

Instituciones y prácticas en la relación educación-trabajo

Recibido: 15/10/2013
Aceptado: 22/11/2013

Pablo Fern ndez¹
María José Llanos Pozzi²
Alicia Olmos³

Resumen

Las iniciativas de vinculación entre educación y trabajo en la escuela secundaria enfrentan una variedad de situaciones cuyo abordaje es el objeto de este artículo. Se analizan aquí algunas de las dimensiones institucionales, referidas especialmente a los modos como la escuela y sus actores se disponen frente a programas y proyectos que pretenden articular un puente entre la escuela y el mundo del trabajo, especialmente en el medio rural. Se reflexiona entonces sobre las condiciones de posibilidad que los estudiantes encuentran bajo distintos formatos organizacionales, entendidos como prácticas pedagógico-políticas de las escuelas, que incluyen el análisis, la formulación y el desarrollo de líneas de acción orientadas en ese sentido. Será necesario para ello referirnos a los modos de abordar el gobierno de la escuela y a los estilos de gestión escolar.

Palabras Clave: Educación, trabajo, medio rural, gobierno escolar

¹ área de Educación Rural, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Referente Proyectos Productivos de Base Local
pablorfh@yahoo.com

² Maestranda en Investigación Educativa con Mención Socioantropol gica, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba
mjllanos@gmail.com

³ Profesora y Directora del
Instituto Superior de Enseñanza "Arturo Capdevila", Cruz del Eje, Córdoba
Alicia_olmos@hotmail.com

Institutions and practices within the education-work relationship

Abstract

The matter of this paper are the different situations concerning the initiatives that articulates education and work in the secondary school. This work analyses some of the institutional dimensions related to the ways that school and its subjects stand to face programs and projects that intend to build a bridge between school and labor world, specially within the rural environment. Then, it discuss about the conditions that students are facing under different institutional structures, meant as pedagogic and political practices within the schools. This includes the analysis, design, and development of actions related to the articulation between school and work. In order to illuminate this reflection it will be necessary to refer to the school government and to the school management styles.

Keywords: education, work, rural environment, school government

Introducción

Los sentidos que se atribuyen a la educación en una sociedad no son unívocos, en cada escuela se construyen, se sostienen y confrontan significaciones que se realizan mudamente. Si enfocamos sobre los sentidos que las relaciones de la educación en general o la escuela en particular mantiene con otras esferas del mundo social, las discrepancias y acuerdos asumen diversas dimensiones y formas. El caso de las relaciones educación-trabajo no es una excepción. Estos sentidos y relaciones se nutren y nutren una trama de significados respecto de las instituciones (educación, trabajo, empleo, etc.), de los actores y de los territorios. El modo como se habita el espacio escolar y social contribuye de diversas maneras al despliegue de prácticas y formas de organización que expresan y dan cuerpo a tales sentidos.

Las escuelas constituyen la instancia final del desarrollo de las políticas socioeducativas que emanan del Estado. Éstas son políticas que en su implementación pretenden dejar abiertas posibilidades para que los actores locales puedan adecuar los lineamientos generales a situaciones particulares y entornos diversos. Y es aquí cuando aparece relevante el modo como la escuela y otros actores del territorio articulan y tensionan al desarrollo de situaciones innovadoras, produciendo combinaciones originales de actores y recursos en el contexto. Las escuelas, como toda institución, son espacios de tensiones internas y con el ambiente. Los modos como estas tensiones tienden a tramitarse, ya que no a resolverse, contribuyen a definir la dialéctica y la dinámica de la cultura escolar. Es decir, define qué cosas entran en el espacio de negociaciones que es la escuela y los espacios que a partir de ella se constituyen: reuniones de padres, relaciones con otras organizaciones, el modo como los saberes (y los actores que los portan) entran en contacto, se articulan, traducen o someten unos a otros.

Escuela, necesidades y actores

Es posible pensar los programas y proyectos como la respuesta a demandas o a necesidades de la escuela y su entorno, y también como respuestas de la escuela a las demandas del entorno. Sin embargo hay entre los componentes de la cultura escolar, probablemente derivado de la exigencia de la autoridad educativa de elaborar instrumentos de planificación que en general se identifica con “presentar proyectos”⁴, una práctica de diseñarlos con una función de tipo

⁴ La práctica de elaborar proyectos se instala en las escuelas a partir de las propuestas del Plan Social Educativo, durante la década de los '90 del siglo pasado y a través de un sinfín de estrategias de capacitación acompañado de bibliografía específica para las bibliotecas escolares y financiamiento para el desarrollo de los proyectos. Olmos, A. (2012) *La escuela estaqueada. Entre las políticas compensatorias y la cotidianeidad de la gestión escolar*. IX Seminario Internacional

normativa antes que estratégica. Esta práctica redundante en que el proyecto se formula o diseña más para cumplir con los actores de otros niveles de gestión del sistema que lo demandan, que para su ejecución.

Este es un tema a reflexionar dentro -y fuera- de las escuelas: qué, para qué, cómo y quiénes planifican en la escuela. Y resulta necesario porque es constitutivo de la cultura escolar; es a través de estas prácticas como se perfilan los estilos de dirección y gobierno de las escuelas.

Desde esta perspectiva es posible pensar al proyecto como la contracara de la demanda social por educación. Sin embargo en ausencia de demanda y frente a la necesidad de “presentar proyectos” o de “utilizar los fondos de proyectos que bajan” a la escuela, la evidencia pareciera indicar que los proyectos son ideados y vividos más como una obligación que como una respuesta a demandas o como apuesta institucional a la innovación y al desarrollo de relaciones abiertas con el contexto.

Esto es, cuando no existe demanda social emergente o estructurada, sino un conjunto de necesidades heterogéneas, satisfechas de manera diversa (en términos de adecuación), la pluralidad de proyectos, en tanto formulaciones explícitas, viene a materializar los intentos por anclar las prácticas escolares y extraescolares en ese sistema de necesidades, con el objeto de incidir sobre el sistema de satisfactores.

En este sentido, la combinación educación y trabajo, pone de manifiesto, haciendo emerger, los lugares atribuidos a los actores locales al mismo tiempo que a los saberes que éstos portan. Instituciones (en el sentido de organizaciones como en el sentido de prácticas instituidas) y prácticas (en el sentido de desplazamientos, discursos y acciones de los agentes) circulan y habitan espacios social-comunitarios, pretendiendo incidir recíprocamente para dar respuestas coherentes con los modos de concebir las combinaciones posibles entre educación y trabajo. Estas iniciativas dan forma en parte a las condiciones de posibilidad que encuentran los estudiantes que entran en relación con estos proyectos.

Una de las dimensiones del gobierno escolar atañe a los modos como la escuela se sitúa en el contexto. Nos referimos con esto a las disposiciones de la escuela como actor del territorio, es decir a cómo se posiciona la escuela en relación a los demás actores territoriales; qué tipo de actor es la escuela, cómo circulan los saberes, quiénes son portadores de saberes legítimos y quiénes no. Y luego, qué prácticas resultan aceptables (legítimas), cuáles serán descartadas y cuáles serán las relaciones que es posible establecer entre saberes codificados, saberes no codificados y creencias. Todas estas construcciones son el resultado de la interacción con el

entorno, que es preexistente a la escuela y por lo tanto es "leído" por la escuela. Como decíamos al principio, los sentidos de la educación no son unívocos, pero sí existe una representación respecto a que la escuela es portadora de cierto saber y por lo tanto, se le atribuye un valor positivo como educación en sí. Como resultado de esta atribución inicial y de la combinación de ésta con las condiciones y características de la base, por un lado, y de los docentes, por otro, las escuelas pueden transitar caminos que la aproximen a un estilo "institución-escuela" o a uno "institución-organización social". Éstos constituyen estilos de gobierno, organización y acción educativa y cada uno reconoce distintos actores, saberes y prácticas a los que valoran de manera diferente.

El estilo "institución-escuela", organiza sus acciones bajo la lógica escolar, las prácticas extra escolares forman parte de las tematizaciones en la medida en que no interfieren ni colisionan con el desarrollo de las actividades escolares. La escuela es portadora de los saberes legítimos y otros saberes y prácticas se subordinan o coexisten en esferas que no se intersecan, en planos que no se cruzan. El currículum escolar es impermeable a las prácticas de producción y reproducción presentes en las comunidades y no se tematizan. La escuela recibe depositariamente a sujetos que presentan disposiciones distintas de las esperadas de acuerdo a la tradición pedagógica de la formación docente urbana. El conflicto entre las propuestas y acciones escolares y las demandas, características y condiciones de la base se tramita mediante la escisión de los planos áulicos y vitales, de las esferas de la educación y del trabajo-producción.

El estilo "institución-organización social" asume que la práctica educativa se inscribe en una trama compleja de la que emergen conflictos, entre actores, entre saberes, entre prácticas, y entonces la práctica educativa consiste en imaginar formas de tramitar esos conflictos. La función de transmisión de conocimiento se realiza interpelando saberes, no es sólo el saber escolar el que interpela otros saberes, sino que otros saberes vienen a poner cuestiones y señalar ausencias al saber escolar, y en ese diálogo se construye un saber situado y local más complejo, y por lo tanto más rico. El currículum escolar es atravesado por otros saberes y prácticas y cambia al entrar en un proceso de traducción que, aunque acotado, abre a nuevas combinaciones. La escuela orienta su acción desde un lugar de reconocimiento del contexto, el entorno es portador de prácticas y saberes legítimos y en ese reconocimiento reside la posibilidad de desplegar el diálogo y experimentar la producción de saberes y prácticas innovadoras. A partir de la visibilización de prácticas y saberes se hacen visibles también actores, recursos y modos de producción y reproducción, y se hace posible el desarrollo de un espacio de toma de decisiones colectivo.

Estos estilos representarían modos distintos de vincularse con el medio: mientras que el primero considera al contexto como una realidad externa que condiciona el hacer escolar,

generalmente imponiendo límites, y que ingresa parcialmente a la escuela a través de los alumnos y de otros integrantes del entorno próximo (cocineros, maestranza, etc.), en el segundo caso la escuela concibe al medio como una realidad dinámica donde actores diversos que, autónomos, desarrollan capacidad de acción y de diálogo, de organización y cooperación y también conflicto. El conflicto no es percibido como obstáculo sino como constitutivo de la acción social y oportunidad de cambio.

Escuelas rurales, trabajo y producción

Las combinaciones educación trabajo en el medio rural, están siempre terciadas por la relación con la producción, así es posible distinguir prácticas escolares de trabajo productivo que configuran distintos modelos.

Uno de estos modelos lo constituye *la escuela demostrativa*, donde la actividad tiene como fin poner de manifiesto aspectos relevantes del trabajo y la producción para mostrar a los estudiantes como se realizan determinadas prácticas productivas, en un ambiente de condiciones optimizadas y controladas, generalmente “libre de riesgo” para los participantes. “Libre de riesgo” quiere decir que no hay pérdida ni ganancia en términos económicos, ya que la escuela tiene por objetivo *demostrar* algunos procesos con fines didácticos y pedagógicos de manera acotada y experimental.

Otra modalidad la constituye *la escuela productiva*, donde la actividad tiene por objetivo producir con fines de comercialización, aunque no siempre orientado a un mercado abierto sino al consumo de la escuela y de las familias. En esta combinación educación – trabajo – producción las condiciones y el riesgo de la producción también son controlados con fines didácticos, aun cuando el riesgo es mayor que en el caso de la escuela demostrativa. En ambos casos la producción tiene lugar en la escuela o en espacios prestados, y la comercialización y rentabilidad de la producción no suelen constituir una dimensión sobre la que los estudiantes puedan incidir, en término de toma de decisiones.

También es posible identificar una modalidad denominada *escuela de alternancia*. En este caso la producción tiene lugar en los predios de las familias de los estudiantes, sean propietarios o no y siempre que esto sea posible, en el sentido que no haya constricciones externas que lo impida (propietarios reacios a que los peones desarrollen actividades productivas en sus parcelas, por ejemplo). Bajo esta premisa, el control de las condiciones y los riesgos son equivalentes (por no decir las mismas) que en el mundo real: la producción en la parcela del estudiante se realiza con fines de supervivencia y/o comercialización, según los casos, y el éxito o fracaso de la misma tiene efectos sobre las familias, interpelando directamente saberes y prácticas. Hay un posicionamiento

de la escuela en relación a los otros agentes y saberes que es significativamente diferente que en los modelos demostrativo y productivo.

Estos estilos o modelos conjugan de diversa manera actores y recursos, incorporando a unos y dejando fuera a otros, privilegiando unos saberes sobre otros, poniendo en evidencia que modos diferentes de concebir el lugar del trabajo se producen en condiciones institucionales específicas.

Como sostenemos en otro lugar (Fernández, 2005), la intervención de la escuela incide sobre las condiciones de vida y las condiciones de reproducción de la vida de la población, y cuando esta intervención busca articular con el mundo del trabajo, estas características se acentúan al inscribirse la acción de la escuela en lo que Offe denomina proceso de proletarización. En este sentido la acción escolar contribuye a producir subjetividades que incluyen la relación con el trabajo: qué esperar, qué esperar hacer y qué hacer, en términos de trabajo. Las expectativas están en la base de las búsquedas que los agentes despliegan para su ingreso en el mundo del trabajo, y aquellas son constitutivas de las subjetividades que la escuela contribuye a producir. Las combinaciones de estilos de dirección y de modelos escolares productivos, producirán entonces subjetividades diferentes.

El despliegue de instrumentos y procesos pedagógicos que propicien el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, que los sitúe como actores del territorio, para lo cual son necesarios el conocimiento, la interpretación y la comprensión del medio, es decir de los recursos, los actores y los factores que habitan y transitan el territorio y sus relaciones, resultan necesarios en la perspectiva de producir sujetos autónomos –con capacidad de decisión y acción–.

Que la escuela y sus prácticas expresen capacidad de recuperar las características del medio, de tematizarlas mediante los instrumentos antes dichos y de procesarlas en espacios de diálogo con otros actores, de modo que puedan ser objetivadas y significadas colectivamente, requiere que la institución se defina en un proyecto educativo apto para incluir otras voces y actores. Este constituye las condiciones de posibilidad para que los estudiantes ingresen al mundo del trabajo no sólo con capacidades técnicas de producción y comprensión de los procesos del trabajo, sino también con capacidad de iniciativa, organización y cooperación.

Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (2009): *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI Eds.
- Fernández, P. (1999): “*Demanda social y construcción social de actores*” en *Administración Pública y Sociedad*, IIFAP – UNC, Número 12, Córdoba.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 18. N  33. Mayo de 2014

- Fernández, P (2005): "Educación de Adultos, Políticas Sociales y Economía Social", disponible en http://riless.org/components/com_virtualtecas/assets/archivos/46/fernandez_t.final_esydl2005.pdf 7
- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L. y Sabatino, J.P. (1998): *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo rural*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- Olmos, A (2012): "La escuela estaqueada. Entre las políticas compensatorias y la cotidianeidad de la gestión escolar" IX Seminario Internacional RED ESTRADO. 8 Políticas Educativas para América Latina: Praxis Docente y Transformación Social, Santiago de Chile.
- Parra Pozzo, O. y Asdrúbal León, O. (2012) *Pensar la educación para Iberoamérica*, Tomo 1, Bogotá, Editorial USTA.