores de dichos espacios.

Espacios de participación estudiantil: delineando límites

> *"… El centro de estudiantes, el cuerpo de delegados, capaz que tendríamos que aprender a usarlos mejor (…), porque por ejemplo el centro de estudiantes lo puede aprovechar cualquier persona y a los delegados también, capaz que no los sabemos utilizar, como que quedamos ahí nomás."*
>
> *(Alumna 1- Escuela P).*

A partir del análisis de las entrevistas realizadas en las escuelas, construimos categorías que posibilitan el trazado de algunos bordes para delimitar los espacios de participación estudiantil. De este modo, los/as sujetos/as, los temas, las relaciones de poder, las organizaciones, las acciones y los lugares, nos llevaron a organizar los espacios de participación según su fuente de organización, su temporalidad, la mirada pedagógica y los vínculos con las culturas políticas locales.

Si bien entendemos la realidad como una totalidad compleja y dinámica, a los efectos analíticos construimos una clasificación que presenta tensiones binarias: **Según fuentes de organización**, *gestionados por alumnos/as u organizados por los/as*

docentes; **según la temporalidad**, *esporádicos o duraderos;* **según la mirada pedagógica,** *prescriptiva o contingente* y **según los bordes escolares**, *el adentro y el afuera escolar*[3]*.* Sus límites difusos y porosos nos han permitido recorrer distintos caminos que se van entrecruzando y construyendo junto con las concepciones de participación y ciudadanía que sostienen los/as estudiantes.

En este escrito, nos proponemos mostrar algunas de las conclusiones a las que hemos arribado en el desarrollo de nuestra investigación. Para ello, abordaremos brevemente cada uno de los bordes señalados, en un intento por identificar una particular trama de sentidos que trasluce una determinada manera de concebir el ejercicio ciudadano.

Según las fuentes de organización y la temporalidad

La delimitación de los espacios según su fuente de organización nos permite clasificar aquellos gestionados/creados por estudiantes, con experiencia en participación fuera de la escuela y sin ella, y los organizados por docentes, de tipo obligatorios u optativos. Esta distinción nos resultó de particular interés en tanto que nos permitió reflexionar acerca del lugar del alumnado en la toma de decisiones, así como también del empoderamiento y agenciamiento de los/as estudiantes, ambos necesarios para el ejercicio de una participación real en la esfera pública.

En este sentido, tanto los docentes como algunos/as estudiantes de una escuela privada laica de la capital neuquina (que

[3] Si bien la construcción de las mencionadas categorías se elaboró con el análisis realizado sobre entrevistas y encuestas del año 2006, en el año 2009 se realizaron 24 nuevas entrevistas, 6 por escuela, a partir de las cuales efectuamos el análisis de cada una de dichas categorías. Esto se debió a la necesidad de profundizar en la temática de la participación que no se abordaba directamente en el primer trabajo de investigación. Por lo tanto, las conclusiones que aquí se presentan están desarrolladas en base a las voces de 3 alumnos y 3 alumnas del último año de estudio de cada una de las cuatro escuelas seleccionadas.

denominaremos P)[4] y una institución pública del interior de la provincia (nombraremos como J)[5] promueven espacios de participación. Sin embargo, vimos en los análisis que la participación real es de unos/as pocos/as, generalmente los integrantes de los Centro de Estudiantes, especialmente en la escuela J. Una posible explicación de la poca o de la ausencia total de participación remite a las acciones de los integrantes de los Centros de Estudiantes que no habilitan todas las voces, ya que establecen las suyas propias como las únicas portadoras de verdades y de decisiones correctas. En ocasiones la reproducción de las figuras que dirigen/gestionan los distintos espacios también pueden ser un obstáculo para la acción de sus pares ya que ante la monopolización de la palabra y de la acción se produce un corrimiento en lugar de un estímulo extra. De este modo, en espacios como las asambleas generales, los Centros de Estudiantes y las reuniones de delegados/as, quienes tienen la palabra no siempre toman decisiones que representan al estudiantado en general. Así, los espacios convocados para el estudiantado en general, pueden resultar siendo ocupados por representantes que hablan 'por', pero no 'con' aquéllos que representan, lo cual se puede traducir en un quite de legitimidad a esos espacios (Cornwall, 2002).

La comprensión de los espacios de participación estudiantil según su temporalidad se encuentra estrechamente relacionada con las fuentes de organización de los mismos ya que pueden ser espacios de larga duración o efímeros en el tiempo, tanto gestionados por estudiantes como por los/as docentes. Asimismo, debemos considerar que pueden existir espacios espo-

[4] La escuela P es pública de gestión privada, que atiende a 350 alumnos/as de sectores medio-altos de la ciudad de Neuquén. Tiene dos orientaciones: Ciencias Sociales y Ciencias Exactas, desarrollándose el trabajo de campo en la primera de ellas. Sus estudiantes son hijos/as de familias de profesionales y/o funcionarios/as del gobierno provincial. Cuenta con un esquema curricular que difiere de la de las otras escuelas medias de la provincia, desarrollando una estructura de trabajo en un tronco común, por épocas, y especialidades, en el Ciclo Superior.

[5] La institución J está inmersa en una comunidad del interior neuquino con fuertes vinculaciones con el ejército y la iglesia, atiende a una población de clase media, media baja de 500 estudiantes. Esta institución tiene orientación Técnica, con las modalidades de Electromecánica y Ciencias de la Alimentación; en esta última se efectuó el trabajo de campo.

rádicos que luego persistan en el tiempo y viceversa.

Así, los espacios invitados -generados por el profesorado y que convocan a los y las estudiantes- son institucionales en tanto sistemáticos y orgánicos. Por el contrario, la mayoría de lo gestionados por estudiantes surgen ante demandas o necesidades puntuales, a excepción de los Centros de Estudiantes y los Cuerpos de Delegados/as. Aquellos que perduran en el tiempo tienen un vínculo estrecho con la conducción de las instituciones, estableciendo así un cierto control sobre ellos. Los espacios eventuales se asientan en la plasticidad otorgada por la falta de planificación por lo que pueden constituirse en instancias de resistencia en un momento y por un tiempo determinado. Asimismo identificamos algunos espacios con una temporalidad doble, lo cual se traduce en la posibilidad de flexibilidades esporádicas en la tensión entre lo instituido y lo instituyente, lo que está y lo nuevo por venir.

Para que la construcción de espacios de participación por parte del estudiantado ocurra, creemos necesario que puedan apropiarse de la institución escolar y, es a partir de ese sentimiento de pertenencia, que percibirán la necesidad de participar.

En algunas escuelas se crean condiciones propicias para estimular el debate público para proponer opiniones personales, como en la escuela de gestión privada laica (P) y en la institución con orientación técnica del interior neuquino (J). En estas dos instituciones, las palabras de los/as entrevistados/as muestran el incentivo de la participación por parte del profesorado. En otras, los espacios de participación se relacionan más con organizaciones eventuales o espacios institucionalizados tradicionales donde las decisiones son resorte del equipo directivo, como en la escuela de gestión privada religiosa (D)[6] y en la de

[6] Ésta es una institución pública, de gestión privada, religiosa (salesiana), de la capital provincial. Tiene cuatro orientaciones: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y Medios de Comunicación; en esta última se realizaron las entrevistas. Atiende a una población que podría pensarse como "en transición" ya que si bien concurren hijos/as (600 estudiantes, aproximadamente) de sectores medios, medios-altos (al igual que en el caso anterior, hijos/as de profesionales y funcionarios/as del gobierno de la capital neuquina), la gestión del establecimiento está procurando la inclusión de adolescentes del barrio - clase media, media-baja - donde está ubicada la escuela.

gestión pública que está ubicada en la periferia de la capital neuquina y atiende a sectores vulnerables de la población(C)[7]. En esta última, los/as estudiantes, muestran la necesidad de hacerse visibles, de que los/as vean, de ser escuchados/as.

En las cuatro escuelas los espacios habilitados/construidos generalmente son apropiados por unos/as pocos/as estudiantes. Desde el marco teórico que nos convoca, entendemos que la participación requiere de procesos de identificación, de la posibilidad de 'ser parte' de la institución a la que concurren. Con esto queremos marcar la relevancia que tiene para el estudiantado la necesidad y el deseo de participar; el hecho de sentirse pertenecientes a la institución.

En cada una de las escuelas ocurre de manera diversa, según sea el grado de identificación con la institución. En algunos/as de los/as estudiantes esto se genera a partir de las marcas de su particular entorno familiar en interacción con la política local. Ellos/as construyen así recursos simbólicos y el compromiso con la participación desde las experiencias vividas en la familia y que son resignificadas en las escuelas. Otro ejemplo es lo que ocurre en la escuela D, donde el sentimiento de pertenencia de muchos/as alumnos/as está vinculado estrechamente a la herencia familiar. Los/as estudiantes de la escuela pública de la capital neuquina, si bien expresan la importancia de la relación que establecen con sus compañeros/as y docentes, también piensan que no van a ser escuchados y muestran cierta 'distancia' de la escuela, probablemente por estar inserta en un medio que les es hostil.

El entrecruzamiento de los límites espaciales nos permitió observar que las escuelas P y J sostienen discursos de corte más progresista que los que se develan en C y D. Sin lugar a dudas, esta diferencia no puede ser pensada de forma aislada de sus

[7] Esta escuela es pública, con orientación en Perito Mercantil. Se ubica en un barrio periférico de la capital neuquina, atendiendo a una población aproximada de 400 alumnos/as de bajos recursos y problemáticas sociales diversas, cuyas familias, en muchos casos, son beneficiarias de planes provinciales. El barrio es visto por docentes y directivos como un barrio 'peligroso' por el alto nivel de adicciones existentes y, como consecuencia de esto, los elevados índices de violencia.

contextos y de la población a la que atienden. Mientras que a las primeras asisten hijos e hijas de sectores medios de la población registrándose la presencia de idearios progresistas, a la escuela C concurren sectores con menores recursos económicos y culturales.

La escuela D, si bien atiende a una población de clase media-media alta en transición[8], su impronta religiosa le imprime una particular mirada hacia la participación ligada más a la caridad, articulando la idea de participación a la de ayuda de aquellos/as sujetos/as que no se perciben como sujetos de derecho.

La importancia de la diferencia señalada radica tanto en el capital cultural y simbólico con que cuentan los/as estudiantes de sectores medios, como en un proyecto escolar que aboga por la libertad y autonomía del estudiantado, tal el caso de la institución P. Esta promueve una apropiación crítica de los contenidos transmitidos y la concepción de sí mismos/as como sujetos/as activos/as en la posibilidad de cambios.

Por parte de la escuela J, si bien su orientación es técnica, tiene por objetivo la formación humanística del estudiantado y un ideario progresista. Así, además del énfasis en la organización de proyectos en asignaturas como educación cívica, se propone la generación de espacios en los que los/as estudiantes puedan formarse en la participación en vínculo con necesidades de la comunidad.

Las particularidades de la escuela C nos indican que los/as estudiantes no tienen los recursos simbólicos con que sí cuentan otros/as. Si bien en algunos relatos se señala la relevancia de la escuela como espacio de contención y afecto, el contexto de exclusión y postergación del cual son parte, se traslada a la escuela en las percepciones que tienen acerca de ellos/as mismos/as y de la posibilidad de ser escuchados/as, generando

[8] Según datos relevados en el trabajo de campo realizado en el 2006, el equipo directivo manifiestó la intención explícita de que la escuela comience a acercarse a la comunidad del barrio en que se inserta, habilitando la asistencia de sectores medios-bajos de la población.

desconfianza y dificultades para verse como jóvenes capaces de realizar cambios, por pequeños que sean. Muchos/as de ellos/as se encuentran poco familiarizados con la gramática de la escuela media -en tanto se trata de jóvenes que provienen de familias donde son los primeros en acceder al nivel- lo que requiere de cierto proceso de "apropiación del lugar" para pensar en la configuración de espacios que les inciten a participar (Núñez, 2010).

Si bien encontramos ciertas similitudes, cada una de estas escuelas responde a sus propias posibilidades en función del contexto, de los/as sujetos/as que las habitan u ocupan, constituyéndose así cada institución en una isla con características propias.

Según la mirada pedagógica: prescripción y contingencia

Uno de los puntos que consideramos centrales para poder pensar los espacios de participación estudiantil como una arista de la formación ciudadana, es lo que respecta a la mirada pedagógica de dichos espacios. En este sentido, hicimos hincapié en la articulación entre 'lo prescriptivo' y 'lo contingente' de la transmisión, términos que nos permiten ver a la educación como la tensión constante entre la previsión y el azar.

Pensar en la relación entre la función transmisora de saberes de las instituciones educativas y los posibles aprendizajes que ésta implica, necesariamente nos hace cuestionarnos acerca de las articulaciones entre la teoría y la práctica en relación con la formación ciudadana y la participación estudiantil. El proceso de transmisión 'logrado' es aquél que se interrumpe en algún punto, dejando lugar a la diferencia porque es en ella donde se abre la posibilidad de que los/as estudiantes recreen y resignifiquen el legado pasado, reconstruyan sus propios recorridos (Terigi s/f).

No todos los aprendizajes acerca de la participación son transmitidos por la escuela ya que en muchas ocasiones provie-

nen de experiencias vividas en el seno familiar. En algunas oportunidades esta transmisión se produce en el intercambio entre los mismos sujetos que aprenden, y no necesariamente desde el profesorado al estudiantado. Podemos decir que las escuelas enseñan tanto lo que explícitamente se proponen enseñar y, fundamentalmente, lo que en ellas se vive, sin proponérselo de modo prescriptivo como: formas de relaciones y prácticas, reglas, maneras de tramitar las diferencias y de resolver conflictos.

En oportunidades, el estudiantado aprende por fuera de cualquier intención de enseñanza. En este sentido, pensar en la contingencia como parte inherente del proceso educativo, nos invita a reflexionar acerca de la posibilidad, del riesgo; reflexionar acerca de que hay cosas que van a suceder, pero no se prevén.

Si bien hay saberes que no constituyen espacios de participación en sí mismos, son necesarios para el ejercicio de la participación y la conformación de espacios donde ella tenga lugar. La mayoría de ellos se traducen en aprendizajes informales sin la mediación de una intención explícita de enseñanza y es aquí donde radica nuestra mirada pedagógica contingente. Ejemplo de ella son los espacios de participación estudiantil que se generan a partir de temáticas y/o modos de interacción con el saber que surgen espontáneamente en momentos puntuales y particulares contextos de producción. Por otro lado, también señalamos como relevante para el aprendizaje del ejercicio de las concepciones sobre ciudadanía, justicia y derechos que sostienen los y las estudiantes entrevistados/as. Si bien se podrían pensar estos aprendizajes desde una perspectiva prescriptiva, por ser conocidos temas de programación de los contenidos escolares, en algunas oportunidades, estos ocurren en la acción cotidiana, y sin una planificación previa. Aunque son saberes que las escuelas suelen proponerse transmitir, no siempre está explícita la intencionalidad de hacerlo y suceden en momentos puntuales.

Por otro lado encontramos acciones que se relacionan con la

participación como espacios producidos a raíz del abordaje de un tema de actualidad en el horario de clases –por fuera de los contenidos programáticos-, en tanto son productos de interacciones con el saber, el ejercicio de la escucha y/o el intercambio de opiniones.

Las normas de convivencia que regulan la vida escolar, son otras de las cuestiones que nos interesaron desde la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil. En algunas instituciones, como la escuela privada laica y la escuela técnica del interior neuquino, la construcción de la normativa escolar evidencia algunas modificaciones respecto a la comprensión y significación de la autoridad pedagógica. En ambas instituciones se produce un cambio que va de una concepción en la cual los derechos, los deberes y las sanciones eran el centro de la escena, a otra en la cual la reflexión y las acciones reparadoras postulan otros modos de comprensión de la construcción de las normas y la convivencia. Además, en ambas escuelas las reglamentaciones postulan formas de participación donde la autoridad docente no es la única legítima ni los/as estudiantes son los únicos regulados en los reglamentos.

En las cuatro escuelas, se producen en diversas materias las pautas áulicas, espacio que puede ser leído como de participación, en tanto se discute entre pares y con docentes, generando acuerdos acerca de las normas que regulan la convivencia en ese particular espacio de encuentro que adquiere institucionalidad en tanto se reitera todos los años en algunas asignaturas. Sin embargo, en ninguna de las escuelas los/as estudiantes reconocen que se produzcan espacios que les convoquen a la construcción del reglamento escolar, haciendo así a un lado la posibilidad de involucramiento en la toma de decisiones acerca de las leyes que los regulan.

Queremos resaltar aquí que las transmisiones que ocurren en el vínculo entre docentes y estudiantes posibilitan el conocimiento/contacto de saberes/acciones propios de la participación, que son constructores de la subjetividad de los y las estudiantes que habitan los espacios. Esta comprensión, nos

permite hacer visible las concepciones de formación ciudadana que se transmiten en las escuelas.

Analizamos así que se construye por un lado la idea de una ciudadanía pensada desde una concepción del/la estudiante como sujeto de derechos, como sujeto activo/a que, en su proceso de aprendizaje, utiliza las herramientas conceptuales y experienciales que le brinda la institución; o, se presenta la idea de la enseñanza del ejercicio de la vida pública mediante la mera transmisión teórica de los derechos hacia un/a estudiante receptivo/a, lo cual supondría no otra cosa que un aprendizaje ligado al conformismo frente a las situaciones vividas. La formación centrada en la última perspectiva, incluye además la percepción de que la participación puede producir algún cambio en la vida institucional y/o de toda la comunidad educativa, entendiéndola como toma de decisiones para el bien común. Podemos señalar un tercer modo de transmitir una idea de formación ciudadana que entiende que la participación en el espacio público -escolar y social- es relevante, pero que no siempre es de interés del estudiantado por lo cual no se incentiva.

Hemos notado una gran distancia entre los espacios de participación que pueden percibirse entre las escuelas que incorporan de manera explícita como parte de su propuesta la formación en la participación de los y las jóvenes (Litichever, 2011) -como en las instituciones P y J- con aquéllas donde se trata de iniciativas que recaen fuertemente en el interés de algún/a docente (Núñez 2011: 196) -escuelas D y C-.

Creemos que el deseo por el aprendizaje -en este caso, el deseo por aprender sobre la participación y lo que a ella concierne- no siempre es espontáneo. La curiosidad por acercarse a conocer aquello que consideramos relevante para la vida pública y, con ella, para el ejercicio ciudadano, hay que hacerla nacer; crear situaciones favorables para que emerja, que estimulen a los/as estudiantes, en situaciones activas, no sólo de recibir, sino de hacer. Situaciones que les permitan tener parte en los asuntos comunes; gestionar proyectos comunes (Siede, 2007). Es decir, brindar diversas herramientas -prácticas y teó-

ricas- para que el estudiantado pueda hacer algo con ellas. Creemos que de eso se trata la transmisión, brindar oportunidades, ocasiones, espacios que puedan ser apropiados y resignificados.

Según los bordes escolares: el adentro y el afuera escolar

Algunos sitios/lugares adquieren una relevancia simbólica tanto al interior de las escuelas como fuera de sus muros. Estos sitios se han convertido en espacios que convocan la participación del estudiantado y de diversos sectores de la sociedad neuquina, articulándose así la cultura política local y la cultura escolar.

Esta vinculación se puede observar, por un lado, en que algunos de los espacios de participación que se construyen en las instituciones educativas, adoptan las formas y los modos de gestión de algunos de los espacios que producen a nivel provincial y nacional[9]. Por otro lado, los y las estudiantes de las escuelas secundarias, construyen espacios por fuera de las fronteras escolares, a los que trasladan sus expresiones y demandas, contribuyendo así a la construcción de la cultura política neuquina. Además, la mencionada vinculación se puede leer en la participación estudiantil en espacios generados por otros sectores de la sociedad. El estudiantado tiene una amplia trayectoria en la construcción de espacios de participación así como también en la participación en espacios generados/as por otros/as donde los reclamos se aúnan.

La relaciones entre estas culturas, encuentra un particular correlato entre las dimensiones física y simbólica de los espacios de participación: La dimensión física comienza a adquirir fuerza simbólica en tanto cobra particulares sentidos y algunos espa-

[9] Aquí hacemos referencia a modos de organización para la realización de marchas, tomas de establecimientos, cortes de calles y rutas. El abordaje de este tema requiere de un tratamiento más amplio de articulación de la cultura política neuquina y la cultura escolar, que no será desarrollado en este capítulo.

cios suelen adoptar como nombre identitario el del sitio en el cual se producen, así como otros, se convierten en emblemas y puntos de encuentro.

Estos espacios públicos que se producen fuera de las instituciones educativas y que pueden constituirse como espacios de participación, toman relevancia en tanto los/as estudiantes se reconocen como sujetos políticos, ampliando los límites de las escuelas y, con ellos, de sus espacios de participación.

Formación en el presente, para el futuro.

El desconocimiento de los derechos quiebra la posibilidad del estudiantado de convertirse en agentes de participación. Asimismo, la ausencia de instancias concretas de participación, inhiben el ejercicio efectivo de los derechos, reduciéndolos a mero contenido curricular. Considerar al estudiantado sólo en su condición de futuros/as votantes y darles herramientas escasas para ejercer la ciudadanía no sólo en su dimensión formal, sino también comunitaria, dice mucho acerca de la cultura política que se promueve.

En la escuela D, existe una relación con la herencia familiar por lo que la mayor participación estudiantil ocurre en los espacios institucionalizados tradicionales como la Misión o el grupo de Líderes de larga data institucional. El afecto a la institución y a sus integrantes y el proyecto de la modalidad a la que asisten son dos factores que vinculan al alumnado en un particular sentimiento que produce la concurrencia masiva ante algún reclamo considerado necesario, aunque estos espacios rara vez se construyen. En una de las entrevistas, un alumno resume en la palabra '*todo*' lo que él piensa que hace la escuela para promover la participación. Es en esa percepción de 'acabamiento', que puede estar operando la obturación para que el estudiantado haga 'algo' que no esté hecho.

En consecuencia creemos que es necesario reflexionar en cuanto a este punto en torno a la función escolar de transmisión

de una cultura de la participación y de la agenda para lo cual se los/as convoca. Es decir, si realmente responde a los intereses del alumnado o los mismos son supuestos por la institución, creando una brecha entre el deber ser institucional y las reales necesidades del estudiantado.

Distinto es lo que ocurre en la escuela C, inserta en un contexto adverso que, a nuestro criterio, obtura la participación estudiantil en los espacios creados. Las sensaciones de que 'nada puede hacerse' o que 'todo está perdido', se traducen en escasos esfuerzos estudiantiles por gestionar espacios que se convoquen por reclamos u otras actividades que requieran la toma de decisiones para la vida pública escolar.

Si bien no estaba entre nuestros objetivos un trabajo acerca de la producción y reproducción de las desigualdades en las escuelas secundarias, no podemos mirar a un costado cuando hablamos de las diferencias en la formación ciudadana que promueven cada una de ellas.

La escuela "procesa" la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga data, sobre todo en lo referido al viejo elitismo de los colegios secundarios, pero que se actualizan y renuevan con otros lenguajes. Mientras que las escuelas secundarias que atienden a sectores sociales medios y altos piensan en el mundo y en la formación de sujetos autónomos, reflexivos y críticos, las de los sectores más postergados se asocian a la lucha por la supervivencia y promueven la transmisión de saberes y competencias básicas (Dussel, 2009), sin procurar la transmisión de saberes vinculados al empoderamiento de sus estudiantes -, con ellos/as de los/as sujetos de su comunidad-, para que se vean partícipes de su propia construcción como sujetos.

Así, en el contexto actual, donde la sociedad produce al Estado, a través de la crítica y del control, encontramos reconfiguraciones de la valorización de la participación y del espacio público. Lo público cobra nuevos sentidos como un espacio de construcción social; la ciudadanía y la participación se vinculan así en el espacio público (Del Piero 2003: 23). En nuestro reco-

rrido por las percepciones de los y las estudiantes acerca de la participación y la ciudadanía -su enseñanza y su aprendizaje- identificamos diversos modos de comprender estos conceptos que configuran particulares culturas escolares, a la vez que son consolidados por ellas.

Uno de estos modos es la consideración de los espacios de participación, en estrecha vinculación con la solidaridad y la asistencia. Como hemos visto, en la escuela D, los espacios de participación que construyen los/as docentes están asociados a acciones hacia quienes la institución considera que lo necesitan. Si bien hay un trabajo conjunto por parte de docentes y estudiantes, las acciones quedan libradas a decisiones individuales de los/as alumnos/as. De este modo, se estaría sosteniendo una mirada de la ciudadanía como la asistencia a un sector de la sociedad en términos puntuales, partiendo de una reflexión individual, descontextualizada y sin una deliberación acerca de la problemática que se busca afrontar.

En esta institución, se mencionan en reiteradas oportunidades la formación en valores, sobre todo en los espacios que se denominan como los 'buenos días', apelando aquí a una reflexión individual y neutral en términos políticos. Se anula u oculta la dimensión conflictiva de la construcción de espacios de participación y, con ella, de espacios públicos, de debate y confrontación.

En ambas instituciones, se deja al azar la importancia de la formación ciudadana en un espacio como la escuela, donde todos los días se reúnen cientos de estudiantes con diversas esperanzas y expectativas puestas en esta institución (Birgin s/f).

En estas dos escuelas no son frecuentes los espacios de participación que se construyen con el objetivo de intercambiar ideas, debatir y tomar decisiones conjuntas. No suelen proponerse instancias fuera de las tradicionales, lo cual trae aparejada a menudo, no sólo una notoria falta de participación -que ya hemos señalado-, sino también la naturalización de un concepto de participación primordialmente vinculado a la elección de representantes.

En relación con esta acción política en las culturas escolares, observamos que, en las cuatro escuelas objeto de nuestro análisis -con mayor énfasis en la escuela privada religiosa y en la institución pública de la capital neuquina-, la participación del conjunto de los y las estudiantes, se encuentra más que nada ligada al proceso de representación estudiantil y se circunscribe al acto de elección de delegados/as, lo cual deviene en la rutinización tanto de la elección misma como de las expectativas que ella genera respecto de la posibilidad de alguna transformación.

Lo que aquí desarrollamos nos permite plantear una diferencia sustantiva en cuanto a lo que esperábamos desde supuestos pensados a priori. Los/as estudiantes de la escuela técnica y de la institución privada laica perciben una mayor construcción de espacios de participación que la escuela que ubicada en la periferia de la capital. El presupuesto, o el sentido común, es que las instituciones que más necesitan asistencia, en este caso la escuela C, suponen una participación más activa del estudiantado y de la comunidad educativa en general, en procura de paliar las necesidades escolares y de los/as jóvenes que asisten a la escuela. Sin embargo, esto no ocurre así en la escuela C (Núñez, 2010).

Hemos visto que en esta escuela son pocos los espacios de participación que los y las estudiantes reconocen -tanto generados por ellos/as mismos/as como por los/as docentes- así como también reflexionan que es escasa la participación en los existentes. De este modo, podemos pensar que es insuficiente el registro de la relevancia que puede tener para la vida institucional el hecho de tener parte en los asuntos comunes. Si las escuelas -los/as docentes- no explicitan esta relevancia, el estudiantado no puede suponerla.

Pensamos que esto puede suceder por diversos motivos, aunque seguramente existen otros posibles. Uno de ellos, es el sentimiento de 'postergación' que tienen los/as alumnos/as y sus familias respecto de la sociedad: nadie los/as escucha, y por lo tanto, no atienden sus demandas, lo cual implicaría una par-

ticipación sin sentido. Claro que la palabra 'nadie' hace alusión a quienes tienen la obligación de atender sus demandas, en este caso el Estado a través del Consejo de Educación. Por otro lado, el contexto adverso, violento (robos a los/as estudiantes, tiroteos fuera de la escuela, agresiones entre estudiantes, agresiones a docentes, drogas, embarazos no buscados, violencia en general), no habilita en los y las estudiantes la posibilidad de pensarse como hacedores de cambios por medio de la participación principalmente por no sentirse sujetos de derechos ya que los mismos les son arrebatados constantemente. ¿Cuál es el lugar de la escuela y de sus docentes en cuanto a la formación ciudadana y la formación en la participación? Seguramente es una respuesta difícil en tanto que la institución se encuentra en la posición de responder a múltiples demandas sociales que ingresan a ella junto con los/as estudiantes, pero podríamos aventurarnos a pensar en la necesidad de construir espacios de participación como una práctica educativa transformadora y productora de conocimientos en torno a la participación y de ellos/as mismos/as como sujetos con capacidad de acción. Tarea ardua.

Formación en el presente, para el presente

En el recorrido realizado hicimos mención a que en las escuelas J y P pareciera haber una mayor percepción de los y las estudiantes como agentes de gestión de sus propios espacios de participación, así como también variadas ocasiones en las que pueden construir herramientas que habiliten el ejercicio de la participación -intercambio de opiniones, construcción de argumentos, tomas de decisiones- y, con ellas, de la vida pública y de la ciudadanía.

Las distintas voces, nos permitieron construir un conocimiento de estas instituciones como espacios -implicando en su significado toda la construcción teórica que hemos hecho de este significante- que conciben a su estudiantado en el presente, considerándolos/as como sujetos de derecho, legiti-

mando sus voces y habilitando acciones. Estos espacios forman parte de sus culturas escolares; se instituyen como saberes, normas, rituales, hábitos compartidos por los sujetos de la institución, que han adquirido una perdurabilidad en el tiempo. En las entrevistas notamos que al plantear sus propias demandas, el estudiantado toma como modelo algunas iniciativas de protesta correspondientes a las organizaciones que se manifiestan en la sociedad civil amplia. De este modo, cada una de las instituciones educativas, al interior de sus muros, produce espacios de participación y contribuye a la conformación de la cultura política neuquina.

Las escuelas J y P cuentan con realidades sociales y pedagógicas diferentes a las señaladas en las dos instituciones del apartado anterior, una por ser privada y la otra por ser la única escuela técnica de un pequeño pueblo del interior provincial. Sin embargo, en ambas se sostienen proyectos educativos que, a través de distintos espacios de participación estudiantil, construyen formas de ejercicio ciudadano y herramientas para el accionar de la vida pública que empoderan a los y las estudiantes como sujetos con capacidad de acción y reflexión. Podríamos decir que, de algún modo, se procura la transmisión de conocimientos emancipatorios en tanto los espacios de participación allí gestionados permiten sustentar proyectos colectivos, dando validez al conocimiento y proyectando su acción en el mundo (Siede, 2007: 91).

En algunas entrevistas, han señalado los/as estudiantes de estas escuelas que a veces no ocupan los espacios que se abren, explicando esto a través de diversas causas tanto personales (falta de tiempo), como de personalidad (timidez) o de representación (desacuerdo con el centro de estudiantes); sin embargo, conocen y están informados/as acerca de su posibilidad de participación. Esto no es menor, en tanto están asumiendo una decisión de la que son concientes. Recordemos que estas dos instituciones difieren no sólo en la modalidad de gestión -escuela P privada; escuela J pública- sino también en la orientación del título -P, orientación en Ciencias Sociales y

Humanidades; J, Tecnicatura en alimentos-. A pesar de ello, pudimos reconstruir sus proyectos, nombrándolos como de corte progresista, en tanto procuran brindar al estudiantado un lugar de relevancia donde el conocimiento y la acción se articulan en pos de la formación ciudadana de sus estudiantes.

En estas dos instituciones tanto docentes como alumnos/as son quienes gestionan los espacios de participación. El estudiantado puede construir espacios propios y de gestión individual o colectiva. En algunas entrevistas de ambas instituciones se hace alusión a que quienes organizan los espacios son siempre los mismos grupos y el resto tiene la posibilidad de la participación. Si bien esto puede ser perjudicial para la construcción de espacios más plurales y democráticos, es cierto que la iniciativa debe ser tomada por alguien y que la pluralidad de voces tiene que ver con la dinámica que se produce en dichos espacios.

En la institución P, el afecto es también mencionado, pero la libertad de expresión y la autonomía que se impulsa en la institución son las características más relevantes que propician la generación de espacios de participación de características distintas a las otras tres escuelas, como las 'intervenciones' y las asambleas áulicas.

Según nuestra forma de entender los espacios de participación, su construcción y apropiación no puede desligarse del conocimiento acerca de la posibilidad de gestión y de la concepción de participación que sostienen los/as alumnos/as. Para que los espacios de participación se construyan, el estudiantado debe saberse hacedor de los mismos, con capacidad de creación, de voz y de injerencia institucional. De otro modo, estaríamos concibiendo a los y las estudiantes como meros usuarios y consumidores de la educación que se les ofrece en lugar de agentes de cambio, de ciudadano/as activos.

Cada uno de los espacios de participación que hemos identificado en las escuelas, con sus límites difusos, se establecen como instancias de formación ciudadana en tanto implican un sentimiento de responsabilidad para con el/la otro/a, la consecución de metas comunes y de pequeños acuerdos entre los/as

sujetos/as implicados/as.

Las miradas al camino recorrido, nos acercan indicios y nos abren nuevas preguntas para seguir adentrándonos en los espacios de participación estudiantil. Decía en los primeros párrafos que la generación a la que pertenezco es 'hija de la democracia', y que probablemente por haber vivido exclusivamente en ella, naturalizamos prácticas de participación en la vida pública que nos constituyen como ciudadanos y ciudadanas sin reflexionar acerca de su relevancia. ¿Qué nos lleva a algunos y a algunas a participar y a otros/as a ser espectadores/as? Creemos que el conocimiento y las prácticas de participación necesitan de aprendizaje, de experiencia y de un recorrido que podemos hacer de muchas maneras. Las escuelas tienen la difícil tarea de formar ciudadanos/as y, con ella, el trabajo de producir sujetos capaces de leer injusticias, de reclamar por sus derechos y de construir espacios comunes que contengan diversidad de opiniones fundamentadas. A participar se aprende, tanto dentro como fuera de la escuela, pero ella tiene unas condiciones para la creación de espacios de participación estudiantil de las que otros espacios carecen.

Bibliografía

ANTELO, Estanislao y ABRAMOWSKI, Ana (2000) *El renegar de la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

BIRGIN, Alejandra (s/f) "La apuesta por la igualdad de la enseñanza". Visto en septiembre de 2012 en http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Laapuestaporlaigualdadenlaense%C3%B1anza.pdf

BOTTARINI, Roberto (2007) "La educación ciudadana en el vendaval político argentino". En Gustavo Schujman e Isabelino Siede (comps.). *Ciudadanía para armar, aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Educación.

BOBBIO, Norberto, MATEUCCI, Nicola y PASQUINO, Gianfranco (1983) *Diccionario de Política*. DF. México: Siglo veintiuno editores.

CORNWALL, Andrea (2002) "Making spaces, changing places: situating participation in development". Working paper 170. *England: Institute of Development Studies.* Consultado el 15 de septiembre de partir de http//www.powercube.net/wpcontent/

CULLEN, Carlos (1997) *Crítica de las razones de educar.* Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, Inés y SUTHWELL, Myriam (2006) "De quién y para quiénes es la escuela." *El Monitor de la Educación*, *5*, (9), 26-31.

DUSSEL, Inés (2009) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate", *Revista de Política Educativa*, año 1, Nº1. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

FAVARO, Orietta (2002) "Neuquén. La sociedad y el conflicto", en *Realidad Económica*, IADE Nº 185.

FRIGERIO, Graciela y DICKER, Gabriela (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Buenos Aires: Noveduc.

GALEANO, Eduardo (1998). *El libro de los abrazos.* Buenos Aires: Catálogos.

GENTILI, Pablo (coord.) (2000) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

HERNÁNDEZ, Adriana (1997) *Pedagogy, democracy and feminism. Rethinking the public sphere.* New York: State University Press.

KRIGER, Miriam (2010) *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea.* La Plata: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios y Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

MACHADO, Luciana (2011) "De espacios y participación: construyendo ciudadanía en las escuelas medias" En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *Nº 6*, Año 7, 137-155. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

MAYER, Liliana (2009) *Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.

MEIRIEU, Philippe (2004) *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.

NÚÑEZ, Pedro (2010) "Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la 'participación juvenil' en el espacio escolar". En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, Nº 2, 130-132.

ORAISÓN, Mercedes y Pérez, Ana María (2006) "Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía." En *Revista Iberoamericana de Educación*, *Nº42,* 15-29. Consultado el 15 de junio de 2007, www.rieoei.org

RODRÍGUEZ, Martha (1997) "La escuela: primer espacio de actuación pública del niño." En *Educación y Ciudad*, Nº3, 8-19.

ROSSI, Federico (2009) *La participación de las juventudes hoy. La condición juvenil y la redefinición del involucramiento político y social.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

SIEDE, Isabelino (2007) *Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela,* Buenos Aires: Paidós.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Madrid: Morata.

Variaciones en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresados de una escuela secundaria[1]

Delfina Garino

Introducción

Según algunas investigaciones, entre 1974 y 2002, aumentaron tanto el índice de desocupación como el de subocupación en el mercado de trabajo argentino (Neffa, Oliveri y Persia, 2010), disminuyó el trabajo asalariado registrado, tendencia que fue de la mano del aumento del cuentapropismo y del empleo asalariado no registrado (Beccaria, Groisman y Maurizio, 2009).

A partir de 2002, las tasas de desempleo y subocupación comenzaron a disminuir paulatinamente, pero no sucedió lo mismo con la no registración del empleo, que siguió siendo elevada: a fines de 2009 el 36,1% de los asalariados no estaba registrado (Neffa, et. al., 2010). Sin embargo, estas mejoras en el mercado de trabajo no se verificaron en igual medida para

[1] Una primera versión de este artículo se presentó en el 11 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. "El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes". Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto de 2013. Este artículo se basa en una investigación cualitativa realizada en la ciudad de Neuquén, como parte de mi tesis del Doctorado en Ciencias Sociales (FSOC-UBA), que se propone conocer las huellas de las prácticas pedagógicas de formación para el trabajo en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresados de escuelas secundarias de esa ciudad. Se enmarca en un proyecto de investigación denominado "Escuela secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén", dirigido por Hernández (FACE-UNCo); y del programa "Los 'mundos de la inserción laboral de los jóvenes'. Políticas públicas, lógicas de los dispositivos de apoyo a la inserción y trayectorias laborales de los jóvenes", que dirige Jacinto (PREJET-IDES).

los jóvenes, lo cual se manifiesta en la tasa de desempleo juvenil, que a principios de 2007 era más del doble de la tasa general -23,9% y 9,8% respectivamente- (Pérez, 2010), siendo especialmente precario para aquellos jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos materiales.

En este marco, las transiciones de los jóvenes del mundo de la educación al mundo del trabajo –especialmente al protegido y estable- se vuelven menos lineales que en décadas anteriores, generándose un proceso en el cual atraviesan múltiples entradas y salidas del sistema educativo y del mercado laboral, y en diversas condiciones de contratación (Jacinto, 2009). Se habla entonces, de trayectorias fragmentarias, indeterminadas y discontinuas (Gil Calvo, 2009; Pérez Islas y Urteaga, 2001), entendidas como los recorridos biográficos resultantes del interjuego de aspectos estructurales, institucionales y decisiones individuales (Garino, 2011; Jacinto y Millenaar, 2009). En estos estudios, se apela a la idea de transiciones para dar cuenta de cada uno de los sucesos o fases que componen la trayectoria, tales como el cursado de estudios, la búsqueda e inserción laboral, los estados de desempleo, el pasaje a la inactividad, el abandono del hogar familiar, el emparejamiento, entre otros eventos (Gil Calvo, 2009, Jacinto, 2010).

Para el análisis de las trayectorias, hay estudios que se centran en torno a la incidencia de los soportes institucionales en el curso de un recorrido biográfico, e intentan observar si el tránsito por un curso de formación profesional, la participación en un programa de pasantías, el acompañamiento para la realización de emprendimientos productivos, entre otros, surten algún tipo de efecto en el curso de las trayectorias de los jóvenes (Jacinto, 2010; Millenaar, 2010). Enmarcadas en esta línea de investigaciones, nos interesa estudiar la incidencia de las prácticas de formación para el trabajo impulsadas en escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén en las trayectorias de inserción laboral de sus egresados.

En este artículo nos interesa presentar una primera caracterización de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes

egresados de una de las escuelas secundarias seleccionadas para nuestra muestra. Para esto, consideraremos diversos factores que atraviesan una trayectoria, intentando inferir incidencias de cada uno en el curso de los recorridos biográficos. Entre otros, consideraremos el género, la orientación elegida en la escuela secundaria y/o el emprendimiento llevado adelante en la institución, la ocupación de sus padres y madres y sus niveles educativos. Intentaremos reflexionar en torno a las siguientes preguntas: el género, ¿interviene en los recorridos biográficos de los jóvenes? ¿De qué manera?, el empleo de los jóvenes que trabajan, ¿tiene alguna relación con la orientación elegida y/o el emprendimiento realizado en la escuela secundaria? ¿De qué tipo? ¿Se visualizan continuidades o rupturas entre la ocupación de sus padres y/o madres y la de los jóvenes? El cursado de estudios superiores, ¿aparece en el horizonte de posibilidades de estos jóvenes?

A continuación, realizaremos una caracterización del grupo y de la escuela secundaria a la que asistieron, luego elaboraremos una tipología a partir de datos recabados por medio de una encuesta y por último, presentaremos las reflexiones finales.

¿Quiénes son los jóvenes? ¿Cómo es la escuela? Características de la escuela y de los jóvenes

Este trabajo lo elaboramos retomando una serie de encuestas[2] que se realizaron entre fines del 2011 y principios de un grupo de jóvenes que egresó en la cohorte 2009 de una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén, que denominaremos "Escuela N"[3]. Esta institución es un Bachillerato con orientación en Economía Social y Microemprendimientos, en el que además se

[2] Se realizaron 17 encuestas en total, mujeres y varones.

[3] Para una descripción más detallada de la propuesta pedagógica de la institución, remítase a Garino, D. (en prensa); Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén; *Revista de de Ciencias de* ; Facultad de Humanidades y Artes, UNR. ISSN 1851-6297.

imparten talleres orientados al mundo del trabajo en el área de Informática, Gastronomía, Diseño Constructivo y Agropecuaria. La escuela depende del Obispado de la ciudad de Neuquén, es pública pero de gestión privada y es la única institución de ese nivel en la zona donde está emplazada, que a su vez es una de las áreas de recursos materiales más escasos de la ciudad, caracterizada por la presencia de viviendas precarias, que van conformando asentamientos informales.

En cuanto al grupo de egresados encuestados, son jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos materiales, y muchos de ellos viven en asentamientos informales de la ciudad. Como decíamos recién, pertenecen a la cohorte 2009 de egresados de dicha institución y al momento de la encuesta tenían entre 19 y 21 años de edad. En la mayoría de los casos vivían con sus padres y sus hermanos, y algunas de las jóvenes habían tenido hijos. El nivel educativo que sus padres y madres habían alcanzado era bajo –en general, no habían completado la escolaridad secundaria-, por lo que el nivel educativo de estos jóvenes, en la mayoría de los casos, era mayor -algunos de ellos habían comenzado el cursado de estudios superiores-. Por último, varios jóvenes se encontraban trabajando fuera de sus hogares.

¿Qué hacen los jóvenes cuando finalizan el secundario? Recorridos biográficos de los egresados

El propósito de este apartado es construir una primera caracterización a partir del estudio de los recorridos biográficos de los jóvenes que finalizan el cursado de estudios secundarios en la escuela antes descripta, prestando especial atención a su género, condición de actividad[4] y consecución o no de estudios superiores. En este sentido, como primer emergente del trabajo

[4] Llamamos *condición de actividad* a la situación de cada joven en relación con el mundo trabajo, por lo que incluye situaciones de ocupación, desocupación, subocupación e inactividad.

con las encuestas, podemos establecer una clara demarcación a partir del género: en líneas generales, mientras que las mujeres se encontraban cursando estudios superiores y salvo alguna excepción no trabajaban fuera del ámbito familiar[5], todos los varones trabajaban fuera del seno del hogar y algunos de ellos cursaban carreras de nivel superior simultáneamente.

Ahora bien, al interior de estos dos grupos –mujeres y varones- podemos establecer diferencias. En cuanto al grupo de *mujeres* delineamos tres combinaciones posibles según su condición de actividad y la consecución o no de estudios superiores: las que solamente estudiaban, las que estudiaban y trabajaban fuera del ámbito familiar y las que no estudiaban ni trabajaban fuera del ámbito familiar.

Respecto del primer grupo, *las que estudiaban solamente*, todas vivían con sus padres, madres y hermanos, y ninguna de ellas había tenido hijos. En cuanto al empleo de sus padres, todos se encontraban en relación de dependencia, salvo uno que no trabajaba pero poseía una pensión por discapacidad, mientras que la mitad de las madres de las egresadas también trabajaban en relación de dependencia, y la otra mitad eran amas de casa. El nivel educativo de los padres variaba: dos de ellos tenían hasta primaria completa, dos hasta secundaria completa y uno terciaria incompleta. Sus madres, en cambio, tenían en promedio un nivel educativo más alto que sus cónyuges: una poseía hasta primaria completa, dos hasta secundario completo y dos hasta terciario o universitario incompleto.

Además, resulta interesante destacar que en la elección realizada en sus estudios superiores -carreras para ser docentes, Licenciatura en Trabajo Social y Tecnicatura en Empresas Turís-

[5] Cabe aclarar que, tanto en el caso de mujeres como en el de varones, la dimensión *trabajo fuera del ámbito familiar* refiere a trabajos que impliquen actividades diferenciadas del denominado *trabajo doméstico y de cuidados no remunerado* (Esquivel, 2012). En este sentido, puede tratarse de trabajos que se desarrollen fuera del seno familiar como empleos en relación de dependencia, o bien emprendimientos cuya producción se realice en el marco del hogar familiar pero que estén destinado al intercambio fuera del ámbito del hogar.

ticas-, se diferencian de la ocupación de sus padres y madres. En efecto, los empleos de los padres de las jóvenes eran: empleado en una empresa hidroeléctrica, cuidador de caballos en el hipódromo, cartero y lavador de piletones para una empresa petrolera. En el caso de las madres, de las dos que trabajaban fuera del hogar familiar, una era cartera y la otra era auxiliar materno infantil en un jardín de infantes.

Por otra parte, a pesar de que se presentaban como "estudiantes solamente", en todos los casos las entrevistadas realizaban tareas dentro del ámbito familiar como limpiar, cocinar, cuidar hermanos menores, entre otras. Ninguna de las jóvenes percibía esta tarea como un trabajo, sino que hacían referencia a estas actividades en términos de "ayuda".

Esta situación nos lleva a trabajar en torno a la conceptualización de estas tareas. Sánchez Romero (2005), las llama *actividades de mantenimiento*, y da cuenta de aquellas prácticas que refieren al mantenimiento, cuidado y reemplazo generacional de los miembros de un grupo, tales como cocinar, distribuir, consumir, desechar o almacenar alimentos; cuidar a los niños así como a los adultos del grupo que no pueden cuidar de sí mismos; limpiar el espacio donde se cohabita, entre otras actividades.

Esquivel (2012), por su parte, las denomina *trabajo doméstico y de cuidados no remunerado*. Implica aquellas tareas que se realizan por fuera de la órbita mercantil y que se orientan al desarrollo del bienestar de quienes reciben los cuidados, sin que quién lo realiza reciba ingresos monetarios a cambio. Este concepto supone aquellas actividades que se desarrollan en el marco del hogar propio como en otros hogares, tales como cocinar, limpiar, arreglar cosas, y cuidar niños y/o adultos que requieran atención, sin una remuneración a cambio.

Esta última forma de definir dichas tareas nos resulta más pertinente porque resalta la dimensión de "cuidados" que en la generalidad de los casos estudiados presenta el trabajo doméstico. Pero además, reconoce los debates de "economía de cuidados" que hacen énfasis en la atención de niños y adultos,

tanto en el ámbito doméstico como en instituciones públicas y/o privadas, y además engloba al trabajo de cuidados en las "relaciones de cuidados", que implica componentes de tipo emocional y relacional (Jochimsen, 2003 en Esquivel, 2012). Por este motivo, en este artículo retomamos esta perspectiva.

Por otra parte, algunas de ellas tenían experiencia laboral fuera del ámbito familiar, y de hecho varias jóvenes habían trabajado hasta un tiempo antes de ser encuestadas. En efecto, una de ellas trabajó durante el verano anterior a la encuesta atendiendo al público en un comercio, pero había renunciado al empleo para poder dedicarse por completo al estudio. Otra de ellas tenía experiencia laboral como niñera y como camarera. Ambas jóvenes habían obtenido los empleos por medio de conocidos -familiares o amigos-. Por esto, en estos casos entendemos que la institución no había operado como puente, es decir, como intermediadora con los empleadores de las jóvenes, para la obtención de sus puestos de trabajo.

Por último, se pueden establecer diferencias en las motivaciones de las jóvenes para trabajar. Estas pueden ser pensadas retomando los planteos de Macri (2010) respecto del "trabajo como ética de la solidaridad", que engloba aquellos jóvenes que trabajan para colaborar con el presupuesto familiar; o aquellos que le asignan un "significado material al trabajo", según el cual el objetivo principal de encontrarse trabajando fuera del ámbito familiar se relaciona con la obtención de una ingreso para la posesión de diversos bienes materiales. Específicamente, en este grupo vemos ambos tipos de motivaciones: una de las jóvenes trabajaba, en primer lugar, para ayudar temporalmente con el presupuesto familiar, y en segundo lugar por motivos personales –tener ingresos para gastos personales y adquirir experiencia-; mientras que la otra de las jóvenes trabajaba para tener dinero para solventar gastos propios –salidas recreativas, indumentaria, otros-.

Un segundo grupo se compone por aquellas jóvenes que *no estudiaban ni trabajaban fuera del ámbito familiar*, que reúne a más de la mitad de las jóvenes encuestadas. Casi la totalidad

habían tenido hijos, y salvo dos de ellas que vivían con sus parejas, el resto de las jóvenes convivía con sus padres y/o madres. En cuanto al trabajo de sus padres, tres de ellos eran empleados en relación de dependencia, pero uno de ellos además tenía un horno de barro y un taller mecánico en su casa. De las madres de las jóvenes, una era empleada doméstica y la otra referente de un Centro de Promoción Familiar, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia. Los padres de otra de las chicas tenían un kiosco en su casa, que lo atendían entre ambos. De las parejas de las dos jóvenes que se encontraban en concubinato, uno de ellos trabajaba de pintor y el otro realizaba changas de albañil.

En relación con el nivel educativo alcanzado por sus padres y madres, era más bajo que el de los progenitores de las jóvenes del grupo anterior. Efectivamente, de los padres, tres no habían finalizado el nivel primario, uno había empezado el secundario y otro había completado este nivel. En cuanto a sus madres, cuatro de las seis habían completado la escuela primaria, una poseía secundaria incompleta y la última secundaria completa.

Como en el caso anterior, todas realizaban trabajo doméstico y de cuidados, sin percibir ingresos a cambio. En efecto, se encargaban del cuidado de sus hijos –y en algunos casos del cuidado de hermanos menores- así como de otras tareas que hacen al sostenimiento del espacio familiar como limpiar y cocinar.

En relación con los estudios, de las que habían sido madres, varias de ellas habían comenzado y abandonado carreras universitarias, y una de ellas había completado cursos cortos de formación profesional.

Por otra parte, varias de las jóvenes habían trabajado fuera del hogar, y si bien algunas de ellas habían obtenido los empleos por medio de conocidos, en algunos casos la realización de pasantías o el contacto de algún trabajador de la institución con los empleadores, había sido el nexo de las jóvenes con el trabajo por lo que la institución, en algunos casos, operaba como puente

con los puestos de trabajo. Por último, las jóvenes cuyas familias tenían emprendimientos en sus casas –taller mecánico, kiosco- manifestaban haber trabajado al menos unas pocas horas la semana anterior a la encuesta en dichos emprendimientos, pero no percibían esta actividad como un trabajo sino que hablaban en términos de "ayuda a los padres".

La única joven que no tenía hijos, al momento de la encuesta realizaba algunas tareas dentro del hogar –como ayudar a su hermano menor con las tareas de la escuela-, y planificaba irse a vivir con su pareja al poco tiempo. Había trabajado en empleos que había obtenido a través de una pasantía realizada en el marco de la escuela y luego por contactos a partir de dicha pasantía. Además, había comenzado a estudiar dos profesorados diferentes, pero los había abandonado por dificultades para costear los costos.

El tercer grupo está compuesto sólo por una entrevistada, que *estudiaba y trabajaba fuera del ámbito familiar*. Vivía con sus padres, ambos comerciantes, y con sus hermanos. En cuanto al nivel educativo, su padre había finalizado la primaria y su madre había empezado pero no había terminado el nivel secundario.

Al momento de la encuesta, se encontraba cursando el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación y daba clases de informática para el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (PJMMT) impulsado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) de la Nación. En este caso, encontramos una relación directa entre la orientación elegida en la escuela y su ocupación, ya que egresó en la orientación Informática, y además, el empleo lo había obtenido por medio de una trabajadora de la escuela que coordinaba la implementación del Programa en la ciudad de Neuquén y que la había convocado para trabajar.

En cuanto a las motivaciones para trabajar, según su relato, lo hacía por motivos personales: en primer lugar para tener dinero para sus gastos personales –significado material del trabajo (Macri, 2010)-, y en segundo lugar para adquirir

experiencia. Recién en tercer lugar aparecía un motivo "extra personal": ayudar en el presupuesto familiar –trabajo como ética de la solidaridad (Macri, 2010).

Por otra parte, al igual que el resto de las mujeres encuestadas, realizaba tareas asociadas al trabajo doméstico no remunerado como cocinar o arreglar objetos de la casa que se rompían, actividades conceptualizadas en términos de "ayuda".

En cuanto al grupo de *varones*, lo característico es que todos los entrevistados se encontraban trabajando fuera del hogar familiar o realizando un emprendimiento productivo en el seno de sus familias, y algunos de ellos además estaban cursando estudios superiores. En este caso, podemos establecer dos grupos: aquellos que solamente trabajaban fuera del ámbito familiar y aquellos que estudiaban y trabajaban fuera del ámbito familiar.

El primer grupo está conformado por los jóvenes que *solamente trabajaban fuera del ámbito familiar*. Dos de los tres casos que lo componen, vivían con sus padres y madres. Los padres trabajaban en la construcción y las madres eran amas de casa. El tercer joven convivía con su madre, quien trabajaba de empleada doméstica. Todos vivían además con sus hermanos. El nivel educativo de los padres y madres de estos jóvenes era bajo: tenían entre primaria incompleta y primaria completa, salvo la madre de uno de ellos que tenía secundario incompleto.

Por otra parte, podemos establecer cierta vinculación entre el empleo que los jóvenes tenían al momento de contestar la encuesta, y la orientación que habían elegido en la escuela. En efecto, uno de ellos, que se había graduado en la orientación Gastronomía, continuaba trabajando en la panadería a la que había ingresado gracias al contacto que le había facilitado una profesora de la institución, y el otro joven había obtenido su empleo como electricista ya que el jefe de ese momento lo había contratado porque sabía que había adquirido conocimientos de dicho campo laboral en Diseño Constructivo, la especialidad que había cursado en la escuela.

Por último, el tercero de los egresados de este grupo, trabajaba en una constructora, empleo que había conseguido a través

de un amigo. En este caso no había continuidad con la orientación que había realizado en la escuela –Gastronomía-, pero sí con la trayectoria laboral familiar, ya que tanto su padre como sus hermanos trabajaban en el ámbito de la construcción. Sin embargo, el joven rescataba materias vinculadas a la orientación Diseño Constructivo como útiles para desempeñarse en su trabajo. Además, había realizado una pasantía de un año y cuatro meses en una empresa de reparación de máquinas viales, que la había obtenido por medio de la institución.

Estos jóvenes, manifestaban que el principal motivo por el cual se encontraban trabajando era colaborar con el presupuesto familiar, y en un segundo lugar por motivos como tener dinero para sus gastos o adquirir experiencia. Se percibe, entonces, que la inserción laboral de este grupo de jóvenes se vincula directa y fundamentalmente con estrategias de reproducción familiar, y en términos de Macri (2010) se trataría de "trabajos como ética de la solidaridad" en primer lugar, y por un "sentido material" asociado a la adquisición de bienes destinados al consumo personal en segundo lugar.

Por otro lado, los tres jóvenes realizaban tareas relacionadas al trabajo doméstico no remunerado, como cocinar, limpiar, arreglar la casa e incluso trabajar en ampliaciones de sus viviendas. Uno de los jóvenes manifestaba también que además "ayudaba" a su padre con algunos trabajos en el ámbito de la construcción.

El último grupo se compone por jóvenes que al momento de la entrevista *estudiaban y trabajaban fuera del ámbito familiar*. Ambos jóvenes vivían con sus padres, madres y hermanos. El nivel educativo de los padres de estos jóvenes era más alto que en el caso anterior: la madre de uno de ellos había finalizado sus estudios universitarios y trabajaba de administrativa en una empresa, y el padre no había finalizado dicho nivel y trabajaba de enfermero. Los padres del otro joven habían completado el nivel secundario, el padre trabajaba de empleado en una fábrica ceramista y su madre era ama de casa, y además tenían un emprendimiento de cría de cerdos en su casa.

Uno de los jóvenes encuestados se había graduado en la orientación Informática, y estudiaba Tecnicatura en Recursos Humanos. Poseía dos empleos, uno como administrativo en una empresa, y otro como coordinador del Banco Popular de la Buena Fe. Respecto del primero, lo había conseguido porque había dejado un currículum vitae en la empresa, mientras que el segundo lo había obtenido a partir de una pasantía realizada en el marco de la escuela cuando estaba en 5° año en la orientación de Informática. Además, rescataba los conocimientos aprendidos en la orientación para desempeñarse en ambos trabajos.

El otro egresado estudiaba Profesorado de Educación Física y trabajaba temporalmente en albañilería -en épocas de receso académico- y en un emprendimiento familiar en el que criaban cerdos en su casa. Los trabajos de albañil los conseguía preguntando directamente en las obras, mientras que el emprendimiento lo realizaba junto a su padre, aplicando los conocimientos adquiridos tanto en la orientación y como en el proyecto productivo que había realizado en el marco de la escuela -Agropecuaria y cría de cerdos respectivamente-. Rescataba que la mayoría de los conocimientos aprendidos en el Taller los aplicaba en el trabajo que realizaba junto a su padre. Cabe aclarar, que el joven no siempre se refería a esta actividad en términos de trabajo.

Entre los motivos de por qué trabajaban, quienes se formaban parte de este grupo manifestaban en primer lugar el deseo de adquirir experiencia o porque les gustaba lo que hacían y, en segundo lugar, para ayudar con el presupuesto familiar o para tener para sus gastos. A diferencia del grupo anterior, se puede ver que primero aparecen motivos relacionados a la realización personal o a la asignación de un significado material al trabajo (Macri, 2010), y en segundo lugar se percibe la ética de la solidaridad vinculada al aporte de fondos para el presupuesto familiar, que en el grupo anterior figuraba en un primer plano.

Por último, los dos jóvenes realizan tareas asociadas al trabajo doméstico sin percibir dinero a cambio, como cocinar, lim-

piar o arreglar objetos del hogar a las que, al igual que varios jóvenes de los otros grupos, denominaban "ayuda".

¿Qué podemos decir a partir de la caracterización? Reflexiones y articulaciones desde los grupos presentados

En función de las características de las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes de cada uno de los grupos presentados, surgen algunas reflexiones. En primer lugar, y siguiendo a Millenaar (2010), vemos que a partir de los datos se puede establecer que las identidades de género tienen una importancia fundamental en la manera en que los jóvenes articulan el trabajo en sus vidas, delineando recorridos biográficos particulares. En efecto, el trabajo fuera del ámbito familiar tiene una ubicación diferente en la vida de los jóvenes según se trate de varones o de mujeres: mientras que en el caso de las mujeres este acompañaba o aparecía como secundario a otros proyectos que adquirían prioridad, como la consecución de estudios superiores o la asunción del trabajo doméstico y de cuidados -crianza de hijos, limpieza y mantenimiento del hogar-, en el caso de los varones el trabajo fuera del ámbito familiar aparecía como una actividad muy importante en sus vidas, en algunos casos de manera exclusiva y en otros acompañando otras tareas –como la consecución de estudios superiores-, pero siendo el que posibilitaba la realización de estas otras actividades.

Efectivamente, pueden establecerse particularidades según los subgrupos de varones diferenciados en la caracterización: aquellos jóvenes varones que sus padres y madres tenían un nivel educativo bajo (hasta secundario incompleto) y poseían empleos precarios (en el ámbito de la construcción o como empleadas domésticas), se encontraban trabajando fuera del ámbito familiar solamente, y entre los motivos de por qué lo hacían manifestaban en primer lugar la necesidad de colaborar con el presupuesto familiar que, como plantea Freytes Frey (2010), se volvía una responsabilidad. En cambio, aquellos jóvenes varones cuyos padres tenían un nivel educativo más alto y empleos más

estables, se encontraban estudiando carreras de nivel superior y trabajaban por motivos referidos a la realización personal como adquirir experiencia o porque les gustaba lo que hacían, o bien con el objetivo de tener dinero para sus gastos personales, por lo que sus ingresos no aparecían directamente asociados a la reproducción del hogar como sucedía con los del primer grupo.

En cuanto a los empleos de los cinco varones encuestados, en casi la totalidad de los casos estaban directamente relacionados con la orientación elegida o con el emprendimiento realizado en el marco de la escuela, y de hecho, en el único caso en que no encontramos relación de continuidad entre la orientación y el empleo, el joven rescataba conocimientos adquiridos en la institución para desempeñarse en el trabajo que realizaba. Además, en varios casos la escuela había operado como "puente" entre los jóvenes y sus empleos ya que había establecido el contacto con los empleadores para que fueran contratados –enmarcados en una pasantía o no-.

En cuanto a las mujeres, la única joven que se encontraba trabajando fuera del ámbito familiar había obtenido su empleo como consecuencia de la convocatoria de una trabajadora de la escuela, y aplicaba los conocimientos adquiridos en la orientación elegida. De las jóvenes que no se encontraban trabajando fuera del hogar familiar pero que tenían experiencia laboral previa, en los casos en que la institución había realizado el contacto para que ingresaran a los empleos –bajo la forma de pasantías o por el contacto de algún trabajador de la escuela con el empleador-, los trabajos guardaban alguna vinculación con relación a la temática, con la orientación elegida por las jóvenes durante la cursada. En cambio, en los casos en que las jóvenes habían obtenido sus empleos a través de familiares y amigos, las tareas a desarrollar no estaban directamente relacionadas con la temática de la orientación elegida ni con la de los emprendimientos realizados en el marco de la escuela.

En cuanto a la consecución de estudios superiores, y considerando su sector social de origen, podemos decir que el hecho

de que casi la mitad de los jóvenes encuestados se encontrara cursando alguna carrera terciaria o universitaria, aparece como un dato relevante.

Finalmente, otro aspecto que llama la atención es la categoría "ayuda" para denominar a algunas tareas que podrían ser concebidas como trabajo, utilizada tanto por mujeres como varones. En efecto, se apela a esta conceptualización en diversas ocasiones: para denominar a las tareas vinculadas al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado como cocinar, limpiar, cuidar hijos o hermanos menores, arreglar objetos que se rompen, entre otras; para denominar a los trabajos realizados en el marco de emprendimientos familiares emplazados dentro de las casas como atender el kiosco, alcanzar herramientas en el taller mecánico y en distintas actividades relacionadas con cría de cerdos; o para referenciar el trabajo que realizaban junto a alguno de sus padres fuera del ámbito familiar, como ir a obras en construcción. Entendemos que denotar estos trabajos en términos de "ayuda" puede deberse a distintas razones, tales como la ausencia de remuneración a cambio del trabajo realizado, su desarrollo o emplazamiento dentro del ámbito del hogar familiar, o que otra persona –en general, padre y/o madre de los jóvenes- aparezca como responsable de la actividad.

Conclusiones

Sintetizando, entendemos que tanto el sector social de origen como el género inciden notablemente en las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes egresados de la Escuela N. En efecto, como veíamos recién, el trabajo fuera del hogar familiar aparece como una responsabilidad más fuertemente para el caso de los varones que para el de las mujeres; y entre los varones, quienes provienen de hogares cuyos padres tienen un bajo nivel educativo e inserciones laborales precarias, asumen el trabajo como un compromiso cuyo desarrollo es condición necesaria para la reproducción de sus hogares de origen. Además, veíamos que la incidencia de las prácticas de formación para el

trabajo –ya sean pasantías, emprendimientos o conocimientos adquiridos en la escuela- inciden en la vida laboral de los jóvenes varones.

Para el caso de las mujeres, algunas de ellas están ligadas al trabajo doméstico y de cuidados de manera exclusiva –en general las que habían tenido hijos integraban este grupo-; mientras que otras combinan estas actividades con el cursado de estudios superiores –ninguna de ellas habían sido madres-. En cuanto a la incidencia de las prácticas de formación para el trabajo en sus trayectorias educativo-laborales, veíamos que la escuela había operado como nexo en varias experiencias laborales previas, fuera como consecuencia de la realización de una pasantía o por el contacto que algún docente de la institución había entablado con los empleadores de las jóvenes.

Por otra parte, y como decíamos anteriormente, entendemos que la consecución de estudios superiores entre los egresados de esta institución educativa es significativa, considerando su sector social de origen, dato que se refuerza por las diferencias que se pueden percibir al comparar con el máximo nivel educativo alcanzado por sus padres y madres que, como decíamos al comienzo y para la generalidad de los casos, es notablemente menor.

Sintetizando, se puede pensar que para los jóvenes encuestados, la orientación, los emprendimientos productivos y/o los conocimientos orientados al mundo del trabajo adquiridos en la institución, incidían en aquellos casos que, al momento de administrada la encuesta, se encontraban trabajando fuera del ámbito familiar, fuesen varones o mujeres. Por esto, si bien el sector social de origen y el género intervienen en las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes, las prácticas de formación para el trabajo dejan sus huellas principalmente en aquellos casos que se encontraban trabajando fuera del hogar familiar.

Referencias bibliográficas

BECCARIA, Luis, GROISMAN, Fernando y MAURIZIO, Roxana (2009) "Notas sobre la evolución macroeconómica y del mercado de trabajo en la Argentina 1975-. En Beccaria, Luis y Fernando Groisman (eds.), *Argentina desigual*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.

BISIO, Raúl y BUSSO, Mariana (2012) "Organización y dinámicas de los espacios domésticos y laborales: el lugar de los jóvenes en un campo en tensión". En Battistini, Osvaldo y Gérard Mauger (comps.), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

ESQUIVEL, Valeria (2012) "Las encuestas de uso del tiempo y la medición del 'trabajo doméstico y de cuidados'". En Domínguez Mon, Ana; Mendes Diz, Ana María; Schwarz, Patricia y Magdalena Camejo (Comps.), *Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos*. Buenos Aires: Antropofagia.

FREYTES FREY, Ada Cora (2010) "Jóvenes pobres, trayectorias laborales y sentidos del trabajo: los significados de la participación juvenil en emprendimientos sociales productivos del Área Reconquista". En Cross, Cecilia y Matías Berger (comps.) *La producción del trabajo asociativo. Condiciones, experiencias y prácticas en la economía social*. Buenos Aires: Ciccus-CEIL PIETTE CONICET.

GARINO, Delfina (2011) "Escuela media y trabajo: desafíos metodológicos para el abordaje de las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes de la provincia de Neuquén". Ponencia presentada en las *1° Jornadas de Investigadores en Formación. Reflexiones en torno al proceso de investigación*, realizadas en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Ciudad de Buenos Aires, el 16 y 17 de noviembre de 2011.

GIL CALVO, Enrique (2009) "Trayectorias y transiciones. ¿Qué rumbos?". En *Revista de Estudios de Juventud, Nº87*, 15-30.

GORBÁN, Débora (2012) "'Salir por ellos': familia y trabajo de

un grupo de chicos y jóvenes pobres del Gran Buenos Aires". En Battistini, Osvaldo y Gérard Mauger (comps.) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

JACINTO, Claudia (2009) "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes". En Tiramonti, Guillermina y Nancy Montes (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial /FLACSO.

JACINTO, Claudia (2010) "Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias". En Jacinto, Claudia (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo / IDES.

JACINTO, Claudia y MILLENAAR, Verónica (2009) "Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo". *Revista Última Década*, 30, 67-92.

MACRI, Mariela (2010) *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires: La Crujía.

MILLENAAR, Verónica (2010) "La incidencia de la formación para el trabajo en la construcción de trayectorias laborales de mujeres jóvenes". En Jacinto, Caudia (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo – Ides.

NEFFA, Julio, OLIVERI, Laura y PERSIA, Juliana (2010) "Transformaciones del mercado de trabajo en la Argentina: (1974-2009)". En Neffa, Julio, Panigo, Damián y Pablo Pérez (comps.) *Transformaciones del empleo en la Argentina. Estructura dinámica e instituciones*. Buenos Aires: CICCUS/CEIL-PIETTE.

PÉREZ ISLAS, José Antonio y URTEAGA, Maritza (2001) "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo". En Pieck Gochicoa, Enrique. *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*.

Mexico D.F.: UIA/CInterfor-OIT/UNICEF/CONALEP/RET/IMJ.

PÉREZ, Pablo (2010) "¿Por qué difieren las tasas de desempleo de jóvenes y adultos? Un análisis de las transiciones laborales en la Argentina post Convertibilidad". En Neffa, Julio, Panigo, Damián y Pablo Pérez (comps.) *Transformaciones del empleo en la Argentina. Estructura dinámica e instituciones*. Buenos Aires: CICCUS/CEIL-PIETTE.

SÁNCHEZ ROMERO, Margarita (2005) "Cultura material y actitudes de género: el utillaje lítico tallado". En Sánchez Romero, Margarita (ed.) *Arqueología y género. Monografías de Arte y Arqueología.* Granada: Universidad de Granada.

Los vínculos entre educación y trabajo:
Acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la Provincia de Neuquén[1]

Natalia Fernández

Introducción

Referirnos a la educación y al trabajo ha sido, históricamente, un debate complejo en Argentina. Existen diversas líneas de análisis que plantean tal relación, por ejemplo las perspectivas funcionalistas asocian el modelo educativo con el modelo productivo cuya reflexión se centra en torno a cómo los sistemas educativos dan respuesta a los requerimientos del mundo del trabajo. Por otro lado, desde una pedagogía radical[2], se habla de trabajo y formación ampliando la mirada más allá del sistema educativo. La idea de formación plantea una visión

---

[1] Este artículo es producto de una versión ampliada y revisada de una ponencia presentada en el 11° Congreso de la ASET (Agosto 2013), que se titula "¿Educar 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.

[2] Esta línea de trabajo/formación toma distancia de aquellos estudios que vinculan al sistema educativo con el productivo y las necesidades del mercado de empleo que depende de este último. Por el contrario, los análisis y reflexiones se sitúan en el esfuerzo por rescatar experiencias en los procesos de trabajo en la construcción de conocimientos independientes a los intereses de la clase dominante.

> *"…Por otra parte, en la búsqueda de ciertas bases sobre las cuales afirmar el vínculo trabajo- formación en un campo que unifique estas experiencias y, a la vez, nutra a una resistencia que resulta imposible de configurar en compartimentos estancos sean ellos la escuela, la fábrica, el barrio o el sindicato (…) la relación entre pedagogías situadas y pedagogía radical debe expresar la conexión entre resistencias y transformación"* (Figari, 2011:15).

extendida que no se circunscribe al sistema educativo formal, analizando otros espacios de formación como lo es el propio proceso de trabajo. Esta línea parte de entender el vínculo educación y trabajo como una relación conflictual (Frigotto, 1988; Figari, 2011). A su vez, esta perspectiva nos lleva a conceptualizar qué entendemos por educación y qué por trabajo para analizar su relación. La mirada hegemónica liga la educación a lo escolar, a lo institucionalizado como liga también el trabajo al empleo y a lo productivo. Esta perspectiva centra su atención en las demandas concretas hacia el sistema educativo, reactualizando la Teoría del Capital Humano (TCH) (Schultz, 1961) con el fin de responder a las necesidades del mundo del trabajo; no obstante no se discute y analiza esta esfera y las propias contradicciones que existen en ella. De este modo, los vínculos educación y trabajo constituyen un terreno de batalla sobre las diversas concepciones referidas a la educación, el trabajo y la sociedad. Por ello, la problematización sobre estas concepciones permite discutir su raíz epistemológica y, a partir de allí, considerar si la relación educación/trabajo la estamos entendiendo conflictualmente, en forma relacional o sustancialista.

Respecto de la educación escolarizada, los debates sobre el tema giraron en torno de si la escuela media debía formar para la ciudadanía o para el trabajo como categorías excluyentes. Tensión que también encontramos entre la formación en saberes específicos o saberes generales; entre el trabajo manual o intelectual. Según Pronko, M (2000) la separación entre escuelas técnicas elementales y escuelas técnicas superiores refleja la tensión capitalista entre trabajo manual y trabajo intelectual, que replica en las conflictivas relaciones entre enseñanza profesional y enseñanza general representadas en la separación, también desde su origen, entre instituciones de formación profesional y aquellas que forman parte del sistema educativo nacional. La variedad de formas institucionales que esa separación adoptó, pone en evidencia, una vez más, el carácter conflictual de esa relación.

En este artículo nos interesa analizar los sentidos que estudiantes y egresados de tres escuelas medias de la provincia de

Neuquén[3] asignan a los saberes en la formación para el trabajo. Para ello, adoptamos un enfoque cualitativo de las entrevistas realizadas a estudiantes y egresados. A su vez, dedicamos el análisis a las voces de algunos docentes en los que predominan sentidos históricos marcados por la impronta moderna. Así, subrayan saberes en torno a la responsabilidad referidos a la cultura escolar en la importancia de la organización de los tiempos, el cumplimiento de las normas como saberes necesarios para el trabajo. Saberes que denotan ciertas características de un trabajo asalariado y la importancia del disciplinamiento laboral como aspecto fundamental para pensar y proyectarse en un trabajo.

Asimismo, destacan saberes ligados a lógicas propias del mercado de trabajo que se registran en algunos conocimientos disciplinares para comprender los códigos propios de esta esfera; como también la adquisición de ciertas habilidades y capacidades que están en sintonía con el discurso de las 'competencias' como expresión clave de las políticas públicas actuales. De este modo, la escuela provee una disciplina industrial que se tiñe de los requerimientos actuales del mercado a través del discurso de las competencias.

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?

Los saberes en la formación para el trabajo

Los saberes puestos en juego en las instituciones educativas

[3] 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 Neuquén.

tienen implicancias directas en las experiencias que propone/genera/habilita a los sujetos para comprender/habitar/intervenir su contexto actual. 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 genera 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 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 se vinculan con la idea de formar para un futuro empleo donde el disciplinamiento escolar, los saberes disciplinares y los socio relacionales se constituyen como 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 para cualquier tipo de trabajo 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 asalariado[4] (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. Aspecto que demuestra la transversalidad del contexto actual y del discurso oficial que levanta el capital humano en la formación de ciertas habilidades y actitudes que se esgrimen como 'necesarias' para el mercado.

Saberes en torno al 'disciplinamiento' en el mundo del trabajo[5]

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

[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.

[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.

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'. Se comprende a la responsabilidad 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 las demás personas 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 que vos te vas haciendo más responsable, vas creciendo y por ahí en eso". (Alumna, escuela J[6]).*

> *"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 mango-*

[6] A los fines de preservar las instituciones caracterizamos la escuela J como la escuela técnica de la zona de los lagos, la escuela E como la escuela técnica de la zona Cutral-Có- Plaza Huincul; la escuela P como el bachiller de la ciudad de Neuquén.

> *neándolo, 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. Es decir, en los fragmentos percibimos que la escuela 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.

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"*. Sentidos que denotan a la escuela como ámbito de desarrollo y de integración social, donde se aprehenden determinadas reglas y modelos que expresan la función socializadora (en términos de Durkheim) en la adaptación a las normas en torno a una 'libertad regulada'.

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 autorregulación del sujeto, en tanto formadora de conciencia como de disciplinamiento en el conocimiento de las normas escolares, parece 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 laboral[7]. 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 respon-

[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).

sabilidad orientado a este disciplinamiento:

> *"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 trabajo. Aquí se expresa la impronta moderna y el elemento civilizador en la confección de un sujeto disciplinado. 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'.

En estas formas de disciplinamiento se pueden encontrar elementos de la gramática escolar[8], para pensar en la constitución de subjetividades 'disciplinadas' y su vínculo con la organización del trabajo. De esta forma, este disciplinamiento que se trasluce en las 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 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"*.

[8] 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.

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 elctromecánico, 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 que se destacan como necesarios e importantes para un trabajo persiguen lógicas propias del mercado de trabajo actual, que refieren a conocimientos disciplinares como a ciertas actitudes y habilidades en la formación de un 'sujeto productivo'. En el siguiente punto nos referiremos a ellos.

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 donde registramos asignaturas de corte más general que lo vinculamos con su importancia para seguir con estudios superiores con la línea de profesionalización a la cual responde la modalidad; pero, también pueden ser útiles en el mundo del trabajo donde las empresas serán las encargadas de 'especializar' dichos contenidos en función de sus necesidades. Por otro lado, mencionamos saberes socio-relacionales como las capacidades propias de los sujetos que se des-

arrollan 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.

Los conocimientos disciplinares que destacan refieren a la formación general como 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, este, que otra cosa, eh, me gustaría que se hagan esos test de, para que uno, uno, esos test que te hacen los psicópedagogos." (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 E).*

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, quien alude a las relaciones entre empleador- empleado como una forma que adquiere las relaciones en el trabajo. Este modo particular lo podemos relacionar 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 pro-

pios 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, 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. Sin embargo, según el plan de estudios, estas materias se encuentran en el ciclo superior de la modalidad[9]. A su vez, podemos pensar que dichas asignaturas teóricas brindan elementos conceptuales para continuar con estudios superiores relacionadas con el área de profesionalización. Otro análisis propicio es que dichos saberes, de corte más general, son importantes para el mundo del trabajo en tanto las empresas serán las encargadas de especializar los mismos en función de sus necesidades. (Testa, Figari, Spinosa, 2000).

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).*

[9] 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.

"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 E).*

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. A su vez, podemos plantear el vínculo con el 'saber técnico' que proponen estas escuelas ligados a un saber operativo (Spinosa, 2011) tal como detallamos en el capítulo anterior, donde los espacios de aprendizajes escolares son valorados tanto por los jóvenes como las industrias. En este caso consideramos que los saberes que se destacan refieren más a lógicas propias de las escuelas técnicas en general, más allá de las propuestas concretas que presentan cada una de las escuelas. Tiene que ver con la conformación histórica de las escuelas técnicas y su mandato fundacional de formar no sólo para continuar estudios superiores sino también para el trabajo.

También existen otro conjunto de saberes que no responden a lo disciplinar sino a ciertas capacidades y habilidades de los sujetos que se desarrollan en el ámbito educativo pero que no tienen un propósito explícito en el programa escolar. Veremos con detalle esta idea en el punto siguiente.

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[10]). 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).*
>
> *"… 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?***

[10] 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.

A- Este tema de cómo se maneja el mundo laboral puede ser importante para aprender como 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 E).*

"E: La escuela, digamos a partir de las materia, los seminarios, ¿vos sentís que te dio algún saber, algún conocimiento especifico 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 si 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 mas extrovertida, buenos 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 ***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 E).

Diversas habilidades destacan estos jóvenes que pertenecen a diferentes instituciones y contextos, pero el denominador común son aspectos vinculados 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'*[11] 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 competencias[12], en un nivel discursivo, en

[11] 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 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.

[12] 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).

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 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. (Tanguy, 2001; Spinosa, 2006). Es así, que desde el ámbito empresarial hay un interés por la adquisición y desarrollo sistemático de competencias personales, interpersonales y sociales en lo educativo. (Mastache, 2007). Lo interesante aquí es discutir cómo permean las necesidades de otras esferas al ámbito educativo que tiene lógicas propias y racionalidades diferentes, para abrir un espacio de discusión sobre estas problemáticas. 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, presenta ciertas recomendaciones y lineamientos hacia el sistema educativo, lo cual nos coloca frente al complejo debate en torno a la adquisición de ciertas capacidades del sujeto tales como el 'aprender a aprender'[13] en función del 'avance teconológico y el contexto productivo cambiante' tal como lo caracteriza 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).

[13] 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.

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, vinculadas 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 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 educativo, como saberes que constituyen campos de disputa en el proceso educativo, donde la noción de competencias -en lo educacional-, ha permitido reflotar viejas discusiones para repensar la formación escolar[14]. 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

[14] 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.

histórico más amplio en el marco de la pos-privatización y pos desregulación del estado, etc.; que es vivido de forma particular por los sujetos.

Conclusiones

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).

Los saberes en la formación para el trabajo destacados por los jóvenes responden, por un lado, a la configuración de un 'ciudadano trabajador asalariado' donde el disciplinamiento escolar es un factor clave que trasciende la esfera escolar, cuyas implicancias están puestas, no sólo en el mundo del trabajo junto a los mecanismos de comportamiento con un 'otro', léase el empleador; sino en la formación ciudadana, de un sujeto civilizado y trabajador que denotan los sentidos históricos más modernos en la configuración de este ciudadano trabajador asalariado.

Por otro lado, estos saberes se tiñen con lógicas propias del mercado laboral actual que se expresan en determinados saberes disciplinares y saberes socio relacionales que los jóvenes consideran 'útiles' para el mundo del trabajo. Saberes disciplinares propios de las escuelas técnicas, 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 a un 'saber ser', como capacidad abstracta de 'saber desenvolverse' en el ámbito laboral. Saberes en los que cobra vigencia la TCH como ciertas actitudes y valores que se consideran importantes para la productividad de las personas en cuanto proveen hábitos de funcionalidad, respecto a la jerarquía, disciplina, etc. (Frigotto, 1988). 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.

Referencias Bibliográficas

DROLAS, Dora (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, Mariano (1990) *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Madrid: Siglo veintiuno editores.

FIGARI, Claudia; TESTA, Julio; SPINOSA, Martin (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, Claudia y TESTA, Julio (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, Claudia (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.

————————- (2011) "Pedagogías críticas: La fábrica, los movimientos sociales y el desafío de una praxis situada". Ponencia presentada en el VIII Encuentro de cátedras de Pedagogía. La Plata, agosto de 2011.

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

MASTACHE, Anahí (2008) *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales.* Buenos Aires; Noveduc

MARTINEZ, Silvia; FERNANDEZ, Natalia; GANEM, María José (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.

SPINOSA, Martin (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, Julio; FIGARI, Claudia; SPINOSA, Martin (2000) Cambios en los perfiles profesionales de los técnicos en la industria química. 5° Congreso ASET, Buenos Aires.

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

Asesoras/es pedagógicas/os
Algunas notas sobre sus voces

Ma. Verónica Ferreira y Sandra Belladonna

Introducción

En el marco de nuestra investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a los/as Asesores Pedagógicos de las seis escuelas de la muestra. El instrumento cubría los distintos ejes del proyecto (cultura política, trabajo, lectura y escritura) y aportó una vasta información que admite distintos tratamientos.

En el presente trabajo abordaremos las preguntas que en la entrevista se plantean en términos de las principales dificultades que tiene el estudiantado con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe aclarar que en la sistematización de la información se consideran también expresiones de las/os entrevistadas/os que refieren a diferentes dimensiones en la que se plantean distintos tipo de dificultades, a los fines del presente estudio, clasificamos como: dificultades socioeconómicas, dificultades institucionales, dificultades en las relaciones intersubjetivas.

La lógica que le imprimimos a este primer análisis, es la búsqueda de indicios que permitan objetivar las principales problemáticas que hay en la escuela, desde las voces de los/as Asesores/as Pedagógicos/as como parte del equipo directivo de la institución. Además, nos propusimos indagar hasta qué punto esas dificultades tienen que ver con las características de la población que atienden las instituciones de la muestra, el lugar

que le asignan a la escuela los distintos actores, lo que le demandan, lo que esperan de ella.

En esta presentación procuramos mostrar por escuela tanto las dificultades que se presentan, como la forma en que cada institución atiende o no las mismas. Se parte así desde los sentidos y significaciones que les atribuyen los actores entrevistados, encontrando distintas respuestas y acciones en cada escuela.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje

En la Escuela E se detecta como principal cuestión a atender la comprensión de textos. Una apreciación de la asesora remite a un enunciado típico que consiste en aludir, a modo de explicación y/o justificación, al nivel escolar anterior como responsable de la situación.

> *"Las dificultades principales tienen que ver con la **comprensión de textos** (…) bueno ese es un trabajo que se tiene que venir haciendo desde la primaria porque es como que la universidad le hecha la culpa al secundario, el secundario le hecha la culpa al primario, el primario le hecha la culpa al jardín. ¿Viste? Y es una cosa que nadie se hace cargo de nada. ¿No? (…) Y la prueba está que por ejemplo termina un curso con una repitencia del 40 por ciento en segundo año. O que de todo un curso... se van no sé... el 70 por ciento ponéle en lengua (…) ellos dicen "yo estudié". ¿Pero qué significa el "Yo estudié"? Que leyó la carpeta y en el momento en que tiene que socializarlo no tiene las palabras. O sea, no puede hablar o se equivoca, o no se acuerda".*

Un dato importante lo constituye la referencia a los altos índices de repitencia, lo cual va acompañado con un registro de impotencia del estudiantado que 'estudia' pero no alcanza a reunir los requisitos básicos que supone la comprensión y expresión de lo aprendido.

En la cita que sigue, aparece otro elemento sustantivo que refiere a la condición socio-económica de los hogares del alumnado, específicamente a la dificultad para adquirir el material de lectura necesario, que genera una cadena de dificultades: no leen porque no tienen el material, no adquieren las habilidades necesarias.

> *"Sabemos que generalmente vienen de hogares donde no le pueden comprar los libros... y entonces llega un momento en que el chico no lee el libro (…), no lo hace, no lo entrega, o sea, se va haciendo como una bola de nieve"*

En la voz de la asesora se destaca la frustración que siente el alumnado ante la situación de estudiar y no poder mostrar, expresar aquello que se ha apropiado. La escuela, a modo de respuesta, elabora un proyecto a partir del cual procura enseñar técnicas específicas de trabajo sobre los textos.

> *"Nosotros lo que trabajamos es el primer año (...) se llama "Para aprender mejor" (…) una serie de cuestiones técnicas que tiene que ver con las propias técnicas de estudio (...) subrayado de ideas principales, la elaboración de resúmenes, la elaboración de síntesis, la elaboración de redes conceptuales, de cuadros sinópticos, de esquemas (…) elaboramos ese cuadernillo y lo trabajamos con los alumnos ingresantes a primer año (…) el cambio de la primaria a la secundaria, y aparte el hecho de la heterogeneidad que tienen los alumnos porque la escuela recepciona de todos los radios"*

La Asesora relata cómo el trabajo se aborda desde los distintos Departamentos en forma conjunta con la Asesoría, y va destinado el proyecto en forma particular al alumnado de los primeros, procurando partir de un diagnóstico de la comprensión de textos.

Se trabaja con los distintos departamentos en forma conjuntan con la asesoría en los primeros años el tema de diagnostico comprensión de textos etc.

En la escuela P las dificultades aparecen vinculadas a las materias relacionadas con ciencias exactas y naturales, que corresponden a la orientación en la modalidad de niv el superior que tiene la institución*:*

> *"(…) Hacemos a veces relevamientos en caso de la entrega de nota, les cuesta más a los chicos las materias del área de exactas y naturales. O sea siempre hay más dificultad en matemáticas, biología, química, un poco contabilidad y en algunos casos los idiomas, viste."*

Esta dificultad, por lo que aparece como una política de la institución, se atiende a partir de indicar al profesorado que se profundice el trabajo en el aula, en lugar de generar instancias alternativas de acompañamiento desde los departamentos.

> *"(…) Se hace un nexo para que hablen directamente los papás con los profesores, generalmente se trata de evitar las clases de apoyo, bueno, porque es una política de dirección actualmente para que se agoten las instancias de aprendizaje en el aula."*

En la escuela J vuelven a aparecer las dificultades relativas a la lectura y comprensión de textos.

> *"… Las dificultades más importantes son muy básicas, leer y entender lo que leen, y poder expresarse por escrito. Hay muchos chicos y chicas, incluso en el ciclo superior con grandes dificultades para armar una idea y poder expresarla, por ahí te dicen 'tengo una idea, pero, no sé, cómo escribir'. Profes que me vienen a plantear "no sé que quiso poner", ¿viste?, son tipos telegramas y mal redactados, entonces, hay mucha, mucha dificultad para poner en palabras las ideas y mucho dificultad para expresarla también verbalmente; eso para mí son los problemas. Después en el área así en las disciplinas de las ciencias exactas, yo veo como también, mucha dificultad para lograr el pensamiento abstracto".*

También aparece como un aspecto recurrente la impotencia del profesorado en cuanto a cómo generar un espacio de trabajo con el alumnado en el cual las herramientas de la lectura y la escritura y el contenido se aborden de manera conjunta. Podríamos agregar, no técnicas aisladas sino modalidades que integren forma y contenido.

> *"(…) Lo que hacemos es, junto con los profes cuando detectamos este tipo de dificultad derivar a que puedan hacer un psico-diagnóstico, ¿si?, los que lo pueden pagar y los que no tratamos de conseguir de que lo puedan hacer, porque la mayoría de éstas dificultades así, son dificultades que nosotros no podemos abordar desde la asesoría, ni por nuestra capacitación profesional, ni por el rol que tenemos dentro del proyecto institucional de la escuela (…) derivar para que reciban ayuda psicopedagógica."*

Resulta extraña la derivación que tiene la detección de la problemática: parece ser un problema a trabajar con un especialista y no algo a plantear desde la escuela en el marco de la revisión de los modos de enseñanza en relación a los desafíos que la población que se atiende plantea.

> *"El proyecto de tutorías surge justamente viendo cuantos chicos repiten dos, tres, hasta cuatro veces un año; (…) se presentan sin estar preparados a rendir exámenes y siguen repitiendo (…) el chico por ahí con muchos problemas personales, dificultades de aprendizaje, fracaso tras fracaso y se quedan ahí dando vueltas, (…) El proyecto de tutorías lo que propone es entrevistar personalmente a todos los repitentes de la escuela, que en este momento no lo estamos pudiendo hacer, y participamos desde la asesoría, los directivos, y algunos profes que puedan dar de su tiempo y entrevistarlos, y con una cierta frecuencia, semanal, cada diez días, cada quince días poder mirar con ellos la carpeta, poder estar para dudas que tienen, trabajos que no pueden resolver. (…) Cuando detectamos dificultades serias de aprendizaje poder*

> *citar a la familia y poder gestionar desde la asesoría que tengan un acompañamiento; empezamos este año y fue bien recibido por los chicos, lo que nos falla por ahí es que vengan los papás, muchos papás no vienen directamente, dicen "mi hijo es grande, bueno él ya sabía que si repetía" y con eso te cierran la puerta, otros chicos que sienten vergüenza, sobre todo sienten vergüenza con esto de no aprobar lengua, dicen 'no pueden ser que estoy en 4º año* y debo lengua de primero'".

El relato aparece un tanto confuso, ya que refiere al proyecto de tutorías como algo que se proponen hacer pero que no se ha podido concretar plenamente, y luego como que se estaría implementando en primer año. Expresiones tales como acompañar, dar el tiempo al alumnado, encuentros periódicos semanales, inclusión de la familia en el proceso, dan cuerpo a un proyecto que suena ambicioso pero que a la vez pone a la institución en la generación de acciones concretas de atención de las dificultades.

En la escuela D vuelve a aparecer la dificultad que refiere a la lectura y comprensión de textos, vinculada luego a la imposibilidad de expresar y 'mostrar' lo aprendido en instancias de evaluación y acreditación.

> *"(…) Hay muchos problemas en cuanto a la organización y al cambio, cuando entran a la escuela secundaria. Después las dificultades más frecuentes tienen que ver con argumentar, valorar, critica, la lectura, la interpretación de texto."*

Este colegio, público de gestión privada, tiene un margen para crear instancias de acompañamiento ante situaciones especiales**.**

> *"El tema de las adaptaciones curriculares son otro espacio. Que les llamamos adaptaciones curriculares, digamos, cómo buscar estrategias para que ese pibe vaya avanzando, con-*

cretamente. Eso hay de todo. Desde evaluación de los contenidos, de los procedimientos, desde los tiempos. Hay pibes que no terminan la prueba hoy, la traen mañana."

Así aparece una referencia importante a ciertas actividades que modifican el currículum formal en términos de la temporalidad de las actividades, las formas de evaluación, ciertos procedimientos.

"Desde ese lugar hemos hecho resignificaciones horarias en los planes de estudio; porque no todos tienen la misma carga horaria. Algunos tenían cuarenta y ocho, otros treinta y dos, algunos entraban a las siete, otros salían a las dos, los distintos quintos ¿no? Entonces lo que se resuelve es, bajar la carga horaria y poner la misma carga horaria para todos de treinta y ocho horas semanales, y esas cuatro horitas que quedan, resignificarlas en función de los proyectos de integración (…) algunos docentes tenían, de tres horas, dos frente a los chicos, y una para, programación integrada-, la planificación de ellos(…) hay grupos que por ejemplo, modalidad naturales, cada quince días se juntan, todos los que tienen esas horas, resignificadas – que les llamamos- se juntan a planificar. Integración. Yo ya me conformo con que se junten. Te juro. Porque esto de la idea de… de integrar el contenido, de ver los distintos lugares, aunque sea, fíjate vos, integrar procedimientos. Ya ni siquiera contenidos (…) que todos digan, bueno, "vamos a trabajar este procedimiento, vamos a buscar las puntas de la argumentación para que los chicos cuando se vayan sepan argumentar".

Las expresiones de la Asesora Pedagógica dan cuenta de la preocupación y a la vez de su deseo de un trabajo común del profesorado en la construcción democrática y participativa de propuestas, atendiendo a la problemática que se plantea. A continuación podemos ver cómo surge la complejidad del trabajo compartido, ya que parece que los docentes esperan una diná-

mica más pautada desde la Asesora.

> *"(…) Acá hay mucha gente que no quiere que el trabajo sea democrático. No quieren participar, "decíme vos cómo tengo que planificar" si vos sos la asesora pedagógica. (…) No te sé esto, no sé cómo se hace, no sé, veamos, no sé que hay que hacer, no sé que hay que hacer cuando viene y te dicen ¿uy qué hago? No sé. A ver, vení, veamos que podemos hacer, pero no me preguntes a mi porque no sé que se puede hacer. Este… por eso como que tiene que darse gente que quiera una gestión democrática y gente que quiera ejercer una gestión democrática".*

En la escuela C aparece nuevamente la dificultad de la lectura y la interpretación, que se hace extensiva a distintas asignaturas, entre las que se encuentra la Matemáticas.

> *"Este gran fracaso es: la lectura, no saben leer, por ende esto acarrea, no saben interpretar, no comprenden lo que leen y eso es desde todas las asignaturas (…) desde matemática, porque bueno, vemos que si no pueden comprender o interpretar esa determinada consigna para resolver esa situación problemática. Así que el eje fundamental es la lecto-escritura."*

La escuela presenta distintas estrategias de abordaje para atender las dificultades planteadas. Se destaca un proyecto de tutorías que es reconocido por el Consejo Provincial de Educación luego de un arduo trabajo.

> *"(…) diferentes jefes de departamento, que cubren las diferentes asignaturas trabajan en contraturno brindando clases de apoyo. La institución cuenta con un proyecto institucional que es el de tutorías donde hay sesenta horas institucionales de tutores en la escuela (…) Hay un grupo de docentes que trabajan puntualmente en lo que sería la cobertura de las horas sin profesor, determinados días y horarios puntuales*

> *(...) está cubierta toda la mañana y toda la tarde. Los cinco días de la semana hay profesores tutores (…) donde está la hora sin profesor, ese profesor con actividades debidamente organizadas planificadas va llevando el seguimiento (…) nos ha dado el año pasado muy buen resultado, las horas libres perjudicaban mucho, este año se redistribuyen ciertas horas para los primeros años con carácter obligatorio (…) un profesor tutor por curso (…) vienen los chicos y están ochenta minutos con el profesor tutor organizando todo lo que tenga que ver con esto de ver cómo me organizo la carpeta, cómo voy organizando mi tiempo, haciendo la agenda del estudiante, qué cosas, cómo voy priorizando, cuándo tengo una prueba escrita, entonces en base a eso, con cuánto tiempo de anticipación, o resolviendo alguna dificultad que tenga puntualmente (…) los primeros años también, tienen un taller en contraturno que es el de técnicas de trabajo intelectual (…) Se trabaja en equipo interdisciplinariamente."*

El equipo directivo y docente hace visible en sus distintas expresiones la preocupación de garantizar este acompañamiento en la formación con vistas a la inserción del/a egresado/a en la vida productiva. La Asesora señala: *"que sepan interpretar lo que están leyendo"*, *"que el día de mañana salgan a firmar un contrato y puedan interpretar lo que están firmando".*

En la escuela S resulta muy llamativa la apreciación de la Asesora que reduce la problemática a una cuestión personal sin complejizar la mirada en términos de las características de la población a la cual la escuela atiende o de las propuestas de enseñanza que se ofrecen.

> *"… Yo no sé, pero las manifestaciones: ' yo no quiero trabajar', 'yo no tengo ganas', el 'a mi no me gusta', eh, porque bueno, vos cuando me decís dificultades en el aprendizaje, (...) el tema es eso, que yo mas bien lo considero personal, 'yo no quiero', 'no tengo ganas' y 'no me gusta', entonces cargoso, eh, viste, la poca, la poca predisposición de ellos a es-*

tudiar, de estudiar, a querer, eh, cuando vos les das tareas, eh, de trabajar, porque ellos quieren lo mas fácil, quieren esto, que no le exijas" .

Aquí aparece un elemento que podría vincularse al planteo que también hace la escuela P que refiere a centrar el trabajo con el alumnado en las horas efectivas de clase, aludiendo a la dificultad que presenta el cumplimiento de las tareas asignadas para el hogar.

"(…) Insistir que se trabaje en el curso, porque por ahí les pedís a los chicos y son muy pocos los que cumplen con el trabajo de la casa, aprovechar mas el uso de las horas de clase, que ellos puedan leer, que ellos puedan expresarse."

Aparece de modo significativo la alusión a la condición trabajadora de los padres, con largas jornadas que les impiden acompañar y /o supervisar a sus hijos/as en el cumplimiento de sus actividades escolares.

"… Siempre esperamos del alumno que se haga cargo, que sea responsable (…) porque los padres trabajan, entonces vienen y te dicen es que yo trabajo, salgo a las seis de la mañana, pero me vengo cuando el gordo esta durmiendo (…) hay muchas cuestiones sociales".

La escuela ofrece una serie de talleres para trabajar la lectura, la escritura y, a su vez, incorporar una lectura sobre valores a partir del análisis de películas.

"Un taller sobre la proyección de películas abarcando por ahí todo lo que hace a la parte lectura porque es lo que más les cuesta a los chicos, en esto de poder leer, de poder comprender, y relacionarlo con el tema de los valores (…), taller de teatro, teatro para jóvenes, eso lo vienen haciendo los profesores de lengua en algún momento en sus horas de clase en

algún curso, por ejemplo el año pasado, fue segundo año que trabajaron todo el año, después dieron a conocer sus obras, participaron hacia la comunidad (…) un taller de cuenta cuentos, en algún momento los alumnos también de primer año salieron a las escuelas primarias, muy chiquitos, con notas muy chiquititas y solo lo pudieron hacer, eh, en una escuela, la cual dejó muy buenas experiencias, muy buen aprendizaje y queremos que eso se amplíe (…) los objetivos nuestros eran que el taller de teatro pudiera estar en primer año."

La visión de la escuela que surge de este planteo es la de una institución que se abre a la comunidad, invitándola a participar, y a su vez llevando al alumnado a una escuela primara del lugar con actividades que tienen que ver con la lecto-escritura.

Todas las escuelas de la muestra presentan como cuestión conflictiva, si bien con distintos matices, la problemática de la lectura y la comprensión de textos, vinculada a la dificultad de la expresión de las ideas que perjudica la comunicación, las instancias de evaluación y acreditación y la inserción en el mundo de la vida productiva. Podríamos agregar, a modo de reflexión, que los enunciados refieren a problemas del aprendizaje en el estudiantado, pero no aparecen planteos que muestren una posible relación entre esas dificultades de aprendizaje y los modos de enseñanza. Este es un desafío que obliga a enfocar la mirada en los conocimientos y las herramientas de los/as docentes y, por qué no, a revisar la formación.

En el interior de la institución

En la presente sección queremos focalizar la atención en distintas problemáticas que aparecen en las voces de los/as asesores/as y que aluden a cuestiones específicas tales como: relaciones entre equipos de trabajo y actores de la comunidad educativa, relación familia – escuela, condiciones laborales, autoridad docente, otros.

En la escuela J se alude a las responsabilidades docentes y a los conflictos que genera su incumplimiento.

> *"(…) los problemas más recurrentes tiene que ver con agresiones, ¿si?, con agresiones y con incumplimientos del rol, de lo que vos tenías que hacer y no lo hiciste, ¿si?, no llegaste, o no entregaste las evaluaciones o no entregaste notas de alumnos y las dejaste en preceptoría. Sobre todo lo que tiene que ver con incumplimientos de responsabilidades propias, o sea, el rol vos lo tenés que hacer y no lo hiciste por omisión o por descuido, o no se, bueno, entonces, eso genera después un conflicto. Es lo que yo más veo, ¿no?, las dos cosas la agresión y el incumplimiento del rol sería lo que veo como más significativo".*

En la escuela C se alude en términos de avance sobre la escuela de la problemática social, y se la conceptualiza como ajena, como si la escuela no tuviera que trabajar con ella.

> *"(…) quizás hay muchas cosas que nos sobrepasan, (…) no se si depende de la institución escuela no? Esto de que los chicos no tengan tantas carencias, me gustaría quizá una escuela de jornada completa, me encantaría una escuela de jornada completa donde los chicos no tengan tanto tiempo libre, ocioso afuera que es tan negativo, me gustaría que tengan un hermoso gimnasio, donde puedan hacer todo el deporte que tengan ganas y ocupar todo el tiempo en eso, me gustaría tener una hermosísima biblioteca todo el día abierta, que tengan una sala de juegos didácticos me fascinaría, pero bueno. Es más, tampoco comparto que tengan una vianda, me gustaría que tengan un hermoso almuerzo si? Donde puedan compartir todos ese almuerzo no? Que no sea un sándwich, un plato de comida caliente, pero bueno, esto no depende sólo de la institución, depende ya de otros sectores del gobierno, y bueno, presupuesto, etcétera, etc., etc. Pero eso sería lo que a mí me gustaría."*

Es importante en este sentido la alusión al entrecruzamiento

de la escuela con otras instituciones públicas para la atención conjunta de las problemáticas de inclusión.

En la escuela S las características de semi ruralidad de la escuela aparecen en la circunstancia de los docentes que viajan para trabajar, y no conocen la localidad ni pueden involucrarse con sus necesidades.

> *"(…) los docentes (…) la mayoría viene, eh, de otras localidades, o sea, somos muy pocos los que vivimos en San Patricio del Chañar, eso tiene mucho que ver, porque todo por ahí es como que venimos y damos las horas de clase (…) no nos insertamos más que en solamente venir y dar la hora de clase y nos volvemos, viste, por ahí cuando uno vive, eh, en el, acá en la localidad puede conocer mas a los chicos, tiene otros contactos u otro conocimiento que los demás docentes no lo tienen".*

En la escuela E aparece como significativo el tema del tamaño de la institución y la dificultad para trabajar en forma conjunta con todo el profesorado. El foco del conflicto, en este caso, alude a la modificación del sistema de evaluación.

> *"(…) es una escuela muy grande (…) no sé el número exacto. Pero son unos 1200 alumnos es una escuela grande. Y tiene individualidades que realmente trabajan muy bien… hay problemas como en todo…en toda institución. Problemas de comunicación. Problemas también en relación a... las configuraciones que justamente tienen los padres y los alumnos de la escuela… Otras de las cuestiones que tienen que ver con (…) que muchas veces nos encontramos con ambigüedades desde lo político, digamos, lo educacional. Y bueno un caso muy… muy concreto es lo que pasó el año pasado con el sistema de evaluación y acreditación... que era el mes de octubre y no había una definición… que eso realmente implica muchas cosas¿ no? Que el chico o supiera cómo iba a estar evaluado. El alumno no sabia cómo iba a ser evaluado. Estábamos en octubre y no había una definición en cuanto a eso. Y eso son…*

digamos baches que le hacen mal a la escuela, que…le hacen mal justamente a los alumnos.

En la escuela S se hace referencia a una problemática compleja en la cual emerge la violencia física entre el alumnado y esto involucra a las familias que no siempre acuden a la escuela cuando son convocadas.

"(…) sucede que no vienen igual, nosotros tomamos igual como que ellos es una responsabilidad y una obligación de tomar conocimiento de la situación de los hijos, sobre todo cuando tienen algún tipo de conflicto porque ahora hasta 'me miró' ya es problema de, de, de 'no me mires así porque te pego', eh, no es la palabra pego la que utilizan, eh, sobre todo los niños que se viven pelando dos por tres y después los padres que hacen todas las denuncias"

Se alude fuertemente a la responsabilidad familiar, y las expresiones dan cuenta de los términos de la modificación del vínculo de alianza familia – escuela. La escuela parece verse a sí misma en un lugar de asistencia, y los padres son vistos desde una imposibilidad de poder cumplir con su parte de acompañamiento.

"(…) lo que pasa es que para nosotros (…) hay muchos papas que se olvidan de los niños, que piensan que todo, lo que es referente a educación, ahora también incluido el tema este que, que tienen que recibir la vianda, que tienen que comer y que tienen que dar todo, como que ya empezamos cambiando la función de la escuela, por ahí tenemos un comedor comunitario, una guardería (…), por ahí los padres que reclaman que la escuela les de todo, te das cuenta por ahí como son (…) que la escuela se tiene que hacer cargo de todo, y nosotros creemos que la educación de los chicos es y debe ser compartida con los padres, entonces nos falta la otra parte, que decimos que si estuviese el padre presente, esos alumnos en la casa trabajarían, cumplirían con los trabajos, con las tareas que llevan, con firmar el cuaderno de comuni-

cación, con cuando se los notifican que vengan los padres, pero no, no están y tenés que llamarlos por teléfono y los tenés que buscar de alguna forma, tenés que decirle a los chicos que no van a entrar a la escuela si es que no vienen con el papa, de alguna forma, digamos que ellos tienen que hacerse cargo de sus hijos".

En la escuela y sus relaciones sociales

En la escuela E, de modalidad técnica, aparece una situación compleja en la cual se cruza el planteo de la formación en valores, la relación docente – alumno y el contexto socio-familiar.

"(…) falta ese enfoque humanizante dentro de lo que es la escuela técnica. (…) para mí es importante un técnico profesional, pero con todo un sustento de valores y con todo un sustento humanístico ¿no? (…) justamente por ser una escuela muy heterogénea muchos chicos quedan en el camino, ¿no? Entonces ¿qué pasa? ¿Qué pasa con toda esa cantidad de chicos? Y te digo de…de 10 primeros años… terminan 3 sextos de de química. O sea 10 cursos que terminan siendo 3 o 4. Qué pasó en el camino. Entonces a mí me parece que por ahí esa es la problemática. (…) Claro, si, si, el docente cuando viene siempre viene por una situación especial. O por ejemplo el preceptor viene por una situación en especial un emergente que puede ser un problema de disciplina. ¿No? O... Un problema de disciplina que implicó también la relación con el docente... y entonces bueno, desde asesoría, lo que hacemos bueno, hablar con el alumno, hablar con el docente... ver la situación... y muchas veces uno sugiere determinadas cosas pero... dice no. El reglamento dice que... si se fue de la escuela tiene que ser sancionado. Entonces uno dice: no, pero mira, en éste caso hay éste peso que tiene que ver con la problemática familiar, que puede ser problemas con un papá violento, con el papá alcohólico... éste chico llega a esta situación porque esta desbordado... ponerle amonestaciones sería contraproducente"

Hay una crítica explícita a las normas de la institución y al

modo de resolver los conflictos, que no atiende al estudiantado.

> *"(…) realmente por la situación en que está. 'No, no porque si lo hacemos con él después lo tenemos que hacer con todos' (…) está muy estructurado en determinadas cosas... O sea a mí me parece muy importante tener un consenso en relación a las normas, en relación a las convivencias. Pero o sea no es todo blanco o todo negro (…)".*

En estas apreciaciones aparece una vinculación muy interesante entre problemas de aprendizaje y problemas de disciplina. Quien no aprende, molesta. Además se señala como un aspecto particular, en otras partes de la entrevista, un incremento de lo que se designa como violencia entre las chicas.

> *"(…) el problema o sea (…) el acercamiento a asesoría es generalmente con el síntoma de lo que al chico le pasa... el síntoma de por ejemplo de no aprender... qué pasa con éste chico que no aprende (…) De problemas de aprendizaje... con el síntoma de convivencia, (…) o sea están muy, muy relacionados... ¿no? O sea aquel chico que, que no aprende... bueno, va a molestar y entonces como que se va haciendo una serie de digamos de, de situaciones similares. El síntoma de no aprender, el que no aprende, que molesta (…) que tienen que ver con al disciplina"*

En la escuela J aparece la idea de la soledad del estudiantado, con la alusión implícita a la ausencia del acompañamiento familiar.

> *"(…) yo diría como una característica que hay muchos chicos y chicas solos tanto de un grupo social como del otro están como muy solos afectivamente, porque nadie les pregunta qué les pasa, porque comen solos, porque se arreglan sus cosas solos, porque van las notas con cosas que los profes dicen o nosotros de la asesoría o de la dirección y esas notas vuelven*

sin firmar, sin respuestas, como que cada vez cuesta más que los adultos responsables de los chicos vengan a firmar la salida".

Resulta curiosa la conceptualización de la problemática en términos afectivos, y a la vez la dimensión que cobra el peligro de que los/as jóvenes atenten contra su vida.

La escuela se ve así confrontada con una realidad muy dura que evidencia un desamparo que demanda intervenciones complejas que articulen la escuela con otras instituciones.

"Bueno y otro tipo de problemáticas que atendemos en la asesoría es mucho problemas afectivos, chicos que llegan mal que en realidad no están aprendiendo o no están entrando al aula, ese es un primer punto, ¿no?, que nos llama la atención, y bueno cuando vos te acercas a preguntar "¿qué pasa", "¿por qué no entraste a clase?", bueno, se desata que no tiene ganas de vivir, que tienen muchos problemas familiares, que se quieren matar, o sea, el año pasado trabajamos con doce chicos con intento de suicidio concreto, chicos y chicas que vinieron a plantear 'me quiero matar, no aguanto más', y después otros que no era explícito, pero chicos con desgano para todo, no les interesa, ni motiva ninguna materia, ni ningún trabajo (…) lo que hacemos en estos casos es pedir ayuda, o sea, nos comunicarnos con el hospital, con acción social, depende la situación con el juzgado y poder dar aviso a las instituciones que se pueden hacer cargo de estas problemáticas, ¿no?, pero, ese es un tema que por ahí, va creciendo el número de chicos y chicas que tratamos así, que están mal, o que llegan en una situación de violencia porque le quisieron pegar a un compañero o lo insultaron y cuando estás trabajando este conflicto de convivencia salta que está sola o está solo."

Las situaciones de violencia son complejas y aluden al estereotipo de tipo físico entre los varones, y de tipo verbal entre las mujeres.

"(…) física, no es tan frecuente pero si, de golpear con una silla a un compañero, a piñas las que más suceden a piñas, sobre todo varones así, acá en el recreo, en el aula, a la salida de la escuela, a romper cosas en el aula. (…) entre las mujeres se da menos, menos violencia física, ¿no?, más que nada verbal y a través de insultos anónimos, eso se da mucho, ¿no?, escribirse cosas en los pizarrones, papeles anónimos que se los dejan en la mochila o en la carpeta es muy vulgar".

Los modos de abordaje de la 'violencia' y los sentidos que se despliegan, aluden a la autoridad de los directivos y docentes, al reconocimiento que les otorga el estudiantado.

"Y a veces diferimos en, o sea, bueno, justamente porque tenemos una mirada distinta de los conflictos, también desde lo teórico, ¿no?, digamos, de lo que habría que hacer. Diferimos en todo, en el procedimiento y en la sanción porque algunos dicen 'bueno, no, no hay que hablar, directamente hay que pedir las amonestaciones y listo, ahí se resuelve la cosa', porque si hablas estás demostrando como debilidad, no estás siendo firme (…) o si lo involucras para preguntarle "¿y a vos qué te parece está resolución?" también, estás demostrando debilidad porque si le estás preguntando a él vos como directora o director tenés que saber lo que tenés que hacer, y la tenés que tener clara y tenés que mostrar (…), o sea esto de construir, por ejemplo, a través del diálogo (…) '¿a vos te parece?', '¿vos te das cuenta que lo hiciste fue grave y que esto merece una sanción?', este diálogo, sobre todo el diálogo para algunos no tendría que existir, ¿si?, tendría que ser la aplicación de la norma a secas y listo (…)".

Aparece muy fuertemente la alusión a la situación de desamparo del estudiantado en relación tanto al acompañamiento familiar como a la comprensión y a los vínculos de empatía que los docentes pueden establecer con ellos.

" Sí, sí, yo veo que ha ido cambiando en cuanto a esto que te digo, más chico con intento de suicidio, más chicos que

están muy tristes, chicas y chicos tristes, tristes mal, y como muy solos, muy solos desde lo afectivo porque a lo mejor tiene económicamente las cosas resueltas, pero, bueno, los padres están preocupados en su propio trabajo, problema, etc y no ven; o sea, yo veo como mayor incomunicación entre los adolescentes y la familia como una brecha que se va haciendo, ¿no?, y que también con algunos profes pasa en el aula, hay imposibilidad de ponerse en el lugar de los chicos, de los que les pasa, hay como menos empatía, ¿no?, menos empatía para con lo que les pasa y bueno, también de sensación de fracaso de los profes "¡con estos chicos no se puede hacer nada!, entonces yo qué querés que haga" y bueno los chicos obviamente tampoco pueden entender a estos profes que tiene cero empatía con ellos, se dan cuenta, lo perciben, y entonces, bueno, es como que el tema de la comunicación es difícil, se generan muchos conflictos por `problemas de comunicación en el aula".

En la escuela D emerge la problemática del insulto como descalificación que rompe el vínculo, y produce el quiebre de la autoridad tradicional del docente en torno al saber. El docente aparece 'desarmado', cuestionándose su autoridad pedagógica ligada al saber y a la transmisión.

"(…) hay cosas en las aulas que pasan, hay violencia verbal,(…) no sabés que hacer. Es la violencia, de algunos alumnos con algunos profesores ¿no? Cosas verbales ¿no? Obviamente, estos dibujos es una forma de violencia. En este quinto particular que yo te decía que… que renunciaron varios profesores. Es una cosa de cara a cara del insulto, de la descalificación, que es con lo que el docente no tiene recursos para enfrentarlo, ninguna persona tiene, tenés que estar muy bien parado para que venga un pibe y te diga 'pero usted no sabe nada, usted dónde estudió' cosas, muy embromadas. Que es ahí donde uno se queda sin armas. Vos podés controlar una clase que son hinchas y que se yo, que se paran que hablan, pero cuando tenés esta cosa, este…así tan frontal y tan terrible, porque vos decís: si no puedo con un pibe, te cuestionas todo. Todo."

En la escuela C aparece el foco del análisis en la conducta de las mujeres, emergiendo el estereotipo que las hace visibles como más emocionales. Cabe aclarar que el porcentaje de alumnas mujeres es mayor que el de varones.

> *"(…) existen más problemáticas con respecto a las mujeres, las mujeres porque se acercan muchas veces por los problemas emocionales que tienen entre ellas, eso es muy característico y cada vez es más. (…) una cosa tan sencilla y muchas veces tan tonta como: 'me prestaste un determinado pantalón y no me lo devolviste' puede terminar en un conflicto acá adentro y muy serio. En ese tipo de cosas son más peleadoras (…) el tema de la envidia, el tema de la discriminación 'porque esta tiene una ropa y la otra no la tien'" o que si se pintó de una determinada manera o no. (…) sumado también el tema de los novios no? Una cosita así tan fácil como es esa trae, la acarrea, algo que pasó como un boliche y terminan desembocando acá en la escuela. (…) Los varones a veces no tienen este tipo de cosas, más que nada muchos tienen que salir a trabajar que más que esto de salir a trabajar es acompañar a su papá o tío a hacer una determinada obra, por lo general que es eso de lo que la mayoría trabaja, empleados de verdulería o de albañil y bueno, quedan libres de faltas o bueno, no estudian, pero más por ese lado, no es que hayan grandes problemas con los varones con las relaciones"*

En la escuela S aparece una alusión a la violencia física y a la violencia verbal, pero sin problematizar el lugar de la escuela ni hipotetizar causas o relaciones posibles.

> *"(…) por ahí también el trato, viste, yo lo veo como que, que para mi la falta de respeto es una violencia verbal, no, no solo física, sino verbal, y capaz que esta todo bien, pero ellos viste, igual el juego de manos como el otro día, se dejaron las manos marcadas, es un juego para ellos. Nosotros bueno, nosotros les hablamos, que no es bueno (…) y después si, cuando se lleva a tema el conflicto entre los niños, por ahí, seguramente ellos algún fin, alguna piña algo por ahí, eh, hay"*

Se destaca en particular la escuela C en la denuncia de carencia de asistencia de la juventud desde distintas instituciones públicas.

> *"Es parte de mis emergentes!!! Los llamados telefónicos a la salita!! (…) hay una realidad bastante grande que es que lo que es la franja de los trece a los diecisiete a los dieciocho años de edad, el adolescente no tiene la cobertura que debería tener desde lo que es social, si hay para poder cubrir todo lo que sea, más en escuelas primarias, o sea, los chiquitos que no se, tenemos que buscar una familia sustituta o tenemos que hacer algún tipo de contacto con no se, con la Defensoría, o con hasta con problemas con el Juez, bueno, los que más cubiertos están y los niños que son más fácil de poder atender porque hay profesionales para trabajar con ellos y demás siempre son los de escuelas primarias, los de escuela media están muy desprotegidos desde esa edad. Y a eso se suma que la gran mayoría no tiene obra social, entonces tenemos que apuntar a lo que es una salita en lo cual están totalmente desbordados porque tienen un turno cada bueno, imposible y el hospital eh principal que tenemos que es el Castro Rendón que no nos toman porque a nosotros nos corresponde el Heller y después del Heller tenemos que hacer la derivación para allá y bueno, se complejiza mucho la situación (…)".*

Resulta interesante la reflexión sobre el lugar de la escuela en la problemática social. Una escuela que se haga cargo y revise su 'forma': ¿una escuela de jornada completa?

> *" Yo creo que si viste, quizás hay muchas cosas que nos sobrepasan, me gustaría que hubiese/ pero no se si depende de la institución escuela no? Esto de que los chicos no tengan tantas carencias, me gustaría quizás/ vendría muy bien una escuela de jornada completa, me encantaría una escuela de jornada completa donde los chicos no tengan tanto tiempo libre, ocioso afuera que es tan negativo, me gustaría que tengan un hermoso gimnasio, donde puedan hacer todo el deporte que tengan ganas y ocupar todo el tiempo en eso, me*

gustaría tener una hermosísima biblioteca todo el día abierta, que tengan una sala de juegos didácticos me fascinaría, pero bueno. Es más, tampoco comparto que tengan una vianda, me gustaría que tengan un hermoso almuerzo si? Donde puedan compartir todos ese almuerzo no? Que no sea un sándwich, un plato de comida caliente, pero bueno, esto no depende sólo de la institución, depende ya de otros sectores del gobierno, y bueno, presupuesto, etcétera, etc., etc. Pero eso sería lo que a mí me gustaría."

Esta escuela, al momento de la entrevista, estaba brindando solamente una vianda fría a un alumnado con necesidades básicas no resueltas. A su vez, la Biblioteca escolar no contaba con la suficiente cantidad de libros que necesitaban consultar el alumnado, a pesar de que habían sido solicitados en reiteradas oportunidades al Consejo Provincial de Educación.

Modo de cierre

A partir de las distintas voces de los/as asesores/es encontramos una escuela secundaria que reconoce grandes carencias en el estudiantado que recibe. Carencias que remiten a la formación anterior en términos del pasaje de los estudiantes por la escuela primaria, y carencias que obedecen a un contexto socioeconómico complejo en el cual gran parte del estudiantado es la primera generación que accede a la escuela secundaria.

Por otro lado, en relación a las escuelas, se evidencian distintas actividades y proyectos más o menos elaborados que tienden a la atención de problemáticas específicas. Algunos de esos proyectos incluyen a otras instituciones públicas, tales como centros de salud, la Defensoría del adolescente o la Universidad, para realizar un trabajo conjunto de atención. Si bien se registran distintos tipos de acompañamiento, es claro que se necesitan definiciones políticas claras y precisas que le den consistencia y continuidad a estas acciones. La escuela enfrenta desafíos múltiples que no puede enfrentar sola.

En relación al trabajo docente y a los desafíos que se plantean, nos parece que aporta al eje de los analisis la propuesta de Inés Dussel de autorizar a las/os docentes a partir de reforzar su vinculo con el saber como la manera mas democrática de ocupar la asimetría y el poder que supone la transmisión ("Que es la autoridad en la escuela" Suplemento: La educación en debate N 5. Le monde diplomatique).

Referencias Bibliográficas

BUTLER, Judith. (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL Inés (2005) "Que es la autoridad en la escuela" Suplemento: La educación en debate N 5. Le monde diplomatique

DUSSEL Ines, FINOCCHIO Silvia -compiladoras-(2003). Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempo de crisis. Buenos Aires: Fondo cultura económica

NARODOWSKI, Mariano (1995) "La pedagogía moderna en penumbra". En *Propuesta Educativa, Nº 13,* 19-23.

PIERELLA, María Paula (2005) "La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una 'verdad moral'". En Silvia Serra (Coord.), *La Pedagogía y los imperativos de la época.* Buenos Aires: Noveduc.

Sección 3

Aspectos metodológicos

Introducción

Acerca del recorrido en el marco de los proyectos de investigación

Acerca del trabajo de campo

Acerca de las dimensiones y preguntas orientadoras

Anexo Metodológico

- **Trabajo de campo por escuela según año de relevamiento**
- **Caracterización escuelas de la muestra**
- **Ubicación de las escuelas de la muestra por Departamento**

Anexo Legislación Relevada

Anexo caracterización de la Provincia de Neuquén

Anexo caracterización del Sistema Educativo Provincial

Anexo datos de la Encuesta

Recorrido de los Proyectos de investigación y sus integrantes (2000-2013)

Aspectos metodológicos

Introducción

Las distintas publicaciones que proponemos en el presente libro son parte de una serie de producciones que dan cuenta del trabajo de equipos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo durante un período aproximado de 10 años. La variedad en las producciones ilustra tanto el proceso de definición de las problemáticas a estudiar como la participación de distintos integrantes en el devenir histórico de la investigación en un encuadre institucional. A la vez que fuimos siendo parte de trabajos/ intersecciones en diferentes momentos (distintos participantes) con otros equipos de investigación con temáticas a fines.

De esta manera, los distintos trabajos forman parte de recorridos grupales e individuales que van permitiendo crecer y producir sobre la escuela secundaria, el trabajo y lo político aspectos relevantes que fueron profundizándose y redefiniéndose a lo largo de estos años.

En esta misma lógica de dar cuenta de lo realizado y mostrar caminos de indagación y problemáticas en esta última década es que en esta publicación incluimos un trabajo colectivo realizado en el marco del proyecto PAV Nº 180 (como se menciona en la presentación).

Los proyectos de investigación que fueron articulándose se enmarcan en la teoría crítica social específicamente en el campo educativo a partir de estudios cuantitativos y cualitativos.

Acerca del recorrido en el marco de los proyectos de investigación

En nuestros proyectos de investigación anteriores, que mencionamos en la presentación y en esta sección, hemos venido trabajando una mirada de género sobre las escuelas y sus prácticas.

En un inicio esta mirada se focalizó en la escuela primaria, detectándose ciertas regularidades que ordenan las prácticas en torno a: uso del lenguaje androcéntrico pretendidamente universal/neutral; apropiación diferenciada del espacio escolar por parte de alumnos y alumnas; reforzamiento de estereotipos de género (roles, aspecto físico, interacciones). El registro de las regularidades señaladas abonó en la configuración de una línea de trabajo tendiente a analizar la producción escolar de subjetividades.

En un segundo momento, que corresponde al segundo proyecto (2004), nuestra investigación experimentó un giro a partir de la posibilidad de articular nuestro trabajo con un proyecto en paralelo en el marco de las convocatorias de la ANPCyT[1]. Dicho proyecto indagaba sobre la desigualdad en la educación media, entre las cuales el género cobraba una particular relevancia. Nuestro trabajo se reorientó así a procurar indagar la existencia en el nivel medio de algunos dispositivos que habíamos detectado en la escuela primaria, con una particular mirada al dispositivo de alianza familia–escuela y a la dimensión curricular[2]. Algunos de los resultados iluminaron la tensión entre derecho de las familias y derechos de los/as alumnas/os, como así tam-

[1] Proyectos de Áreas de Vacancia -Aprobación por Resolución Nº 024 de la ANPCyT (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) del PAV Nº 180 titulado "Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de la dinámica de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones" dirigido por Inés Dussel (FLACSO).

[2] Resultó particularmente fértil en el estudio curricular el uso de las categorías de análisis, 'sujetos sociales del currículum' y el abordaje teórico que provee Alicia de Alba (ver bibliografía).

bién señalaron una complejización de las significaciones y demandas cruzadas entre las instituciones escuela y familia, abonando al fortalecimiento del eje ciudadanía que continúo como tal en el siguiente proyecto.

En un tercer momento, que corresponde al proyecto que finaliza en 2009 año (2007-2009), se retoma lo trabajado en el PAV Nº 180 construyéndose un nuevo objeto de conocimiento. La tarea se orientó a caracterizar las formas escolares de producción y reproducción de las desigualdades de género en su particular articulación con las desigualdades de clase, etnia, edad, nacionalidad, mediante un estudio en seis establecimientos de nivel medio - de distintas modalidades, gestiones y niveles socioeconómicos de la población que asiste - de la provincia de Neuquén. Para este propósito, nuestro particular recorte focalizó en la producción de subjetividades de género tomando como eje la constitución de ciudadanía en tres aspectos centrales: formación política, formación para el mundo del trabajo y prácticas de lectura y escritura.

En un cuarto momento depositamos la mirada en torno a la formación de ciudadanía en dos dimensiones: vida política y vida productiva enmarcados en el proyecto 'Escuela Media y Ciudadanía: Un estudio sobre prácticas pedagógicas en relación a la vida política y a la vida productiva en la provincia de Neuquén' (2010-2012). Esto nos confrontaba con la consideración del principio de igualdad -fundante de la escuela moderna-, que refería a la producción de una ciudadanía entendida en términos de identidad colectiva homogénea. Las discusiones actuales cuestionan esta idea en tanto puede sostenerse que garantizar una igualdad real como punto de partida de las prácticas educativas (Dussel y Southwell, 2004), implica la consideración de las diferencias.

En este momento estamos[3] -de modo consecuente con los desarrollos teóricos planteados en nuestros estudios anteriores-

[3] Proyecto: Escuela secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén (2012-2015).

proponiéndonos focalizar y profundizar la mirada en torno a 'proyectos escolares' que se han hecho visibles en lo que entendemos como nuevos sentidos de la escuela secundaria en cuanto a 'qué enseñar' y 'a quiénes'. Encontramos una gama que va desde proyectos originados en instituciones particulares sin vinculación alguna con organismos del Estado, hasta proyectos macro que se promueven desde el Ministerio de Educación de la Nación. El nivel de dispersión que presentan es muy amplio, y podemos hipotetizar que constituyen una red de hebras que no necesariamente se cruzan y que a la vez dan cuenta de las maneras o modos en que las instituciones están resolviendo la complejidad de la época.

Acerca del trabajo de campo

En las instituciones educativas, se realizaron entradas a campo en distintos años y relevando diferente información. En el anexo se muestra el cuadro con la información recolectada y los años de las mismas.

En línea generales podemos decir que se tomaron entrevistas semi- estructuradas a: los equipos directivos y/o con los/as preceptores/as-coordinadores/as, docentes, estudiantes, Asesores/as Pedagógicas/as, padres, egresados/as. Asimismo, se han realizamos encuestas a alumnos/as de cuarto año y en quinto año. Además, se han tomado registros fílmicos de clases y del cotidiano escolar, así como también fotografías de los establecimientos y sus alrededores. También se han realizado observaciones y registros escritos, tanto en el espacio escolar como en el contexto del mismo y observaciones de clases de diversas materias por escuela. Al finalizar el trabajo en cada una de las instituciones educativas (2006), efectuamos grupos focales fuera del espacio escolar.

Como fuentes de información secundaria recurrimos a bibliografía sobre la historia provincial, a periódicos regionales, documentos legales. Otra de las fuentes de información fueron las

bases de datos oficiales (INDEC, Dirección de Estadística de la Provincia de Neuquén, etc.) que contribuyeron a contextualizar la muestra a nivel provincial y nacional, a través de datos socio-demográficos y educativos (tasas de escolarización, analfabetismo, repitencia, deserción, sobreedad, etc.). Las observaciones realizadas permitieron construir informes de caracterización de cada escuela que nos han aportado datos significativos y que a la vez habilitan una mirada más compleja y contextualizada de los datos aportados por los demás instrumentos.

En el anexo se presentan tablas que sistematizan algunos de estos datos y que a la vez permiten situar/contextualizar los diferentes artículos de esta publicación.

Acerca de las dimensiones y preguntas organizadoras

En los cuadros que siguen mostramos cuales fueron las dimensiones que se tomaron en el eje de política y trabajo a lo largo de estos años. A la vez que damos cuenta de las preguntas que orientaron la indagación.

Dimensiones tomadas en el eje político		Preguntas orientadoras
Autoridad		↳ *¿Qué es la autoridad? ¿Quiénes consideran que tienen autoridad en la escuela?, ¿cómo se manifiesta esa autoridad? ¿Responden los/as alumnos/as a esa autoridad?, ¿la cuestionan?, ¿de qué manera?*
		↳ *¿Cuáles son los principales referentes de autoridad en la escuela y en qué criterios se funda esa autoridad?*
		↳ *¿Cuál es el papel de estos referentes en la resolución de conflictos y la aplicación de normas?*
		↳ *¿Hay referentes externos de autoridad que intervengan en la aplicación de normas y conflictos escolares? ¿Cuáles son y cómo intervienen?*
		↳ *¿Qué es el poder? ¿Cómo se ve en la escuela?*

Normas escolares	**Normas de convivencia**	↳ *¿Cómo se elaboran y actualizan las normas en esta escuela?*
		↳ *¿Se presentan dificultades en el momento de la aplicación de la normativa?*
		↳ *¿Cuáles son las normas o reglas más importantes para el funcionamiento de la escuela? ¿Y cuáles se exigen más? ¿Cuestionan los/as alumnos/as algunas normas vigentes en la escuela?*
		↳ *¿Hubo cambios en el sistema disciplinar de la escuela en el último tiempo? La escuela, ¿ha sido incluida en capacitaciones o asistencias técnicas para trabajar las cuestiones disciplinarias?*
		↳ *¿Cómo es la exigencia a docentes y estudiantes en relación a la normativa? ¿Qué se puede decir con respecto al cumplimiento de las normas por parte de los/as estudiantes/ profesores/as?*
		↳ *¿Es frecuente que los padres/madres intervengan cuando los/as hijos/as tienen problemas con la normativa?*

	Transgresiones y sanciones	↳ *¿Se sanciona a los/as alumnos/as cuando transgreden las normas? ¿Cuáles son las sanciones que se aplican más habitualmente? ¿Cómo reaccionan los/as estudiantes cuando se los sanciona?*
		↳ *Si tuvieran que definir la trasgresión más grave que pueda cometer un/a alumno/a, ¿cuál sería?, ¿por qué?*
		↳ *¿Hay alguna persona o grupo al que se sancione más en la escuela?*
	Reglamento de convivencia	↳ *¿Cuándo se elaboró y cómo fue el proceso? ¿Quiénes participaron? ¿Planteó dificultades su elaboración?*
		↳ *¿Qué temas/conductas regula el reglamento?*
		↳ *¿Ayuda el reglamento a la convivencia en la escuela? ¿Se modificaron los vínculos entre los alumnos y alumnas? ¿Hubo cambios en la manera de resolver los conflictos?*
		↳ *¿Le parece que generó autonomía en los/as estudiantes? ¿En qué aspectos?*

Participación	**Estudiantil**	↳ *¿Cuáles consideran que son las instancias de participación más frecuentes entre los estudiantes de su escuela.*
		↳ *¿Cuáles fueron las principales demandas de los estudiantes en el último tiempo?*
		↳ *¿Hubo algún hecho que requirió la organización por parte de los/as estudiantes?*
		↳ *¿Hubo conflictos estudiantiles en la escuela?, ¿y reclamos? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Qué acciones llevaron a cabo?*
		↳ *¿Hay reclamos de los estudiantes que tomen problemas comunes al barrio, la Ciudad u otros conflictos sociales más generales/ que exceden el ámbito escolar?*
		↳ *¿Hay Centro de Estudiantes en la escuela? ¿Quiénes y cómo participan del Centro de Estudiantes?, ¿qué actividades realizan?*
		↳ *¿Hay cuerpo de delegados en la escuela?*
		↳ *¿Creen que en la escuela se enseña a participar?*
	Docente	↳ *En el último tiempo ¿ha habido algún tipo de reclamo o protesta realizada por los/as docentes?*

	Lectura de la realidad política-social	↳ *¿Qué creés que es la justicia? Mencionen tres hechos que les parezcan injustos en su escuela ¿Por qué?*
		↳ *Mencionen tres hechos que les parecen injustos en la sociedad? ¿por qué?*
		↳ *¿Alguna vez te sentiste discriminado/a? Hubo alguna situación de discriminación en tu escuela?*
		↳ *En alguna de las materias, ¿conversan temas de actualidad?*

Dimensiones tomadas en el eje trabajo		Preguntas orientadoras
Percepciones sobre la escuela		*¿Cómo caracterizaría la escuela?*
		¿Qué opinión tiene del proyecto institucional?
		¿Cómo caracterizaría la población de alumnos/as que asiste a esta escuela?
Representación sobre el mundo del trabajo y la situación de los jóvenes		*¿Cómo describirías el mundo del trabajo? ¿Cuáles te parecen que son las reglas del mundo actual, cuando uno sale a trabajar?*
		¿Cómo describiría el mundo del trabajo de hoy para estos jóvenes?
		¿Quiénes te parece que serían los/as alumnos o alumnas que tienen más oportunidades de tener un buen trabajo? ¿Que características tienen esos alumnos y alumnas para esas oportunidades?
		¿Cuáles cree que son los requisitos que están exigiendo hoy a los jóvenes para conseguir trabajo?
		¿Que pensás que buscan hoy en día los jóvenes para trabajar? ¿Qué condiciones, qué valores?
		.¿Cuáles son los principales cambios en los trabajos de la actualidad? Indagar en continuidades y discontinuidades.
		¿Cuáles son las principales dificultades de los jóvenes para conseguir un trabajo?

	Percepción sobre oportunidades laborales diferenciales entre los jóvenes	↳ *¿Cuáles serian las características de un "buen" trabajo para los jóvenes? ¿Quiénes son los jóvenes que actualmente tienen más oportunidades de conseguir un buen trabajo? Identificación de grupos con oportunidades diferenciales.*
		↳ *¿Quiénes cree Ud. son los jóvenes que tienen mayores posibilidades de acceso a un trabajo? ¿Quiénes tienen mayores dificultades? ¿Por qué? Indagar ejes donde ubican desigualdades de oportunidades, ¿género? ¿clase? ¿contactos? ¿capacidades individuales? niveles de exclusión social/ desempleo.*
	Percepción sobre la inserción laboral de los alumnos de la escuela en particular	↳ *¿En qué tipo de trabajos imagina/considera a los alumnos de esta escuela?*
		↳ *Indagar respecto de sus alumnos, cómo los ve, trabajando a poco tiempo de haber terminado el nivel medio, continuando sus estudios, estudiando y trabajando*
Trayectorias y expectativas familiares		↳ *¿Cómo influye la trayectoria laboral de tu familia a la hora de plantear tus expectativas futuras?*
		↳ *¿Qué esperan tus papás de tu futuro desempeño?*
		↳ *¿Qué esperan tus papás de tu futura inserción laboral?*

ANEXOS

ANEXO METODOLÓGICO

Trabajo de campo por escuela según año de relevamiento.

Escuela Denominación		**Entrevista** (2006/2009) Alumnos/as	**Docentes entrevista** (2006/2009)	**Director/a entrevista** (2006)	**Preceptor/a entrevista** (2006)	**Asesor/a Pedagógico/a Entrevista** (2006)	**Madres/padres Entrevista** (2006)
1	**E**	4 (2006)	2	1	1	1	2
2	**J**	4 (2006) 6 (2009)	2	1	1	1	2
3	**P**	4 (2006) 6 (2009)	2	1	1	1	2
4	**S**	4 (2006)	2	1	1	1	2
5	**C**	4(2006) 4(2009) 6(2009)	2(2006) 2(2009)	1	1	1	2
6	**D**	4(2006) 6(2009)	2	1	1	1	2
7	**N**	----	----	1	---	1	----

Egresados/as Entrevista y/o Encuestas (2006/2011)	**Informantes claves entrevistas** (2006/2011)	**ENCUESTA**		**Observaciones de clases** (2006)
		Cant. de Alumnos/as	**Año escolar en que se realizó**	
2 entrevistas	1 Jefe de Preceptores	30	4° año	Clase de Literatura de 4º Clase de Física de 3°
2 entrevistas	1 Regente 1 Alumno y 1 Alumna eje Cult. Política	30	4° año	Clase Literatura 4º Clase Ed. Cívica 4º
2 entrevistas	1 Coordinadores/as 1 Vice-directora	30	4° año	Clase Literatura 5° Clase Historia 4° Actos 20/06 y 09/07
2 entrevistas	1 Vice-directora	30	3° y 4° año	Clase Literatura 4° Clase Derecho 4°
2 entrevistas	----------	30	4° año	Clase literatura 5º Clase Geografía 5º
2 entrevistas	1 Vice-directora 1 Dir.de Pastoral	30	4° año	Clase de Biología 5º Clase de Filosofía 5º
18 encuestas (2011)	1 Vice-directora 1 Dir. de Pastoral (2011)	41	4° y 5º año (2011)	----------

Caracterización de las escuelas de la muestra

ESCUELAS	Denominación	Año de Creación	Localidad y Departamento	Tipo de gestión	Modalidad
	E	1970	Ciudad Petrolera (Confluencia)	Pública	Técnica
	J	1987	Ciudad Turística (Huiliches)	Pública	Técnica
	P	1992	Neuquén Capital (Confluencia)	Privada Laica (3)	Bachiller
	S	1984	Ciudad del Vino' (Añelo)	Pública	Comercial
	C	1994	Neuquén Capital (Confluencia)	Pública	Comercial
	D	1962	Neuquén Capital (Confluencia)	Privada Confesional (3)	Bachiller
	N	2005	Neuquén Capital (Confluencia)	Privada Confesional (3)	Bachiller

Orientación seleccionada para el trabajo de campo	Turno: Mañana/ Tarde	Matrícula	Características socioeconómicas y educativas de la población (1) (2)
Técnico Químico	T	1100	Sectores medios de la población, vinculados al comercio, al estado y, en menor medida, a la actividad petrolera. Nivel de instrucción de padres y madres: Bajo y Medio.
Tecnicatura en Alimentos	M	500	Población escolar de clase media, media baja. Nivel de instrucción de padres y madres: Medio y Alto
Humanidades-Ciencias Sociales	M	350	Sector medio alto de la población: hijos/as de profesionales, universitarios y funcionarios/as del gobierno neuquino. Nivel de instrucción de padres y madres: Alto
Perito Mercantil	T	450	Sectores medios-bajos de la población: hijos/as de empleados públicos y trabajadores/as rurales. Nivel de instrucción de padres y madres: Bajo.
Perito Mercantil	M	400 (70% mujeres)	Sectores bajos: trabajadores precarizados y/o con beneficio de planes sociales. Importante presencia de padres/madres inmigrantes chilenos y bolivianos. Nivel de instrucción de padres y madres: Bajo
Medios de Comunicación	M	600 (55% mujeres)	Población de clase media-alta: hijos/as de profesionales y funcionarios/as del gobierno. Nivel de instrucción de padres y madres: Medio y Alto.
Economía Social y Microemprendimientos	M y T	265	Sectores bajos: reciben planes de trabajo y/o fuera del mercado de trabajo. Nivel de instrucción de padres y madres: Bajo.

Fuente: Elaborado por Roldan (2011)[1] y Proyecto 2010-2012

(1) Total: 30 encuestados por escuela.

(2) Esta caracterización se realizó teniendo en cuenta el Nivel Educativo de Padres y Madres de los encuestados y el tipo de empleo.

También se tuvieron en cuenta los datos relevados en entrevistas y observaciones durante el trabajo de campo. El dato sobre el Nivel de Instrucción se construye en base a las encuestas y remite a la siguiente clasificación:

- Nivel Bajo: Sin instrucción, Primario Incompleto, Primario Completo, Secundario incompleto.
- Nivel Medio: Secundario completo, Terciario Incompleto, Universitario Incompleto.
- Nivel Alto: Terciario Completo, Universtario Completo, Posgrados.

(3) Estas escuelas son públicas de gestión privada, lo que implica que reciben subsidios estatales para el pago de los sueldos docentes. En Neuquén, la oferta de educación del sector privado está compuesta en su mayoría por este tipo de escuelas.

[1] Roldan, Soledad (2011). "La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO Argentina. Defendida en Octubre de 2011. No publicada.

Ubicación de las escuelas de la muestra por Departamento

Fuente: Elaborado por Roldan (2011)

ANEXO LEGISLACIÓN RELEVADA

Primer Plan Quinquenal, 1946, Secretaría Técnica de la Presidencia. Regulaba la organización del sistema educativo orientado al trabajo, democratiza la enseñanza mediante la igualdad de oportunidades de acceso, contemplando la necesidad de implementar otros elementos de promoción de estudio como mecanismos de compensación para aquellos que no tuvieran los medios necesarios para acceder a los beneficios de la escolaridad.

Ley Nº 23696/89 de Reforma del Estado. Habilitaba la privatización de una gran cantidad de empresas estatales y la fusión y disolución de entes públicos.

Ley Nº 23928/91 de Convertibilidad. Pretendía estabilizar el régimen macroeconómico.

Ley Nº 24195/93 de Educación. Establecía la obligatoriedad hasta el noveno grado (EGB3) y la reorganización del siguiente nivel por medio del Polimodal.

Ley Nº 26058/05 de Educación Técnico Profesional. Regula las escuelas técnicas de nivel medio y la enseñanza técnica no universitaria.

Ley Nº 26075/05 de Financiamiento Educativo.

Ley Nº 26206/06 de Educación Nacional. Promulga la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Ley Nº 242/62. Provincia de Neuquén. Reglamentaba la creación del Consejo Provincial de Educación.

Ley Nº 1733/87. Provincia de Neuquén. Determinaba la política y objetivos del Plan Educativo Provincial.

Resolución Nº 84/09. Prevé acciones tendientes a superar la fragmentación del sistema educativo, generando diversas políticas que buscan propiciar no sólo el ingreso, sino también la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Resolución Nº 88/09, Plan de Mejoramiento Institucional. Prevé que las escuelas puedan desarrollar políticas que posibiliten cambios en cada institución.

Resolución Nº 93/09. Estipula posibles modos de organización pedagógica e institucional que interrumpan el formato escolar tradicional -y la supuesta homogeneidad del estudiantado- tales como modalidades alternativas de cursada, talleres, enseñanza multidisciplinaria, tutorías y enseñanza sociocomunitaria, entre otras.

Resolución 1199/99. Provincia de Neuquén. Regulaba la realización de pasantías o prácticas no rentadas que realizan estudiantes de los tres últimos años del secundario en organizaciones productivas, administrativas, educativas, de salud o seguridad.

Resolución 705/00. Provincia de Neuquén. Especificaba el rol del Consejo Provincial de Educación respecto de la realización de pasantías.

Resoluciones 498/03, Plan 320, Provincia de Neuquén. Vinculaba la educación y el trabajo en la Provincia, orientando a jóvenes que se encuentran por fuera del sistema educativo formal y prevé el desarrollo de "espacios curriculares orientados".

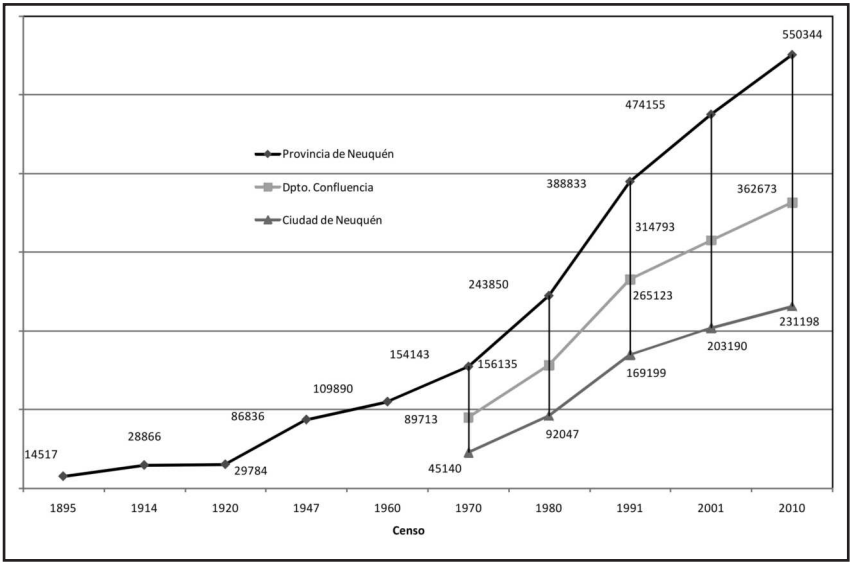
Resolución 740/03 (derogación del Plan 320). Provincia de Neuquén.

Decreto 14530/44, Secretaría de Trabajo y Previsión de la Nación. Regulaba la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP).

Decreto 14538-3/44, Secretaría de Trabajo y Previsión de la Nación. Regulaba la creación de la Dirección de Aprendizaje y Trabajo de los Menores, organizando el aprendizaje industrial y reglamentando el trabajo de los menores.

ANEXO CARACTERIZACIÓN DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN

Población de la Provincia de Neuquén, Departamento Confluencia y Ciudad de Neuquén por Censo[2].

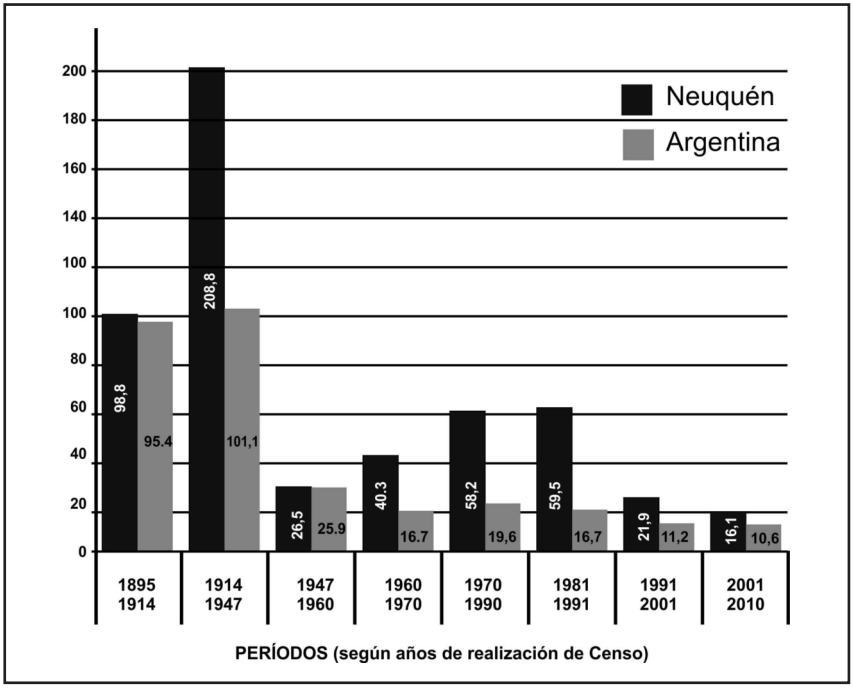


Fuente: Elaborado por Roldan (2011) en base a datos de Censos Nacionales y Censos de Territorios Nacionales[3]. Datos disponibles en Dirección Provincial de Estadística y Censos, Gobierno de la Provincia de Neuquén (Banco de Datos, Demografía) e INDEC (Censo 2010).

[2] Para el caso del Departamento Confluencia y Ciudad de Neuquén, contamos con datos completos para los censos previos a 1970.

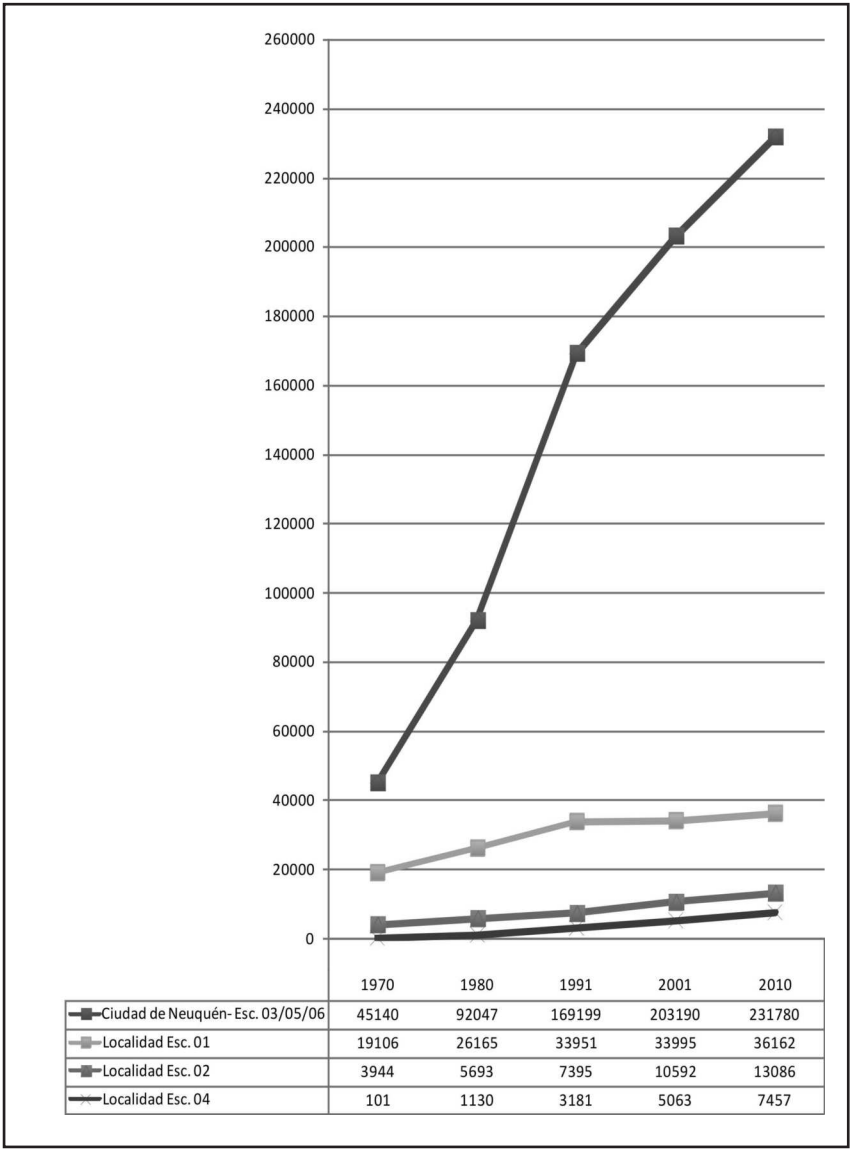
[3] Censo Nacional 1895; Censo de Territorios Nacionales 1914/1920; Censo General de 1947; Censo Nacional de Población y Vivienda 1960/1980/1991; Censo Nacional de Población Familias y Viviendas 1970; Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001; Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Crecimiento intercensal de la Población de Neuquén y Total del País



Fuente: Elaborado por Roldan (2011) en base a Censos Nacionales y Censos de Territorios Nacionales. Datos disponibles en Dirección Provincial de Estadística y Censos (Datos Provinciales), INDEC (Censo 2010) y Flores Cruz (s/f) (Datos de Censos Nacionales).

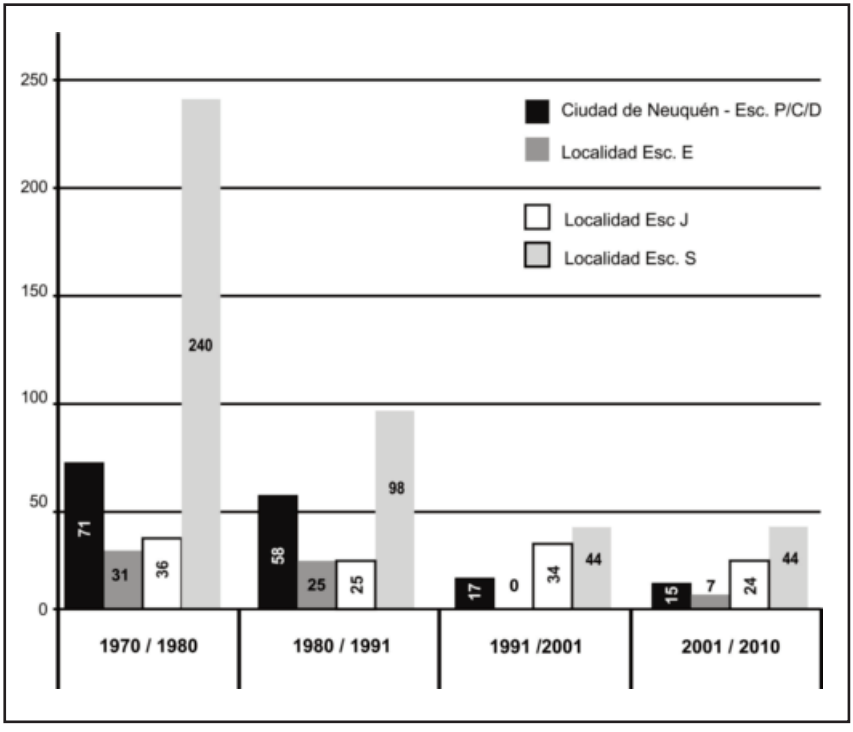
Población por ciudades (en las que se encuentran las escuelas de la muestra) según Censo. Años 1970-2010



	1970	1980	1991	2001	2010
Ciudad de Neuquén- Esc. 03/05/06	45140	92047	169199	203190	231780
Localidad Esc. 01	19106	26165	33951	33995	36162
Localidad Esc. 02	3944	5693	7395	10592	13086
Localidad Esc. 04	101	1130	3181	5063	7457

Fuente: Elaborado por Roldan (2011) en base a datos de la Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén.

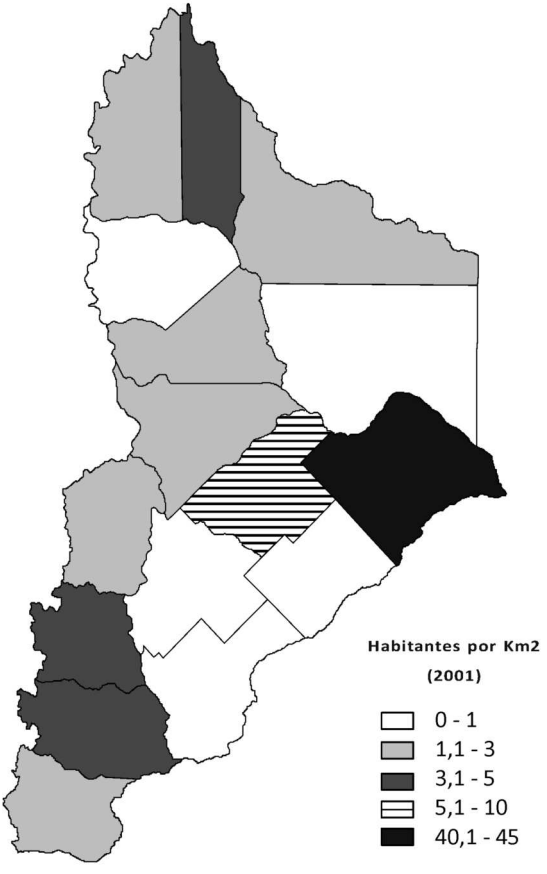
Tasa Media Anual de Crecimiento[4] de la población por jurisdicción (localidades en las que se encuentran las escuelas de la muestra) según período intercensal. Años 1970-2001



Fuente: Elaborado por Roldan (2011) en base a datos de la Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén.

[4] Tasa Media Anual de Crecimiento: Es el número medio de personas que se incorporan anualmente a la población, por 1.000 habitantes.

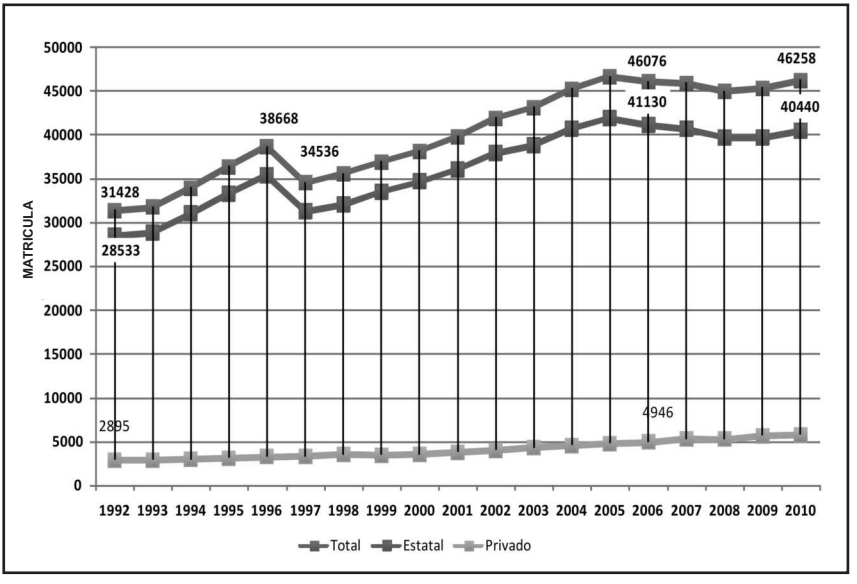
Mapa densidad poblacional de la Provincia de Neuquén. Año 2001



Fuente: Mapas Visitng. Mapas de la república Argentina: http://www.mapasdeargentina.com.ar/esp/neuquen/neuquen_mapa_densidad.php

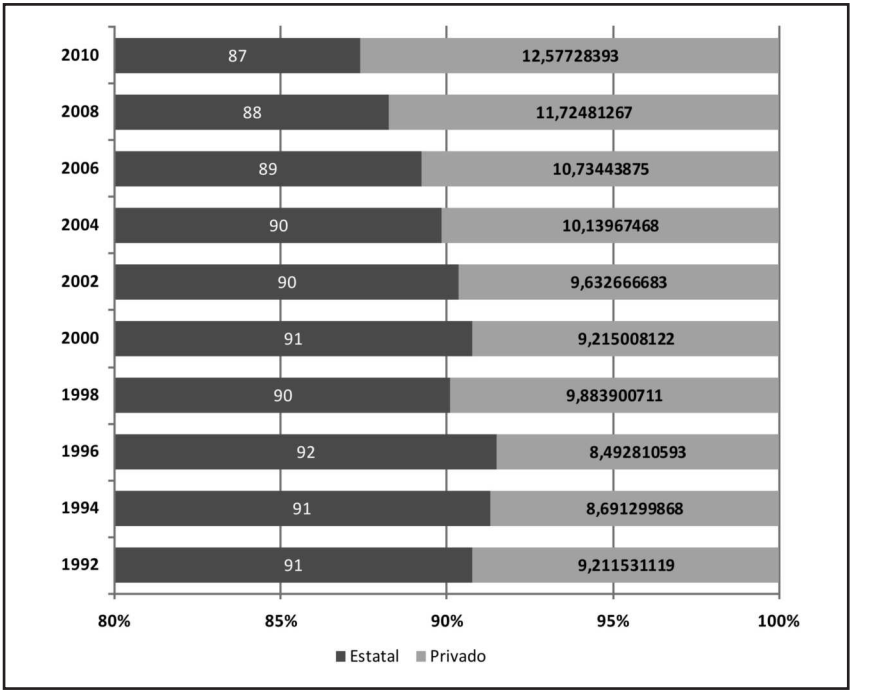
ANEXO CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Matrícula del Nivel Medio por sector y año. Años 1992-2010



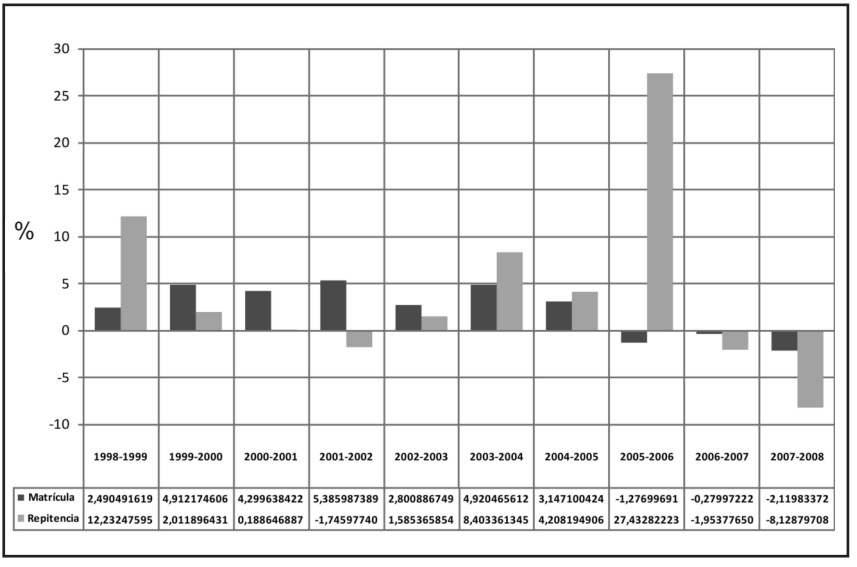
Fuente: Elaborado por Roldan (2011) en base a datos de la Dirección General de Planeamiento del Consejo Provincial de Educación.

Distribución de matriculados en el Nivel Medio por Sector según año calendario. Provincia de Neuquén. Años 1992-2010



Fuente: Elaborado por Roldan (2011) en base a datos de la Dirección General de Planeamiento del Consejo Provincial de Educación.

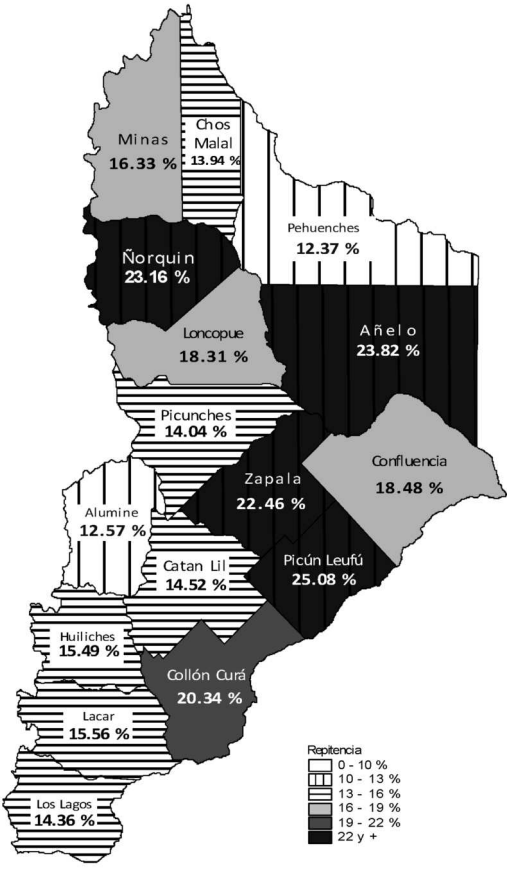
Crecimiento Interanual de la Matrícula y la Repitencia. Nivel Medio. Años 1998-2008



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Matrícula	2,490491619	4,912174606	4,299638422	5,385987389	2,800886749	4,920465612	3,147100424	-1,27699691	-0,27997222	-2,11983372
Repitencia	12,23247595	2,011896431	0,188646887	-1,74597740	1,585365854	8,403361345	4,208194906	27,43282223	-1,95377650	-8,12879708

Fuente: Elaborado por Roldan (2011) en base a datos de la Dirección General de Planeamiento del Consejo Provincial de Educación.

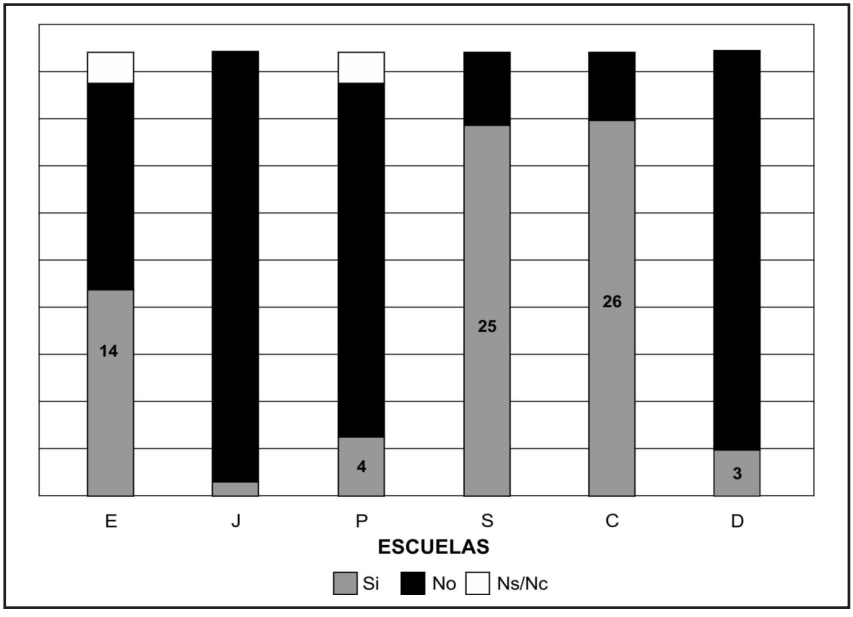
Porcentaje de Repitencia según Departamentos. Nivel Medio. Año 2006



Fuente: Relevamiento Anual 2006 – Departamento Estadística –Dirección General de Planeamiento- Consejo Provincial de Educación.

ANEXO DATOS DE LA ENCUESTA[5]

Ayuda social al encuestado o a algún integrante del hogar[6]



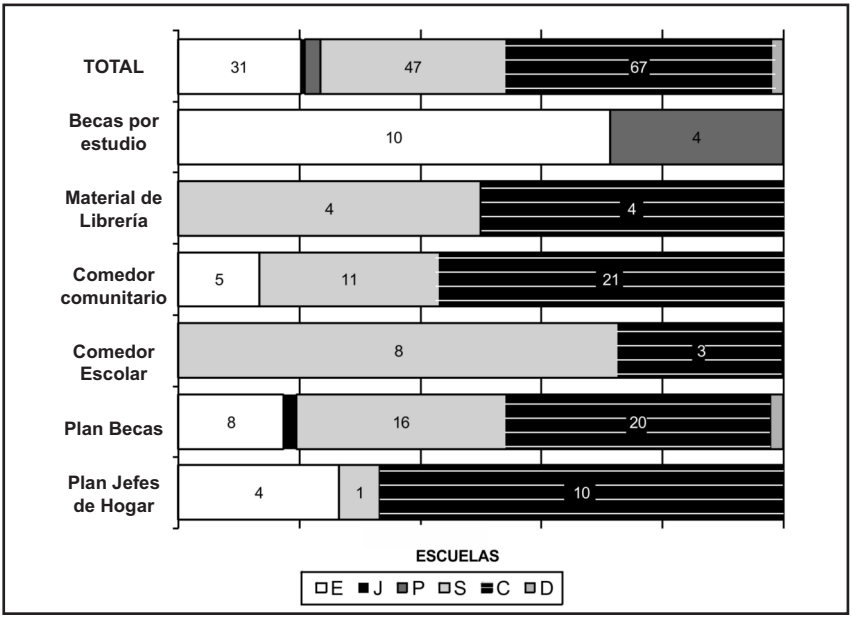
[5] Todos los Cuadros y Gráficos de esta Sección fueron elaborados por Roldan (2011) a partir de la Base de Datos de la Encuesta a Alumnos/as. Se realizaron 30 encuestas por escuela a estudiantes de los últimos años. Las encuestas se realizaron en el trabajo de campo del año 2006, por lo tanto corresponden a las escuelas E, J, P, S, C, D.

[6] Datos expresados en valores nominales. Pregunta de la encuesta: Vos o alguna de las personas con las que vivís ¿reciben algún tipo de Ayuda Social? Entre las opciones que se presentaban al encuestado se cuentan: Plan Jefes/as de Hogar, Seguro de Desempleo, Plan de Becas Escolares, Pensión por Invalidez, Planes de Vivienda, Comedor Escolar/Comunitario, entre otras.

Tipo de Ayuda Social que recibe el/la estudiante encuestado/a o algún/a integrante del hogar

	ESCUELAS						Total
OPCIONES	**E**	**J**	**P**	**S**	**C**	**D**	
Plan Jefes de hogar	4	0	0	1	10	0	15
Seguro por desempleo	1	0	0	1	0	0	2
Plan Becas	8	1	0	16	20	1	46
Pensión invalidez	0	0	0	1	3	1	5
Otros planes sociales	0	0	0	2	1	1	4
Planes de vivienda	2	0	0	2	2	0	6
Comedor escolar	0	0	0	8	3	0	11
Comedor comunitario	5	0	0	11	21	0	37
Ropa uso personal	1	0	0	1	0	0	2
Ropa uso escolar	0	0	0	0	1	0	1
Material de librería	0	0	0	4	4	0	8
Becas por estudio	10	0	4	0	0	0	14
Otro	0	0	0	0	2	0	2
Total	31	1	4	47	67	3	151

Tipo de Ayuda Social. Categorías más relevantes



¿Qué pensás hacer cuando termines el secundario?

	ESCUELA						Total
OPCIONES	**E**	**J**	**P**	**S**	**C**	**D**	
Estudiar solamente	13	14	18	9	5	22	81
Trabajar solamente	5	1	0	4	1	0	11
Estudiar y trabajar	11	15	10	17	24	8	85
Otra cosa	0	0	1	0	0	0	1
Ns/Nc	1	0	1	0	0	0	2
Total Encuestados/as	30	30	30	30	30	30	180

Recorrido de Proyectos e integrantes 2000-2013

Proyecto "Sexualidad y escuela primaria. Un estudio sobre prácticas discursivas desde la perspectiva de género"

Directora: Dra. Adriana Hernández.

Co-Directora: Mg. Carmen Reybet

Período 2000 – 2003. Informe final: Aprobado.

Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Integrantes: Nélida Bonnaccorsi, Andrea Diez, Esteban Zimmer, Verónica Ferreira.

Proyecto "Sexualidad y 'alianza familia - escuela'. Mirada de género y prácticas discursivas en un estudio sobre instituciones, saberes y sujetos"

Directora: Dra. Adriana Hernández

Co-Directora: Mg. Carmen Reybet

Período: 2004 – 2006. Informe Final: Aprobado.

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Integrantes: Verónica Ferreira, Luciana Machado, Soledad Roldan

Proyecto Área de Vacancia "Intersecciones entre desigualdad y Educación media – un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones" (Salta, Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Neuquén). (FONCyT).

Investigadora Responsable Nodo Universidad Nacional del Comahue: Dra. Adriana Hernández.

Directora Gral.: Dra. Inés Dussel, FLACSO.

Período: Julio 2005 – Julio 2007. Informe Final Aprobado.

Integrantes: Eje Trabajo: Silvia Martinez (coordinadora) Ma. Elena Ponzoni, Natalia Fernández; Eje Política: Carmen Reybet, Mirta Teobaldo, Luciana Machado Soledad Roldan; Eje Lectura y Escritura: Carmen Palou (coordinadora) Rita de Pascuale, Ma. Valeria Olguin.

Proyecto "Desigualdad y prácticas escolares de construcción de identidades de género en seis escuelas de nivel medio de la provincia de Neuquén. Producción de ciudadanía en tres aspectos centrales: formación política, formación para el mundo del trabajo y prácticas de lectura y escritura".

Directora: Dra. Adriana Hernández

Co-Directora: Carmen Reybet

Período: 2007-2009. Informe Final Aprobado.

Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

Integrantes: Eduardo Palma Moreno, Luciana Machado, Soledad Roldan, Ma. Verónica Ferreira, Natalia Fernández, Jorge Calliani, Silvia Martínez, Ma. Valeria Olguín, Ma. Elena Ponzoni, Ma. José Ganem.

Proyecto "Escuela Media y Ciudadanía: Un estudio sobre prácticas pedagógicas en relación a la vida política y a la vida productiva en la provincia de Neuquén".

Directora: Dra. Adriana Hernández

Período: 2010-2012.

Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

Integrantes: Eduardo Palma Moreno, Luciana Machado, Soledad Roldan, Ma. Verónica Ferreira, Natalia Fernández, Jorge Calliani, Silvia Martínez, Ma. Valeria Olguín, Ma. Elena Ponzoni, Ma. José Ganem, Delfina Garino, Carmen Reybet, Sandra Belladonna, Carla, Franquelli.

Proyecto 'Escuela secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén'.

Directora: Dra. Adriana Hernández

Co-Directora: Mg. Silvia Martinez.

Período: 2013-2016.

Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

Integrantes: Verónica Ferreira, Luciana Machado, Soledad Roldan, Natalia Fernández, Delfina Garino, Sandra Belladonna, Gisella Moschini, Gisela Miñana.

Se terminó de imprimir en octubre de 2013
en **PubliFadecs**
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Río Negro, Argentina.

publifadecs@hotmail.com