



Servicio de información Documental
Dra. Liliana B. De Boshi
Fac. Humanidades
UNMDP



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES | DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

Maestría en Filosofía Práctica Contemporánea
Poder, trabajo y Sociedad

TÍTULO DE TESIS

**“LOS SENTIDOS DEL TRABAJO
Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS”**

COHORTE
2004

MAESTRANDO
Prof. Emmanuel Ginestra

DIRECTOR DE TESIS

Lic. Norberto Álvarez

FECHA DE ENTREGA 07/03/08

Índice

Presentación y agradecimiento.....	5
Consideraciones preliminares e hipótesis de trabajo.....	7

Introducción

a. Objetivos	10
b. Justificación del Estudio	11
c. Conceptos fundantes	12

Capítulo I

Trabajo y Empleo: aclaración de conceptos

1. Trabajo: categoría antropológica	23
1.0. Notas sobre Dominique Méda	27
1.1. Interpretación marxiana	33
1.1.1. El trabajo como expresión del <i>ser genérico</i>	35
1.1.1.1. Conceptualización de Bidet: valor-trabajo y fuerza-trabajo	42
1.1.1.2. La utopía en Marx según Gorz	47
1.2. Interpretación del Cristianismo	54
1.2.1. Las elucidaciones de Juan Pablo II	55
1.2.1.1. El Trabajo en sentido subjetivo y en sentido objetivo	60
1.2.1.2. La trascendentalidad del trabajo	63
1.3. Interpretación del Humanismo contemporáneo	67
1.3.1. Friedmann y sus aportes a la teoría sociológica ...	68
1.3.2. Focos de análisis para comprender el Trabajo	73
1.4. Cierre de ideas	80
2. Empleo: categoría histórica	82
2.1. Definición preliminar	82
2.1.1. Control del proceso de trabajo	87
2.1.2. Modelos históricos de trabajo capitalista	89

2.2. El paso de una sociedad a otra	99
2.3. Sobre el "Fin del trabajo"	109
2.3.1. La moda: Rifkin y Forrester	109
2.3.2. Otras consideraciones	114

Capítulo II

Reproducción del Capitalismo en la Escuela

1. Consideraciones preliminares a la cuestión	126
1.1. Reproducción del modelo capitalista.....	131
1.2. ¿Qué pasa en la pedagogía?.....	137
1.3. Reflexiones generales de la reproducción en la escuela	141
1.3.1. Entre el Estado y la Escuela	162

Capítulo III

Las Reformas Educativas

1. Reforma de 1995	168
1.1. Ley Federal de Educación (24.195).....	170
1.2. Ley Provincial de Educación (11.612).....	178
1.3. Críticas al modelo político-educativo de los '90.....	179
2. Reforma de 2005-2006	197
2.1. Cambios estructurales del sistema en ESB y Polimodal	197
2.2. Sobre los objetivos de la Secundaria	199

Conclusión

Últimas palabras.....	208
-----------------------	-----

Bibliografía

Aclaración Bibliográfica	216
--------------------------------	-----



Presentación y agradecimiento

La presente tesis "*Los sentidos del trabajo y su relación con las políticas educativas*" aparece como cierre académico de la Maestría en Filosofía Práctica Contemporánea: poder, trabajo y sociedad, dependiente del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El estudio y la terminación de una carrera de postgrado nos han llevado a analizar los lugares donde habitualmente llevamos adelante nuestras prácticas laborales, y nos permitió la comprensión de los procesos sociales que nos circundan.

Por eso, agradecemos a todos los que hicieron posibles esta maestría, especialmente a la Universidad Nacional de Mar del Plata, que nos dieron la posibilidad de pertenecer como alumno a esta Casa de Estudio; al Lic. Prof. Norberto Álvarez, por sus aportes en la dirección de la tesis; al Departamento pedagógico del Instituto Francesco Faa di Bruno: Lic. Guillermo Bertoni, Lic. Fernanda Pighin, y al Prof. Carlos Romero, que me brindaron, por medio de discusiones, andamiajes conceptuales para comprender varios modelos

pedagógicos, y me guiaron en la bibliografía de la mayoría de las políticas educativas de nuestro país; al Lic. Guillermo Sansobrino, por mostrarme los lineamientos en la estructura educativa institucional, provincial y nacional; a la Dra. Alicia Gutiérrez, que me inició en los aportes sociológicos de Bourdieu, sin dejar de lado su contribución sobre la problemática educativa; y por último, pero más importante, a la familia que ayudó económica y emocionalmente.

Consideraciones preliminares e hipótesis de trabajo

En esta parte nos dedicaremos a dejar explícito el móvil que animó la realización de la temática elegida y de la problemática a tratar; también se asentará la hipótesis de trabajo que se quiere demostrar.

La cuestión sobre la relación entre escuela y trabajo se disparó con la concreción del trabajo final para el seminario impartido por Norberto Álvarez. A partir de allí comenzó una discusión con nuestros pares en el ámbito escolar (iniciado con el acercamiento al pensamiento sociológico de Bourdieu), donde se fue materializando una preocupación para que el alumnado de Polimodal y de nivel Terciario no universitario (en la perspectiva Socio-política) tuviera conciencia de esta realidad. Las discusiones fueron creciendo, hasta que llegó directamente a las autoridades de los Establecimientos educativos, donde nuestras apreciaciones cobraron cuerpo de trabajo. Las jornadas de reflexión en el año 2006 sobre la nueva ley de Educación que el Ministro de Educación Nacional Lic. Daniel Filmus (y en nuestra provincia la Dra. Adriana Puiggrós) estaba alentando, fueron el lugar de expresión de nuestras consideraciones y se propuso dar cauce a criticar los objetivos tanto de la ESB como del Polimodal.

Por lo expuesto anteriormente, es menester que dejemos afirmada nuestra hipótesis de trabajo: las políticas educativas de 2005-2006 en relación al objetivo sobre el ámbito laboral en la Educación Secundaria, esto es Educación Secundaria Básica (ESB) y Polimodal, se contradicen, formando sujetos sumisos para la reproducción de las exigencias capitalistas.

Introducción

a. Objetivos

En la presenta tesis nos dedicaremos a diferenciar, primero, los conceptos de Trabajo y Empleo: como categoría antropológica, y el último como expresión histórica de un modelo de producción; después, a analizar los objetivos de la Educación Secundaria implementadas en 2005-2006, tanto de la Educación Secundaria Básica (ESB) como de Polimodal; tercero, reconocer y denunciar la manifestación de políticas educativas que generan el asentimiento ante las pretensiones del trabajo capitalista; y, por último, reconocer las políticas capitalistas en los intersticios escolares, como vehículo de reproducción de los modos de producción.

Todas estas metas serán complementarias a la que es la principal: la confirmación de la hipótesis de trabajo. Serán arribadas en función de los temas y capítulos que estructura esta investigación, y seguirán ese orden metodológico, por dos motivos fundamentales: la explicación de los conceptos a tratar y las consideraciones que de ellos se desprenden.

b. Justificación del Estudio

En los momentos en que se desarrollan nuevos lineamientos de política educativa, y por los contenidos conceptuales trabajados en las materias y seminarios de la Maestría en Filosofía Práctica Contemporánea, sentimos la necesidad de abrir una investigación crítica sobre los términos e ideas que giran en torno a esta problemática.

La comprensión constante del papel de las instituciones y de los discursos dentro de la sociedad, sumado a los aportes teóricos de la Filosofía Práctica, posibilitó un acercamiento a lo social, y se centraron en el análisis de las políticas educativas. La escuela ha perdido el aura mágica y protectora del saber para expresarse, según la pedagogía crítica, en un vehículo de reproducción de los intereses que conforman el estado material de las cosas. En Argentina esta característica se acentúa cada vez más. A partir de la Reforma del '95, los aspectos técnico-pedagógicos comienzan a tener nuevos andamiajes conceptuales e instrumentales, que hay que analizar. Dejarlos pasar sería caer un grave error.

Por ello, y por la necesidad personal de conocer la realidad que nos circunda, hemos emprendido este trabajo. En él se encontrarán, a partir de lo estudiado en la maestría y

en la carrera de grado, pensamientos propios sobre el sistema educativo argentino, sobre el trabajo, sobre las políticas públicas, etc. Trataremos de dar un recorte que pueda ofrecer una arista de interpretación frente al fenómeno educativo desde su implementación legal.

c. Conceptos fundantes

En esta sección vamos a realizar un panorama general de nuestro basamento filosófico del cual partimos para reconocer la problemática de las políticas educativas, y justificar nuestra hipótesis de trabajo.

Comenzaremos con las posturas socio-filosóficas de pensadores que intentan abrir un panorama de crítica ante los abrumadores discursos hegemónicos: Foucault y Castel (entre otros), que nos permitirán releer la historia desde una perspectiva genealógico-analítica; más las doctrinas filosóficas y religiosa (Marxismo, Humanismo no creyente, y Cristianismo), que nos suministrarán las categorías de diferenciación entre Natural e Histórico, centrado en la temática del Trabajo/Empleo; y por último, agregándole los pensadores críticos de la Educación que nos proveerán de

conceptos que lograrán reconsiderar el papel de la Escuela en los procesos sociales.

Para entender mejor nuestro posicionamiento teórico, nos detendremos a analizar cada uno de estos puntos. Primero trataremos los aportes historiográficos de Michel Foucault (1985 y 1989) que son retomados por Castel (2001) en nuestra actualidad para pensar de otra manera la situación del mundo actual. La mirada genealógica ante la realidad es la posibilidad de adentrarnos en los intersticios de las estructuras y relaciones sociales sin los preconceptos históricos tradicionales.

Alejándose de la popular manera de acercarse a la comprensión del presente histórico y de las actuales efervescencias del Revisionismo (como forma paralela de la "historia de los historiadores"), la Genealogía surge como un reconocimiento a la no necesidad de las situaciones del presente (de manera no evolucionista), ya que lo concibe como una amalgama de conflictos heredados y cargados de proyecciones. Puesto que no recurre a la tradicional presentación de las causas y efectos, la interpretación foucaultiana de nuestro presente supera la mera linealidad de los hechos, para dar cause a la aceptación de que la

realidad, en su conjunto, no es más que una serie de transformaciones de prácticas de poder discursivas e institucionales.

Si aceptamos estas proposiciones, entonces debemos afirmar que la creencia en una historia continua y coherente, es una farsa. Por lo tanto, la discontinuidad de las relaciones de poder y la contradictoriedad de la realidad, sin llevarnos a la desesperación, nos ayuda a generar nuevos espacios de reflexión para luchar contra la hegemonía del pensamiento dominante.

Al llevar estas categorías al ámbito del trabajo (más específicamente al empleo capitalista), podríamos utilizarlas para:

I. desmitificar el lenguaje omniabarcador del Capitalismo neoliberal que, con su lógica "necesaria" de flexibilización laboral, devora a los que apenas pueden sobrevivir y exige a los que tienen mayores recursos a reproducir la realidad de explotación, dado que se inmiscuye en todas las aristas de la acción pública, esto es, educacional, cultural, etc.

II. enseñar a los desempleados y a los que se han insertado en los modos de producción capitalista, que la

situación que están padeciendo ha sido impuesta por decisiones mercantiles que buscan el beneficio propio y el interés personal.

III. reconocer el carácter histórico y, por ende, de provisoriedad de los enunciados capitalistas. Así, pues, no hay derecho del pensamiento reinante presentarse (a pesar de las publicidades) como la única mirada a lo circundante, ni predicar que la única solución a los problemas es seguir con la lógica del mercado.

IV. aceptar que la actual crisis laboral es producto de exigencias epocales de una racionalidad mercantil que emergió en un momento determinado (más específicamente en la Modernidad), y que actualmente es imposible continuar, dado los resultados escandalosos de las estadísticas mundiales que reflejan la inconveniencia de un pensamiento individualista y anti-solidario. Por lo tanto, si existió en un tiempo histórico concreto, podría no haber surgido o, dentro del mismo paradigma de análisis, podría dejar de existir.

Para continuar con la exposición de nuestro lugar de pensamiento en el cual nos fundamentamos, tenemos que afirmar los nuevos aportes académicos que intentan dar una

explicación a la actual configuración del mundo. Una de ellos se encuentra en la noción de "pensamiento único" acuñada por Ramonet en *Le Monde diplomatique*, magistralmente desarrollado por Naredo (1997). Este autor reconoce el carácter catequético del pensamiento capitalista neoliberal que, vía mecanismos que refuerzan la apreciación de la realidad tamizada por los valores económicos, manipula la conciencia de los agentes sociales en pro de la justificación necesaria del orden existente¹. Este tipo de ideología es un discurso estructurado y omnipotente que refuerza y legitima las disposiciones mercantiles e imposibilita la reflexión crítica por parte de la sociedad para pensar otras alternativas a las que imperan; a la vez que sólo reconoce las variables que le competen en el seno de sus proposiciones, como lo es el *crecimiento*, la *rentabilidad* y la *eficacia*. Todo aquello que no genere, acepte o coloque los conceptos de la ideología dominante en las publicidades *massmediáticas*, es, para esta clase de

¹ Es de igual sentir Amin (1997), cuando reconoce y denuncia el forzamiento de las teorías económicas de lo que se conoce como "Economía pura", que conforman las "posibles" situaciones sociales si no se implementan políticas neoliberales. El autor relaciona esta tentativa con el totalitarismo, puesto que quiere conferir a esta disciplina como ciencia, constriñendo todo para su constante confirmación. La simple idea de conformar modelos teóricos de decisiones político-económicas sin tener en cuenta el lugar real de aplicación, es fundamentalista.

reflexión, desconocer las leyes que auguran el crecimiento de riquezas.

Esta alocución neoliberal, y criticada por Naredo, ha exasperado a muchos pensadores que, lejos de aceptarla, producen ensayos conceptuales (materializados en libros) que nos ayudan a desenmascarar la tendencia ideológica que encierran.

Uno de ellos es el sociólogo Pierre Bourdieu (1999) que nos ofrece reconsiderar la cuestión y ubicarla desde otra perspectiva. Esta forma no convencional (o, lo que es lo mismo, no hegemónica) de situarse ante los temas y problemas del Capitalismo, es aceptar la posibilidad de que este paradigma de pensamiento no sea más que un forzamiento utópico (con esfuerzos por realizarse) de la realidad, pero con una característica que antes no había llegado a dar a luz: la eventualidad de tornarse verdadera, dada las actuales deliberaciones que los capitales internacionales han forjado. Simplemente se reproduciría el modo de producción capitalista (tema central de nuestra tesis).

Por eso, los trabajadores sienten la obligación de aceptar la situación de flexibilización y de individualización de las relaciones sociales que, como

demostraremos, comienza a configurarse en el sistema educativo, ejemplificado en nuestro país, y que las medidas político-económicas han llevado a una creciente conciencia (social) de desempleo que aflora, tanto en los acercamientos cotidianos a sus pares como en las estadísticas oficiales y privadas.

Para Bourdieu, la situación de los trabajadores es producto de las decisiones empresariales que han publicitado que solamente hay salida por un camino neoliberal, pero que debe ser cambiado paulatinamente por la toma de conciencia sobre la base real del régimen económico (que no es más que la contingencia histórica).

Pero antes de llegar a dicho lugar, hay que ayudar al trabajador que se siente angustiado, desmoralizado y desmilitarizado ha salir de su apreciación auto-personal. Este conocimiento de su posición ante el modo de producción neoliberal es producto, junto con las conciencias reproductivo-educativas, de la precarización, del miedo al despido, a la reducción de plantilla, a la amenaza de cierre de las fábricas y a la retirada de las inversiones, que lo lleva a creer que es insuperable e imposible de cambiar.

Generar un espacio de debate y de esperanzas basadas, no en entelequias conceptuales, sino en el análisis desfetichizador del discurso dominante, es el objetivo principal de nuestra tesis, enmarcado en los parámetros de las políticas educativas que prefiguran un nuevo Secundario: La Educación Secundaria Básica (ESB) y el Polimodal.

Tercero: si bien sobre el concepto de trabajo se han corrido "ríos de tinta" para explicarlo, una de las inteligibilidades más apropiada para tomar todas sus implicaciones puede ser la que tiene en cuenta las categorías de Necesariedad e Historicidad.

El trabajo en sentido necesario o natural se les adscribe comúnmente al Cristianismo, al Marxismo y al Humanismo no cristiano [Méda, (1998)], ya que estas corrientes lo reconocen como categoría antropológica. En él se puede encontrar la especificidad del hombre (Marxismo) o una de las especificidades humanas (Humanismo no creyente y Cristianismo). En tanto actividad que domina el entorno medioambiental (actividad universal), el trabajo como propio y característico del hombre, humanizaría aún más al sujeto y lo concientizaría del lugar que le corresponde en la naturaleza.

Ahora bien, y a diferencia de lo expuesto, el Empleo es entendido en su situación histórica como dependiente de la ideología capitalista de corte europeo moderno. Surge como fuente de riqueza, y como vehículo de basamento al sistema capitalista (centrado en la productividad). Para entenderlo nos situaremos en los aportes de muchos pensadores, de los cuales De la Garza Toledo (2000) nos ofrecerá, en esta parte, los (para él) cuatro hitos conceptuales más importantes como emergentes epocales:

- a. De la Revolución Industrial hasta la segunda mitad del s. XX, donde surge la Teoría Clásica. Aquí el trabajo tiene una lectura fundamental ya que se lo mira de forma ambivalente: desde creador de riquezas (Ricardo) hasta la alienación y la compra-venta de la fuerza de trabajo (Marx).
- b. De la segunda mitad del s. XX hasta la Crisis del '29. El trabajo es relegado hacia los márgenes de la teoría económica, ya que la preocupación central no es la producción, sino la distribución y circulación de las mercancías.
- c. De la Crisis hasta la década del '70. Pleno desarrollo del Keynesianismo; el trabajo es fundamental y central

en las sociedades, ya que es el generador de identidad personal y colectiva y propiciadora de un proyecto de vida.

d. Con la caída del Petróleo y otras variables socio-políticas, el pensamiento neoliberal provoca una escisión en la mirada pos mediados del siglo XX. Flexibilización, precarización, terciarización, subcontratación, desvinculación, desregulación, etc., son las nuevas notas sobre el trabajo, puesto que lo importante en este momento son las inversiones financieras y las especulaciones bursátiles.

En cuanto a las pedagogías críticas que han surgido, queremos dejar sentado que no nos vamos a dedicar a los modelos teóricos que reconocen la productividad de conocimientos dentro del ámbito escolar, sino, más bien, a las posturas que dan cuenta de una aproximación en la estructura, exigencias y modelizaciones que la Escuela se materializa. En otras palabras, vamos a dedicarnos a mostrar el aspecto reproductor de una de las aristas más importantes de la expresión cultural, como lo es la Educación concretizada en las políticas públicas. Pero para no quedarnos en reflexiones vagas, nos adentraremos en el

análisis del perfil educativo que la provincia de Buenos Aires quiere completar, con la creación de un nuevo sistema escolar del (nuevamente llamado) Secundario: un modelo que tenga en cuenta el aprendizaje de todo lo que atañe a la productividad capitalista empresarial.

Nos centraremos en el análisis de los objetivos de la Secundaria. Su importancia radica en que la franja etárea que conforma al alumnado es, sino toda, la de la gran mayoría de adolescentes y jóvenes que están configurando su subjetividad.

Nuestra intención es desmitificar este nuevo modelo educativo, y llamar a discusión a todos los actores involucrados para poder ofrecer una formación crítica, y conformar un centro de resistencia ante las deliberaciones educativas gubernamentales.

La temática es titánica, pero no imposible. En las siguientes páginas se encontrará el desarrollo teórico que conforma el núcleo conceptual que sustenta nuestra posición y, a partir de allí, abrir nuevos parámetros de investigación para lograr un tratamiento más acabado del tema.

CAPÍTULO I

TRABAJO Y EMPLEO: ACLARACIÓN DE CONCEPTOS

*"Con la fatiga sacarás de la tierra el alimento,
espinas y cardos te dará.
Con el sudor de tu frente comerás tu pan"*

Adaptación de Gn. 3, 17-19

1. Trabajo: Categoría antropológica

En esta primera parte de la tesis nos dedicaremos a tratar la cuestión del Trabajo en cuanto esencia propia del hombre. Desde los textos de Marx, hasta las especulaciones de Friedmann, pasando por la postura cristiana, mostraremos el hilo conductor de las teorías que reconocen y defienden al trabajo, independientemente de sus expresiones epocales, como naturales del hombre. Claro está que no todos partirán de la misma base conceptual, ni se fundamentarán en los mismos principios, ni mucho menos, lograrán plantear idénticos lineamientos de solución a los problemas actuales que tiene el ambiente laboral. Lo interesante de estas corrientes filosóficas y religiosas radica en la posibilidad de crear un

ámbito de crítica al avance del Capitalismo (no solamente en lo que atañe a lo económico, sino también, y especialmente, en lo ideológico), desglosar sus mentiras, y, fundamentalmente, abrir el panorama a la tendenciosa estrechez de pensamiento que este modelo de producción actual pretende imponer ante la inviabilidad de las decisiones político-económicas de explotación, sustentadas en utilización del Empleo y el Trabajo como sinónimos.

Para comprender el por qué de la necesaria diferenciación tenemos que situarnos en perspectiva a estos dos conceptos, vía dos categorías: la naturalidad o necesidad del Trabajo puesto que allí se propicia la realización personal del hombre, por ser una actividad esencialmente socializadora, por ser modeladora de la Naturaleza, y por posibilitar la creación de valores; y la contingencia y arbitrariedad del Empleo, como recurso epocal de producción de riquezas, como explotador y alienador de los hombres, como rígido elemento de reconocimiento social en la contemporaneidad, y como variable de compra y venta (mercancía) de la fuerza-trabajo.

Aunque el Capitalismo tienda a eliminar la distinción, nosotros creemos que es absolutamente imperioso la definición de los términos por separado, ya que, sino, entraríamos en el

juego (tendencioso) de nivelar los distintos tipos de modos de producción como propios del hombre. Así, se legitimarían todos los actos inhumanos que, desde la época de la Revolución Industrial, se fueron consumando, y que actualmente se revisten de diferentes formas.

A nosotros nos interesa seguir las corrientes de pensamiento que reconocen, según Méda (1998, con ligeras modificaciones), esta discrepancia, por lo que la interpretación marxiana², la del Humanismo contemporáneo, y la del Cristianismo sobre el Trabajo y el Empleo, serán nuestros abogados en la tarea de develar las mentiras del Capitalismo. En el Trabajo se puede encontrar la especificidad del hombre (Marxismo) o una de las especificidades humanas (Cristianismo y Humanismo contemporáneo), y a partir de esta clarificación, deberíamos preocuparnos por la liberalidad del desdibujo del término "Empleo" como manifestación de una época. Sino los estructuramos como dos categorías distintas, podemos caer en

² Pensamiento propio de Marx, más allá de las distintas corrientes de pensamiento que tomaron las categorías de análisis del filósofo de Tréveris. Esto no implica que no se utilizarán diferentes marxistas, por ej. Bidet, que puedan dar mayor inteligibilidad a la cuestión, más aquellos eruditos que, sin emparentarse completa y definitivamente con esta línea de pensamiento, v. gr.: Gorz, han analizado las proposiciones de Marx sino que, las "ideas fuerzas" de esta sección estarán centradas en su pensamiento, y no, necesariamente, en los teóricos o analistas posteriores.

el error de alejar la historia del hombre fuera de su hacedor, opacando la creación y la manipulación de la naturaleza para sus propios fines, por la mecanización de rutinas estandarizadas y la aceptación de la creencia de la no-inclusión de propuestas de cambio social para su beneficio.

Ahora bien, el trabajo entendido en su situación histórica "Empleo" pende de la ideología capitalista de corte europeo moderno, que tiene su origen en el deseo de acrecentamiento y acumulación de riquezas (producto de un individualismo acérrimo), gracias a la racionalización instrumental de los mecanismos, de los tiempos y de las actividades que utiliza. Este peculiar modelo de producción está atravesado por su propia historia, y que, luego de los movimientos cambiarios que se fueron implementando (en función a las políticas económicas), actualmente está en el centro de la discusión intelectual.

La diferenciación de los conceptos es crucial, no solamente para analizar a profundidad el Capitalismo neoliberal y pensar alternativas humanas (y posibles) de solución ante las exigencias productivas, sino, también, para que, cuando nos encontremos con los objetivos de la nueva

Secundaria (ESB y Polimodal), podemos descubrir que en las políticas educativas de la provincia de Bs. As., se quiere perfilar alumnos que acaten un modelo de producción determinado, aunque con antelación se les haya mostrado lo contrario.

Aunque de antaño se viene creyendo esto [cfr.: Volkind, (1998)], las decisiones frente a las necesidades de la Escuela no son tratadas, sino postergadas o embelesadas a las nuevas exigencias laborales del capitalismo neoliberal actual (y en última instancia, el de siempre). Por eso, creemos que es obligación nuestra la demostración de la encarnada relación bilateral entre Modo de producción y Escolarización, materializada en la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

1.0. Notas sobre Dominique Méda

Un texto de investigación sobre el tema en circulación, como lo es el de Dominique Méda (1998), cercano a los vaivenes del empleo capitalista, se pregunta por esta diferenciación identificándolo como un hecho sociohistórico determinado a partir de los escritos de pensadores alemanes. La sociedad actual estaría retornando a las viejas teorías

utópicas de legitimación del trabajo, dada la carestía de los empleos, y su manifestación flexible, explotada. O sea, quiere situar, lo que grandes corrientes de pensamiento vienen afirmando, con el argumento de ser una expresión epocal: Méda utilizaría el efecto *boomerang* de las proposiciones críticas del Marxismo, del Cristianismo y del Humanismo contemporáneo hacia el empleo, situándolo en sus propios fundamentos.

Para esta autora, apoyada en otras investigaciones, la idea de volver a poner al trabajo como central en la cuestión social, debe ser motivo de análisis, y en su libro se pregunta:

¿Cómo hemos llegado a considerar el trabajo y la producción (*sic*) como el centro de nuestra vida social e individual? [...] Si el trabajo no ha existido siempre (*sic*), ¿cuáles han sido las razones y los pasos de su "invención"? [...] (Id: 26)

Como vemos, la autora se equivoca en el momento que quiere tratar la cuestión, pues se está situando en otro paradigma. Su error es, primero, relacionar producción con trabajo, dado que la primera categoría analítica es, para las corrientes filosóficas y religiosas mencionadas, parte de un

modo de producción determinado³; y segundo parte de un supuesto equivocado de estas teorías, porque para ellas, el trabajo existió siempre, por ser inherente al hombre. Visto de otro modo, la crítica medaneana está anclada en una interpretación (capitalista, en última instancia) que no acepta los fundamentos que quiere destruir; y, para superar el pensamiento divergente, hay que comenzar por hablar bajo la misma significación.

En cuanto a su deseo de "desencantar" toda la ideología que recubre o "hechiza" al trabajo, encuentra en la superación "del aquí y ahora" del miedo de las filosofías alemanas, el *quid* de "la reinversión de energías" (*Id*: 233). El trabajo viene a ser el motor (*Deus ex machina*) que sostiene la ordenación del mundo y el progreso. Para responder a este panorama, Méda intenta sacar a la esfera laboral de su centralidad (centralización), para situar a la esfera pública como lugar de autonomía y cooperación. Pero esto no es menos equivocado que lo anterior, porque encuentra en proclamas *que no tenían nada que ver con el obrero o el proletariado* (por ej., el progreso era sólo para el burgués, que no se contentaba con prédicas anticapitalistas), el

³ En cuanto a la relación entre producción y trabajo por esta autora, también se vuelve a encontrar esta equivocación en la p. 237, cuando denuncia la confusión entre trabajo y cultura.

puntapié para encontrar el centro de estabilización social. "Orden y progreso", como lema positivista, sólo lo era de una cultura aburguesada, excluyente y delimitadora; cosa contraria a la consideración antropológica del trabajo.

Otra cuestión es la relación que hace entre Humanismo y Capitalismo, siendo éste como "la forma más reductora y perversa [pero relación al fin]" (Id: 234). Increíblemente sitúa a un modo esencialmente explotador con un discurso que proclama al hombre como un fin en sí mismo y como centro de todo valor. El simple hecho de que los hombres son los que conforman el sistema capitalista, no otorga derecho a reconocerlo como humano, puesto que, como se verá en este capítulo, es justamente todo lo contrario, ya que el sentido teleológico del modo productivo capitalista es la riqueza y no el hombre (sobrados ejemplos se han materializado en la historia).

Para terminar con esta perspectiva (pero no por ello dar por acabada la crítica a Méda), es sugerente mostrar que esta pensadora ha tergiversado en varias oportunidades el concepto trabajo y lo continúa emparentando con el empleo. Prueba de ello, son los siguientes párrafos:

A lo largo del siglo XIX la cultura quedó reducida al trabajo (*sic*) y las consecuencias de esta evolución pueden resumirse en dos: por una parte, el hombre queda reducido a un "fondo" determinado por el exterior, una materia que sólo se configura en respuesta a un estímulo externo, un conjunto de capacidades que adquieren relevancia sólo en función de la demanda social (*Id*: 233-234, énfasis en el original)

Y más adelante, escribe que:

La segunda consecuencia de la reducción de la cultura al 'trabajo' (*sic*) es la sociedad de servicios, en la que cada uno se presenta como una capacidad modelada, exclusivamente para utilidad de otros (*Id*: 234)

Aquí, vale aclarar, Méda relaciona la idea de servicio de la sociedad, alcanzada por la emancipación del trabajo (idea de Marx), a la actual sociedad de servicio (de raíz neoliberal). Las transliteraciones que nuestra autora francesa realiza en su obra, es para sospechar, puesto que no se concibe que una pensadora de su talla, haya pasado por alto las proposiciones básicas del Marxismo, del Cristianismo, y del Humanismo contemporáneo, y los haya tratado como centro de críticas.

En su crítica abierta a esta pensadora francesa, la profesora Norma Fóscolo (s/f; citada 24/05/2005), encuentra que Méda confunde *"la alienación del trabajo en la labor,...con la alienación de la sociedad tecnológica que comienza a denunciarse a fines de los años 60..."* (Id: 1). La primera fue reconocida por Marx, y la segunda por Heidegger y la Escuela de Frankfurt en la década del '60, pero pasó desapercibida por la filósofa francesa. Como se muestra, Méda tiende a confundir los parámetros de análisis, y saca conclusiones forzosas, para poder demostrar su tesis.

Por último, esta profesora reconoce que Méda cayó en el mismo error que Arendt (2003), cuando creen ver la desfiguración entre labor y trabajo en los escritos marxianos. Su crítica está dirigida a estas pensadoras, en lo que atañe a la falta de distinción que ellas (no Marx) pasaron por alto: *"El trabajo no es, al mismo tiempo medio para sobrevivir, fundamento del lazo social y fuente de autodesarrollo personal"* (Id: 2, énfasis en el original). Solamente en el trabajo alienado se separa a un hombre de otro hombre, y a éste de su ser genérico, puesto que lo sitúa a un nivel de animalidad, ya que sólo en su vida su preocupación central será la subsistencia.

Ahora bien, salvada la cuestión que Méda había comenzado, queriendo buscar un hito histórico a la crítica que diferencia lo epocal de lo natural, podemos adentrarnos en las líneas de pensamiento que dieron origen a la presente tesis.

1.1. Interpretación marxiana

Marx es uno de los grandes teóricos modernos que, desde varias disciplinas (como la Filosofía, la Sociología, etc.), ha fomentado la idea de que el trabajo, independientemente de su condición histórica, es naturalmente propio del hombre. Aunque sus aportes a las Ciencias Sociales es imposible de describir aquí (si es que no lo es definitivamente), nos dedicaremos a analizar sus aportes ante la comprensión del trabajo en su especificidad esencial. Sus esfuerzos teóricos para comprender el desarrollo del Capitalismo, más el deseo de mostrar alternativas a una sociedad aburguesada, generadora de riquezas, pero alejada de la humanización del hombre, ha sido uno de los grandes aportes a la humanidad. Su tratamiento sobre el trabajo no se quedó en la simple legitimación de un orden existente, sino que, dándose cuenta de su provisionalidad, argumentó en pro de otro sistema

socio-político-económico que buscara como intención teleológica la afirmación del hombre por el hombre mismo. Todo lo demás estaría supeditado al hombre en tanto ser genérico, y la realización humana sería un hecho, no una entelequia discursiva.

El pensamiento sobre la categorización antropológica en Marx se desarrolla en sus célebres *Manuscritos* (1993) y en *El Capital* (1986), fenómenos literarios de análisis político-económico que ofrecen andamiajes conceptuales para comprender el desarrollo del Capitalismo, lograr aprehender la lógica interna, y generar críticas de resistencia. Aunque la temática laboral dentro de los parámetros bíblicos (etimológicamente entendido) es inmensa en Marx, los dos textos que mencionamos se ocupan explícitamente del problema del trabajo y su resonancia en el proceso de humanización.

Después introduciremos las observaciones de dos teóricos que ofrecieron categorías analíticas para la comprensión laboral marxiana. Por un lado, Jacques Bidet (1994), que retoma la centralidad del trabajo desde la perspectiva de Marx y sitúa a la "forma-trabajo" dentro de sus contextos emergentes y lo trae a colación para entender el lugar privilegiado que el Capitalismo le ubicó.

También estarán presentes los aportes teóricos de André Gorz (1982, 1995, y 1998), que situará la perspectiva marxiana dentro de un horizonte utópico de autogestión obrera. Este pensador intentará mostrar el deseo marxiano de provocar un movimiento obrero con raigambre filosófica (pero sin fundamento ético), centrado en la experiencia de una auténtica presencia comunista del desarrollo real de las cosas.

Estos autores, serán las líneas directrices que propondrán un acercamiento a la inmensa construcción conceptual realizada por Marx (sin negar la presencia de otros pensadores) y que, para nuestro propósito de fundamentación, nos proveerán de herramientas proposicionales capaces de justificar nuestra labor de diferenciación entre trabajo y empleo dentro del contexto interpretativo marxiano.

1.1.1. El trabajo como expresión del *ser genérico*

En "El trabajo enajenado" de su *Manuscritos* (1993), Marx continúa su investigación para develar los intersticios del Capitalismo (para él *Economía Política*⁴), pero partiendo de

⁴ Que lo define como ciencia que le interesa sólo el hombre que trabaja. Después, con la aparición del prototipo fabril propuesto por Ford, esto cambiará, puesto que la utilización ordenada de las ganancias será un pilar fundamental para la consolidación del modo de producción; y

los presupuestos explícitos de los teóricos más relevantes, v. gr.: Say o Smith. Allí, comienza reconociendo el carácter mercantil del trabajo (o mejor dicho de la "fuerza de trabajo")⁵, ya que no sólo produce mercancía, sino que se conforma como tal en la totalidad del proceso productivo. Y las relaciones del obrero (que él denomina) "actual" con los objetos producidos, es de aspecto matemático: a mayor producción, mayor pobreza se crea y más sujeto a la supervivencia cotidiana (y cada vez más cercano a la vida animal); a mayor riqueza generada, mayor indigencia social.

Esta situación socio-económica del trabajador, expresa un escenario socio-personal: la alienación o enajenación. Dice Marx:

[...] el objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un *ser extraño*, como un *poder independiente* del productor [...] aparece en el estadio de la Economía Política como *desrealización* del trabajador, la objetivación como *pérdida del objeto* y

luego, la corriente neoliberal desplegará toda su fuerza persuasiva para impulsar el consumismo.

⁵ Marx diferencia el trabajo, como categoría humana, y la "fuerza de trabajo", como condición laboral de compra y venta dentro del modelo productivo capitalista y, por ende, "formador de de valor de mercancía" [cfr. (1986): 13]. Aquí se tomará trabajo de manera general, sin remarcar las diferentes aserciones, ya que su significación se sobreentenderá en el contexto en que se utiliza (y que muchas veces estará explícitamente manifestado). En la sección de desarrollo del pensamiento de Bidet, los términos serán aclarados y definidos en su totalidad, puesto que son la guía de este autor para diferenciar los dos conceptos, y por ende, las dos actividades.

servidumbre a él, la apropiación como *extrañamiento*, como enajenación (*Id: 109-110*, énfasis en el original)

Esta característica se manifiesta, para el filósofo de Tréveris, en la imposibilidad de obtener los medios de vida y de trabajo. El hombre, alejado de sus propias metodologías laborales; y sujeto a patrones preestablecidos de producción, genera una imposibilidad de vivir de manera plena (humana) el fruto de su trabajo. Pero esta situación se complica cuando aplica este mismo modelo de análisis y lo recrea en la falta de auto-reconocimiento en el trabajo:

[...] es evidente que cuanto más se vuelca el trabajador en su trabajo, tanto más poderoso es el mundo extraño, objetivo que crea frente a sí y tanto más pobres son él mismo y su mundo interior, tanto menos dueño de sí mismo es. (*Id: 110*)

Esta asimilación de conceptos lleva a Marx a elaborar otros márgenes interpretativos y fijar al trabajo dentro de un aspecto intersubjetivo, ya que le asigna a su vivencia una apropiación externa, de otro. El trabajo (abstracto) pasa a ser del otro, porque el obrero está desposeído, alejado, extrañado de algo que le pertenece, pero que dentro de los

lineamientos de la Economía Política ha quedado mercantilizado:

Con el carácter útil de los productos del trabajo, desaparecerá el carácter útil de los trabajos que representan y desaparecerán también, por tanto, las diversas formas concretas de estos trabajos, que dejarían de distinguirse unos de otros para reducirse todos ellos al mismo trabajo humano, al trabajo humano abstracto [Marx (1986): 5-6]

Este modelo de producción genera un ambiente tal, que lleva al trabajo a vivirse independientemente del productor, formando una existencia ajena y externa, sin pertenecerle a su ser. De hecho, su ser se diluye a tal punto dentro del modelo capitalista, que lleva a la *enajenación esencial*: que va desde el producto de trabajo, hasta la actividad de producción.

Otro reconocimiento antropológico del trabajo es la concepción que sitúa a la Naturaleza como dador de medios para la vida, y como lugar de creación y modelación de su aparición. El hombre trabaja sobre la naturaleza, y ella sobre el hombre. El proceso de humanización comienza cuando el hombre produce sus objetos de uso para sí mismo, y para perpetuarse por generaciones. La Naturaleza pierde ante el

poder del hombre y su colectivización (ya que el ser social, también es una nota caracterizadora del trabajo); el hombre se forja a partir del trabajo sobre ella. Esta dialéctica genera una dependencia recíproca, ya que el hombre se mueve, a diferencia de los animales, dentro del reino de la libertad⁶.

Por último, pero no por ello definitivo, Marx agrega en sus *Manuscritos* que el "el hombre es un ser genérico [...] porque [...] se relaciona consigo mismo como el género actual [...]" (Id:114), esto es, como un ser en libertad (ya que es universal)⁷. El hombre y el animal se relacionan con la

⁶ Afirma Marx: "La universalidad del hombre aparece en la práctica justamente en la universalidad que hace de la naturaleza toda su cuerpo inorgánico, tanto por ser (1) un medio de subsistencia inmediato, como por ser (2) la materia, el objeto y el instrumento de su actividad vital. La naturaleza es el *cuerpo inorgánico* del hombre; la naturaleza, en cuanto ella misma, no es cuerpo humano. Que el hombre vive de la naturaleza quiere decir que la naturaleza es su cuerpo [...]" (1993: 114-115, énfasis en el original). El trabajo enajenado separa al hombre de la naturaleza y la vuelve, también, extraño, diferente; sólo en la vida productiva (de uso) el hombre se encuentra con la vida genérica, esto es, esencial. Si el hombre se queda dentro de los parámetros de la Economía Política la actividad vital se reduce a una mera subsistencia.

⁷ Pérez Jaime y Amadeo (2001), coautores de *El concepto de libertad en las teorías políticas de Kant, Hegel y Marx*, desarrollan el hilo conductor de la concepción de la libertad en el pensamiento marxiano en sus primeros escritos, centrado en *La cuestión Judía* y los *Manuscritos de 1844*. Después de la investigación que recorre los textos de Marx, reconocen la falta de especulación sobre el término por parte del filósofo de Tréveris. Lo destacable del artículo (en relación a nuestra tesis) es el salto cualitativo que realizan en su aproximación sobre la libertad, puesto que no sólo le adjudica al sujeto individual la posibilidad de ser libre, sino que lo amplía hacia la sociedad: "En el análisis del trabajo alienado está implícita la idea de libertad que Marx sustenta. Para nuestro pensador, un hombre libre o una sociedad libre son un hombre o una sociedad no alienados" (p. 427). En una sociedad aburguesada, la imposibilidad de libertad no es una excepción y, a diferencia de los teóricos liberales, su concretización no puede darse

naturaleza inorgánica para vivir, pero a diferencia del primero, el animal no puede separarse de su vida (que se materializa como subsistencia), de las necesidades intrínsecas a su ser. El hombre tiene voluntad y conciencia, por lo que, gracias a ellas, logra no quedar determinado por sus apetitos sensoriales. El animal es puramente vida; el hombre vida consciente. El animal produce para sí o su prole, atado a la necesidad; en cambio el hombre origina un mundo objetivo, afirma su ser consciente (con su propia esencia o su ser genérico) desde la libertad (liberándose a sí mismo), por lo que el producto final le pertenece. El animal forma en función de la necesidad, mientras que el hombre lo hace, también, "según las leyes de la belleza" (Id: 116). Sólo a partir de las características antes descritas el hombre se autoafirma en su ser genérico, haciendo aparecer a la naturaleza como "su obra y su realidad" (Id, énfasis en el original)

El problema surge cuando el trabajo abstracto (no el humanizante, el concreto) invierte esta situación, y despliega todo su accionar en pro de la riqueza. El trabajo

hasta la supresión de la propiedad privada (fuente de desigualdad y de servidumbre). En una sociedad regida por reglas burguesas surge la problemática paradójica: "[...] la voluntad general es invocada para conferir un valor absoluto al capricho individual; se invoca a la sociedad para convertir en sagrados e intangibles los intereses anti-sociales" (Íd.: 425).

enajenado, al arrancar su objeto de producción, desdobla su imagen como "objetivación de la vida genérica del hombre" (Id: 166, énfasis en el original); le extirpa su vida esencial, haciendo de sus facultades y de la naturaleza un medio de existencia individual (no universal). Y, como el trabajo realiza su esencia, provoca extrañeza con su objeto producido. Por ende, si el trabajo enajenado es propio de un sistema de producción racionalizado por un sector, el hombre se enajena a sí mismo, modificando las expresiones subjetivas y relacionales⁸. El hombre invierte todo su poder sobre sí⁹. Entonces, si el trabajo es ajeno al productor (dentro de los modos de producción capitalistas), el único que recibe como perteneciente a sí mismo es al dueño de la producción¹⁰.

⁸ "Lo que es válido respecto de la relación del hombre con su trabajo, con el producto de su trabajo y consigo mismo, vale también para la relación del hombre con el otro y con el trabajo y el producto del trabajo del otro" [Marx (1993): 117]. Esto provoca que las relaciones intersubjetivas sean medidas con las mismas que el trabajador se ve considerado.

⁹ "Si él, pues, se relaciona con el producto de su trabajo, con su trabajo objetivado, como con un objeto poderoso, independiente de él, hostil, extraño, se está relacionando con él de forma que otro hombre independiente de él, poderoso, hostil, extraño a él, es el dueño de este objeto. Si él se relaciona con su actividad como con una actividad no libre, se está relacionando con ella como con la actividad al servicio de otro, bajo las órdenes, la compulsión y el yugo de otro" (Id: 119, énfasis en el original)

¹⁰ "El ser extraño al que pertenecen el trabajo y el producto del trabajo, a cuyo servicio está aquél y para cuyo placer sirve éste, solamente puede ser el hombre mismo. Si el producto del trabajo no pertenece al trabajador, si es frente a él un poder extraño, esto sólo es posible porque pertenece a otro hombre que no es el trabajador". (Id: 118, énfasis en el original)

1.1.1.1. Conceptualización de Bidet: valor-trabajo y fuerza-trabajo

Bidet (1994) comienza su argumentación dejando sentado su panorámica de la situación social que el mundo está viviendo (o padeciendo). Su tesis central está arraigada dentro de los parámetros marxianos y son producto de la discusión con sus pares ideológicos. Allí queda manifestada su preocupación por la forma en que se ha desarrollado el capitalismo de corte moderno, y sus especulaciones frente al trabajo. Esta categoría de análisis será su preocupación medular, regida por los aportes de Marx, pero "interrelacionada con" y "dirigida a" la comprensión de la sociedad contemporánea. Nuestro autor señala que toda esta época está mediada y signada por lo que denomina "forma-trabajo-moderna" (trabajo abstracto). Esta definición posibilitará, según Bidet, la ampliación a la polémica actual sobre la centralidad del trabajo y aclarará ciertas afirmaciones que están cargadas de "naturalismo".

Para Bidet es esencial la disquisición de los términos que se están empleando (Trabajo/Empleo, en nuestro trabajo), para ubicar a los actores comprometidos en la aprehensión de los fenómenos sociales (contemporáneos).

Comenzaremos con el trabajo. Éste, al igual que el lenguaje, es una categoría antropológica (lo que Marx llama valor-trabajo), que explica tanto el proceso de hominización como el factor caracterizador de la naturaleza humana. El trabajo debe ser entendido como actividad centrada en los resultados¹¹ o, lo que es lo mismo, en el producto¹². (Cabe aclarar que no importa si nuestra variable en estudio, esto es, el trabajo, es central en la sociedad o si es su basamento; lo destacable es el reconocimiento de sus efectos acumulativos, y su transformación del medio ambiente [que recaee sobre la sociedad, promoviendo esta arista de investigación]).

Ahora bien, a diferencia de esta perspectiva, lo que Bidet denomina "forma-trabajo" es su expresión antípoda. Socialmente dividido, ya que uno trabaja para otro, y algunos hacen trabajar a otros (lucha de clases), y motor de "desencanto del mundo" no es más que la materialización de relaciones sociales, regidas y regladas por la coacción

¹¹ La finalidad de la actividad laboral es la puesta en marcha de mecanismos que economizan el tiempo. Se diferencia de otras actividades, porque, mientras el trabajo busca el menor uso de tiempo, otras acciones se concentran en su maximización, ya que generan momentos de placer y distensión.

¹² Resultado que "no implica ni la objetividad de una necesidad, ni la materialidad de un objeto separado" [Bidet (1994): 4]. Para Bidet, el resultado, que conlleva efervescencia peyorativa (por estar cercano a los conceptos claves de la hegemonía capitalista), no debe ser confundido, sino que tenemos que situarlo dentro del "modo" de la actividad humana, y no desarraigada de ella.

(contractual o violenta). La propiedad privada como fuente de diferenciación clasista, también promueve la división del trabajo, como modelo reproductivo. Esta es su manifestación moderna, su "invención", a pesar de ser una categoría definitoria del hombre. No es un "modo de actividad", porque lograría la humanización del hombre, sino un "régimen de actividad", ya que está presidido y moderado por una lógica: la economía del tiempo para generar riquezas. (Aquí se patentiza la inviabilidad del Capitalismo para convertirse en un factor de humanización, porque el centro no es el hombre sino la riqueza)¹³. Aunque la mayoría de las teorías que quieren dar un marco interpretativo a la cuestión del Capitalismo le dan importancia a su expresión mercantil, para Bidet no es lícito relacionarlo con el Mercado, porque la "lógica de abstracción real"¹⁴ no lo genera el intercambio

¹³ Es interesante la disertación arendtiana (2003, *cf.*: 175-177) sobre la finalidad de las cosas en el hombre (fin en sí mismo) formulada por el sofista Protágoras con su teoría denominada *Homo mensura*, que reza de la siguiente manera: "El hombre es la medida de todas las cosas de uso [en este agregado está la originalidad, que después se asentará en una de las formulaciones del imperativo kantiano: tomar al hombre como un fin en sí y no como medio], de la existencia de las que son, y de la no-existencia de las que no son" (p. 176, énfasis nuestro). Aunque Arendt toma esta postura para mostrar la concepción del *homò faber*, y justificar sus especulaciones sobre el utilitarismo antropocéntrico, nosotros lo tomamos como refuerzo de legitimación de una concepción antropológica.

¹⁴ Proceso del binomio gasto-consumo de la fuerza-trabajo que se "encuentra polarizado por las condiciones mismas del mantenimiento del poder" [Bidet (1994): 6], que es provocada socialmente en función del mantenimiento (en continua reproducción) tanto del uso de la fuerza-trabajo como del manejo de las condiciones construidas de este uso. El gasto es el residuo de la fuerza de trabajo en esta abstracción, que está

mercantil, sino, más bien, el "mercado capitalista" (forma esencialmente moderna).

A razón esta situación social contemporánea (pero motivada en la modernidad), Bidet entiende que la teoría franckfurtniana defiende la reconfiguración de la noción marxiana (antes planteada) de "valor-trabajo" por "forma-valor-trabajo". Esto es, en última instancia, pasar por alto el no reconocimiento de su materialización social actual sobre las mercancías como apoyo de valorización del capital (dentro de parámetros cuantitativos), diagramado por un paradigma sistematizador de las actividades humanas.

A diferencia de ello, el "valor-trabajo" dentro de la tradición marxista siempre produce objeto de uso social y debe ser entendido, según Bidet, como "valor-trabajo-uso", ya que es una actividad humana que genera para la sociedad una utilidad. Y que puede ser un motor de lucha para superar la situación de explotación (elemento que pasa inadvertido en los lineamientos críticos de la Escuela de Frankfurt):

[...] la "abstracción real" es vencida cada vez que, y en la medida en que, aquellos a quienes se les quería imponer como fin principal de su trabajo un fin

dividido y relacionado socialmente, manejado y racionalizado por el que detentá los medios de producción (que lo moviliza especializándolo).

abstracto, logran imponer una verdadera utilidad social, una significación cultural auténtica [...] [Id: 6]

Que la lucha de clases pasa por la hegemonía implantada por la Modernidad se desarrolla en la implementación de la "forma-trabajo" es, para Jacques Bidet, un hecho que afirmar y, por ende, una manera de interpretarla. Esta comprensión de la materialización del trabajo en su forma histórica, es una lectura "metaestructural" que se desprende de la época y la "marca", "la señala" (en clave marxiana-bidetiana, claro está): el trabajo moderno se erigió como explotación del hombre libre basado en una justificación contractual (cooperación) del Mercado (dimensión *a posteriori*) y la organización científica (apriorística). En síntesis, el trabajo moderno emerge como una "articulación entre contractualidad, trabajo y dominación" (Id: 7). Dominación clasista de corte moderno que tiene su anclaje entre el Mercado, que genera la apropiación privada de las relaciones entre sujetos, y el plan, que posibilita la apropiación estatal, dando cauce a una contractualidad contradictoria en sus intersticios. Por ende, dada la articulación entre estas formas de dominación, es por eso que Bidet afirma la centralidad del trabajo como clave substancial moderna.

Al pasar a hacer esta actividad bajo régimen logístico (que confunde las acciones intersubjetivas), la invención de la categoría analítica "trabajo", provoca el desencantamiento del mundo, con pleno florecimiento en la dominación económica. Ya no existe un proyecto dirigido hacia el hombre, sino que éste queda supeditado a las exigencias racionales.

1.1.1.2. La utopía en Marx según Gorz

Analizando las proposiciones marxianas en los *Manuscritos*, Gorz (1982, 1995 y 1998) continúa marcando un patrón de estudio sobre el concepto trabajo que, junto al obrero, aparecen como productos del capital (porque es el capital el que decide qué trabajo hacemos y cómo lo realizamos). La primera cualidad es reconocida sin lugar determinado (tanto social como natural), *desinteresado*, y que refleja la relación y la colaboración universal de los hombres entre sí. El segundo, proveniente de los tiempos modernos, está caracterizado por ser dividido *intra* y socialmente. La división del trabajo, producto de la propiedad privada, y reproducida socialmente genera un determinismo mecánico que imposibilita la creación de valores de uso.

El trabajo, entendido como forma de producción específica, reduce la capacidad de cada hombre visto en su individualidad y en su universalidad (El mito de la mayor producción sobre base colectiva en la división del trabajo, aunque es una realidad para la búsqueda de mayor riqueza, es una tergiversación de las posibilidades intersubjetivas de los individuos), es social, porque está determinado en las estructuras y que, para Marx, es necesario adueñarse de su proceso para desactivar la lógica de apropiación capitalista. En esto radica la utopía comunista de Marx (comunismo anclado en lo "real"): no es una vuelta al primitivismo agricultor, sino en alcanzar la universalidad subjetiva en la totalidad activa sin privatizaciones o actividades particularizadas. En palabras del autor:

Sucede de manera distinta para los proletarios que, directamente esclavizados al trabajo general colectivo, tienen un interés directo en unirse como trabajador colectivo y, mediante su unión, someter el proceso social de producción a su control común, sustituyendo el trabajo socialmente dividido por la colaboración voluntaria [Gorz (1995): 41]

Esta unificación de fuerzas del obrerismo no estará afincada en las contradicciones internas del Capitalismo,

sino que tendrá su justificación en la necesidad del proletariado de sobrevivir (que ha dejado de ser "algo", para pasar a ser "nada"). La utopía del Comunismo o proletarización de los modos productivos garantizaría su existencia material, su autonomía y su dignidad frente a la situación social que generó el Capitalismo¹⁵, generaría una autogestión obrera (que uniría trabajo con vida, y vida profesional como vehículo de desarrollo total de los individuos) y la abolición del Aparato Estatal, de la

¹⁵ "La contradicción que tanto inquietaba a Hannah Arendt está, pues, aclarada: el 'trabajo' (*Arbeit*) [...] será eliminado (*beseitigt*) mediante la colaboración social racional de los individuos; en su lugar triunfará una poyesis colectiva que no es ya labor de individuos serializados y especializados sino actividad autónoma que colaboran consciente y metódicamente" [Gorz (1995): 43, énfasis en el original]

En cuanto a la contradicción afirmada y *superada* por Gorz, podemos afirmar que Arendt (2003) introduce la idea de producción cuando entiende que la Era Moderna (esto es: Locke, Smith y el contemporáneo Marx) se vio incapacitada para diferenciar de manera clara y precisa el *animal laborans* del *homo faber*, producto de la dificultad en definir qué se entiende por *labor* y qué por *trabajo*.

En estos tiempos, dichos pensadores encontraron en la labor la "productividad" generadora de riquezas (Adam Smith); fuente de la propiedad privada, para Locke; y en Marx, el sustituto material de los grandes "dioses" (medieval y moderno: Dios y Razón, respectivamente) fabricados por el hombre, para comprender la noción de "creación" y de "diferenciación" con respecto a los animales.

Si bien ninguno de los economistas-filósofos pudo entender la distinción, la autora se dedica a criticar el pensamiento de Marx. Según este autor, la actividad laboral es capaz de producir un superávit gracias al "poder humano", cuya fuerza no queda agotada cuando ha producido los medios para su subsistencia, sino más bien *produce* excedente necesario para su reproducción. Ahora bien, según Arendt, el pensamiento marxiano estuvo girando en torno a una formación de una humanidad socializada, donde la emancipación de las necesidades de la labor era el fin de la revolución. Pero esto trae dos consecuencias que el filósofo economista alemán, según esta autora, no pudo ver: a) posible contradicción en sus textos, ya que por momentos Marx entiende que las necesidades han sido impuestas por *natura*, y por otro, las quiere suplir para ganar un reino de libertad; b) la futura no distinción entre labor y trabajo, ya que si el único fin de la socialización es mantener el proceso de la vida, el proceso se convertiría en labor.

Economía Política, de la división social del trabajo, y de la propiedad privada (génesis de las diferencias sociales). Esto sería el "*triunfo total de la Razón, y triunfo de la Razón total*" (Id: 45); por lo tanto, la forma acabada de racionalización.

Aunque ésta sería la empresa que deberían dedicarle los obreros, el modo "industria", como expresión acabada y definible del capitalismo, es un *lugar necesario* de lucha que debe ser superado, porque impide la personalización del trabajo (que, para Gorz, manifiesta el *fin del humanismo*), porque el trabajo automatizado y mecanizado se interpone entre el trabajador y el producto que lo deshumaniza.

Por lo tanto, y para entender y clarificar las ideas, hay que diferenciar los conceptos. Aunque la naturaleza es dominada por el trabajo (tendencia humana y humanizante), no lo es por el trabajador, sino por el proceso científico que lo rige (teleología de la racionalización capitalista que deseaba el dominio del trabajador). Ergo, el trabajador "colectivo productivo" puede conquistar unos poderes de autodeterminismo, pero "*no les darán el dominio del destino y del sentido del trabajo*" (Id:81), porque los saberes se han especializado, subdividido, racionalizado, y deificado (como

"cosa", separada de su ejecutor), rompiendo con la "posible" cultura del trabajo..

Por eso, aunque se supriman todas las categorías y sistemas laborales, al hombre hay que liberarlo del trabajo, y no en él¹⁶. Podemos decir que hay que salir de ese antropolaborismo, y situarnos dentro de un antropovitalismo. Gorz (1998) plantea algunas alternativas a la sociedad del trabajo fruto de haber reconocido la actual crisis del

¹⁶ Para Antunes (2003 y 2005) este deseo de pérdida de la centralidad del trabajo no es viable. Al situar la categoría de *clase-que-vive-del-trabajo* en el centro de la cuestión, revela que, todavía, el trabajo abstracto, como generador de mercancías, sigue siendo el vehículo constructor de nuestras sociedades. No es avalar los modos de trabajo flexible, articulado, subcontratado, etc., sino todo lo contrario. Para Antunes la mejor manera de luchar contra este modo de explotación, es el conocimiento riguroso de su situación: "[...] el mayor desafío de la *clase-que-vive-del-trabajo*, en este pasaje del siglo XX al XXI, es soldar los lazos de *pertenencia de clase* existentes entre los diversos segmentos que comprenden el mundo del trabajo, procurando articular desde los segmentos que ejercen un papel central en el proceso de creación de valores de cambio hasta los que están más al margen del proceso productivo pero que, por las condiciones precarias en las que se encuentran, se constituyen en contingentes sociales potencialmente rebeldes frente al capital y sus formas de (des)sociabilización" (2005: 186, énfasis en el original). Ésta es su condición imprescindible para hacerle frente a la fuerza del capital. Desvirtuar esta imagen desde discursos filosóficos y sociológicos no es el camino seguro, sino, más bien, un retroceso de las luchas contra la hegemonía de los modos de producción capitalista. Los intelectuales deben estar atentos y denunciar toda clase de explotación, sin dejar, por ello, de presentar esperanzas de cambio afincadas en la posibilidad real de concreción.

En otro capítulo (*Tiempo de trabajo y tiempo libre: por una vida llena de sentido dentro y fuera del trabajo*), Antunes reconoce que la minimización de la jornada laboral, el autocontrol obrero de la lógica productiva, y otras características que hacen al Capitalismo, debe ser conducido por experiencias de realización personal en y fuera del trabajo. Esto es, la prédica de luchar contra la enajenación laboral, y contra el consumismo, como factores necesarios para la liberación humana. Así, para Antunes las enseñanzas gorzeanas sobre liberación del trabajo, quedará manipulada por propaganda procapitalista, y el deseo de autorrealización será socavado, a menos que los esfuerzos sean conducidos al dominio de todas las actividades del trabajador.

trabajo¹⁷. El paso de una sociedad de producción de bienes (auge del industrialismo) a una producción de servicios (Capitalismo neoliberal) no es algo meramente aleatorio, sino es producto de muchos acontecimientos socio-históricos y cambios en las conceptualizaciones. Estamos frente a una crisis del trabajo en sentido capitalista dado que está vedado el acceso a la ciudadanía, hay una pérdida de identidad colectiva y personal, y no hay basamento firme donde encontrar seguridad para trazar un futuro. Ante este panorama desolador, Gorz propone repensar la cuestión y proyecta una nueva salida: convertir nuestra sociedad en una "sociedad del tiempo libre". Ésta se caracterizaría por:

- a) Reducir la jornada laboral, contra la sobreexplotación actual producida por la flexibilización laboral
- b) Liberar al hombre del trabajo, y no en el trabajo como lo había postulado Marx como matriz revolucionaria
- c) Concentrar el poder en los "nuevos ciudadanos", por no pertenecer más a la clase trabajadora (crisis del obrerismo)

¹⁷ Sobre esta interpretación sobre el trabajo, ver las críticas que se desarrollan en el ítem sobre las teorías que propugnan el fin del trabajo.

- d) Aceptar el ocio como elemento aglutinante, y no al consumo (que sería un componente comercial desprendido del modelo neoliberal)
- e) Buscar ante todo el bienestar humano antes que el económico, ya que sería falaz anunciar el fin de la sociedad de trabajadores sin suprimir las relaciones sociales de producción capitalista
- f) Aceptar un Ingreso Universal para todo los hombres, dejando atrás los derechos sociales que se formaron en la ideología capitalista

El planteo gorzeano sobre la interpretación laboral de Marx y sus elucidaciones sobre una sociedad desfocalizada del trabajo debía estar en esta tesis, y había que dedicarle algún ítem, porque es un autor, aunque por muchos rechazado, de considerable influencia dentro de las reflexiones francesas. También recibió sus críticas¹⁸; pero eso no

¹⁸ De la Garza Toledo (2001) resume las críticas que Gorz recibe sobre sus proposiciones, desde fuera y desde dentro del marxismo. La primera, está dedicada a la recomprensión de los datos estadísticos del desempleo que muestran no un disminución en la centralidad del trabajo en la sociedad, sino un cambio de interpretación y concreción en la actualidad; la segunda, es la imposibilidad de dimensionar la situación psíquica real de los trabajadores administrativos que, para Gorz, generan escasa captación sensorial (sin reconocer la relación directa entre cuerpo y mente); la tercera, es la falta de discriminación entre el trabajo, como categoría humana, y el empleo, como modo de producción específico [hasta el punto de emparentar, en *Miserias del presente, riqueza de lo posible*, su pensamiento con el de Rifkin en los puntos esenciales afines a la temática]; la cuarta, es la desestimación de su teoría sobre el fin de las sociedades basadas en el trabajo, porque las

descarta la posibilidad de ampliar y mejorar el esclarecimiento de la concepción antropológica del trabajo en Marx, y reconocer su materialización histórica en el modelo productivo capitalista. Aunque sus críticas sobre el pensamiento marxiano han tenido (y tienen) importancia, no generan una deformación sobre nuestra justificación para continuar sobre la diferenciación entre trabajo y empleo, sino, más bien, enriquecen los interrogantes y las aristas de investigación.

1.2. Interpretación del Cristianismo

Las grandes religiones monoteístas de Occidente han desarrollado su pensamiento en relación a lo que, materialmente, surgía como "cuestión actual". La temática del trabajo no es exenta a esta cuestión, sino que, movida por

estadísticas muestran todo lo contrario; y por último, desde el interior del marxismo, donde no acepta la centralidad de la lógica capitalista sobre el trabajador y, por lo tanto, conducir la liberación de las potencialidades humanas por otras aristas. Nosotros le sumamos otra que aparece en la Introducción: Gorz entiende que la "aceptación" del obrero a las políticas neoliberales proviene por un desencanto del modelo fordista y de la burocratización del Estado providencialista. A nuestro entender esto es una contradicción en los términos, porque no existió mayor explotación del trabajador sino en el modo racionalista neoliberal que, no sólo destruyó los derechos que la clase obrera había conseguido luego de tanta lucha, sino que terminó por desaparecer a una enorme clase trabajadora, subsumiéndola en una situación flexible, precarizada, y (por demás de) mercantilizada. Creemos que Gorz encuentra en el interior del Capitalismo el contenido de una clase que se sintió apabullada por ese mismo régimen explotador.

las grandes ideologías y por los intereses de sus feligreses, tuvieron que salir del simple discurso espiritual, e internarse en las problemáticas cotidianas del hombre común.

Ahora bien, la historia de las posiciones sociales de la Iglesia es inmensa; por eso, y dada la necesidad de encuadrar nuestra tesis en la actualidad, sólo nos detendremos en la Encíclica de Juan Pablo II *Laborem Exercens*. Este documento es esencial para comprender la noción de trabajo y separarlo de su manifestación histórica denominada empleo, ya que es el primero en afirmarlo (siendo las restantes Encíclicas un común denominador de lo que se entiende, en la cotidianeidad, como trabajo).

1.2.1. Las elucidaciones de Juan Pablo II

Pero a pesar del desarrollo de la doctrina oficial sobre la cuestión social, la comprensión del trabajo sólo era tratada, en las Encíclicas, en relación a las distintas materializaciones, pero no en cuanto categoría de definición humana, como sucedió con la aparición de *Laborem Exercens*, el 14 de Septiembre de 1981 producto del Pontífice Juan Pablo II.

Aunque después de este documento eclesiástico, el tratamiento de la problemática social continuó, nos detendremos en la encíclica antes mencionada, porque es la que arroja una comprensión adecuada al tema que estamos desarrollando, ya que las sucesivas encíclicas toman como base sus afirmaciones sobre el hombre y el trabajo.

Al cumplirse los noventa años de la presentación de la *Rerum Novarum*, este Papa polaco intenta acercarse a la llamada "Cuestión Social" a través de la comprensión del trabajo humano, reconociéndole su centralidad en el tema, ya que nutre al cuerpo, ayuda a las ciencias, y provoca la posibilidad de concretizar el progreso de los pueblos. Al dedicarse al análisis de lo laboral, la Iglesia estaría entrando en la *cuestión central* de la *cuestión social*, con el propósito de hacer la vida del hombre más humana, dado que es el propio *anthropós* el que se preocupa por su "especie"¹⁹.

Por primera vez el trabajo aparece centrado en el hombre como expresión de su humanidad, y variable analítica de comprensión en cuanto componente de su radicalidad, y no en sus límites ya que éste

¹⁹ Para Ángel Strada, la Encíclica, escrita por alguien que vivió de cerca el trabajo en las canteras y en la Universidad, no es un desarrollo de temas, sino, más bien "la transmisión de una experiencia".

[...] significa toda actividad humana que se puede o se debe reconocer como trabajo, entre las múltiples actividades de las que el hombre es capaz y a las que está predispuesto por la naturaleza misma en virtud de su humanidad [Juan Pablo II (1986): 5]

Por eso, el hombre tiene una vocación específica: trabajar, indistintamente de su materialidad, debiéndose ser estudiado detenidamente y con seriedad, ya que una tergiversación o defectuosidad interpretativa puede acarrear una explotación de la clase propietaria de los modos de producción sobre los trabajadores justificada por definición.

Por ende, el trabajo no es cualquier concepto, sino es esencialmente una clave para entender, y por ello, definir al hombre es su especificidad. El trabajo ya no será considerado como una variable más de la cuestión social, sino que será un pilar central en la exploración de la constitución antropológica. Es parte de nuestra naturaleza trabajar; y al realizarlo, no solamente transformamos nuestro medio, sino que nos perfecciona como hombres. El hombre se realiza en el trabajo (no es un agregado más, ni mucho menos es consecuencia del pecado, ya que, siguiendo a Calvín [1999] nos acerca más a la comprensión de Dios), necesita trabajar,

puesto que, desde ahí, puede serle útil a los demás, no deja pasar la existencia parasitaria y la frustración personal, al activar sus energías.

Al igual que para Marx²⁰, Juan Pablo II reconoce que nos diferenciamos de los animales por la laboriosidad, y lo sitúa como signo particular de la humanidad: "*El trabajo es una de las características que distinguen al hombre del resto de las criaturas*" [Juan Pablo II (1986): 5], situando a las actividades del resto de la creación en relación con el sostenimiento y preservación de la vida²¹.

Pero, ¿de dónde obtiene el Pontífice su convicción? Según sus aclaraciones, de dos aristas, que van de la "convicción de la inteligencia"(a) hasta la "convicción de fe" (b):

- a) Por la importancia conceptual que le reconocen las Ciencias que se dedican a estudiar al hombre (v. gr. Antropología)

²⁰ Ver Arendt, H.: "[...] en la apariencia blasfema de Marx al afirmar que la labor (y no Dios) creó al hombre o que la labor (y no la razón) distinguía al hombre de los otros animales [...]" (2003: 102). Esta idea "persistente en Marx" surge de los escritos de juventud.

²¹ Hay una similitud con las ideas de Marx en lo que atañe al trabajo como categoría humana. Juan Pablo II critica que se considere lo laboral como "mercancía" o como "fuerza de trabajo". Pero el Pontífice se equivoca al afirmar que estas sentencias provienen de Marx o de algunas teorías Socialistas o Comunistas, sino que, más bien, son una crítica a la forma de producción que genera el Capitalismo [cfr. Juan Pablo II (1986): 24].

b) Y, fundamentalmente, de la Palabra de Dios, revelada en La Biblia (centrando la mirada en el libro del Génesis). Allí, según el Pontífice, Dios revela una verdad clara e indubitable: que estamos relacionados directamente con la creación, no sólo por emerger de allí, sino porque somos co-responsables con Dios de lo existente, manifestado en el mandato divino de procrear, someter la tierra, y "nombrar" la realidad; pero todo esto es por medio del esfuerzo humano, patentizado en el trabajo. Esta situación humana, no es más que la expresión de la línea del plan original del Creador, que no fue tergiversada por el primer pecado del hombre, y que proviene de un "regalo" divino, anclado en la noción de falta de acabamiento de la creación, por lo que el hombre debe contribuir a completarla. Básicamente es la enunciación que afirma el respeto de todos por todo lo que nos circunda (Ecoteología), puesto que no es posible liberar al hombre, sin respetar el medio natural donde vive. Por eso, la Iglesia entiende que debe afirmar a "viva voz" la dignidad intrínseca del hombre trabajador y defender sus derechos que le son inherentes.

1.2.1.1. El Trabajo en sentido subjetivo y en sentido objetivo

Luego de la introducción al tema, Juan Pablo II enuncia dos categorías que son necesarias para entender al trabajo en tanto cualidad antropológica (que la denominará "subjetivo"), y en cuanto a sus expresiones históricas (el trabajo en sentido "objetivo").

Aquí, el Pontífice logra expresar una clara delimitación entre lo que es el trabajo entendido en su esencialidad humana, y sus distintas manifestaciones históricas; lo que para nosotros es diferenciar el Trabajo y el Empleo, esto es, demarcar entre una categoría propia del hombre, y una expresión histórica conforme al modo de producción capitalista.

Al reconocer la no igualdad entre el trabajo subjetivo, ya que *"como persona, el hombre es [...] sujeto de trabajo"* [Id.: 21], donde éste perfecciona su vocación y se realiza como hombre, cuyo valor no radica en qué tipo de trabajo realiza sino en quién lo ejecuta²², y que tiene como sentido

²² Aquí se puede vislumbrar una clara crítica a la concepción actual del trabajo capitalista, que denosta algunos trabajos por considerarlos estériles o de poca condición, y ensalza otros para reproducir un modelo de producción ya existente, y manejar la sumisión de los trabajadores a las actuales prerrogativas financieras.

teleológico al hombre mismo (exigiendo que el trabajo esté en función de éste y no al revés); y el trabajo objetivo, entendido como técnica (siendo la Agricultura y la Industria sus claros exponentes), como expresión cultural y epocal de diferentes modos de producción (empleo), ayudado por máquinas y mecanismos cada vez más perfeccionados, se le exige:

a) a los propietarios de la producción que no se olviden (cosa que ya hicieron) que, aunque trabaja la máquina, el trabajo sigue siendo propio del hombre²³.

b) que la técnica debe ser aliada del hombre, y no su adversaria "quitándole toda satisfacción personal y el estímulo a la creatividad y responsabilidad" (Id.: 19). Esta apreciación papal (igual a lo que Marx denuncia en sus *Manuscritos*) es el reconocimiento de la alienación²⁴ que produce el empleo capitalista, que separa el objeto de trabajo del trabajador, provocando que el trabajo le sea extraño al hombre. Ya para Marx el trabajo era propio del hombre, estaba radicado en

²³ "[...] en la época del 'trabajo' cada vez más mecanizado, el sujeto propio del trabajo sigue siendo el hombre" (Id: 19, énfasis en el original)

²⁴ "Pero hay que subrayar ya aquí, en general, que el hombre que trabaja desea no sólo la debida remuneración por su trabajo, sino también que sea tomada en consideración, en el proceso mismo de producción, la posibilidad de que él, a la vez que trabaja incluso en una propiedad común, sea consciente de que está trabajando 'en algo propio'" (Id: 51, énfasis en el original)

su ser. Pero los modos de producción capitalistas al forjar objetos de consumo que los obreros no podían adquirir, los terminaba alienándolos. Los sujetos no se reconocían en el trabajo, les era extraño e indiferente, por lo que cualquier ataque a los derechos intocables del trabajador, es un atentado al hombre mismo. Es una degradación no solamente laboral, sino también moral, completamente inhumana. Este reconocimiento de la enajenación, es la reafirmación de la esencialidad del trabajo humano.

Por tanto, Juan Pablo II explicita que se trata de dos aspectos diferentes del trabajo: uno, el subjetivo, y otro, el objetivo (que para nuestra tesis se convierten en Trabajo y Empleo, para caracterizar la terminología que se utiliza actualmente). El primero es único, ya que se remite a su esencialidad, en cuanto relación directa con el hombre; el segundo, múltiple, en cuanto historización de un modo de producción. Ahora bien, el no entendimiento de esta división puede llegar a malinterpretarse la "Cuestión proletaria" que, alineada y bajo el yugo de la explotación, degradación y falta de condiciones humanas de desempeño laboral, desdibuja la verdadera relación entre el Capital y el Trabajo. Producto de la ideología del Capitalismo, el trabajo deja de serle

propio al hombre, para centrar toda su potencialidad (reconocido, al igual que Marx, como "fuerza de trabajo"²⁵) como instrumento al servicio de la producción, siendo el capital su fundamento, el factor eficiente, su finalidad. Esto constituye una violación directa a la dignidad del trabajo, y en consecuencia, del hombre.

Por eso, el Pontífice cree necesario una justa inversión de esta caracterización, porque el trabajo que dignifica a la persona, sigue siendo fuente de humanización (expresión que no ha sido revocada, a pesar de la caída de la primera pareja); porque éste continúa valorizado como un bien útil y digno del hombre; y por la impronta originante que proviene de su esencia: la posibilidad de hacerse a sí mismo (esto es: como virtud que lo mejora), y de transformar la naturaleza que le circunda.

1.2.1.2. La trascendentalidad del trabajo

Al finalizar el Capítulo dos, se reconocen tres aspectos o dimensiones propias del trabajo en virtud de su *subjetividad*:

²⁵ "A pesar de todo, el peligro de considerar el trabajo como una 'mercancía sui generis' o, como una anónima "fuerza" necesaria para la producción (se habla incluso de 'fuerza-trabajo'), existe siempre, especialmente cuando toda la visual de la problemática económica está caracterizada por las premisas del economismo materialista" (Id: 24)

- c) El personal, que ha sido tratado como categoría antropológica, entendido como fuente de reconocimiento del hombre sobre sí mismo, en cuanto actor original y final del trabajo. Este tipo de caracterización del trabajo, al ser una acción de una persona (esto es, como unión completa de cuerpo y espíritu), tiene una valoración dignificante, puesto que su significación proviene de la mirada que Dios hace de las tareas humanas.
- d) El trabajo, en este sentido, no es una mera acumulación de movimientos, sino que es parte de lo que la Iglesia denomina "Historia de Salvación", esto es, una interpretación finalista que ayuda en la redención del hombre de su propio pecado, gracias al "sostén" que realizan las personas santas y de buena voluntad.
- e) El familiar, puesto que es el fundamento de la vida familiar (y ésta es la célula básica de la sociedad, donde el hombre está inserto), que es de Derecho Natural y catalogado como una "vocación humana". Sin el sustento necesario, esta realidad social no puede

subsistir, por lo que la sociedad (también propia del ser humano), estaría por desaparecer

f) El social, que conduce a la relación directa con los otros, y posibilita la creación de una identidad nacional. Siendo el trabajo el origen de la sociedad, y no viceversa, será proporcional el aumento de ésta, en función de la categoría antropológica.

Alejado de toda alocución legitimadora de las actuales políticas de producción, el Catolicismo critica el no reconocimiento de las dimensiones, ni en el discurso ni en las prácticas.

Por eso, ante todo, hay que afirmar la superioridad del Trabajo sobre el Capital, en el conflicto suscitado por el Capitalismo, que termina siendo, para el Papa, en un "conflicto ideológico" (*Id.*: 36) entre este sistema político-económico, y el Marxismo.

Aunque esta afirmación es una obviedad intelectual, Juan Pablo II trae a colación esta cuestión para "superar" estas ideologías y mostrar los errores que le son inherentes, el primero en cuanto economicismo, ya que "*se considera el trabajo humano exclusivamente según su finalidad económica*" (*Id.*: 43); y el segundo, denominado materialismo, puesto que

sitúa como jerárquicamente más importante las relaciones materiales como lo único real.

Ahora bien, ¿cuál es la solución cristiana, y por ende, verdadera? Es, nuevamente, el reconocimiento del hombre sobre el capital, pero no sobre la base marxista, sino sobre el (así denominado) "argumento personalista" que reza de la siguiente manera: "*el trabajo humano no mira únicamente a la economía, sino que implica además y sobre todo, los valores personales*" (Id: 51)²⁶. Partiendo desde allí, se puede, según esta Encíclica, recomponer la situación actual del trabajador.

En esta prioridad del hombre sobre el capital, la Iglesia proclama y defiende la idea de "co-propiedad" de los medios de producción, esto es, que no deben ser defendidos por un grupo social selecto, sino del hombre (trabajador), para el hombre²⁷. Se radicaliza la universalización de los bienes-medios (sin dejar de afirmar la propiedad privada), para poder erradicar la "fuerza de trabajo" que enajena a los trabajadores.

²⁶ Además "El hombre como sujeto del trabajo, e independientemente del trabajo que realiza, el hombre, él solo, es una persona" [Juan Pablo II (1986): 41]

²⁷ "Estos [los medios] no pueden ser *poseídos contra el trabajo*, no pueden ser ni siquiera *poseídos para poseer*, porque el único título legítimo para su posesión [...] es que sirvan al trabajo" (Id: 47, énfasis en el original)

1.3. Interpretación del Humanismo contemporáneo

La idea de comprender el trabajo dentro de los intersticios del Humanismo contemporáneo parece una empresa monumental, dado el espectro de corrientes de pensamientos que se sienten afines al deseo de centralizar al hombre y de situar todo lo demás en función de él. El humanismo es una reflexión filosófica que intenta reconocer lo específicamente humano (el *quid* de la cuestión), exaltarlo, denunciar las posibles ambigüedades del término, reconocer cualquier subterfugio tendencioso, y propiciar (entre otras características) que, absolutamente todo lo demás (la experiencia política, la económica, etc.), sea medio y no fin de las actividades. Por eso, los autores que promueven el humanismo, se dedican a encontrar el (los) rasgo(s) que caracterizan y definen al hombre en tanto hombre, en su ser genérico, en su *quididad*.

Pero como la situación de revista se hace insostenible, por la riqueza de corrientes que hacen valer su pensamiento pro humanista, es menester circunscribir nuestra investigación hacia aquellos pensadores que ofrecen un bagaje

de contenidos que iluminan la cuestión que estamos tratando: el trabajo y su caracterización como categoría antropológica.

Para dejar sentado, de todos los autores posibles para tratar, nos inmiscuiremos en los conceptos analíticos de un excelente sociólogo como es George Friedmann, que dará cuenta de una cualificación natural del trabajo en relación con el hombre. Por ser una autoridad a nivel mundial en la temática, su claridad y profusión en la exposición de ideas, y por su completa argumentación (abierta a las nuevas manifestaciones del hecho laboral), son los componentes esenciales al momento de elegir entre la vastedad de autores para fundamentar nuestra idea originante: la categorización antropológica del trabajo.

1.3.1. Friedmann y sus aportes a la teoría sociológica

Coautor junto con Pierre Naville de *Tratado de sociología del trabajo* (1972), comienza en "Introducción y metodología" circunscribiendo las diferentes acepciones que se le pueden adscribir al trabajo, para delimitar el contexto de significación y desarrollar un hilo de análisis que pueda relacionar su postura con la de los pensadores que fueron llamados para realizar esta obra. Su interés radica, también,

en la afirmación tácita de su deseo de mostrar el "mundo" de lo que su disciplina científica intenta dar un marco explicativo.

Comienza generando una definición tajante: la consideración del trabajo como rasgo específico del hombre. Dada la sociabilidad implícita en el hombre, el trabajo no es más que una de sus materializaciones, mostrando así, su incumbencia relacional; a la vez que es el móvil común y condicional para la vida en sociedad. A diferencia de los animales, que desarrollan su vida en función de sus instintos y sus productos surgen a partir de las necesidades vitales, el hombre puede fabricar objetos con una amplia gama de significados y concreciones, pudiendo así, conservar su imagen, dejándola para la posteridad. El hombre puede relacionarse con sus generaciones gracias a sus objetos creados; en cambio, el animal está imbricado con su medio directo, perdiendo así, la posibilidad de marcar una diferencia histórica.

Aunque el trabajo es un carácter esencial de la especie humana, Friedmann reconoce que la historia del pensamiento le adjudica distintos parámetros de comprensión. Para los liberales el trabajo debe ser reconocido por su utilidad, y

distinguido y valorizado por sus fines. Esta percepción del trabajo no puede proyectar la totalidad de la naturaleza del trabajo, porque si enfocamos nuestra mirada a las acciones de los animales, éstos crearían, también, "utilidad". Por ende, hay que buscar la característica propia del trabajo en otro lugar.

Para otros economistas, el trabajo humano se distingue de los animales por la fabricación de objetos de uso y de consumo, con la consecuente afirmación de ser una búsqueda de organización que logra ser frente de resistencia ante el poderío de la naturaleza. Entonces una de las finalidades del trabajo es luchar contra la naturaleza, fabricando objetos que marcan la distancia con el hombre. Aunque ésta es una clásica concepción del trabajo, el mejor estudio ha sido provisto por Marx, puesto que este filósofo, afirma la trascendencia dialéctica de la transformación de la naturaleza, y de ésta, sobre el propio hombre.

Esta interpretación es, según Friedmann, parcial. Comienza a ser una ayuda para generar una aproximación para definir al trabajo, pero su defecto consiste en no tener en cuenta las nuevas expresiones laborales, que provienen del sector terciario, esto es, el servicio. Como la sociedad

moderna era esencialmente productiva, el enfoque interpretativo que surgía de las Ciencias Sociales dependían de esta vivencia; las nuevas manifestaciones del trabajo exigen que se abra el panorama, para así, poder adscribir otras actividades que no posean la finalidad de la superioridad del hombre y la transformación de la materia a las necesidades humanas, y plantear la finalidad intrínseca del trabajo. Así se puede filosofar sobre el trabajo y denotarle una comprensión esencial (sin depender de sus manifestaciones epocales), pero tampoco, des-historizar su manifestación. Entonces, podemos vislumbrar la metodología que este autor (y otros), le apuntan a la Sociología del trabajo: afirmar la esencialidad de su objeto y estudiar sus concreciones históricas²⁸.

Para comenzar, Friedmann reconoce que se debe diferenciar al trabajo de cualquier acción humana, ya que ésta presupone la libertad, en cambio, el trabajo está, muchas veces, dibujado por la obligación y la racionalidad. Aunque la acción también es una nota humana, el trabajo, manifestado en

²⁸ "Repitamos, pues, sin poder llevar ahora más adelante el análisis, que conviene *desconfiar de las definiciones metafísicas o muy generales del trabajo, desligadas de la historia, de la sociología y la etnografía, sin referencia a la variedad de sus formas concretas de acuerdo con las sociedades, las culturas, las civilizaciones, sin consideración suficiente de la manera en que el trabajo es vivido y experimentado por quienes lo realizan*" [Friedmann (1972): 16, énfasis nuestro]

muchas actividades, ha sido un motivo de superación de la simple animalidad: desde su acepción social y desde su desarrollo cotidiano. Esto debe dilucidarse como la exploración de la humanidad, no solamente en sus acepciones metafísicas, sino también, en las posibilidades históricas de realización²⁹.

Tampoco se puede comprender el alcance de los términos si no se tiene en cuenta su otra cara, aquello que permanece latente, pero no siempre manifiesto. En este caso, el revés del trabajo es aquello que lo aleja de lo humano, que lo inhumaniza, que lo destierra de su condición, a saber: la explotación y la enajenación. Cuando los hombres se equivocan en la elección de trabajo y en la conformación del mismo para otros, éste se convierte en algo extraño, diferente, ajeno (alienación). Cuando el adiestramiento es el vehículo que posibilita el conocimiento para el manejo de una máquina, y no lo es el aprendizaje metódico (que exige concentración y predisposición para captarlo), el hombre, sujeto de educación permanente, se pierde en el trabajo³⁰; pero también lo es la

²⁹ Esta necesidad de Friedmann en situar cualquier investigación, proviene de la posibilidad de superación de las teorías fanatizadas con el trabajo, mostrando sólo su aspecto positivo. En sus consideraciones sobre la publicidad del trabajo en la U.R.S.S. (1972: 16), nuestro autor muestra las consecuencias de esta idea.

³⁰ En el mismo libro de Friedmann, Frisch-Gauthier (1972) retoma una investigación realizada por F. C. Mann, centrada en la relación entre las

falta de "condiciones favorables desde el punto de vista técnico y fisiológico, así como psicológico" (Friedmann, 1972: 17); como la falta de condiciones sociales dónde manifestarse; sumándole la remuneración justa, como factor de reconocimiento. Estas, y otras condiciones laborales, son las exigencias que el hombre, sujeto de trabajo, necesita para su autorrealización personal³¹.

1.3.2. Focos de análisis para comprender el Trabajo

Luego de dar un panorama global sobre la temática, Friedmann presenta una serie de características que debe poseer el estudio sobre el trabajo. Aunque cada una lleve un camino metodológico propio, la interdisciplinariedad debe

aspiraciones del trabajador y el puesto que ocupa. Para alcanzar un grado de objetividad, Mann toma el criterio de la instrucción de los laborantes a fin de medir dicha relación. Luego de llevarla a cabo, Mann pudo confirmar la hipótesis de la que partía: cuanto más elevado es el nivel de instrucción, menos satisfecho se encuentra el asalariado. Luego de haber verificado su trabajo, Mann comprende lo que sucede en Norteamérica: al existir tareas que requieren el mínimo esfuerzo, la mínima responsabilidad y la casi nula aspiración a promover su situación laboral, el trabajador se siente insatisfecho, pues tiene como base una enseñanza pero imposibilitado para ponerla en práctica.

El caso francés es paradigmático. Sólo los empleados y/o funcionarios tienden a ubicarse en una plataforma laboral que les permite el acceso a mejores escalafones regulados por la cantidad de horas de perfeccionamiento que le hayan dedicado. En cuanto a las clases obreras, puede verse claramente que al haber recibido un nivel escaso de educación, sus aspiraciones de mejoría laboral no sobrepasa la categoría de capataz o algún rango similar.

Así, la educación (y también la experiencia) de un obrero especializado incidirán preponderantemente en la determinación de sus aspiraciones profesionales.

³¹ Según Friedmann, tanto en el ámbito del capitalismo liberal como del socialismo de Estado, las políticas laborales no han dejado de lado formas de explotación.

conducir a mostrar resultados que generen mayor comprensión sobre el fenómeno en cuestión. Una síntesis de cada uno de los campos analíticos llevará a una visión completa de lo que se visualiza y define como trabajo. Para ello, hay que tener en cuenta:

- a) El aspecto técnico. Aunque esta arista es la que comúnmente se le adscribe al empleo, porque, en última instancia, es la generadora de ganancias, es menester romper con esta unilateralidad conceptual, para abrir un panorama de acepciones de mayor riqueza gnoseológica³². Por "técnico" debe entenderse la facultad humana de relacionarse con sus herramientas de trabajo, reconocer posibles errores de secuencia laboral, solucionar tanto los problemas cotidianos como los esperados, estar abierto a nuevas indicaciones como así a los novedosos mecanismos inherentes al trabajo, proponer alternativas que posibiliten la creación de nuevas fuentes laborales, etc.
- b) El aspecto fisiológico, que se enmarca en el binomio relacional hombre-máquina (o herramienta). Aquí se debe

³² No hay que olvidar que nuestro Friedmann (1961) mostró una mirada optimista ante la automatización, ya que sería la responsable del aumento del tiempo libre. También no debemos olvidar que esta interpretación debe tomarse teniendo en cuenta el contexto de dónde surgió: década del '50, tiempo de lucha ante el trabajo taylor-fordista.

tener en cuenta, no solamente la contextura física del trabajador, sino su espacio de trabajo y su geografía de desarrollo, la conformación corporal que las máquinas que imprimen sobre el sujeto laborante, etc.

- c) El aspecto moral de los interesados en el tema. Como el trabajador tiene una constitución axiológica, sea *a priori*, o histórica, también debe ser una variable de investigación. Friedmann es categórico, y afirma la no-irreductibilidad del trabajo capitalista como forma esencial del hombre:

El trabajo, hemos dicho antes, es una actividad específica de la especie humana, inherente (e inseparable) de toda vida social humana. Allí donde el progreso técnico suprime toda intervención humana en el proceso de producción, convendría que las diversas lenguas dejaran de usar la palabra correspondiente a "trabajo", para designar operaciones deshumanizadas y creen un vocablo nuevo. (Id: 19)

- d) El aspecto psicológico: centrado en que cualquier actividad humana, por más mecánica y rudimentaria que sea, implica una actividad mental, y construye subjetividades (aspecto que se relaciona directamente con la enajenación de algunos modos de producción). El

comienzo de una sociología del hecho psicológico en el ambiente laboral, debe ser un pilar conceptual que proyecte la interpretación compleja de una realidad fáctica-conceptual.

e) El aspecto social del trabajo. Dado que las actividades del hombre no son aisladas, sino que se desarrollan, en su conjunto, relacionándose con los "otros", con el prójimo, el distinto o el igual, no podemos entender al trabajo sino desde su expresión socio-relacional³³. El hombre, ser que está en constante trato con los inmediatos (y con los otros también) es, por definición, un ser-con-otros. Hasta el trabajo más aislado y solitario, tiene pasado, presente y futuro; y en todos estos estados temporales está formado por hombres. Al ser una categoría esencial no puede sino existir en consideración de la presencia de otras personas e instituciones.

³³ La idea de sociabilidad en y del trabajo ha sido motivo de polémica intelectual, ya que, ciertos grupos de pensadores advierten que sólo el que trabaja en grupo, recibe las consecuencias benéficas. No genera satisfacción la pertenencia a ciertos grupos religiosos, las intenciones de colaboración con el Estado, etc., sino solamente los colectivos de trabajo. Allí se germina una "buena sociedad".

La crítica de Friedmann a esta posición, se centra en que son concepciones que intentan postular analogías entre un modo de producción específico con el desarrollo (dirigido) de toda la sociedad. Según este autor, todas las encuestas relacionadas con el trabajo y el no trabajo demuestra la falta de sostenimiento de esta tesis "idealista" de la realidad.

f) El trabajo como realidad económica. La importancia de este aspecto ha sido tan destacada que algunos teóricos de la Ciencias Económicas asimilan su materialidad como una dimensión central para el análisis de este concepto. De allí surgirían ideas relacionales como producción, eficacia, dedicación, etc.

Todos estos aspectos o enfoques provocan una definición antropológica sobre el trabajo, a la vez que, como exigía nuestro sociólogo, se lo sitúa en una manifestación concreta.

También hay que reconocer una nota privativa del trabajo, y es la emergencia de un fenómeno biológico que puede ser mitigada por el proceso laboral: estamos hablando de las necesidades. El hombre, en cuanto fabricante de objetos de uso y de consumo (sin por ello legitimar las sociedades contemporáneas), necesita categorialmente la satisfacción de las exigencias naturales, por lo que las actividades centradas y concernidas con el trabajo, deben estar en función de ella. El gozo y deleite de las necesidades humanas, producen *humanización del hombre*; pero las actuales tendencias productivas (y publicitarias) se han desmedido en esa relación necesidad-trabajo-consumo para subvertirla y

crear una red conceptual donde la jerarquía la posee el consumo.

Ahora bien, no todas las actividades del hombre pueden ser reconocidas como trabajo, puesto que éste sólo se desarrolla dentro de los parámetros de la obligatoriedad remunerada. A diferencia de los compromisos sociales adquiridos por la familia, la religión, el club deportivo (y otros tantos), que sólo tienen una etiqueta de placer y son plasmadas en el tiempo libre (de trabajo), el trabajador pretende para sí la gratificación monetaria (o de otra característica) acordada. Esta retribución, según Friedmann, no solamente proyecta la subsistencia de la especie, sino que, también, genera una subjetividad positiva frente a los períodos de paro, incapacidad laboral, etc.

Pero la reciprocidad entre trabajo y obligación no es arbitraria, sino que está regulada por mecanismos de origen interno y externo, procediendo el primero en *"una vocación al servicio de la sociedad, de un ideal [...] de una necesidad artística o de investigación inventiva"* (Íd: 26); y el segundo, la necesidad que surge de la obligación económica, la fuerza, o el discurso moral, que están regulados por una disciplina heterónoma. Para entender estas últimas variables

vamos a desglosarlas por medio de ejemplos concretos que posibiliten la aprehensión de los conceptos. En cuanto la fuerza física, Friedmann reconoce que las penitenciarias son expresión de este modelo; frente a la persuasión moral, el autor considera el trabajo de las mujeres soviéticas que, a pesar del buen empleo de sus cónyuges, buscaban trabajo "no por necesidad económica, sino bajo la presión de los valores y los tabús ingerentes a la sociedad global" (Id.: 26); en consideración con la necesidad económica, la búsqueda de sustento alimenticio, de vestido, etc., es el generador "universal" para el acercamiento al trabajo.

Dado que nuestro autor trata las imbricaciones entre trabajo y obligación, debe proseguir su discurso desde una perspectiva antropológica. Por eso, después de reconocer su aspecto de compromiso, debe pregonar que la libertad es uno de los valores que el trabajo debería reafirmar. Friedmann debe conciliar necesidad y libertad en el trabajo; por ello, debe reconocer que, siguiendo a "grandes pensadores"

[...] la más alta aspiración de la humanidad es el paso de la servidumbre a la dignidad y de la necesidad a la libertad, el trabajo, rasgo esencial y motor de la especie humana, opone hoy a esta aspiración dobles y graves dificultades. (Id: 27)

Para superar esta cuestión, se reafirma las necesidades internas de los sujetos trabajadores, y se sitúa, históricamente, las de origen externo, sin por ello dejar de alegar la reducción de la duración del trabajo, el desarrollo de la personalidad, y la expresión de ideas particulares³⁴.

1.4. Cierre de ideas

Todas estas ideas y corrientes filosóficas que defienden el trabajo como categoría humana, fueron los detonantes que posibilitaron una configuración de planteamientos anticapitalistas y resistentes. No son los únicos, pero sí son los que han marcado el sendero para repensar la hegemonía actual del capitalismo y desterrar la naturalización forzada que éste realizó sobre la conciencia de los sujetos.

Siguiendo con la lógica (o, contra la lógica) de Dominique Méda, el Cristianismo, el Marxismo y el Humanismo contemporáneo no creyente, fueron las posturas que nos proveyeron de andamiajes conceptuales que logran justificar un modelo del trabajo, como expresión del hombre consigo

³⁴ Buscando formas de cuidado frente a los "trabajos en negro", la doble empleabilidad, el consumo forzado, y lograr que surjan "la necesidad de elegir, la necesidad de cultura, de pensamiento libre" [Friedmann (1972): 27]

mismo, con la naturaleza, y con un ser trascendente como es Dios (en el primero de los casos). A pesar de las diferencias entre estas corrientes de pensamiento, pudimos relacionarlas como vehículos de crítica frente al predominio capitalista, tomando como eje el trabajo humano.

La necesidad de inmiscuirnos en las caracterizaciones del empleo, la posibilidad de adentrarnos en la ontología *material* del modo de producción capitalista, nos lleva a comprender, no sólo el modelo productivo, sino, también, el movimiento de las relaciones inter e intrasubjetivas.

Esta apreciación prohumanística y ecológica que posibilita el trabajo, debería ser el centro de todas las disposiciones y reglamentaciones de las políticas tanto laboral como también las educativas (que trataremos en los capítulos siguientes).

A partir de aquí, nos dedicaremos a tratar la cuestión del Empleo como modo de producción histórico que generó el poderío del Capitalismo y su asentamiento dentro de todos los terrenos donde el hombre se desenvuelve.

El análisis tendrá varias aristas y nos proveerá de herramientas de investigación para la comprensión de la esencia de este sistema político, económico, social, etc.

2. Empleo: categoría histórica

2.1. Definición preliminar

Antes de comenzar a tratar este tema, vamos a definir explícitamente lo que entendemos por "Empleo". Para nosotros éste se configura como una forma del trabajo (como categoría histórica) en el sistema de producción capitalista, regida y subordinada al capital; que, entre otras posturas, en la actualidad, esta o en vía de extinción [Rifkin (1986)], o de desencantamiento [Méda (1998)] o, según Calvéz (1999), de redefinición de un valor; y según Bouffartigue (1997), actualmente ubicado bajo tres registros: económico (porque puede ser conceptualizado y valorizado como bien del mercado), topológico (dado que ocupa un lugar en las relaciones intersubjetivas de las sociedades), y simbólico (ya que puede tener una significación social y personal, sin otro referente que la caracterización cultural). También podemos agregar que en la forma contemporánea actual lleva remuneración salarial; que surgió por la necesidad liberal de acrecentar las riquezas; que no es más que una Mercancía que se vende o se compra (Marx), deviniendo en alienación y explotación; que ha sido construido históricamente en la Era Moderna bajo técnicas y tecnologías monótonas y rutinarias,

presentando una forma racional contemporánea que tiende a dividirse en su seno en función de las tareas, del tiempo y del proceso de producción; que es causante de psicopatologías que provocan un malestar en la subjetividad del hombre de hoy [cfr. Kordon y Edelman (1997)]³⁵. Forzado ideológicamente para asimilarse con el trabajo como expresión humana, provocando exclusión y (necesariamente) desempleo; es generador de mayores beneficios y menores costes a los dueños del capital; destructor de la creatividad, que convierte a las acciones en pura rutina y en movimiento mecanizado; y se convierte en diferenciador de la realidad social entre dominantes y dominados.

Con la aparición del modo de producción capitalista en la Modernidad, la conceptualización y valoración del trabajo tomó otro curso con respecto a las antiguas formas de idealización, ya que se separa del marco privado para insertarse como actividad pública.

Si en la Antigüedad clásica el trabajo era visto con menosprecio y confinado a los que "naturalmente" estaban preparados para utilizar su cuerpo, a saber, los esclavos y las mujeres; en la Modernidad el trabajo será comprendido

³⁵ Las autoras se dedican a mostrar la percepción del sujeto actual ante la situación social que se vive en función del trabajo: desamparo, desconfianza, tedio, etc.)

como fuente, no sólo de riquezas, sino de prestigio social y de identidad individual y colectiva, inserción de ciudadanía, proyección particular de un futuro próspero, única posibilidad de superar el pauperismo (aunque en sus comienzos no tuvo ese efecto), regulación/modelación y disciplinamiento de los cuerpos, etc.

Para los antiguos, el griego de la *polis* del s. V hasta el s. III a.C. no podía hacerse cargo de las actividades que se relacionaban con el sustento de la vida, porque ello significaba que estaban atados a las necesidades, imposibilitándolos para dedicarse a los asuntos políticos. Si alguien no era libre por alguna circunstancia, ¿cómo osará emitir juicio sobre la mejor manera de administrar los temas públicos? Esta era una contradicción *ipso facto*, ya que la condición *sine qua non* para discutir en el *ágora*, no era solamente la educación, sino la libertad (entendida en sentido negativo, como no-dependencia) del individuo (condición necesaria).

Si bien las implicaciones del concepto *work* fueron cambiando en el transcurso de la Edad Media (producto de la aparición en Europa del Judeocristianismo), el verdadero giro copernicano se ubica en la Era Moderna. Allí se produce una

ruptura epistemológica en la apreciación del trabajo, revistiéndose de connotaciones públicas y proyectando una nueva visión del trabajador: el empleado.

Es cierto que la Modernidad no agota el modelo capitalista de empleado, dado que se han sucedido numerosos cambios en el modo de trabajo; en función de esó básicamente podemos encontrar los siguientes:

- I. La apreciación del trabajo en la esfera pública, forzando, en los tiempos postrevolucionarios, la separación entre labor (mujeres, dentro del ámbito privado) y el modelo fabril (hombres).
- II. Su progresiva división, como motor y fuente de riquezas; y su consecuente punto de partida para la alienación.
- III. La Revolución Industrial, que posibilitó una aproximación a la mecanización del proletariado, primera forma de deconstrucción del poder proletario.
- IV. El surgimiento de un ejército de reserva, como primera contradicción del Capitalismo (otra manera de subvertir el poder que tenían los obreros de "oficios" y cualificados).

V. La progresiva "racionalidad del trabajo", en el modelo Taylor-fordista, rudimentando y minimizando las acciones del trabajador.

VI. La acumulación del capital, como modo de apropiación del excedente del trabajo realizado.

VII. La aparición de la tecnología y de las tecnologías de la información, como garante explotador de la sujeción obrera.

¿Qué es lo que vamos a tratar en este espacio de la tesis? Básicamente lo que caracteriza al modelo productivo Capitalita: el control del proceso de trabajo, donde veremos el desarrollo de la racionalización de la producción, materializado en metodologías productivas, que intentaban alcanzar el poderío de los propietarios sobre los trabajadores; los modelos históricos que posibilitaron tal poderío; la caracterización social de este proceso en la Sociedad del Trabajo, en la Sociedad Salarial, y en la Sociedad Neoliberal, para mostrar los diferentes tópicos del desarrollo histórico del Capitalismo, como ideólogo del empleo en su forma laboral naturalizada; y, para finalizar, dada la inmensidad de temas que pueden tratar al Capitalismo, nos adentraremos dentro de las teorías que hablan sobre "el

fin del trabajo", mostrando la retórica de dominio proliberal sobre los trabajadores y los posibles cambios dentro del sistema de producción.

Estos no son los únicos temas que podrían abarcar la temática del Capitalismo (de eso estamos seguros), pero son los pilares donde, creemos, se mostrará la historicidad del Empleo, como producto del capital, y su diferencia con el trabajo, en tanto característica humana.

2.1.1. Control del proceso de trabajo

La ascendencia del Capitalismo en la modernidad generó reflexiones para superar el prototipo tradicional del trabajo, preocupándose por alcanzar la mayor racionalización sistémica del modo de producción. Para alcanzar una optimización de las relaciones fabriles, el control sobre el proceso de trabajo fue alcanzando modelos cada vez más productivos (al igual que alienantes).

La primera intervención frente al trabajo fue su división, como fuente y generador de riquezas (y a la vez de dominio), ya que el tiempo empleado por un individuo sobre un objeto determinado puede ser mejorado si se distribuye las

tareas en más personas. Los aportes de Adam Smith (1991) en *La riqueza de las Naciones* fueron el puntapié intelectual para asentar las bases de instrumentalización de la razón a favor del poseedor de capital.

Como el tiempo (o su ahorro) ya no se concibe aisladamente sino en función de la riqueza (tiempo-riqueza), los inversores de capital se preocuparán de mejorar y distribuir las tareas, siguiendo un esquema de tiempo-movimiento. El gran autor de la cuantificación de tiempo-riqueza será Taylor, introduciendo en el seno de la fábrica el cronómetro. A la par de ello, atenuará las acciones del obrero revirtiendo el poder cualificado de alguno de ellos, para masificar, utilizando el excedente de inmigrantes, el trabajo en la fábrica.

Esta primera tentativa tuvo fuertes cambios en la manera de ver al mundo y del disciplinamiento de los cuerpos, alcanzando niveles de producción nunca antes conocido. Esta manera de ver el orden de la fábrica como única posibilidad de progresar en la acumulación del capital, será el discurso principal para justificarse ante la sociedad, ya que ella (supuestamente) será la primera beneficiada.

Después de las contribuciones de Taylor, entra en vigencia el arquetipo de obrero propuesto por Ford. Con este capitalista, el control sobre el proceso de trabajo será llevado ante el *espacio de trabajo* gracias a la cinta transportadora y la línea de montaje. Ahora el obrero tendrá un determinado espacio donde moverse (sin poder ir a ningún otro lado) y podrá caminar por ahí, cuando la producción aumente. Por lo tanto, el trabajador estará supeditado al que ejerce control sobre la cinta, ya que será él el que regule la producción. El poder está definitivamente instalado en el capitalista. Si con Taylor la dominación estará centrada en el *tiempo de trabajo*, ahora el *espacio* ejercerá la intervención. El señorío es total.

2.1.2. Modelos históricos de trabajo capitalista

El sistema de producción capitalista ha desarrollado, desde su aparición, distintos modelos racionales para mejorar beneficios y aminorar costos. Si bien surgieron todo tipo de disciplinas *intrafabriles*, ninguno ha tenido la fuerza y magnitud como los modelos americanos de Taylor, Ford, y el japonés Toyota.

El Fordismo y el Taylorismo son, cada uno según sus aplicaciones, dos modos de manejar el tiempo y el espacio dentro de las fábricas, en función de los requerimientos de los capitalistas.

Taylor, como ya hemos enunciado, fue el primero en tornarle científicidad al trabajo, ha mejorado abruptamente el empleo, no solamente aplicando el cronómetro dentro de las fábricas (y así proyectar una cantidad adecuada y específica de producción), sino que logró desterrar, en un gran porcentaje, el poder del obrero cualificado otorgándoselo al dueño de la fábrica. Aprovechando las condiciones sociales de inmigración masiva europea (que comenzaban a ser una realidad en América), logró enfatizar lo que Marx y Engels habían axiomatizado: un ejército (obrerista) de reserva, y así forzar a los nativos "indisciplinados" (que renegaban de esta nueva manera de trabajar) a dejarse sujetar por los requerimientos fabriles contemporáneos.

Luchando contra la despreocupación de los trabajadores, Taylor utiliza la nueva mano de obra (irlandeses, franceses, etc.) y comienza a tomar la rienda del dominio de los modos operarios. De esta forma comienza un nuevo paradigma de trabajador: el descualificado, aquel que no tiene ningún

oficio determinado, y por lo tanto, ningún poder para creerse indispensable. Junto con la división del trabajo, ahora la repetición constante de un trabajo determinado en un tiempo establecido, aumenta la producción; a la vez que invierte el poder que antes tenían los obreros sobre el fabricante. Doble "hazaña" para un solo modelo.

En cuanto al Fordismo, podemos encontrar que:

- a) Logró terminar por completo la cualificación obrera, reduciendo las acciones humanas dentro de la fábrica a un mínimo y rutinante ejercicio cotidiano (creando el *obrero masa*, separándolo de la gerencia científica)
- b) Manejó e impuso, por medio de la cinta transportadora o la cadena de montaje, la docilidad en el trabajo de los hombres a las piezas, y obligó a acelerar la producción controlando el proceso de trabajo.
- c) Estandarizó el uso de las piezas, subdividiendo y parcelando cada parte de un objeto a fabricar para mejorar la producción, logrando, de esta manera, la inclusión de la mano de obra femenina, el trabajo parcelado, y la fragmentación de funciones.

- d) Fue diagramado desde la producción interna de todo el instrumental necesario para el trabajo bajo una forma verticalista de gestión, recurriendo a talleres externos en escasos momentos.
- e) Se convirtió en uno de los modelos de compromiso entre el capital y el trabajo, mediado y regulado por el Estado (árbitro), lo que devino en su fetichización como asegurador de derechos sociales.
- f) Separó definitivamente la ejecución y la elaboración en el proceso del trabajo.
- g) Fue creando la imagen co-gestora de los Organismos Institucionales como el sindicato o partidos políticos de izquierda, bajo una ideología de "compromiso fordista" (canalizando, de esta manera, salidas a los problemas dentro de la óptica del capital).
- h) Impulsó una contradicción dentro de su propio mecanismo, ya que, por un lado, buscaba una exacerbada producción (de manera heterónoma), y por el otro, alentaba un consumo exaltado. La superación de esta tensión dialéctica es el individualismo.

Pero ésta no es la única influencia que recibe el trabajo en el proceso de control del modo de producción capitalista. Los japoneses impondrán un sistema que romperá con la monotonía y mecanización del trabajo Taylor-fordista, y tomará para sí, la nueva generación de obreros que no estaban de acuerdo, por medio del boicot y de la resistencia, de la supremacía del capital dentro del paradigma Taylor-fordista, buscando un control social de la producción. Las luchas proletarias para la autoorganización colectiva de los trabajadores (en contra no de la propiedad, del capital, sino de la organización del Capital), trataron de cambiar la jerarquía fabril; el problema surgió cuando este proyecto no fue ni hegemónico ni global, sino que rápidamente implantaron un nuevo modelo reorganizado del Capital: el Toyotismo.

El Toyotismo, niponización del prototipo americano u *Ohnismo* (tomado del apellido del ingeniero que implementó este sistema en la fábrica de la familia Toyota), tornará más soportable la vigilancia en la rutina, vía muestras de confianza entre las jerarquías y el obrero; tampoco explotará la fuerza muscular, sino sus condiciones en el trabajo grupal, en la imaginación, etc., para lograr un trabajador polivalente que pudiera manejar varias máquinas a la vez (y aumentar su responsabilidad). Como la responsabilidad de la

producción estará íntimamente ligada al trabajador operario, el control del proceso del trabajo será indirectamente; ya no sentirá la observación y la represión constante de los capataces, sino que ejercerá una preocupación personal la ganancia de la industria o, en otros casos, el cese de regalías por producción.

La producción Taylorista-fordista, después de la "Crisis del petróleo" entró en crisis en la década del '70³⁶, caracterizándose por una caída de la ganancia y el aumento del precio de la fuerza de trabajo; por el agotamiento del modelo de acumulación, dado que se empezó a retraer el consumo; por la autonomía que la esfera financiera ganaba frente a lo productivo (a nivel mundial); por la mayor concentración de capitales; por la crisis del Estado de Bienestar (fin del Keynesianismo)³⁷; por la flexibilización

³⁶ Para Antunes (2005) en la década del '80 la expansión se daba en Japón, y la crisis se manifestaba en EE. UU.; para la década del '90 se subvierte la relación.

³⁷ Para entender sintéticamente qué se entiende por Estado de Bienestar, seguimos los lineamientos teóricos generales de Philippe Van Parijs (2004), de Rubén Lo Vuolo (2004b), y de Dominique Schnapper (2004); y las críticas que recibió por su implementación a Ana María García Raggio (1998). El primero de estos autores presenta el Estado de Bienestar desde tres modelos teóricos diferentes: el *Bismarckiano* (de Otto Von Bismarck, presidente del Consejo de Ministros del rey de Prusia), donde los trabajadores renuncian obligatoriamente a una parte de lo ganado para guardarse en función de un futuro en donde se vean imposibilitados de ingresar al trabajo (desempleo, jubilación, imposibilidad por enfermedad, etc.); el modelo *Beveridgeano* (de William Henry Beveridge, gran teórico de la "seguridad social". Se le conocen *Minority Report* (1905) y *Beveridge Report* (1941), donde se expresan el esquema y las acciones a realizar para poder cubrir las necesidades de

laboral y las privatizaciones de las empresas estatales; por la caída de la URSS, que devino en el "fin del socialismo",

las contingencias sociales), en el que se renuncia una parte del capital para conformar un fondo que alcance un nivel mínimo de recursos sociales; y el *Paineano*, donde "todos los titulares de ingresos renuncian obligatoriamente, a una parte de ellos, para constituir un fondo que sirva para pagar incondicionalmente un ingreso uniforme a todos los miembros de la sociedad" (Van Parijs, 2004: 56). Básicamente, se entendería al Estado de Bienestar, como la presencia fuerte, legítima y verdadera del Estado en cuestiones sociales, y en la solución de las contingencias laborales, y por ende, de entrada de capital en las familias.

Según Rubén Lo Vuolo, el Estado de Bienestar se apoyaba en los siguientes supuestos: la pobreza entendida como pérdida o insuficiencia del ingreso familiar a través del trabajo; la comprensión de lo social desde parámetros colectivos, esto es, familiares y dependientes; la materialización del pleno empleo y sus beneficios a corto plazo (prestaciones sociales); y que la expresión "*pleno empleo*" se entendía como "el trabajo regular, por tiempo completo, en edad activa y con muy pocos cambios de puestos y de actividad" (2004[b]: 115). Pero que, en el fondo, estos supuestos dependían de una trama de seguridad en el mercado laboral, en el ingreso y en las condiciones de trabajo, y en su representación de intereses (organización sindical).

Siguiendo a Schnapper, la dinámica democrática y paliativa se posiciona a partir de la vocación universal de la ciudadanía moderna asentada en el reconocimiento de sus miembros como libres e iguales, porque el *homo democraticus*, no acepta ni la autoridad externa, ni legitima la idea de distinción por ser clasificatoria y discriminadora. El Estado moderno viene a asegurar la igualdad de los ciudadanos ante y mediante la ley. El *Welfare State* es, según la autora, la expresión concreta de este igualitarismo legal. El Estado social busca la manera de beneficiar al mayor número de personas. El Estado providencial, rompiendo con las clásicas acciones beneficiarias eclesiales y de grupos e instituciones asistenciales, asegura, bajo los derechos primarios (sintéticamente: libertad e igualdad) y los secundarios (medios materiales para alcanzarlos), la inclusión ciudadana, y reparte compensaciones frente a los accidentes, la desocupación y la jubilación. La esfera pública y la privada son controladas por este Estado, ya que las ganancias pasan a ser redistribuidas.

Y por último, para comprender cómo se fue desarrollando materialmente, presentaremos las críticas que el Estado de Bienestar recibió. Ellas se fundaron, siguiendo a Ana María García Raggio, en: los años '70 (primer momento de quiebre institucional e ideológico) el excesivo financiamiento del gasto social, el elevado gasto público, y la ineficiencia para ayudar a los más necesitados (crítica material); y en los '80 (desaparición continua y gradual de esta forma estatal), "la opacidad, la burocratización e intervención estatal" (1998: 14), con su consecuente crisis de legitimidad.

desmoronándose en la conciencia popular la fortaleza del trabajador unido; etc.

A propósito de este panorama, el capital comenzaría a reestructurarse en nuevas formas de apropiación para ganar la batalla en la lucha de clases³⁸. Como respuesta a esto, se produjeron políticas de corte conservador liberal, conformándose lo que se conoce como Neoliberalismo, esto es, la privatización del Estado, la desregulación del Mercado y de los derechos laborales; la desarticulación de lo productivo. Además

Políticas fiscales y monetarias sintonizadas con los organismos mundiales hegemónicos del capital como el FMI y el BM [...], combate cerrado a los sindicalismos de izquierda, propagación de un subjetivismo y de un individualismo exacerbados [...], animosidad directa contra cualquier propuesta socialista contraria a los valores e intereses del capital [Antunes (2005): 183];

Enorme contingente de precarizados; amplio espectro de hombres al margen de la producción; y prolongación de la jornada laboral; en síntesis, una novedosa ofensiva del

³⁸ La salida ante la crisis estructural, estuvo marcada por una reestructuración de la acumulación (o sea, no de fondo, sino dentro de la lógica flexible del beneficio).

capital sobre el trabajo, el hombre y el medio ambiente: nace en Oriente y después en Occidente el Toyotismo.

Pero ¿qué es específicamente este modo de producción? Ante es, como dijimos anteriormente, la respuesta del capital a la crisis, la materialización del deseo de controlar las luchas sociales, y, por último, una apología de la individualidad, frente al colectivismo y la solidaridad que estaba haciendo cimbrar el basamento capitalista. Este modo de producción esta asentado en:

- a) una planificación para el crecimiento
- b) una falacia denominada "de calidad total", que se basa en la baja durabilidad de los productos (lógica de la producción que se destruye)
- c) una liofiliación organizacional y del trabajo en la fábrica como manera de intensificación (flexibilización, precarización) laboral, sumando técnicas de gestión grupal o celular responsable de las maquinarias y de la producción (desempleo de los trabajadores sobrantes); una pérdida del sindicalismo, en su vertiente positiva, la materialización del "sindicalismo empresarial" (expresión de la lucha contra el sindicalismo combativo, vía cooptación y

represión); una reducción del tiempo de trabajo (pero que su meta no es su disminución o economización, sino la eliminación de los trabajadores) y el consecuente abaratamiento de los costos.

Y entre sus características más importantes se encuentra³⁹:

- a) una producción regulada y vinculada por la demanda, individualizando las exigencias
- b) el trabajo en equipo, que rompe con el tratamiento fordista fragmentado
- c) la flexibilización productiva, que busca el manejo de varias máquinas a la vez
- d) su principio rector es el "just in time"
- e) reponer las piezas necesarias y el stock de productos, tal cual pasa en el supermercado (sistema Kanban)
- f) la inclusión de las empresas terciarizadas, y aplicación de su misma lógica productiva
- g) instigar a los trabajadores al análisis de su trabajo bajo los parámetros de los círculos de calidad

³⁹ En esta parte seguimos la exposición de Antunes (2005: 40-41).

h) implementar el empleo vitalicio para un pequeño número de trabajadores íntimamente ligados a los intereses de la empresa

Este nuevo modelo productivo que desproletariza el trabajo fabril, y paralelamente expande el trabajo asalariado, subproletariza el trabajo convirtiéndolo en parcial o temporario, que estructura el desempleo, y aumenta el trabajo precario, es una expresión de lucha de las clases dominantes (poseedoras del capital) sobre los dominados, que solamente pueden aceptar el trabajo impuesto. El capital salió al encuentro de los alcances de la lucha de los trabajadores, precarizando y flexibilizando el trabajo y, de esta manera, reestructurar el poder social, logrando que se realizara nuevamente la acumulación de riqueza, factor indispensable de la reproducción de la hegemonía capitalista.

2.2. El paso de una sociedad a otra

El Capitalismo es un modelo que lleva en su seno una riqueza histórica invaluable. Aunque se pueden encontrar muchos ítems de análisis sociológicos, nosotros elegimos trazar, de manera general, el desarrollo intrasocietal que el

Capitalismo ha caracterizado, diferenciando, siguiendo a Castel (1997), la Sociedad del Trabajo de la Sociedad Salarial. Esta diferenciación, aunque no agota todo el desarrollo del Capitalismo, posibilita el estudio de los grandes hitos en que se desplegó. Después de esta distinción, nos encargaremos de tratar la Sociedad Neoliberal, centralizada en el modo empresa como expresión del modelo productor de riquezas, y la búsqueda de normativas legales que posibiliten la plasmación de políticas de flexibilización laboral, entre otras.

La primera, está basada en el trabajo como generador de ciudadanía y es comprendido como un derecho social y político; allí se propicia la identidad con los compañeros de trabajo, y se encuentra en las relaciones internas de los contextos laborales; es propia de la condición obrera y está subordinado al modo de producción capitalista; lleva el movimiento de repetición del trabajo y reproducción de la vida obreril, convirtiéndolo todo en una sola entidad; está caracterizada por la Institución Fábrica, como generadora de trabajadores con algunas posibilidades de consumo; logra el acceso al trabajo y su consecuente subsistencia; el contrato es desigual entre las partes, y sus raíces fundamentales provienen del puritanismo ahorrativo y sacrificado; y, por

último, no es más que la salvación familiar puesta en la mirada de sus hijos, siendo paciente y abnegado. La segunda, en cambio, está basada, impuesta y dependiente del salario (que incluye el trabajo) como generador de ciudadanía; forja identidad social con los pares de mismo poder adquisitivo; supera la interioridad fabril, desbordándola; no ha marcado, según Castel, el triunfo de la condición obrera; sus relaciones jerárquicas están determinadas por el nivel de ingreso; lleva el movimiento de promoción: acumula bienes y amplía derechos; caracterizada por la Institución Empresa; provoca hombres que dedican su tiempo al consumo, y logra el acceso a la propiedad social y a los servicios públicos; forma un Estatuto del Asalariado, como reconocimiento jurídico-político; y logra la ideologización de un hombre consumidor, realizado, con viajes al exterior, "to enjoy the life" (asalariado ejecutivo, expertos y profesionales intermedios), etc.

Al mostrar las diferencias entre la Sociedad Salarial y la Sociedad del Trabajo, hemos conseguido un panorama general del desarrollo de los hombres en lo concerniente al aspecto interaccional entre individuo y sociedad.

Lo que deberíamos hacer para ir completando la visión de los cambios de subjetividades que produjo la concepción del trabajo, es un análisis entre el modelo socio-económico de la Crisis del '30 y el de la actualidad.

En los tiempos posteriores a la década del '30 surgió una necesidad de mano de obra para producir mayor riqueza, ya que, con antelación, la teoría económica conocida como Marginalismo había relegado al trabajo concibiéndolo como desvinculado en el plano social. En la actualidad, el maquinismo tecnológico y la búsqueda de menores costes, han sustituido al trabajador tradicional para forzarlo a una perspectiva flexibilizada y flexibilizadora, precarizando el ámbito laboral, y con plena consciencia de su estado endeble frente al mercado empleador.

Si bien el trabajador siempre vende su fuerza de trabajo en el sistema de producción capitalista, la sobreexposición de la debilidad cuasi total del hombre es la antípoda de la postcrisis, ya que, por primera vez, a la condición obrera se la concebía como una fuerza social, con poder real.

Adentrándonos en las sociedades salariales después de la crisis de la década del '20, el obrero fabril, ultrajado y explotado de los comienzos del Capitalismo, tiene una nueva

imagen: la del asalariado; y con ello, el reconocimiento de una condición pública. Reconocer esta posición social, en este desarrollo temporal, es la manifestación de la historicidad del Capitalismo en tanto modelo productivo. Situar esta característica social es, también, la manifestación de los vaivenes del trabajo capitalista y circunscribirlo ante parámetros epocales.

Esta condición del empleado se entiende de varias maneras, pero tiene algunas características peculiares que deben ser expuestas para mejorar nuestra comprensión al asunto. A saber:

- a) Genera identidades colectivas, gracias a la socialización pública del salario y la participación en entidades asociativas
- b) Forma sujetos dependientes de los ámbitos en que se circunscribe la tarea a realizar, provocando la paralización *cuasitotal* de movimientos individuales
- c) Ofrece derechos sociales y políticos, aumentando la participación y defensa de la *cosa de todos*, en tanto átomo (o agente) social y socializador
- d) Condiciona el *status quo* del individuo y de los integrantes de la familia, tornando la agrupación

entre personas del mismo grado social un imperativo tendencioso y exclusivista

e) Genera pautas éticas heterónomas que ejercen influencias sobre los asalariados, formando una moralidad laboral dependiente de las decisiones de la jerarquía (fabril)

f) No tiene ocultamiento ni tendencia privada, sino relaciones intersubjetivas clasistas, de credos, etc.; asegurando, de esta manera, el ámbito público, en tanto lugar de participación socio-política

g) Homogeniza una masa de trabajadores con salarios bajo un rótulo socio-político

h) Forma a la sociedad y al sujeto histórico moderno que, por momentos y en muchos sectores de la sociedad, ha sido presentado como el único modelo de humanidad.

i) Propicia la inclusión socio-institucional y reproduce esta situación en todos los lugares de desarrollo vital cotidiano

Si bien en los comienzos del obrerismo la búsqueda de mayor tiempo libre estaba ensalzada ante los discursos que predicaban un mayor ingreso de capital, con el tiempo y con

el auge del Neoliberalismo, la masa de desempleados trocó la situación, forzando que algunos aceptaran las condiciones infrahumanas de trabajo, que todos reconocieran la pérdida de poder, que admitieran la desaparición lenta de la figura del obrero para dar cause al modelo empresarial, y que consintieran en las disposiciones explotadoras de un contrato desigual.

En la actualidad, y a diferencia (entre otras) de las políticas keynesianas, el Estado ya no tendría incidencia en la regulación de la sociedad, ni en la formulación de contratos, ni mucho menos en la estipulación del salario. El institucionalismo que surgió en todas las esferas para beneficiar a los que estaban fuera del sector laboral por medio de jubilaciones, pensiones, etc., ha sido relegado por disposiciones macroeconómicas globalizadas que, en el libre movimiento de capitales y las especulaciones financieras, conjuran un poder multinacional casi imposible de superar (pero que el desarrollo de los pueblos en su historia pueden revertir la situación, como lo han realizado con otros imperios). Esto es la Sociedad Neoliberal en formación.

Siguiendo su desarrollo, en esta sociedad, después de la década del '70, El Mercado (capitalista) y sus leyes

diagramarán una sociedad dual, donde la emergencia de lo excluyente será una realidad. Los dominados en un cien por ciento, los precarizados, mercantilizados, flexibilizados y los subcontratados no tienen voz ni voto en la organización social. Solamente son víctimas de un proyecto neoliberal que espera darle mayor riqueza a una minoría monopólica mundial, mientras el otro sector, como dice el mensaje evangélico, ya ni espera recibir las "migajas que caen de la mesa". La sociedad dualista que surge después de la Gran Crisis ha quedado atrás; ni coexisten las disparidades y las separaciones, ni se acepta su existencia en el plano teórico-económico. La dinámica capitalista neoliberal cubre todas las aristas del entorno.

El período neoliberal, esto es, el tiempo actual, fue pensado en la etapa de las postguerras por Von Mises, Hayek, Milton y Rose Friedmann, y Karl Popper, aplicándolas después de la caída del Estado de Bienestar como reacomodación de un Capitalismo que lejos de desaparecer por sus contradicciones internas, tiene la singular característica de "gatopardismo". Sus voceros fueron diagramando una sociedad, una escala de valores, una intelección de hombre (reducido a *homo oeconomicus*) que trastocó la manera de vivenciar el mundo. La centralidad del mercado, el egoísmo a ultranza, la

desregulación estatal en las decisiones económicas, fueron uno de las tantas privativas que emergieron en este contexto global. El individualismo ontológico que se desprende por la enunciación extrema del individuo como juez y rey supremo de sus decisiones, y la libertad de elegir (libertad desde los parámetros consumistas) se conformaron como la apoteosis jerárquica axiológica. El hombre ya no se configurará desde una perspectiva filosófica o metafísica, sino desde su legado (genético y social), sus decisiones y las circunstancias azarosas que lo llevarán al éxito o al fracaso ("trilogía" o "Santísima Trinidad neoliberal"). La igualdad, como principio rector de los Estados Nacionales, no tiene la misma percepción; de ahora en más, se entenderá la igualdad de resultados (igualitarismo teleológico, que lleva como consecuencia la desigualdad: ganadores y perdedores), porque sino se lucha contra desde la competencia ¿dónde estarían los incentivos?

Sumado a esto, vemos que la crítica abierta a todo historicismo y a toda teoría revolucionaria, el reemplazo de la idea de felicidad (por llevar connotaciones cristianas) por la búsqueda del mayor beneficio con el menor costo pensable (*maximum* económico expresado en la rentabilidad anual), el principio hedonista "mayor placer con el menor

dolor posible", la propagación de las relaciones individualistas e individualizantes (producto de una subjetividad competitiva), la reducción de la presencia del aparato estatal (como referencia a lo autoritario, o como expresión de burocracia ineficaz e ineficiente) para pasar a ser un "Estado evaluador (léase: desresponsabilización social), asistencial (mañejando clientelismo con planes sociales) y penal (culpabilización de la víctima social, 'tolerancia cero', criminalización de la protesta)", con su consecuente achicamiento de costos salariales y del gasto público social (denominado 'equilibrio fiscal'), son las características de este curso histórico neoliberal.

2.3. Sobre el "fin del trabajo"

2.3.1. La moda: Rifkin y Forrester

En nuestro comienzo de Milenio, pero ya manifiesto en el siglo pasado, nos acercamos a una característica de nuestro tiempo: el empleo ha comenzado a colapsar.

Si bien algunos autores como Rifkin (1986) y Forrester (1997) ya postulan el "fin del trabajo", también es cierto que esta apreciación no es más que una posición desde un plano neoliberal. Indefectiblemente el sistema de producción capitalista ha entrado en crisis (en una profunda crisis), pero esto no da tregua para afirmar la desaparición de una categoría antropológica (a pesar de los esfuerzos ideológicos y poco convincentes de Méda [1998] para situarlo en un marco histórico), puesto que la manera de concebir ese espacio de actividad de los hombres está enmarcada dentro de un discurso apocalíptico y con tendencia proselitista.

Este discurso se desarrolla como necesario y omniabarcador, y deja a las principales víctimas (los obreros) como los culpables de la situación actual, sumándole la tecnologización del medio de producción que aparece como

propio de la modernización⁴⁰. Estas características de la ideología dominante no reconocen la carga de responsabilidad que al propio sistema le pertenece, sino que sitúa el origen de la "enfermedad" en "el otro" y en "lo inevitable". La culpa es de la gran masa de obreros que pululan por todos lados y que no tienen un control de natalidad racionalizado, y porque, según Rifkin, entramos en una nueva etapa conocida como III^o Revolución Industrial que obliga a las multinacionales a abaratar los costes (para que redunde en la acumulación de riquezas y en una mejoría de su posición estratégica mercantil) eliminando la mano de obra gracias al empleo de máquinas mecánicas, eléctricas y electrónicas.

Antes, la maquinaria era utilizada para sacar mayor provecho físico; pero ahora, a la suplantación que realiza del hombre trabajador se le suma el terreno de lo mental, por la presencia de las computadoras.

⁴⁰ Con respecto al discurso que propugna la tecnología como uno de los causantes directos del fin del trabajo, es interesante mostrar la postura de Zapata (2001) que desmitifica esta ideología, puesto que, según este autor, el decurso que se dio en las economías nacionales e internacionales, y el análisis de ciertas aristas económicas, demuestran que el trabajo capitalista no ha cesado, sino que el desempleo abierto y el empleo encubierto (subcontratado, flexibilizado y precarizado) aumentaron, que la participación de la población en la economía disminuyó relativamente, y que el gran aumento de capital se concentró en la fijación de metas de rentabilidad en el ámbito financiero (por lo que demuestra que la descualificación es central para asegurar y perpetuar la productividad).

Por eso Rifkin, a causa de este panorama que tiene escala mundial, profetiza el fin del trabajo. Este futuro industrial sin trabajadores (por la presencia de autómatas que reducen los costes en la producción), no ha sido muy bien recibido dentro de la comunidad intelectual crítica. Esto es así, puesto que dicha colectividad no ve en ella más que un panfleto tendencioso que naturaliza lo que se desarrolló históricamente; que reproduce en la sociedad la venta de "fuerza de trabajo" de manera cada vez más explotadora, aumentando lo que Marx y Engels denominaban "Ejército de reserva"; que no deja mostrar la crisis interna del Capitalismo, patentizado en la imposibilidad de crecer sin destruir la Naturaleza y a los seres humanos; que intenta recetar soluciones desde dentro, reforzando el proyecto neoliberal y profundizando aún más el grave problema que aqueja a la humanidad.

Pero este pensador norteamericano no es el único que se siente ávido para expresar ideas pro neoliberales. Viviane Forrester no se queda atrás y comienza a ofrecernos su propio cuadro analítico a la situación "horrorosa" (en términos de la autora) que han provocado las secuelas económicas.

Para Forrester hay un nuevo mapa mundial que debe ser estudiado. Esta pensadora cree que los hombres ya no son los mismos que en épocas de pleno empleo, puesto que la sociedad ha cambiado. Esta mutación se manifiesta desde tres aristas que tienen conexión entre sí, ya que todas provienen del mismo sistema socioeconómico:

- a) La cibernética y la tecnología
- b) La conciencia de un paso de la explotación a la exclusión, donde (supuestamente) no hay obreros para apropiarse de forma indebida de su fuerza de trabajo, porque ya no están dentro del modo de producción.
- c) Y que el poder político deja espacio (o mejor dicho "sucumbe") ante el poder de las Multinacionales o Trasnacionales (económico)

¿Cuál es el problema de esta postura al igual que la de Rifkin? Ambas anulan la capacidad de reflexión, imponiendo el "pensamiento único" en forma *mass* mediática y en la teledirección de la educación; generan inmovilización social y solidaridad con sus pares; fuerzan a que los que están en condiciones de enajenación y explotación a que acepten su situación "imposible de cambiar", ya que enseñan que las fuerzas productivas y financieras superan las individuales o

colectivas; obligan a las masas a que se resignen, ya que el lugar que les tocó vivir está marcado por el vaivén de la "necesidad histórica"; producen impotencia, desazón, depresión y estrés o cualquier otro problema de la subjetividad; generan un sujeto deshistorizado y desasociado; y, ante todo, producen una sensación de desamparo y angustia frente a la "lógica capitalista" que se perfila como inevitable, enmascarando su carácter transitorio.

A nuestro parecer, y luego de lo presentado, creemos firmemente que estamos frente al "fin del empleo o trabajo capitalista" y que su permanencia entre los hombres no puede durar mucho tiempo. El modo de producción capitalista surgió en un momento determinado y en un preciso tiempo va a desaparecer, como todo lo que tiene forma histórica (y por lo tanto provisoria).

También creemos que los discursos que predicen el fin del trabajo no son más que posturas legitimistas que, aprovechando su inserción entre las masas, provocan pesadumbre e imposibilidad de asociación. Al explicar la obligatoriedad de los cursos históricos crean un ambiente de superioridad frente al sujeto que no tiene más remedio que aceptar su condición de Mercancía.

Algo es obvio: si las empresas y fábricas buscan flexibilización laboral, menores impuestos, regímenes de jubilaciones y prestaciones sociales de menor valor económico, mayor carga horaria laboral, etc., entonces estamos:

1) ante una sobreexplotación del trabajador, puesto que la finalidad de las exigencias neoliberales no es la reducción de operarios, sino de costes sociales.

2) y alejados de la entelequia apocalíptica del capitalismo que lo único que quiere es satisfacer los intereses particulares y alcanzar el mayor beneficio de los poseedores del capital.

2.3.2. Otras consideraciones

En Argentina, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), puso en circulación un libro compilado por Enrique De la Garza Toledo y Julio César Neffa llamado *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo* (2001), que daban cuenta y sintetizaban las posturas actuales que rondan por el mundo sobre la temática laboral, resumiendo la temática en la denominación "fin del trabajo".

De la Garza Toledo presenta cuatro tesis que ayudan a comprender las cuestiones que se desprenden de dicho tema. Marcando la centralidad actual de la especulación del capital como fuente de riquezas y, por ende, la destitución de la supremacía discursiva del trabajo, el autor encuentra que estamos avisando a una nueva diagramación cartográfica de riqueza, donde el paradigma productivo estaría supeditado (aunque no superado) al paradigma especulativo. Dentro de la Economía Neoclásica, el trabajo se entendería desde el salario (impuesto por el pensamiento único) por lo que se estaría perfilando una contradicción conceptual: habría demanda de una ética del trabajo, por un lado, y se reduciría el papel protagónico por el otro. Ante este panorama, el autor presenta las tesis mencionadas:

1. Nuevos trabajos (terciarización, entre otros), generarían nuevas identidades. Para De la Garza Toledo esto sería tanto un mito social como un forzamiento ideológico del economicismo.
2. La identidad actual de los trabajadores se centró en el individualismo, imposibilitando la colectividad, generando fragmentación social. Para el autor, esto

es muy general, y no tiene en cuenta cada una de las categorías laborales.

3. Existiría una decadencia del movimiento obreril, gracias a las estrategias empresariales; un alejamiento del Estado en su función tradicional por la implementación de políticas neoliberales; y un agravamiento de la situación por la aparición de la globalización. Para De la Garza Toledo, lo antedicho no sería más que un modelo unidimensional de explicación teórica. (puesto que no tiene en cuenta las luchas sociales), siendo la cuestión central de la materialidad actual la flexibilización laboral, la deslegitimación del trabajador y sus organizaciones, y la centralidad del capital por sobre todo valor. Además, dicho panorama teórico, no tiene en cuenta que hay personas que, sin manejarse dentro del trabajo capitalista, sufren sus consecuencias.

4. *"La riqueza social ya no depende del trabajo"* [De la Garza Toledo (2001): 22]; el trabajo es prescindible. Aquí estaría encerrado el gran sofisma capitalista: el lugar de debilidad (y de poder) del

trabajador como lo es el trabajo, estaría desapareciendo. Gracias a la especulación, para generar riquezas se necesita habilidad especulativa, no producción. Para nuestro sociólogo esto no sería más que el alejamiento ante la realidad que dice que el trabajo no ha disminuido, sino que hizo metamorfosis en otras realidades laborales, como es la subcontratación, la terciarización, etc. En el discurso dominante, Globalización y Neoliberalismo demuestran la omnipotencia total y definitiva del aspecto mercantil; para De la Garza, esta interpretación tiene como trasfondo una concepción de la historia lineal y determinista. En el fondo no habría una crisis del valor trabajo, sino una del valor cultural del trabajo.

Para Harribey (2001) no tiene sentido hablar de la desaparición del trabajo, donde éste es el fundamento del sistema Capitalista (que no está disminuyendo a largo plazo); lo que sí estamos palpando es un debilitamiento de las protecciones sociales, una confusión entre reducción/desaparición del trabajo alienante, con la negación del trabajo (que, como venimos afirmando, es propio del hombre).

Igualmente, este pensador reconoce que se están conceptualizando soluciones a esta temática; el único problema es que no tienden a desaparecer la dominación y hegemonía del Capitalismo. Un ejemplo de esto es el deseo de cambiar la nomenclatura de "pleno empleo" por "plena actividad", generalizando otras expresiones laborales humanas. El problema de este desarrollo teórico es que o se mercantilizan las actividades humanas, o no se mercantilizan y se agrupan a todos los individuos dentro de lo económico.

También se encuentran las teorías que centran sus análisis en lo que se conoce como "Asignación Universal". Las variables son muchas y no todas coinciden, pero Harribey (2001) las sintetiza de la siguiente manera:

- a) La postura de Friedmann, que buscaría suprimir el salario mínimo para que así disminuya el costo de trabajo, completando lo faltante con salario. Esta teoría tendría el riesgo de desregular el mercado de trabajo, fortaleciendo el sistema actual.
- b) La postura de Ferry y Gorz, que inquiriría en concretar no un derecho al empleo, sino derecho a un ingreso.

c) Por otro lado estaría Caillé que entiende el "Ingreso Ciudadano" como pagar "por debajo de un cierto umbral de ingresos y luego se iría disminuyendo" [Harribey (2001): 36]. Las críticas que recibiría es que sólo se trataría de una renta pagada a desocupados, y la lógica capitalista del beneficio seguiría; no se plasmaría la igualdad como derecho fundamental, convirtiéndose en una solución superficial; y, en última instancia, este ingreso sería, más bien, un "salario socializado" (Id: 36)⁴¹

Ahora bien, frente a este panorama laboral, la pregunta que continúa nuestro autor en el texto se centra en: ¿cuál será el futuro del trabajo asalariado? En respuesta a esto, Harribey muestra el panorama de seis corrientes que quieren dar cuenta de esto: para Gorz, estaríamos frente a su fin; para Forrester, estaría precarizado; para la postura liberal, se debería buscar mayores andamiajes flexibilizadores; para el Neokeynesianismo socialdemócrata y la tendencia Nacionalista,

⁴¹ Para expresar mejor esta idea, presentaremos el pensamiento de Lo Vuolo (2004a), que sintetiza qué debe entenderse por "ingreso ciudadano". Básicamente es el deseo de garantizar a todos los ciudadanos, por ser ciudadanos y no por trabajar, un ingreso básico para superar la exclusión social, fundamentado en un nuevo acuerdo social (ya que se es ciudadano si se accede a dicho ingreso), teniendo en cuenta las siguientes expectativas ciudadanas: la existencia de una *red de seguridad social* (como base o piso y no como fin), sin tener que ofrecer una contraprestación por ello; la no discriminación de las personas, independientemente de su estado personal o civil; y el incremento de la demanda de mano de obra.

el crecimiento económico produciría el pleno empleo; y por último, "la utilización de los incrementos de productividad para distribuir [...] el volumen de trabajo [para los que] desean trabajar". Las críticas a esta postura que Harribey pronuncia se concentran en que no desaparecen las relaciones de la sociedad capitalista (II-IV), ni mengua el problema en el punto I, quedando implícita (solamente) la transformación del Capitalismo en el último punto.

De esta manera, Harribey demuestra que las posturas que quieren dar respuesta a la pérdida de centralidad de un modo de producción específico, no pueden salir del sistema, queriendo superarlo a partir de su afirmación.

El otro compilador del libro que venimos trabajando, Julio César Neffa (2001), da un panorama general sobre la cuestión de la temática laboral. Dado que su texto trata lineamientos que ya hemos expresado, no volveremos a desarrollarlos, para no perjudicar la inclusión de nuevos autores. Entre estos pensadores, Neffa trae a colación al filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, para quien el trabajo dejó de ser una categoría analítica dominante en las sociedades actuales, sino que entra en escena la comunicación como vehículo de socialización. Esta postura adolecería de un

problema central: sólo tiene en cuenta esta realidad en un marco geográfico acotado (europeísta), dejando de lado otras realidades socioeconómicas de otras latitudes.

Sumado a este pensamiento, y agregando el panorama histórico lleno de contradicciones y transformaciones, ha llevado a algunos pensadores a replantearse la cuestión sobre la centralidad del trabajo como categoría clave para entender lo social. Neffa trae a colación el desarrollo conceptual de Offe (1987) que, desvinculándose de las teorías clásicas de Marx, Weber y Durheim, nos induce a replantearnos la posibilidad de buscar otros indicadores que nos ayuden a comprender la realidad real, dada la desaparición de una sociedad basada en el trabajo y en el salario. Si estamos ante una crisis del empleo, y este era formador de identidades agrupadas, entonces nuestro enfoque sociológico debe girar en función de otros géneros conceptuales. Esta postura tiene el error de dejarse "enceguecer" por el actual desarrollo hegemónico del Capitalismo, sin reconocer la contingencia de los procesos actuales, que fue alcanzado a través de luchas de poder entre los que poseen el capital y los que no.

Siguiendo con el hilo conceptual de centralizar la mirada en las actuales sociedades como regidas por el salario (y todo

lo que ello conlleva), Neffa ofrece el panorama de pensamientos que buscan alguna alternativa superadora:

- a) El pensamiento de Godet y de sus discípulos que proponen "disociar institucional y jurídicamente el trabajo" [Neffa (2001): 87] del empleo, crear empresas sin asalariados, ni basados en contratos de trabajo (sino de actividad) que se centren en la locación de servicios, promoviendo el aspecto profesional de cada individuo.
- b) El informe Boissonnat, que intenta reemplazar el contrato de empleo, por el de actividad (entendida ésta como una relación contractual plurianual entre los trabajadores asalariados y una entidad colectiva), donde los trabajadores pasarán de una empresa a otra (generando autonomía y responsabilidad laboral).
- c) Las reflexiones de Gaudu que advierte la necesidad de pasar a concretar el "estatuto del trabajo", más que el "contrato de trabajo", puesto que se materializaría el reconocimiento jurídico y social del trabajador, y lograría alternativas de trabajo.

d) La influencia de lo que se conoce, asumiendo distintas posiciones cercanas, como "Tercer sector", donde la economía estaría manejada por ONGs, asegurando a todos los que tienen posibilidad de empleabilidad, el acceso a una actividad. ¿Cuál sería el riesgo? Crear un dualismo social donde convergerían los que trabajan de los que tienen actividad. El problema de esta posición es que no define qué entiende por trabajo, qué por actividad, y cuál sería el estatuto laboral de los que se dedican a la actividad.

e) Por último, estaría la tesis de Supiot que especula sobre la concreción de un reconocimiento jurídico de una ciudadanía social, más que una protección social (ya que esto sería paliativo). Para alcanzarlo se debería trabajar en negociaciones a nivel macroempresarial (así cobraría fuerza la organización sindical)⁴², y alentar la presencia del Estado como garante, no de la socialización de

⁴² Es del mismo sentir Alonso (1999) cuando presenta la crisis de ciudadanía a partir de la crisis del trabajo tal cual lo conocemos, y recomienda la conversión de los sindicatos en un movimiento fuera de los parámetros geopolíticos nacionales, para lograr la unificación de fuerzas y crear un frente de lucha ante la presencia de las multinacionales.

pérdidas, sino de derechos sociales (ciudadanía social)

Para Norberto Álvarez (2001, junto a Cutuli y Martino 2001) el empleo tal cual lo conocemos, en cuanto a su ser histórico moderno, presenta una crisis estructural. Al ser un momento singular de la acumulación capitalista, el historiador logra ampliar la posibilidad de ver un cambio y pensar algo mejor que la situación actual. Muestra las corrientes que están en boga, y otras no tan conocidas, y arremete contra su estructura discursiva falaz, que imposibilita el cambio mostrando su carácter provisorio, el carácter humano del manejo de las nuevas tecnologías (subjetivando la responsabilidad social), reclamando el análisis de la cuestión desde las instituciones (donde se mueve la economía mercantil), reorganizando la cuestión no en el "fin del trabajo" sino desde la reorganización de los procesos productivos, y reclamando la centralidad del trabajo en las proclamas sociales.

Todas estas teorías sociológicas, históricas, y filosóficas (políticas), son expresión de las diferentes posturas que, o han inaugurado y tratado el tema del fin del trabajo (asalariado), o han marcado un rumbo no ideológico,

logrando respuestas al pensamiento único y economicista que intenta, desde el discurso y desde la práctica, imponerse como auténtico y natural. Aunque la temática no termina acá, ya que hay constantemente nuevos aportes, hemos decidido acortarla para lograr lo que queríamos: mostrar los enunciados que revelen, a partir de los propios discursos capitalistas, la diferenciación entre Trabajo (como categoría antropológica) y Empleo (modo histórico de producción).

CAPÍTULO II

REPRODUCCIÓN DEL CAPITALISMO EN LA ESCUELA⁴³

*"Hay que decir que la historia de la pedagogía
no ha ayudado mucho a conocer ni a comprender
la historia real de la educación"*

Fernández Enguita (1990)

1. Consideraciones preliminares a la cuestión

De todas las maneras que podíamos arribar a la temática sobre el Capitalismo, y su relación con las políticas educativas, creímos necesaria una aproximación al ámbito de las Teorías Críticas en pedagogía, en tanto lugar conceptual de análisis para el reconocimiento de la reproducción del Capitalismo en el ámbito educativo. La preocupación ante la problemática a tratar, surgió a partir de dejar sentado un andamiaje teórico frente a la relación íntima entre los

⁴³ El presente trabajo, modificado, formó parte del trabajo final para el seminario "Genealogía del trabajo capitalista. Del mundo privado al público: historia de una construcción social" (cohorte 2004) que dictara el Lic. Norberto Álvarez en la Maestría en Filosofía Práctica Contemporánea, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

objetivos de la Educación Secundaria y los intereses capitalistas

Ante este punto, es necesario aclarar un ítem que tiene intrínseca relación con los contenidos desarrollados: la misma lógica en que se desarrolló el trabajo en la historia, puede ser correlacionada con los avatares de la educación. Muestra de esto, es que el proceso educativo se ha desenvuelto *del ámbito privado* (la enseñanza personal y cerrada de los filósofos antiguos; el ideal de maestro y sabio, como poseedor de un conocimiento esotérico que sólo puede ser revelado a unos pocos; las universidades medievales, que todavía mantenían vedado el acceso a las fuentes, y se lo relegaba al erudito en Latín; la educación de una generación a otra; los maestros privados o *privatDozent*, que por una remuneración y alojamiento enseñaban a los hijos de los apoderados algunas artes y ciencias; y el aprendizaje de la gente pobre en casas aristocráticas o nobles, antes de la expansión burguesa de la Revolución Industrial), *hacia la escolarización universal como referente de lo público* (el proceso de alfabetización y enseñanza de un oficio por parte de Las Escuelas Pías; las Escuelas Normales de Domingo F. Sarmiento; la enseñanza general propuesta por

la Ley 1420; la Ley Federal de Educación que obliga a todos los ciudadanos a cumplir nueve años de escolaridad, etc.).

Se puede afirmar que la escolarización universal o de masas, ayudó a mitigar, entre otras cosas, las contradicciones y los conflictos sociales heredados de un sistema económico capitalista y un modelo estatal de corte liberal [cfr. Fernández Enguita (1992), cap. VIII].

La historia de la escuela tal cual la conocemos es reciente. Comenzó su institucionalización con la mirada puesta en la infancia y se expandió hacia otros ciclos y niveles. Se partió de una mirada del educando como educable y dependiente de las impresiones adultas y logró constituir en el discurso social la idea de un cuerpo heterónimo, con la intención de incorporar a estos sujetos dentro de un orden preestablecido y con miras a la utilidad pública. La escuela viene a suplir la imposibilidad de manejar a la población desde el seno familiar y desde la Iglesia.

Para Gómez (1994), igualmente, podemos extraer dos interpretaciones de la escolarización masiva o universal: la primera, consistiría en la eficacia de este modelo de eliminar la ignorancia de los hombres (centrada principalmente tanto como educación cristiana, o como

introdutora a la civilización); la segunda, la clase que domina los medios de producción, necesitarían mano de obra sumisa, por lo que el control de esta institución era de vital importancia para su expansión. Igualmente, este autor reconoce que en cualquiera de los dos casos, el Estado tomó la iniciativa para centralizar y burocratizar esta institución, marcando las prácticas, discursos, contenidos y herramientas que socialmente debían ser avaladas. Por ende, la hermenéutica que se desprende de las concepciones que este autor presenta, se centra la capacidad arbitraria de un sector minoritario de la población que juzga y determina el saber legítimo para el resto de la población que accede a esta institución.

Siguiendo con el hilo conceptual podemos observar, en función de las referencias entre Trabajo/Educación, que la tendencia capitalista a emparentar Empleo y Trabajo, también se produce en la búsqueda de asimilar la Educación con la Escolaridad. Nuestro descontento a emparentar dos conceptos que no son, en definición ni en adecuación, inofensivos, proviene del acostumbramiento que produce en las conciencias de los individuos, y en la violencia que se ejerce en y desde un modelo que tiene sus raíces en un tiempo determinado.

Por eso, es imperioso definir nuestra postura ante tal dilema, que no es más que la afirmación del paradigma socio-crítico: La educación es una categoría antropológica y la escolarización no es más que uno modo histórico de enseñanza. Aquí no se hace juicio sobre la valoración positiva o negativa frente a la escolarización, sino, más bien, ante la insistencia del Capitalismo de encontrar legitimidad y sumisión desde los intersticios político-educativos y escolares.

Asimismo nuestra meta estará presente con la intención de desenmascarar la función ideológica de las políticas educativas y de la escuela (que sigue los parámetros de las decisiones gubernamentales y empresariales). Creemos que estas aristas sociales no tiene un rol ideal y único (que comúnmente se le aplica como es el de enseñar), sino que, lo quiera o no, reproduce las relaciones de producción capitalistas. Para nosotros, el modelo de trabajo y de sociedad capitalistas se reproduce en las instituciones escolares y en los lineamientos de las políticas educativas.

Dentro de todo el espectro de temas a tratar, nos circunscribiremos al modelo de enseñanza secundaria o denominaciones similares. Aunque la reproducción social se da

en todo el abanico del proceso de escolarización del individuo, nos acercaremos al espacio que mejor conocemos, del cual formamos parte cuando trabajamos, y del que queremos demostrar su rol social como reproductor. Esta opción está marcada por la eventualidad de darle un aspecto más cercano a nuestras propias prácticas curriculares, por la posibilidad de demostrar nuestra tesis de trabajo, y poder así, lograr la reconversión de ciertas estrategias reproductivistas que pasan desapercibidas.

1.1. Reproducción del modelo capitalista

El modelo de producción capitalista, con su consecuente poderío en las esferas sociales es, para nosotros, un hecho. Todas las decisiones empresariales que estimulan nuevos lineamientos para el desarrollo mercantil, no sólo provocan miseria y exclusión, sino que generan mayores riquezas para un grupo cada vez más reducido, incitan la violencia física y verbal, desarticulan las apreciaciones personales con las del *status quo* social, etc.

Ante este panorama para nada saludable e inhumano es imperioso investigar los espacios de poder que entre los individuos se producen. Las coordenadas de estudio son

complejas, ya que estamos intentando analizar las acciones y reacciones de los sujetos que, estando al margen de las decisiones económicas, tornan sus prácticas habituales como necesarias. Esta familiaridad de vivencias no proviene de la naturalidad de los hechos, sino por forzamientos del exterior de los sujetos, producto de un modelo socio-económico histórico, que separa nuestros deseos humanos imponiendo valores y creencias que le son favorables. El Capitalismo Neoliberal se ha encargado de "vender" una imagen recortada (o distorsionada) de la realidad. El mundo no es como lo vivimos, sino que es una proyección y diagramación de la clase social dominante, esta es, la poseedora del capital.

Los recursos que utilizan para enmascarar su señorío frente a los dominados, no siempre provienen de la explotación y persecución explícita que engendran como grupo de poder (demostrada en la histórica lucha de clases), sino que, a su vez, se mezclan con aparatos de índole simbólico. La religión, el arte y otras esferas de la cultura donde el hombre se despliega como sujeto creador y generador de relaciones intersubjetivas, se hallan coaccionadas por la ideología imperante. Por eso, es conveniente redefinir la cuestión y darle un sesgo aparente a tan idílica comprensión del asunto social.

El ámbito educativo ya no tendrá esa estampa encantadora y agradable que la caracterizaba, como poseedora del saber y de las buenas costumbres que propugnaba el Positivismo Comteano, sino que en ella, según el paradigma crítico de la Sociología de la Educación, se **reproducirá** el modelo de producción capitalista.

A decir de un gran pensador:

Mientras un buen número de tradiciones alternativas intentaban mantener vivo este tipo de discusión política, creyendo en la neutralidad innata de nuestras instituciones, lo que se enseñaba, así como los métodos y acciones, estaban planificados para legitimar las bases estructurales de la desigualdad [Michael Apple (1994): 28]

Si bien la posibilidad de mantenimiento de una ideología se patentiza en todas las aristas de la cultura, nosotros nos inmiscuiremos en el Establecimiento que, como postula Althusser (1970), es el gran reproductor de la asimetría social: la **Escuela**. Esta Institución no debe emparentarse necesariamente con la Educación⁴⁴, ya que, mientras la primera es un dispositivo institucionalizado de masas y estatalmente controlado y regulado, homogeneizadora de sujetos

⁴⁴ Para la Teoría Crítica hay reproducción en ambas. Nosotros marcamos la diferencia, porque creemos que la mayoría de los teóricos cayeron en el engaño de igualar ambas ideas.

esencialmente heterogéneos, históricamente moderna (por lo menos tal como la concebimos y vivenciamos los hombres de hoy), modeladora de personas, y genéticamente contemporánea al Capitalismo (al constituir, entre otras cosas, mano de obra asalariada dispuesta y dócil) ; la segunda, es una característica antropológica, humanizante y socializadora, capaz de fomentar la intersubjetividad entre iguales⁴⁵. Siguiendo a Pérez Gómez:

Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización (2005a: 17)⁴⁶

Para nosotros, en ello radicaría la diferencia: de forma similar a la adjudicación del concepto trabajo por parte del capitalismo, y luego reapropiado por modelos teóricos

⁴⁵ Martínez Guarino es uno de los tantos teóricos en educación (en verdad proviene de la arquitectura y se especializa en planificación) que emparenta estos términos, como tantos otros: "las relaciones entre educación y trabajo, sistema educativo y sistema productivo, estudio y empleo, educación y mundo laboral, (...), todas giran en torno a las dos actividades fundamentales en la vida de los individuos: educarse y trabajar" [(1994): 23]. Nótese cómo no distingue ni educación de escolaridad, ni trabajo de empleo y, por ende, no puede pensar una Educación (y, por qué no, una escolaridad) paralela al empleo y promotora del Trabajo.

⁴⁶ Para la idiosincrasia de los jóvenes, y casi de todo el entramado social, la escuela y el trabajo asalariado, cumplen esa función de socialización (o mejor dicho, la posibilidad de no estar excluido de lo socialmente aceptado), ya que generan una construcción social reconocida y aceptada, y logran el acceso al universo del consumo [Llomovatte, (1991)]

contrahegemónicos, con el término educación debemos hacer lo mismo, porque sin esta salvedad, no habría posibilidad de cambio, no existiría la justificación de lucha por las características del hombre. Por lo tanto, no es indiferente el tratamiento, significación y publicidad de los conceptos; más bien, es imperioso constantemente la evaluación de las significación técnicas y sociales de nuestro lenguaje.

Siguiendo con esta lógica, así como para Marx el Trabajo no es lo que se apropia en el Capitalismo sino la "fuerza de trabajo", tampoco es la capacidad de educación lo que se juega en la escuela, sino su "fuerza de aprendizaje" (por denominarla de algún modo). La íntima relación de mercancía en el proceso laboral producido en el interior del Capitalismo, también está marcada y sostenida en la escuela. La reproducción de la compra y venta de algún bien que pertenece al género humano, no se da solamente en los procesos productivos, sino también, en lo intrínscico de la Escuela. Esta Institución moderna ofrece un paquete de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que preparan sujetos que regularizan su situación de venta de ciertos conocimientos y habilidades. Los contenidos, los objetivos, y todo el abanico de temáticas referidas al proceso enseñanza-aprendizaje, se tazan en el mercado

escolar, y se mide la proporción de compra, en función del nivel adquisitivo de la clase. De esta manera, se diagraman de antemano las conciencias de sometimiento o dirigencia. Los alumnos toman como evidente la desproporción y se imposibilita el cambio. De esta manera comienzan a surgir los primeros síntomas clasista de dominados y dominantes [estructura que, según lo expresará Althusser (1970), el Capitalismo debe salvaguardar si es que quiere seguir manteniéndose vigente].

Esta diferenciación no solamente ayuda para entender cuál es el concepto apropiado para encarar esta cuestión, sino también es una manera de desenmascarar las intenciones del Capitalismo, esto es, querer pasar como natural una condición netamente histórica.

La misma suerte había sucedido con el término Trabajo que, tal cual presentamos en el capítulo anterior, es decir, siendo una apreciación humana, querían emparentarlo con el régimen laboral conocido como Empleo. Este doble juego entre lo histórico y lo natural ya había sido descubierto y denunciado por Marx y es, a nuestro entender, la mejor manera de desarticular las mentiras y doble discursos que continuamente delinea el Capitalismo.

1.2. ¿Qué pasa en la Pedagogía?

La Teoría Crítica clásica de la Sociología Educativa se construyó a partir del énfasis que le circunscribían a la escuela como vehículo reproductor de una estructura social desigual y asimétrica. En todas sus investigaciones se intentaba demostrar la carga de inculcación ideológica, jerárquica y conceptual que dicha institución cultural imponía. Su finalidad era romper con la aureola de santidad y pureza que, desde los tiempos del Positivismo, se le había teñido. La escuela ya no aparece como la portadora de la Bondad y de la Verdad, ni mucho menos de la tipificación de hombre; el viejo paradigma de Orden y Progreso, Nación y Nobleza, Trabajo y Dedicación es denunciado, ya que esconde, en el discurso y las prácticas institucionalizadas, dispositivos de disciplinamiento y aceptación a las normas preestablecidas (que obviamente sólo beneficiaban a la clase que poseía los mecanismos de legitimación de lo existente como dado naturalmente). La Escuela se ubica en el "banquillo de los acusados", y se le reprocha su responsabilidad en la repetición y mantenimiento de un sistema explotador e inhumano.

Con desarrollos conceptuales posteriores, la Teoría Crítica fue aglomerando en sus proposiciones el reconocimiento de aspectos **productivos** dentro de la dinámica escolar. Si bien seguían resaltando los caracteres reproductivos ideológicos, los nuevos enunciados teórico-críticos afirmaban la presencia de algunas rupturas epistemológicas y de ciertas renovaciones en lo concerniente a la metodología áulica. La ubicación de pizarrones alrededor de todo el aula, el desencanto frente al pupitre único o en forma rectangular por una mesa trapezoide (posibilitando la formación de un grupo de tres alumnos por mobiliario), la pérdida de centralidad de la figura del profesor como única autoridad competente para cada contenido, la enseñanza virtual o autodidacta, etc., generaron algunas competencias para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más autónomo, desregularizado, constructivista y valorativo en función de las necesidades de la comunidad educativa.

Pero, hay que aclarar, ¿acaso estas estrategias que se presentan como progresivas, no hacen más que reproducir un modelo ideológico más flexible, acéfalo, con tendencia a la resolución de problemas en grupo, que responde a las

exigencias actuales del mercado laboral?⁴⁷ La escuela refuerza y legitima el orden existente organizando el proceso escolar en función de conceptos empresariales como eficacia, competitividad, alto o bajo rendimiento, etc [Guillermo Volkind (1998) y Pablo Imen (2005)].

Por eso, creemos que la ingenua posición de las nuevas tendencias dentro de la Teoría Crítica (que enfoca su poder de análisis en lo productivo), debe ser puesto "entre paréntesis", y seguir con un modelo de estudio centrado en las mistificaciones o fetiches conceptuales del Capitalismo generadas en la sociedad.

Y puesto que el meollo de nuestro trabajo es dedicarnos a los aspectos reproductivos de la Escuela, dejaremos de lado esta problemática para adentrarnos en los intersticios críticos de la permanencia ideológica.

⁴⁷ Es interesante tratar la temática de la cualificación escolar para el desarrollo de los mecanismos productivos que desarrollamos en el primer capítulo, cuando presentamos la lucha del capitalista frente al obrero cualificado y la necesidad de formar trabajadores de tareas simples y rutinarias.

En la actualidad esta tendencia ha tomado otro rumbo, puesto que el movimiento interno del capitalismo se modificó. Como se mostró en los requerimientos del trabajo toyotista, esto es neoliberal, ha surgido un nuevo paradigma: la descualificación del trabajo y la sobrecualificación del trabajador. Lo importante ahora no es la educación para el conocimiento, o para el desarrollo personal, sino que nuestra biografía educativa institucionalizada y simbólica, estará regida por las demandas de cualificación perenne y constante. La finalidad no es sólo el ascenso en el trabajo, sino, también, la posibilidad (necesidad) de permanencia en el ambiente laboral.

La preocupación central de las investigaciones del movimiento crítico-reproductivo es el reconocimiento de una justificación de la división social en las divisiones producidas por el proceso escolar.

Para reconocer el hilo conductor de la tesis propuesta por los teóricos críticos debemos argumentar brevemente al respecto. Si la división social proviene por la división del trabajo reforzando el poder del dominante sobre el dominado, la división producida dentro de los mecanismos escolares, legitimara aún más dicha separación. No solamente lo justificará, sino que además lo reproducirá (en muchos casos) inconscientemente. Este proceso no se interrumpirá hasta que surjan nuevas estructuras y mecanismos socio-económicos que exijan nuevas políticas escolares, que luche por la producción de nuevos candidatos (sumisos, y en muchos asuntos indiferentes) para el mercado laboral. De esta manera, el poder y la dominación de los grupos dominantes seguirán perpetuándose.

1.3. Reflexiones generales de la reproducción en la escuela

Luego de examinar la dialéctica Escuela-Sociedad, debemos acercarnos a la dinámica reproductora intraescolar. En líneas generales, los teóricos críticos reconocen las siguientes clases de divisiones escolares, que refuerzan el discurso dominante y contribuyen a mantener las divisiones sociales existentes:

- a) *Manual y Mental*: cuando se impusieron las Escuelas Técnicas y se las separó de las disciplinas de las Ciencias Sociales, Formales y Naturales, automáticamente se proyectaron alumnos *poseedores de ciertas aptitudes para el manejo de las herramientas*, y alumnos *capacitados para el desenvolvimiento del lenguaje, y la materialización de nuevas tecnologías y conocimientos*. Como la máquina y la electrónica ofrecieron una capacidad mínima en los movimientos y destrezas que necesitaría un obrero para ejecutar su trabajo, no habría necesidad de capacitaciones (y mucho menos deseos de realizarlas), ya que la repetición cotidiana de los ejercicios fabriles generaba desazón ante la posibilidad de continuar

dependiendo del autómatas en el tiempo libre. Justamente lo contrario surgía en la linderas de alumnos familiarizados con el estudio de temáticas y situaciones hipotéticas (propias de los programas escolares con tendencia científica), ya que la búsqueda constante del conocimiento era la cláusula necesaria para la ascendencia jerárquica y la diferenciación social. Claro está que esta diferenciación entre el trabajador mental y el trabajador manual no sólo se produce en las orientaciones escolares, sino también dentro de la misma currícula institucional, o bajo la formación y concreción de distintos Establecimientos escolares de tono público para diferentes clases, etc.

b) *Público y Privado*: en esta distinción lo que se vigoriza es la capacidad adquisitiva de algunos sectores en implementar un proyecto educativo que refuerce las demandas de la clase social a la que pertenecen⁴⁸. En el ámbito público, aunque su meta

⁴⁸ Bourdieu y Champagne (2000) reconocen la existencia de dos tipologías de Liceos en Francia y por extensión en cualquier otra parte: por un lado estarían las instituciones improvisadas, que son recorridas por indigentes de todo tipo (especialmente en lo cultural), y que sus títulos estarían devaluados, por lo que la institucionalización escolarizada sería un engaño; y por otro, los establecimientos altamente resguardados, que no tendrían todas las connotaciones antes descritas.

muchas veces sea planteada en término de alfabetización general para todos (léase sin discriminaciones), en verdad, lo que se prioriza es la enseñanza masiva de contenidos y competencias básicas para el desenvolvimiento sumiso de las imposiciones de los capitalistas, pero con características de normalidad y de naturalidad. En cambio, en las Instituciones privadas, el Proyecto Educativo Institucional presenta un abanico de potencialidades que comúnmente una escuela pública no tiene, por ejemplo, grandes bibliotecas especializadas, todos los textos necesarios para el estudio como su informatización virtual, excelente tecnología, varios idiomas, preceptores para cada año como varios vicedirectores (u otra denominación equivalente), salas de video confortables, campo de juego para deportes no convencionales (para la distracción o para el trabajo físico), profesionales dedicados por entero

También debemos dejar asentado que "los antecedentes socioeconómicos del estudiante son (...) el factor más importante que determina (*sic*) el grado de logro educativo y sus correlatos sociales y económicos: el ingreso, el poder y el *status* social" [Gómez (1994): 116, énfasis en el original]. Aunque seguimos en líneas generales este discurso sociológico de la educación, creemos que se debe reconsiderar el concepto "determina" por el de "condiciona", porque en el ámbito de las Ciencias Sociales, que estudian los comportamientos humanos, no debemos creer que las acciones sociales están marcadas definitivamente por su condición social.

a su labor, movilidad propia, etc. Estas y otras características si bien no auguran una "buena" educación (si es que existe tal), por lo menos propician la reproducción de su clase social, ya que los alumnos que fueron enseñados a mandar y resolver problemas, son los hijos de los propietarios de fábricas, empresas, dignatarios, etc. Ahora la nueva generación se revestirá de los conocimientos y habilidades para perpetuar el legado económico y dominante familiar o clasista.

c) *Currículum explícito* y *Currículum oculto*: para el sociólogo Pierre Bourdieu [citado por DA SILVA (1999): 95], dado que los programas anuales de las materias (Espacios curriculares diríamos nosotros) se expresan mediante el lenguaje dominante, la violencia que se genera frente al capital cultural es simbólica y poco aparente, pero no por ello menos significativa⁴⁹. Por

⁴⁹ Aprovechamos este apartado para especificar sintéticamente la postura de Pierre Bourdieu. Este sociólogo se posiciona, según las propias palabras del autor, desde el Constructivismo Estructuralista (en sentido histórico, porque agrega al análisis lo sincrónico y lo diacrónico), puesto que los conceptos se conquistan (en el sentido de ruptura), se construyen en función de una problemática específica (son filtros de lectura de los hechos, dado que estos "no dicen nada", "no hablan por sí mismo") y se comprueban dentro de un contexto estructural específico de investigación (también denominado *relacional*, en tanto que ningún concepto es *en-sí*, sino en relación con otro).

Por ello Bourdieu entiende que lo social existe de doble manera: en las cosas (campo) y en los cuerpos (*habitus*). De esta manera sustituye la

eso, y siguiendo el sentido de este autor, se denuncia en su *Contrafuegos* (1999), que el Capitalismo neoliberal intenta, por todos los medios posibles, su realización, y lograr así alejarse de ser un posible paradigma utópico, con intenciones de concretizarse. De esta manera, infiltrándose en los intersticios escolares y produciendo ciertas condiciones como dadas natural y necesariamente, el Neoliberalismo capitalista se tornaría "normal" y estaría constantemente legitimada su existencia real. Así,

relación ingenua entre individuo y sociedad, ya que se debe tener en cuenta el agente social que produce las prácticas, desde lo constituido independientemente del sujeto y de su conciencia, y por lo incorporado de lo históricamente constituido. En esta relación entre las estructuras objetivas internalizadas y las estructuras sociales, se produce una *economía de las prácticas*, esto es, la búsqueda de la optimización del beneficio en los diferentes campos sociales.

En todo campo se juega constantemente un *capital*, esto es, un bien que está distribuido diferencialmente según *posiciones* distintas, en función de *intereses* disímiles, que lleva a la lucha por su ganancia, aumento o conservación. Bourdieu clasifica al capital en *económico*, propio de los modos de producción; *cultural*, a la vez diferenciado en objetivado (libros, etc.), incorporado (habilidades, conocimientos, etc.), e institucionalizado (certificados, entre otros); *social* (amigos, poderes y recursos asociados a ciertas personas por su posición social) y *simbólico* (ej.: apellidos que se relacionan con la legitimidad y el respeto). Lo que se busca en toda práctica es reproducir el capital en juego, para reproducir la posición y, consecuentemente, los intereses. La tarea del sociólogo es antes que nada, reconocer, en la medida de lo posible, sus propias prácticas, encontrar el campo y los *habitus* (también denominados *illusio*, por su significación de "juego" en latín) en relación a los capitales, marcar las posiciones y los intereses, analizarlos en función de la lógica de la *economía de las prácticas*, y publicar los resultados a la comunidad científica y ser consecuente con ellos.

En relación al tema que estamos tratando, la escuela sería el lugar legítimo de toda legitimación cultural (capital en juego), que contribuye a la reproducción de las relaciones de las clases existentes (posiciones e intereses), por la reproducción de la estructuración del capital cultural (capital en lucha).

para todos los hombres sería obvia la selección de contenidos y su bibliografía, que conducen al estudio dentro de las medidas preestablecidas⁵⁰; la evaluación escrita u oral, no sólo de conceptos, sino también de actitudes y procedimientos que diagramarán lentamente un futuro trabajador disciplinado⁵¹; los premios y castigos que se desprenden de las Expectativas de logro como parámetro evaluativo, moldeando a los educandos a tener continuamente ciertas formalidades a que atenerse (conocida exigencia para entrar al

⁵⁰ Bourdieu enfatiza en el marcado de la racionalización social de los contenidos, pero que no tienen, en última instancia, una "razón de principio" (2000a: 113)

⁵¹ Ante la temática de la disciplina, Fernández Enguita (1990), nos proporciona la capacidad de analizar la necesidad de la misma en los comienzos de expansión del Capitalismo. Como la industria iba creciendo, ya no se necesitaba un cuerpo netamente servil y adoctrinado en lo "providencial" de su circunstancia, sino que la enseñanza escolar debía poner todo su empeño en preparar futuros trabajadores que tuvieran en cuenta la puntualidad, la voluntad al esfuerzo continuo, el estar habituados a la laboriosidad, de buen carácter y alejado de los vicios, con talento para mejorar en la precisión, y acostumbrado al acatamiento de las directivas. Estas características si bien se han ido diluyendo con las exigencias empresariales del Neoliberalismo, no desaparecieron del todo, y se los arropó de discursos que ensalzan el trabajo en grupo, la toma de decisiones colectivas, etc.

Es imposible sustraerse al tratamiento que hace Foucault (1989) sobre este modo de ser social. Este pensador francés, antes que Fernández Enguita, reconocía la íntima relación entre el modelo fabril y la escuela (entre otras expresiones sociales) modernas, encontrando su raíz en los desarrollos conventuales y religiosos de la época medieval. El fin de las prácticas y discursos disciplinarios, entre otros aspectos, consiste en controlar o corregir las operaciones corporales desde la variable utilidad e inteligibilidad. Todas las posturas del hombre, tal cual como lo conocemos, originadas en la modernidad, están ancladas en los reglamentos y acciones que conformaron la sumisión y la aceptación del orden existente. Para Foucault, la disciplina está regida por las siguientes coordenadas: la clausura, la división de zonas (análisis espacial), los emplazamientos funcionales, el rango, etc. [cfr. Foucault (1989), parte "Disciplina", especialmente "Los cuerpos dóciles"].

trabajo); los recursos tecnológicos utilizables, que forman cuerpos dóciles y naturalizados a las máquinas; y otras realidades escolares, atienden a exigencias sociales (concientes o no) que provienen de grupos de poder, especialmente el económico. Esta denuncia que demuestra una dialéctica entre lo explícito (aparentemente saludable y neutral), y lo oculto del currículum (lo no expresado, pero latente y manifiesto en las prácticas) es una de las referencias reproductivas que la escuela alberga en su seno.

Para este sociólogo la escuela

Contribuye (insisto en la palabra) a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social.

[Bourdieu (2000a):108]

Esto es: la escuela no hace más que perpetuar la estructura de lo social. La escuela proporciona el capital escolar por medio de títulos, ya que la familia le delega esa autoridad, puesto que su enseñanza era un poco difusa y sin régimen: a partir de ahora el aprendizaje es racional, metódico y disciplinar⁵². La escuela será la estrategia de

⁵² Bourdieu, siguiendo a Spinoza, habla de un *conatus*: la tendencia de perpetuar la posición en el espacio social por medio de estrategias

selección social institucional de los detentores de capital y los que no, dependiendo esto, de las instituciones de destino (donde se marcan las "fronteras sociales")⁵³. De esta manera el espacio social se ordena: desde las diferentes posiciones sociales dentro del espacio social, como también de la caracterización clasista cercana al orden en "el sentido medieval del término" (Id, 111)⁵⁴, como momento sagrado o, mejor dicho, consagrado (por tener índole de reconocimiento social). Así se materializa una nominación, patentizándose en la entrega de diplomas que, tal cual lo presenta este sociólogo, tiene todas las características de la investidura de un caballero.

Por eso, Bourdieu junto a Passeron se centran en investigar la historia escolar y las actitudes de las clases dominantes en función de la cultura. Reunidos en dos objetivos (crear un andamiaje analítico general, y mostrar la violencia simbólica en un Espacio social particular como es

matrimoniales, testamentarias, escolares, etc. (monopolizar su capital). Por eso, Bourdieu entiende que la reproducción no está asentada en una "Teoría de la conspiración", sino que los agentes sociales llevan en sí (como *habitus*) su tendencia a tal o cual institución o tal disciplina: reproducen un modelo sin saberlo ni quererlo. Los dominantes marcan la enajenación cultural sin conciencia, demostrando que hay mayor estabilidad en la dominación simbólica que en la económica.

⁵³ La Escuela ofrece autoridad pedagógica a la acción pedagógica de los pedagogos y explicita lo que hay que enseñar. En síntesis, la autoridad de los profesores no es dada por su carisma, sino porque se materializa en un entramado de relaciones sociales.

⁵⁴ Entiéndase en un sentido *cuasi*ontológico, pero que, en el fondo, no es determinante.

el francés), tratan de mostrar que el aparato escolar naturaliza y neutraliza las relaciones de dominio y de violencia (simbólica) de las clases dominantes. Éstas no muestran la arbitrariedad cultural, validando la cultura dominante y desvalorizando las otras. El lugar de aplicación es la Escuela, como auténtica legitimadora del arbitrio cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital (reproducción de las clases existentes). Ergo, no hay una autonomía definitiva y total de la Escuela, ni tampoco cultura legítima, puesto que siempre es arbitraria⁵⁵.

Pero antes de finalizar la propuesta analítica de Bourdieu, es imperioso marcar las posibles alternativas de solución al problema. Para este sociólogo no es viable la supresión de la escuela (y que algunos intelectuales creían ver en Bourdieu a partir de la lectura de *La reproducción*), sino que lo que hay que hacer no es desaparecerla, sino minimizar sus efectos, aunar esfuerzos para no reforzar las desigualdades. Hay que mermar las acciones pedagógicas que impongan inculcación y apropiación de los contenidos y habilidades como propias, legítimas y naturales. Aunque la

⁵⁵ . Lo que se quiere explicitar es que la escuela esconde, por medio de la escuela, la arbitrariedad, interiorizada en los agentes sociales de este campo social (relación docente-alumno, entre otros *habitus*), por medio de una relación violenta.

escuela refuerce los *habitus* de clase, porque provoca acciones y reacciones inconscientes (reeducación en los sectores dominantes y *deculturación* en los sectores dominados), apropiándose de los capitales culturales que le permitirían preservarse⁵⁶, Bourdieu entiende que es en la misma escuela donde se podrían menguar las diferencias y posibilitar la participación (casi) igualitaria⁵⁷.

d) *Relaciones jerárquicas en el trabajo*: como ya lo habíamos afirmado en el punto dos, el tipo de acceso a la escolaridad es, a la vez, un indicador fuerte (para no decir necesario) que proyectará las futuras relaciones laborales. Esta perspectiva de la Teoría

⁵⁶ Siguiendo esta perspectiva de apropiación de los modelos simbólicos e institucionales de la escolarización, es imperioso traer a colación los desarrollos conceptuales de Paulo Freire (1971). Allí, este pensador latinoamericano, propone una pedagogía no para sino de el oprimido, porque la simple tentativa de imponer un modelo educativo "bancario", esto es, de las clases dominantes, no logra superar la dicotomía social y cultural, sino que lleva a la reproducción del orden existente. Que el oprimido (y con él, el opresor) logre la liberación de su situación gracias a la apropiación y construcción de los conceptos desde su cultura, y no de la de otro. Esto sería una práctica de libertad y de liberación en forma dialéctica: tanto el opresor como el oprimido no estarían evaluados desde la perspectiva del "más" y del "menos", sino que ambos, desde la educación, tendrían la posibilidad de alfabetizarse, esto es, concientizarse de su situación inhumana.

⁵⁷ La postura de estos sociólogos también fueron blanco de críticas. Primero, se le reprocha la idea de que no hay forma educativa que no posibilite la violencia (la reproducción es eterna); segundo, no hay defensa posible frente a este "monstruo" que es la violencia (y que en el fondo no logra describir al mundo); tercero, Bourdieu no logra diferenciar "arbitrario" de "no lógicamente necesario" (como verdad inmutable); y cuarto, el libro se presenta como útil, pero no suficientemente, el fin de toda "Teoría Crítica" es el reconocimiento de lo que liga a las clases dominantes [reproducción de la introducción de *due voci* de la edición italiana de Bechelloni, Giovanni en Bourdieu y Passeron (1998)].

-

Crítica propuesta por Bowles y Gintis (1985), reconoce que la entrada y permanencia dentro de una institución escolar, o el movimiento a otras escuelas del mismo rango social, formará sujetos de trabajo que anhelan ciertas jerarquías dentro del sistema de producción, o simplemente se sentirán relegados a puestos inferiores (en cuanto al salario y a las responsabilidades) hasta el despido, la cesantía temporaria o la jubilación⁵⁸. Los primeros trabajadores que hacemos alusión, comúnmente provienen de familias de clase dominante y que querrán permanecer en la misma situación; por eso,

⁵⁸ Sintetizaremos la postura político-pedagógica de estos economistas. Para estos autores la dominación y la subordinación, ejes centrales del modo de producción capitalista y centro de poder, también se pueden reconocer en la institución escuela, y todo el discurso progresista no es más que una fachada para tapar su verdadera esencia: desactivar y trabar todo tipo de iniciativas personales, proponiendo el individualismo cerrado y atómico de los futuros agentes fabriles. En síntesis, se puede ver la correspondencia entre el sistema económico capitalista y el proyecto educativo que de su interior emana; así, los individuos sociales sólo tenderán a la satisfacción de las necesidades que este modelo productivo crea. De esta manera se relacionan estrategias discursivas (de conciencia) y de represión (legal y de fuerza). Pero, ¿Cuál es, entonces, el fin de todo sistema educativo capitalista? Mantener la mano de obra y perpetuar el sistema clasista desigual (tanto en las oportunidades como en el ingreso). Este modelo irracional, que busca la legitimación y perpetuación de la clase poseedora del capital, argumenta la desigualdad por los méritos académicos; de esta manera, no centran el análisis en la distribución tendenciosa original, sino en las condiciones escolares de las diferentes clases sociales.

Y para sintetizar los planteamientos de esta postura pedagógica crítica, podemos ver que estos autores denuncian que la ingeniería pedagógica capitalista buscará alcanzar los siguientes objetivos: a) construir sujetos aptos para el manejo de las herramientas, creencias, valores, etc. necesarios para moverse dentro del ámbito productivo capitalista; b) legitimar la desigualdad clasista; c) cosificar las aptitudes "necesarias" para alcanzar una jerarquía laboral; y d) continuar con la naturalización de las desigualdades económicas y con la ubicación en el orden social.

los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) deberán tener en cuenta, en el momento de su formulación, las expectativas que caracterizan a la clase social de los educandos. En cuanto a los segundos, la "calidad educativa" (término capitalista y polisémico dentro del sistema educativo) de las escuelas, se verá realizada en función de los objetivos clasistas, que preparan a los sujetos a la costumbre de su situación de explotados y alienados, y a la búsqueda de posiciones en el trabajo propias de su nivel social.

Esa misma situación de diferenciación de clases, también se produce dentro de las prácticas escolares, ya que en su interior se van construyendo subjetividades, que luego se plasmaran en las relaciones laborales entre los *socialmente aptos para el trabajo intelectual* y los *socialmente aptos para el trabajo manual*.

Pero estos autores van más allá [por lo menos así lo entiende Fernández Enguita (1992): 145-146], dado que reconocen que en las relaciones sociales de la educación tienen incidencia las relaciones sociales de producción, manifestado en la alienación que los estudiantes encuentran frente al desfasaje entre el contenido y el método de

enseñanza para su aprendizaje, que nos recuerdan la enajenación que le provoca al trabajador el no reconocimiento en el productos terminado ni en el proceso de producción; en la pérdida de control en la elección de (algunos, por no decir la mayoría) contenidos y herramientas pedagógicas para el abordaje (dada la imposición, casi en su totalidad, del "modo-de-ser" del docente), que lo prefiguran para no sentirse familiarizado con el prototipo productivo; en la continua predisposición a la lucha y la competencia, que dibuja una conciencia escaladora y anti-colectiva, tan cara a la educación que premia y castiga a los que no han sido encuadrados dentro de la etiqueta "inteligente"; etc.

e) *La percepción del tiempo-horario:* Esta característica que parece inofensiva, y hasta podríamos llamarla burda, solamente lo es "a simple vista", porque si analizamos la predisposición de los cuerpos a la rutina y a la regularización del tiempo de trabajo-estudio y del momento de esparcimiento dentro de la institución escuela, veremos que se asocia directamente con el modelo de trabajador exigido por el modo de producción capitalista. Desde temprana edad, los educandos se someten a un disciplinamiento por parte de una exigencia externa (como es el de la secuenciación cronológica de las actividades, y su consecuente

acatamiento), y prefiguran a sujetos pasivos y atentos al toque de timbre para poder esparcirse en el momento de recreo⁵⁹. Anteriormente a la adaptación de los cuerpos dentro de la regulación temporaria, los discípulos de los maestros (que conformaban grupos cerrados) no especulaban con el manejo sistematizado y racionalizado del tiempo que les insumía las pláticas (o clases). Como la percepción del tiempo se medía en función del ciclo del día, el alumnado no conocía (por lo menos completamente) el conflicto entre el divertimento (o la distracción momentánea de la atención), y los intervalos de estudio y/o trabajo. La vida, de manera simple, pasaba. Con la aparición del Capitalismo, la concepción del tiempo que transcurre indiferentemente, tiene significancia económica, ya que no genera riquezas. El tiempo deja de ser un simple elemento externo al sujeto, y pasa a constituir parte medular de su vida. Por las demandas del Capitalismo el tiempo debe ser mejorado en la exactitud, y llegará a tener presencia, puesto que moldeará y educará a

⁵⁹ Foucault (1989) reconoce en el empleo del tiempo la posibilidad de controlar las actividades humanas desde tres ángulos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición. Estos rasgos pueden ser visualizados tanto en las escuelas como en el ámbito del trabajo fabril, como un hábito religioso (donde estaría su génesis). Con el modelo científico laboral estas características se hacen netamente palpables y son llevadas hasta al punto óptimo de ganancia capitalista.

los hombres⁶⁰. La fábrica, si quiere producir más para tener mayores ganancias, debe disciplinar a los obreros en el

⁶⁰ El tiempo no debe ser entendido como la mera yuxtaposición de la situación concreta de nuestras actividades cotidianas y que, históricamente, se viene perfilando como pasado, presente, y futuro. Tampoco debe tomárselo como único al modelo del reloj que distribuye nuestras obligaciones, puesto que esa caracterización, tal cual lo conocemos en la actualidad, es una emergencia de la época moderna.

Para entender el tiempo actual, debemos diferenciarlo del tradicional; de esta manera podremos vislumbrar el trastrocamiento que produjo la intromisión de las intenciones capitalistas en el desarrollo diario de nuestra vida.

Para comprenderlo, denominaremos la diferenciación del tiempo en "tradicional", y, en la temporalidad del modelo capitalista, como "moderno". Del primero podemos afirmar que es acorde con el ciclo de la naturaleza, esto es, regido por el día y la noche, porque los antiguos no parcelaban cada uno de los "momentos" del día, sino que todo estaba en función de la "entrada" y "salida" del Sol; siempre aparece en función del ciclo de trabajo o de las tareas domésticas, esto debe entenderse en sentido de dependencia del tiempo sobre el trabajo y no viceversa (como estamos acostumbrados en los tiempos modernos); que es indiferente a lo que se conoce como su "pasar" (característica intrínseca de esta realidad conceptual), motivo de queja del Capitalismo, porque justamente esta variable es la que hay que manejar por medio de la racionalización; manejado por la subjetividad del hombre, porque es el hombre el que maneja el tiempo y no éste sobre el hombre, por lo que la diferencia entre "importante" e "inmediato" desaparecería; relacionado con la lógica de la necesidad, y sólo ésta mueve al trabajo; que logra pasar desapercibida la relación vida-trabajo, sin generar conflicto entre el trabajo y el ocio; y, por último, interpreta al tiempo moderno como autoritario y esclavista, ya que subvierte el poderío del hombre sobre la realidad, dejándose llevar por la imposición del paso del tiempo. A diferencia de esto, el tiempo moderno, aquel que es percibido en función de un horario establecido y universal, puede ser entendido como: una creación por el hombre por medio de la mecanización; racionalizado, sincronizado, y mejorado en la exactitud, puesto que su finalidad es la de la utilización máxima del devenir; pasó, gracias al Capitalismo y a la Escolarización, a ser parte de la vida del hombre, naturalizándolo y mostrándose como único y verdadero; moldeador y educador del hombre, porque su fuerza pedagógica ha llevado a la humanidad a depender de él; relacionado con la lógica del aprovechamiento, esto es, racionaliza cada proceso para lograr el mayor beneficio con el menor coste posible; que logra llevar las categorías temporales del trabajo a la vida, encuadrando a la vida dentro de los parámetros de la maximización del suceder-del-tiempo; lleva a "situar" al ocio en una parte relegada de la vida, porque se lo considera negativamente como improductivo, y como un premio socialmente válido para el que ya completó su jornada laboral; cataloga al tiempo tradicional como antieconómico, porque sólo le interesa la medición en grandes parcelas temporales, y eso no genera mayores riquezas; fragmentado en partes (cada vez más fraccionado); y

respeto del tiempo. La escuela, como fiel reproductora de un modelo que racionaliza todas las prácticas humanas, llevará la primera impronta en que los hombres se acercarán a la sumisión de un elemento fragmentador: el tiempo, y se palpará en la distribución horaria fija del estudio y del entretenimiento.

f) La preparación para la eficacia: es común escuchar hoy en muchos círculos intelectuales dedicados a trazar las pautas de exigencias educativas, que la palabra "eficacia" resuene constantemente. Si bien aparecen críticos que vilipendian esta peculiaridad escolar, porque llega a conclusiones de índole económico-neoliberales, es sabido que desde el auge de la racionalización taylorista de la fábrica, la instrucción académica tendría que formar sujetos trabajadores capaces de optimizar los recursos para alcanzar mayores ganancias. Fernández Enguita (1990) demuestra que, a partir de las nuevas organizaciones fabriles, la mirada se centró en la mejoría de los recursos humanos y en el manejo riguroso del capital. A partir de allí, las escuelas, los directivos, profesores y alumnos, sentirán la presencia de la evaluación constante bajo los parámetros de coste-beneficio;

disciplinador y moldeador de los cuerpos, naturalizando las segmentaciones racionales del tiempo vivido[*cfr.*: Thompson (1979)].

deberán fijar el producto final, o sea: la promoción, que se requiere teniendo en cuenta los factores antes mencionados; estarán obligados a la capacitación constante que provoque la cercanía y familiaridad de alumnos y profesores ante los nuevas requerimientos laborales; se comprometerán a preparar explicaciones detalladas de cómo realizar su trabajo, y a ofrecerles todos los elementos necesarios a su alcance para la realización de cualquier actividad; se buscarán los mecanismos necesarios para incentivar al alumnado por medio de méritos académicos; y se incluirán dentro del sistema educativo los "expertos en eficacia", que serán los reguladores que velarán por la materialización de lo que la clase dominante apetece. De ahora en más, la Escuela estará fuertemente ligada a los parámetros sistemáticos y racionales de las pautas del mercado de empleo, o en otros términos, la clase dominada sentirá las pretensiones laborales de los dominantes.

g) *Reproduce las ideologías o la ideología de las clases dominantes*⁶¹. Esta postura, desarrollada por Althusser (1970),

⁶¹ La relación entre Althusser y Bourdieu es tratada por Denis Baranger (2004). Estos teóricos franceses del Estructuralismo, y asimilando ciertas categorías bachelardianas (otro conciudadano), aunque parten de la misma base filosófica, sus conclusiones y sus interpretaciones de lo social presentan disonancias. Baranger intenta hacer un recorrido analítico de estas posturas y encuentra que mientras Bourdieu realiza una descripción del investigador y de las prácticas

merece un tratamiento especial⁶². Siendo este autor uno de los pioneros en denunciar la reproducción de las relaciones de producción en la escuela, debemos dedicarle un espacio de reflexión.

El axioma que origina sus elucidaciones es el siguiente: *las formaciones sociales, para existir y perpetuarse, deben reproducir sus condiciones de existencia*. Esto debe entenderse como una preocupación de las clases dominantes de reforzar, en el discurso implícito y en el tácito, una legitimidad que, si bien es histórica, debe presentarse como natural y necesaria. Si quiere seguir como tal, debe introducirse en las conciencias de los sujetos sociales y preparar los andamiajes para pasar sutilmente entre las relaciones interpersonales, institucionales y de poder.

sociales, la corriente althusseriana carecería de esta característica, que lo llevará a criticar la antropología estructuralista de Althusser por ser objetivista, ofreciendo una *praxeología* como forma de investigación. Además, mientras Althusser valoriza el aspecto económico como variable sociológica analítica, Bourdieu llevaría más allá el capital simbólico, reconociendo su importancia realista y eficaz tanto como lo económico. Pero la crítica más importante del pensamiento bourdeuano, es la denuncia de una utilización ideológica del concepto de "ideología", puesto que estaría rayando en el esfuerzo conceptual (hasta llegar a ser violento) de una variable más de investigación.

⁶² Frente a la perspectiva althusseriana de la educación, su ideario y su devenir teórico, ver: Campusano Volpe (1994). Este autor trata de mostrar cuáles fueron las etapas de su pensamiento, y las especulaciones teóricas que ejercieron influencia sobre este pensador francés, como así, también, las consecuencias de su postura tanto dentro del marxismo como de las posturas analítico-reproductivas en la educación.

Para que puedan reproducirse, los grupos de poder deben observar y predecir los movimientos de la clase dominada en función de dos ejes principales: las fuerzas productivas (fuerza de trabajo), que le ofrece a los obreros (dentro de un sistema fabril, pero para el caso es lo mismo en cualquier plano) los medios materiales indispensables para reproducirse (teniendo en cuenta lo biológico o necesidades básicas y lo histórico o cultural, o sea, la posibilidad de acceso a la educación mínima o necesaria, y a ciertas prestaciones sociales); y las relaciones de producción existentes, pero de una manera más amplia (la escuela, la Iglesia y las fuerzas de coacción: la Policía y el Ejército) que la mera descripción o análisis que se produce en la obviedad de la fábrica o empresa.

Estas relaciones de producción capitalista (vigentes en un momento dado de la historia), se pueden registrar en la Escuela, en tanto lugar de aprendizaje de las reglas morales (ética del trabajo) y cívicas (ciudadanía *por* y en el trabajo), que auguran un orden social. Orden social que se figura en la reproducción de la sumisión (dominados), de la explotación (capitalistas) y de los auxiliares de explotación [propagandistas de la legitimidad histórica (sacerdotes y

laicos) y los ejecutantes de la violencia (los aparatos del Estado represor)].

Cuando el Capitalismo se fue consolidando, y la fábrica surgió como prototipo de expresión, apareció una nueva mirada sobre el trabajador: el ciudadano. Ahora, los discursos públicos, la publicidad de los ideólogos, y las enseñanzas escolares crearán una imagen del ciudadano centrado en la figura del trabajador. Quien no trabaja, está fuera de la sociedad, porque carece de todo derecho. El trabajo no aparece como una actividad indiferente a las relaciones intersubjetivas, sino que tendrá una relación directa con el reconocimiento social del Estado y de sus pares. La nueva condición del trabajador genera identidades colectivas, ofrece derechos políticos y sociales, torna factible la inclusión social y condiciona su *statu quo* y el de la familia. En síntesis, crea una nueva valoración, marca parámetros de las actitudes socialmente esperadas y aceptadas, y refuerza el discurso de sometimiento al trabajo (que se inmiscuye en las conciencias, tornando la obligación como una deuda personal, familiar, política y social).

Con respecto a la ética del trabajo, Zygmunt Bauman (2000) hace hincapié en el aspecto central que ésta tuvo en

la formación de trabajadores, ya que llevaba a los hombres a pensar su vida en función de dos grandes proposiciones socialmente aceptadas: la primera, es que para alcanzar una vida gratificante y feliz, tenemos que ganarla con "el sudor de la frente", puesto que nada es otorgado gratuitamente; la segunda, gira en torno a los discursos que menospreciaban el tiempo que no se dedicaba a ganar más, y a la oratoria en pro del trabajo como bien en sí mismo. El axioma es sencillo: "*trabajar es bueno; no hacerlo, es malo*" (Id.:17), porque esto le es esencial a los hombres. De esta manera, la mayoría de los oradores (sean políticos, filósofos, predicadores, etc.), aprovecharon la máxima para intentar desterrar la tendencia a no trabajar o a realizarlo mal. Poco a poco fue encontrando terreno, y la demagogia moral cumplió su cometido. A los trabajadores les hicieron creer, por medio de la elocuencia, que no debían quedarse con las satisfacciones de las necesidades primarias, sino que tenían que prepararse para el futuro incierto que les deparaba (y que, según los oradores, podía superarse con el excedente de un trabajo cotidiano y constante). Estamos frente a la *Cruzada moral*, como vehículo ideológico que lograba en las conciencias la

adhesión lentamente a un modelo de producción como lo es el capitalista⁶³.

1.3.1. Entre el Estado y la Escuela

El Estado está, indiscutiblemente, al frente de la formación de conciencias cercanas a las exigencias capitalistas. Por eso es necesario tratar de comprender lo que significa la figura del Estado y su relación con la sociedad de donde emana.

Para ello, nos acercaremos a las elucidaciones althusserianas del Estado, en cuanto resultante epocal y diagramador "legítimo" de las relaciones sociales⁶⁴. La noción de Estado (como Superestructura) es, según Althusser (1970), fundamental para entender la lógica del Capitalismo. En los enunciados del pensador francés, el Estado es visto y definido como represivo en la facticidad de sus aparatos: la Policía, el Ejército y los Tribunales. Pero su potencialidad como reproductor de una sociedad desigual y excluyente, no se

⁶³ Si bien actualmente la ética del trabajo ya no tiene la impronta ideológica, fue necesaria para consolidar el Capitalismo naciente, y legitimar por mucho tiempo (hasta tornarse habitual) el trabajo diario, duradero y persistente.

⁶⁴ Más cercano a nuestro tiempo, Apple (1994) se pregunta sobre esa imagen de "neutralidad a favor de todos" que aparece sobre el Estado. Es interesante subrayar aquí que, los mecanismos que utiliza, esto es, la combinación de una democracia popular y un discurso de economía colectiva, son naturalizados desde el interior de la escuela.

queda en los medios violentos, sino también en las sutilezas del control de la escolaridad (que también es represiva, aunque utilice otras modalidades), donde se inculca la ideología de la clase opresiva⁶⁵.

⁶⁵ Siguiendo los lineamientos estatales althusserianos, traemos a colación la perspectiva de Baudelot y Establet (1999) que encuentran a la escuela como un aparato ideológico del Estado. Para estos pensadores la escuela se presenta bajo la imagen ideal de la *unidad* (como entidad total y armoniosa), de la *unificación* (neutral, aglutinante y totalizante), y de la *continuidad* (progresiva). En verdad esta mistificación ilusoria representativa de la escuela no es más que la inculcación ideológica de la clase burguesa, que esconde la intención de perpetuar (o reproducir) el antagonismo de clase, el monopolio de los medios de producción y la explotación de los trabajadores. La Escuela, para estos pensadores, está dividida, en una escolarización larga (para la minoría), y una escolarización corta (para la mayoría, que no tiene voz ni voto en las decisiones de políticas educativas); esto es así, porque la Escuela tiene como base real (condición material de existencia) su génesis con el Capitalismo. Dentro de ella se producen dos redes de escolarización incompatibles entre sí, pero de existencia dialéctica, desembocando en puestos opuestos de la división interna, y por ende también social, del trabajo: los burgueses, que serán los que tienen dominio sobre los medios de producción; y los obreros, que se conformarán con una subsistencia dominada. Estas dos escolarizaciones tienen las siguientes características: son herméticas, heterogéneas por sus contenidos ideológicos (arbitrarios, y que la burguesía llama "cultura") y por su reclutamiento, y opuestas por su finalidad (referente al ámbito laboral). Y aunque los autores lo reconocen en la escolaridad francesa, ellos mismos afirman que se lo puede adscribir a todos los sistemas educativos capitalistas (como hechos históricos recientes).

Hay que aclarar que, para estos sociólogos, la escuela no logra completamente alcanzar todos los objetivos ideológicos de la clase burguesa; también, necesita otros medios (la prensa, la publicidad, etc.), pero es el que tiene mayor fuerza y contundencia.

La escuela asegura, por medio de prácticas y discursos, la distribución material de individuos, y la función ideológica de una ideología (formas complementarias de poder). Así, utilizando deberes, disciplinas, castigos y recompensas (acciones represivas y persuasivas), se avallasa y se rechaza la ideología del proletariado. De esta manera, la misión de la escuela, esto es, prohibir el desarrollo de la ideología del proletario, contribuye a reproducir las relaciones de producción, ya que logra continuar a la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa. En definitiva, logra perpetuar la división de clases. Puiggrós (1994) reconoce que la perspectiva de estos autores, al centrarse en el concepto althusseriano de ideología, esto es, caracterizado por su omnipresencia inmutable, terminan imposibilitando cualquier intención de oposición o crítica, lo que llevaría a estos autores a alejarlos definitivamente del marxismo. Creemos que si esto es

Por lo tanto, dentro de la lógica de los aparatos del Estado, podemos distinguir los Aparatos Represivos y los Aparatos Ideológicos. Los primeros, tienen la metodología de la coacción y de la violencia frente a las masas "revolucionarias" o "inadaptadas", ejerciendo el poder y el miedo por la fuerza en el orden público (donde tienen legitimidad, gracias a las decisiones de los dominantes). Los segundos, se reconocen en el ámbito privado, especialmente en la escuela, como vehículo de transmisión de la ideología que beneficia a los grupos capitalistas.

Esta ideología puede aparecer de diferentes maneras, pero siempre con el mismo sentido teleológico: la reproducción de los modos de producción.

Para nuestro pensador francés, la Ideología es precisada como una coacción simbólica que contiene en su interior una represión atenuada; es eterna, esto es, inmutable en su forma y apariencia como tal, a pesar del devenir histórico; a su vez, sin historia (propia), puesto que está atada a los desarrollos materiales de los sujetos reales; presenta su condición material, no como un objeto cualquiera, sino en las

verdad, la confusión de estos autores estaría basada en la interpretación estructuralista de la obra de Marx, pero que, con los nuevos andamiajes conceptuales [cfr. Borón (2001)], la crítica pedagógica sería más coherente con sus postulados filosóficos.

prácticas y rituales que refuerzan, en el mismo sentido, su existencia material; y, lo más importante, que es "una representación imaginaria (no real) de los individuos con sus condiciones reales de existencia" (Id: 15), por lo que la conceptualización de la realidad es admitida como tal, pero que en verdad es una interpretación ilusoria alusiva.

Entonces, ¿qué se reproduce, según Althusser, en el sistema escolar? Repetimos: las relaciones de producción, o sea, las formas materiales e ideológicas del Poder del Estado, de los Aparatos Represivos del Estado, y los Aparatos Ideológicos del Estado. Estas tres categorías se visualizarán en los modelos educativos cuando la escuela forme sujetos para los distintos grupos de práctica, a saber: los agentes de explotación (capitalistas), los agentes de represión (militares y policías), los profesionales de la Ideología ("sacerdotes de todo tipo" o "laicos convencidos", según la expresión del filósofo), y los agentes explotados (la masa trabajadora, asalariada y alienada). ¿De qué manera se realiza la reproducción? Diferenciando los saberes y metodologías según el individuo social: a los capitalistas, se les enseñará a saber y aprender a mandar a los obreros por su función; a los represores, se les enseñará a saber y aprender a mandar a los obreros sin discutir; a los

demagogos, se les enseñará a convencer y persuadir, con el fin de formar "individuos socialmente aptos", por medio de discursos que refieran a La Nación, La Moral, Dios, etc.; y a los trabajadores, se les enseñará a aceptar los mandatos jerárquicos desde su "conciencia" moral y cívica. Todos estos sujetos practicarán y reproducirán, conscientes o no, continuamente el reconocimiento ideológico.

Si bien la postura althusseriana es un tanto apocalíptica (por la aparente imposibilidad de salir del sistema o mejorarlo haciéndolo cada vez más humano) era necesaria su intromisión en esta reflexión ante la realidad reproductora de la escuela. Puigrrós, formulando las críticas de Sánchez Vázquez en *Ciencia y revolución* (libro editado por Alianza Editorial con sede en Madrid), a la teoría althusseriana, reconoce que:

1. No hay lugar para una ideología que cumpliera funciones opuestas a las propias de la Ideología en general, a saber:
 - a. dar una presentación adecuada de la estructura social frente a su representación, necesariamente deformada de la realidad, y,
 - b. ser un factor de división o antagonismo en vez de contribuir a la cohesión social.

2. Aquello que aparece como ideología dominada (proletaria) sería una variante de la ideología burguesa dominante (...)

3. Hay clases dominantes pero sin ideología propia (...)

4. 'La ideología de la clase dominante cubre por entero el campo de lo ideológico'

5. La caracterización althusseriana de la Ideología en general "corresponde a un tipo histórico de sociedad de clases en la que la clase dominada (la clase dominada) sólo reconoce la práctica económica (...)" [Puigrrós (1994): 275]

Su influencia no sólo está marcada por ser uno de los pioneros dentro de lo que se conoce como Sociología Crítica, sino también por centrarse en una cuestión difícil de detectar (como es la reproducción de la *ideología* dominante en las instituciones escolares), dada la cotidianeidad de los actos pedagógicos.

Hemos finalizado este capítulo que trata la cuestión de la reproducción de los modos de producción en la escuela, y percibir a ésta como auténtica legitimadora del orden existente.

CAPÍTULO III

LAS REFORMAS EDUCATIVAS

"Tal vez ahora, que se está discutiendo una nueva Ley Nacional de Educación, habría que debatir cuál es el papel que se asignará al trabajo en el esquema educativo nacional"

Julio César Neffa (en Página/12, 2006)

1. Reforma de 1995⁶⁶

La Reforma de la Educación de la República Argentina se concretó a través del Pacto Federal I, y de la aprobación y aplicación de la Ley 24.195 en el orden nacional, y de la Ley provincial de Educación 11.612⁶⁷.

Como a nosotros nos interesa la aplicación de esta Reforma en la provincia de Buenos Aires, dado las múltiples

⁶⁶ Aunque la Ley fue sancionada con anterioridad al año 1995, específicamente en 1993, la Reforma Educativa es conocida como "Reforma del '95", porque en ese momento se comenzó a implementar. Esta denominación es la que utilizamos en esta tesis.

⁶⁷ Estuvo cerca la posibilidad de un Pacto Federal II, pero luego no fue aprobado. En cuanto al significado del término reforma, seguimos a María da Glória Gohn (2001), ya que la autora muestra que hay que entender que no es sinónimo de progreso, sino la expresión de luchas de poder. En esta reforma educativa, la lucha de poder se realizó bajo el deseo de los Organismos Internacionales de lograr en los países latinoamericanos, la implementación de políticas neoliberales que ya se habían iniciado en la esfera de lo político.

materialidades de aplicación, es menester expresar a sus responsables. En el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires el gobernador era el Dr. Eduardo Alberto Duhalde; el Vicegobernador el Lic. Rafael Edgardo Romá; el Director General de Cultura y Educación era la Dra. Graciela María Giannettasio. A esto hay que sumarle el Consejo General de Cultura y Educación: la Vice-presidente 1ª Prof. Mará Susana Massobrio; la Vice-presidente 2ª Prof. Eugenia Beatriz Cabrera; los prof. Humberto Manuel Blas, Armando Bidart Jaureguiberry, María del Carmen Pecker, Alberto Federico Orga, Roberto Mario Carpinetti, Marta Susana Bellardini, Marta Olimpia Carpaneto; la Sub-secretaria de Educación Prof. Graciela Devoto; el Sub-secretario administrativo Dr. Sergio Palacios; y el Auditor General Dr. Rodolfo Pereyra⁶⁸.

La Ley Federal de Educación está conformada por 12 (doce) Títulos: el primero, sobre los derechos, obligaciones y garantías; el segundo, sobre los principios generales; el tercero, sobre la estructura del sistema educativo nacional; el cuarto, sobre la educación no formal; el quinto, de la enseñanza de gestión privada; el sexto, sobre la gratuidad y asistencialidad; el séptimo, sobre la unidad escolar y la

⁶⁸ .Aclaremos que no fueron los únicos, ni tampoco fueron los que continuaron esta reforma. Los incluimos para mostrar quiénes fueron los pioneros.

comunidad educativa; el octavo, sobre los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa; el noveno, de la calidad de la educación y su evaluación; el décimo, sobre el gobierno y la administración; el onceavo, con respecto al financiamiento; y, por último, el doceavo, que trata sobre las disposiciones transitorias y complementarias.

Para comprender la significación de este cuerpo legal, vamos a tratar cada título, y visualizar qué modelo de educación propone.

1.1. Ley Federal de Educación (24.195)

En el **primer Título** (art. 1° al 4°) se encuentran las bases de la Reforma en función del derecho iusnaturalista de enseñar y aprender; la comprensión de la educación como bien social y como responsabilidad común; la responsabilidad estatal como eje central de regulación, y las acciones educativas también estarán ancladas a la familia, la Iglesia Católica, otras confesiones, y las organizaciones sociales.

El **segundo título** se divide en dos capítulos: "de la política educativa", y "del sistema educativo nacional". En el primer capítulo se fijan los lineamientos de los siguientes principios, derechos y criterios: fortalecer la

identidad nacional, afianzar la soberanía, consolidar la democracia en su forma constitucional, buscar desarrollos de toda índole para el país, concretar la igualdad de oportunidades, asegurar la equidad en la distribución de los servicios, cubrir el aspecto asistencial y elaborar programas especiales para los alumnos, entender la educación como una realidad permanente, valorizar el trabajo como lugar de realización personal y social, integrar personas con necesidades especiales, desarrollar una conciencia social en cuanto a la nutrición, salud e higiene, fomentar las actividades físicas, deportivas y artísticas, conservar y educar para la preservación del medio ambiente, superar los estereotipos discriminadores, erradicar el analfabetismo, armonizar las acciones educativas formales con las no formales, estimular, promover y apoyar las innovaciones educativas, preservar la cultura de las comunidades aborígenes, lograr la participación de la comunidad educativa, afianzar el derecho de los padres en el proceso educativo, garantizar el derecho de los profesores universitarios a la libertad de cátedra, jerarquizar el rol profesional de los docentes, y participar en el Congreso de la Nación.

El capítulo dos reconoce a todo el sistema educativo como público, marcando la diferencia con entidades privadas, que tendrán la categorización de "educación pública de gestión privada".

El **Título III** (art. 10° al 34°), dividido en siete capítulos, describe la estructura general del sistema educativo nacional. El primer capítulo, reconoce que el sistema estará integrado por una Educación Inicial, para niños de 3 a 5 años (siendo obligatorio el último año); la Educación General Básica (EGB), totalmente obligatoria, de 9 años de duración; la Educación Polimodal, no obligatoria, después de haber cumplido con la escolarización anterior; Educación Superior, universitaria o no universitaria, será académica y profesionalmente de grado; y por último, la Educación Cuaternaria, que comprende los postgrados. El capítulo II, trata sobre los objetivos del Nivel Inicial: incentivar la estructuración del pensamiento, la imaginación, las expresiones, etc.; favorecer el proceso de maduración; fortalecer el vínculo de la Institución con la familia; prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales. El Capítulo III, se centra en los objetivos de la EGB: proporcionar una educación básica y común, favorecer el desarrollo individual, social y personal; incentivar la

búsqueda permanente de la verdad, el juicio crítico, etc.; lograr la adquisición y el dominio de los contenidos socialmente aceptados; incorporar el trabajo como metodología pedagógica; adquirir hábitos de higiene; promover la educación física; y conocer y valorar nuestra tradición y patrimonio cultural. En el capítulo IV, se encuentran los objetivos del nivel polimodal: preparar para el ejercicio de la ciudadanía; afianzar la conciencia del deber de ser un agente de cambio positivo; profundizar el conocimiento teórico según las orientaciones;

desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de producción y del trabajo (T. III, cap. IV, art.16°: d);

desarrollar una actitud de análisis de los medios; favorecer la capacidad teórica y teórico-práctica para continuar estudios superiores; y propiciar la actividad física, en búsqueda de armonizar e integrar el cuerpo y la mente. (En el art. 17°, del mismo capítulo, se incorpora el régimen de alternancia entre el Establecimiento escolar y las empresas, pidiendo a éstas y a las organizaciones sindicales que provean al sistema de formación en iniciativas pedagógicas, de espacio de trabajo y de tecnología). El

capítulo V, busca marcar las directrices de lo que se entenderá como Educación Superior, diferenciando los Institutos de Formación Docente, que busca preparar y capacitar sobre las modalidades de la ley, perfeccionar con criterio a los graduados y docentes en actividad, formar al docente como elemento activo, fomentar el sentido de la docencia; de los Institutos de Formación Técnica⁶⁹, que centrarán sus objetivos en brindar una formación profesional y reconversión constante dentro del ámbito técnico; y de las Universidades, donde se perseguirá formar y capacitar técnicos y profesionales, desarrollar el conocimiento en el más alto nivel en cuanto a lo creativo, lo crítico y lo interdisciplinario, difundir el conocimiento científico-tecnológico para el mejoramiento de la vida, estimular una sistemática reflexión intelectual, y por último, "ejercer la consultoría de organismos nacionales" (T. III, cap. V, art.22°: e). El capítulo VI, sobre la Educación Cuaternaria, que se regirá por las Universidades y otras instituciones de reconocido nivel, para profundizar y actualizar la formación en cualquier rama o disciplina. En el siguiente capítulo aparece el reconocimiento legal de otros regímenes educativos: los *especiales*, garantizando la atención a las

⁶⁹ En la actualidad la mayoría de los Institutos llevan la denominación "Instituto de Formación Docente y Técnica".

personas con necesidades especiales, y brindando una formación individualizada, normalizadora e integradora; la *Educación de adultos*, buscando el desarrollo integral y la cualificación para el ámbito laboral, y buscando la posibilidad de alfabetización; la *Educación artística*, y otros regímenes, por ej., aquellos programas que puedan detectar a alumnos con capacidades o talentos especiales.

La educación no formal, será la temática del **Título IV** (art. 35°), enmarcando todas aquellas actividades cognitivas que se generan fuera de los Establecimientos Escolares. Ejemplo de ello, son las asociaciones deportivas, científicas, literarias, etc.

Título V (art. 36° al 38°): se reconoce legalmente, bajo obligaciones y derechos, la enseñanza privada, bajo el título de Enseñanza pública de gestión privada, diferenciando la confesional (religiosa: la Iglesia Católica y otras religiones inscritas en el Registro Nacional de Cultos) de la no confesional (laica: asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica).

El **Título VI** (art. 39° al 40°) "Gratuidad y asistencialidad", donde el Estado Nacional garantizará dichos

conceptos como derecho, organizar y otorgar planes de atención a las necesidades básicas.

El **Título VII** (Unidad escolar y comunidad educativa, que comprende los arts. 41°-42°). Donde se explayan en la relación entre los Establecimientos educativos y otras organizaciones, aportando la infraestructura edilicia para las actividades extracurriculares. Inmediatamente reconocen como comunidad educativa a los "*directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar, y organizaciones administrativas*" (art. 42°).

Aunque el reconocimiento como figura legal de la comunidad educativa tiene su propio Título en la Ley, otro Título, el **VIII**, se dedica a los "Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa". El primer capítulo dedicado a los derechos del educando (art. 43°); el segundo, de los padres (art. 44°) y tutores (art. 45°); el tercero, de los docentes (art. 46° y 47°).

Noveno Título (art. 48°, 49° y 50°): De la calidad de la educación y su evaluación. Proponen una evaluación periódica de la calidad y el funcionamiento del sistema, y a los alumnos, una que tenga en cuenta los diseños curriculares en función de los ciclos, niveles y regímenes especiales.

Título X (art. 51°- 59°) que define el tipo de gobierno y su administración, según los criterios de: unidad nacional, democratización, descentralización y federalización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación, transformación e innovación. Está conformado por tres capítulos: el primero, "Del Ministerio de Cultura y Educación", que muestra las obligaciones del Poder Ejecutivo Nacional; el segundo, "Del Consejo Federal de Cultura y Educación", especificando sus obligaciones y misión; y el tercero, "De las autoridades jurisdiccionales", marcando las atribuciones de las autoridades provinciales competentes y de la Municipalidad de Buenos Aires.

El financiamiento del sistema, presente el **Título XI** (art. 60°-64°), se duplicará (tomando como base el presupuesto de 1992) y como mínimo a razón del 20% anual, o tendrá un incremento del 50% en el porcentaje del producto bruto interno.

Por último, el **Título XII** (art. 66° hasta 71°). Allí se especifican algunas disposiciones transitorias y complementarias que se detallan a continuación: a) adecuar progresivamente la estructura sistémica, b) marcar las modalidades del ciclo Polimodal, en función de las demandas

del campo laboral, c) implementar gradualmente la obligatoriedad y asistencialidad, d) concretar programas de formación y actualización docente, y e) homologar títulos docentes para la nueva estructura educacional.

1.2. Ley Provincial de Educación

Sancionada el 22 de Abril de 1994, promulgada el 12 de Enero de 1995 (por el decreto n° 00063), y es publicada el 31 de Enero de 1995, la Ley de Educación provincial tomó los lineamientos de la Ley Federal y los acató.

Está diagramada en XI capítulos, siendo el primero "Derechos, obligaciones y garantías" (art. 1° y 2°); el segundo, "De los principios de la educación bonaerense" (art. 3°); el tercero, "Del sistema educativo provincial" (art. 4° al 16); el cuarto, "De la gratuidad y asistencialidad" (art. 17° al 18°); el quinto, "De las unidades educativas" (art. 19°); el sexto, "De la comunidad educativa" (art. 20°); el séptimo, "De los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa" (art. 21° al 23°); el octavo, de la calidad de la educación y su evaluación (art. 24°); el noveno, "Del gobierno y administración" (art. 25° al 101°); el décimo, "De la gestión privada" (art. 102° al 122°); el

undécimo, "Del patrimonio y los recursos" (art. 123° al 132°); y, por último, el duodécimo, "Disposiciones transitorias" (art. 133° al 137°).

Dado que esta ley está en consonancia con la de corte federal, solamente mostraremos lo que tiene de diferente, dada la regionalización de los artículos. Así especificamos que en el capítulo VIII, se muestra la conformación administrativa de la Educación Bonaerense, de la administración distrital, y de los consejos escolares; y el capítulo XI en que diferencia la partida presupuestaria que regionaliza según necesidades y teniendo como base los impuestos de automotores, de juegos de azar, e inmobiliario.

1.3. Críticas al modelo político-educativo de los '90

Como demostramos en el capítulo anterior, las clases dominantes buscan manejar el conocimiento socialmente aceptado y naturalizado para poder reproducir los modos de producción y las aristas propias de su ser social. Históricamente la reproducción se ha dado por la perspectiva

de mantener el "orden", esto es, su orden clasista, racista o sexista⁷⁰ [Apple (1994)].

Dada la amplitud de estas temáticas, seguiremos el orden sobre la reproducción tal cual lo afirmamos en el capítulo anterior, esto es, la de orden clasista, dejando de lado los planteos netamente socio-teóricos, para adentrarnos en las críticas que recibieron las políticas neoliberales materializada en la Reforma Educativa.

Muchos pensadores, entre ellos Gentili (1997) o Imen (2005), entre otros, y varias instituciones sindicales, como es el gremio docente CTERA (2005) o SUTEBA (2000), han realizado fuertes críticas a la perspectiva educativa que se elaboró en la década del '90, por ser un modelo reproductor de las políticas neoliberales propuesta por los Organismos Internacionales de Crédito (el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, y el Banco Interamericano de Desarrollo o la CEPAL-UNESCO⁷¹) y por lo que se denominó como

⁷⁰ La disyunción debe entenderse como inclusiva, puesto que la modalidad de apropiación del poder puede presentarse de diferentes maneras.

⁷¹ Vanila Paiva (2001) da cuenta del análisis que se puede hacer a partir de la visibilidad actual de las políticas educativas del BID o el BIRD que se vienen realizando en América Latina y que tienen la característica de ser estructuralmente idénticas, con el sentido teleológico enfocado en la Empresa. [Crf. Del Pino (2001) y Gohn (2001) donde muestran las políticas educativas neoliberales llevadas a cabo en Brasil, y Almonacid y Arroyo (2001) que explicitan las mismas políticas en Chile].

"Consenso de Washington"⁷². Estas posturas contrahegemónicas denuncian, entre otras cosas, que en el sistema educativo se ha plasmado una introducción del lenguaje y las prácticas que la empresa⁷³, como modo de producción capitalista actual,

⁷² Para Pablo Gentili (1997) siguiendo a Borón (1997) la caída del Estado de Bienestar, las dictaduras en América Latina, las transiciones hacia la democracia, y la corrupción impulsaron el neoliberalismo como sistema político-económico-social, gracias a las recetas de los Organismos Internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, o el Banco Interamericano de Desarrollo) a la crisis estructural que sufría la región. A dichas propuestas se lo denominó "Consenso de Washington" que analizaba la crisis de América y ofrecía un panorama de soluciones típicas del Capitalismo, pero agravado por su salvajismo: desregulación, flexibilización, ajuste estructural, privatizaciones, y libre mercado, entre otras. Su análisis se enfocaba en la educación como vehículo de crecimiento económico. El problema que estaba presente en esta parte del continente era, según la óptica neoliberal, la crisis de eficacia, eficiencia y productividad del conocimiento escolar; desde su análisis, los *culpables* eran los docentes, el Estado Interventor, los alumnos que no estudian, los sindicatos por la inmovilidad social, y hasta la propia sociedad que estaba indisciplinada por la presencia del Estado de Bienestar (no las medidas de acumulación de riquezas). Por ello, la *estrategia* para salir de la decadencia sería: el principio de competitividad (basado en premios y castigo), el mecanismo de "control de calidad" constante, la subordinación de lo educativo al Mercado, la centralización de los programas y evaluaciones de rendimiento, la descentralización de responsabilidades (que posibilitaría la desarticulación de los gremios), la flexibilización de los salarios y los contratos, la búsqueda de empresas para el patrocinado, y la aceptación de los requerimientos estructurales y financieros de los *experts* de los Organismos Internacionales. Como puede verse, según lo afirma Gentili (1997), la política que invadió al sector político y económico, también se dibujó dentro del campo educativo, reproduciendo un modelo marginador, explotador, alienante, e inhumano. [cfr.: Duarte (2002) donde muestra, base a estadísticas, el impacto de las políticas neoliberales sobre el Estado argentino a partir de la privatización de las empresas públicas para "equilibrar el déficit fiscal"; la suspensión de los subsidios y subvenciones frente al "gasto público"; la reducción o exención de impuestos, basándose en la reforma impositiva donde el Estado desaparecería su rol social; la liberalización del comercio exterior como política exterior; el tratamiento igualitario del capital tanto interno como externo; la desregulación fomentada por la Ley de Reforma Laboral; y dolarizar el tipo de cambio a partir de la Ley de Convertibilidad; etc. En síntesis, seguir punto por punto el recetario neoliberal.

⁷³ Como se verá en el desarrollo de este capítulo, muchas de las palabras de origen empresarial son llevadas al ámbito escolar, o muchas palabras de corte educativo son tergiversadas para la conveniencia del Capitalismo hegemónico. Aún así, queremos dejar sentado que uno de los

propone como nuevo cuerpo de "necesidad" laboral⁷⁴; sistemas de regulación flexibles y controles de "calidad" (sin llegar a definir expresamente qué entienden por tal concepto, y dejando aclarado la imposibilidad de darle un marco particular de análisis); reformas curriculares que afectaron el trastocamiento de conocimientos de crítica y resistencia, por un conocimiento neutral, ahistórico y tendencioso de las ciencias, logrando la naturalización de los contenidos⁷⁵, adoctrinamiento (por imponer una lógica de transmisión dogmática) y alienación (puesto que promueve una conciencia acrítica y habituada del mundo), etc. La escuela, a partir de las políticas económicas neoliberales a nivel nacional y continental, pasó a ser refugio u "hospital de campaña" de

conceptos que trataremos será "competencia": aunque su significación tendrá la ideología mercantil, queremos hacer notar, siguiendo a Tanguy (2001), que su origen es, entre otros, de agentes escolares. En el texto que citamos, la autora muestra la íntima relación entre competencias-calificación, entre competencias-jerarquización de los puestos de trabajo, y competencias-atributos personales del trabajador. Como se verá, en el transcurso de este capítulo, la interpretación que se exige de dicho concepto estará arraigada tanto para el alumnado como para el trabajador escolar (especialmente docente). También debemos notar que, para Pierre Bourdieu (2000a), la escuela prepara analógicamente para el mundo de la empresa, diferenciando los detentadores del capital de dominación y los detentadores del capital de sumisión reproductiva, marcando, de esta manera, las diferentes posiciones en el espacio social.

⁷⁴ Presente en todas las normativas y discursos, en la propia Ley Federal de Educación, etc.

⁷⁵ Esta recapitulación de los contenidos surge, según los Organismos Internacionales, a partir de la "modernización" natural de lo educativo, pero que en realidad se enmascaran bajo "una definición autoritaria de contenidos (currículo por competencias) y se instalan procesos de control ideológico (La 'reconversión docente'). Al mismo tiempo se genera un verdadero mercado educativo (editorial y de capacitación), a través del cual, grupos, fundaciones o empresas técnico-educativas acumulan dinero y 'poder pedagógico'" [SUTEBA (2000): 20]

los que sólo han podido sobrevivir en búsqueda de contención, comida, vestimenta, etc.

A partir de este panorama, estos escritos antineoliberales han reconocido que el Estado terminó abandonando su rol, puesto que no pudo defender ni alentar los derechos básicos y la ciudadanía, reformulándose y mutando como penal (castigando a los que no *quisieron* triunfar) y asistencialista (ayudando a los que no *pudieron* ganar) a base de políticas de competencia mercantil (porque la antigua dinámica social y estatal es denunciada como esclerótico e inmovilizador)⁷⁶. Dentro de la nueva dinámica educativa se prevé un Estado que define todo el espectro del quehacer escolar, y evaluador de las expectativas formuladas. Esta característica deja abierta la cuestión sobre el papel centralizador/descentralizador que juega el Estado ante la cuestión de la educación argentina.

Cassasus (1996) amplía la temática de la descentralización, buscando las características generales de la realidad educativa, y afirmando que primero se dio una

⁷⁶ Desde la óptica neoliberal, lo que se conoce como Estado Docente es la combinación de represión y consenso. Este paradigma estatal debe ser vaciado y llenado por un Estado moldeador de contenidos y evaluador de resultados, desresponsabilizándose de viejos roles centralizadores y transferir los problemas y la solvencia a las provincias. Imen (2005) critica esta postura porque entiende que si el Estado se disocia de su rol como amalgama social convirtiéndose en un *ministerio sin escuelas* ¿para qué está? ¿cuál es el carácter de su presencia?

desconcentración del poder y de la responsabilidad, para luego realizar la descentralización del aparato estatal. Igualmente, nosotros no estamos de acuerdo ante esta perspectiva ya que, siguiendo a Imen (2005), en el fondo, la denominada descentralización no es más que la transferencia de lo administrativo y lo financiero que acompaña a cualquier proceso educativo. Por ello, es menester traer a colación a Tenti Fanfani (1993) que reclama situar la temática no como modelo propiamente de los noventa, sino centralizarla desde su origen: en la década del '70, especialmente en el período del gobierno dictatorial. En esos momentos, se comienza la provincialización de la Educación Básica Nacional, que terminará su materialización definitiva en la década del '90, llevándonos a preguntar ¿cuál es el rol del Estado (puesto que esto no es más que el progresivo debilitamiento de su poder o la muestra clara de su incapacidad de gestión)?, o mejor: ¿para qué sirve un Ministerio sin escuelas? Por lo visto, el Congreso Nacional, al aprobar la transferencia de las escuelas a las provincias, no ejerció sus facultades constitucionales inherentes de marcar las directrices de la educación nacional.

Para este autor la descentralización no hace más que marcar la fragmentación del sistema, *"la difusividad de las*

atribuciones y competencias entre las jurisdicciones, [y] el desequilibrio entre las funciones" [Id (1993): 116], entre otras cuestiones. Porque al descentralizar la responsabilidad estatal, también se transfirió lo que se quería eliminar: un sistema centralizado y burocrático⁷⁷. Esto es clara alusión a lo que, tiempo después, Guillermo Volkind (1997) denuncia: la descentralización no responde a paradigmas utópicos de gestión, sino que reproduce el modelo Toyotista de desresponsabilidad estatal, que confirma la relación entre la conformación de un Estado ausente, y la constitución de un sistema educativo funcional a las exigencias capitalistas. Lo que se necesitaba era que el Gobierno Nacional dejara el problema fiscal y de financiamiento a las provincias (que el discurso hegemónico disfraza con el argumento de convertir a las instituciones en sujetos de participación), para pasar a convertirse en un Estado evaluador de logros obtenidos, jerarquizando los Establecimientos educativos y, llevando de a poco, al sistema educativo a un modelo privado de consumo⁷⁸.

⁷⁷ Hay que dejar aclarado que la lucha contra la burocratización debe ser entendida ante el frente nacional, porque, como dice Narodowski: "por desgracia, esta descentralización no cambió la esencia del poder en el sistema educativo y la escuela estatal (...) Y si bien las decisiones ya no se toman en la Capital Federal, siguen decidiendo funcionarios y burócratas de las provincias: los educadores y las familias son convidados de piedra, especialmente en las escuelas estatales." (2004: 171)

⁷⁸ En el texto de Whitty (1997) se trata la doble temática (que para el autor están relacionadas), centrada en EE. UU, Inglaterra y Nueva

A partir de lo afirmado en esta parte del capítulo, vamos a marcar los lineamientos a seguir en la investigación. Dentro del espectro a elaborar y redefinir, los Organismos Internacionales han diagramado un modelo de educación que supuestamente busca la mejora de la educación actual, pero que en verdad, dejan abierto el panorama ante ciertas cuestiones que Imen (2005) describe como:

a) *Relación entre educación y producción*, fundamentada en la Teoría del Capital Humano, donde lo educativo es causa directa del crecimiento económico, desde parámetros capitalistas⁷⁹. La educación sería mesiánica, y su función la salvación de los pueblos, porque sólo tenemos como posesión la fuerza de

Zelanda: La "libertad" de elección de escuela por parte de los padres; y la "necesidad" de autonomía escolar. Para este autor, la primera idea lleva a la profundización de la distinción entre lo público y lo privado, posibilitando, según el discurso oficial, la eficiencia y la responsabilidad escolar, pero que en verdad lleva a la jerarquización de las instituciones escolares; y la segunda, se busca que cada lugar tenga su propio "sistema" ideológico, de recursos, de herramientas y de valores, pero que esconden la desresponsabilización del Estado Nacional. Según lo enunciado desde estas posturas, arraigadas en la teoría libertaria de Rose y Milton Friedmann, la escuela dejaría el lugar de parasitaria para constituirse en un cuasi-modelo de la eficiencia del mercado.

⁷⁹ Esta postura, cercana a la teoría de la *funcionalidad técnica de la educación* [Gómez (1994): 118-119], sobre el conocimiento como vehículo del desarrollo económico de los pueblos (de carácter europeizante, y por ello alejada de nuestra realidad y de nuestra identidad como Latinoamericanos), es en verdad un dispositivo de ocultamiento de las relaciones efectivas de poder, omitiendo los factores vinculados a la riqueza y a la explotación, y naturalizando el discurso neoliberal. Sobre la idea de desarrollo y progreso de los pueblos centrado en el conocimiento, *cfr.* también, Martínez Guarino (1994).

trabajo. Esta interpretación neoliberal de la potencialidad del aparato educativo contiene, según Imen (2005), dos cuestiones sin resolver: la primera, es que no da cuenta de la distribución materialmente real de la riqueza en el modelo actual capitalista; la segunda, es la falta de correspondencia con la realidad, puesto que existe una tasa considerable de graduados por debajo de la pobreza⁸⁰.

b) *Mercantilización educativa*. La educación deja de ser una cuestión política para pasar a ser un lugar más del Mercado, que mide y evalúa según la competencia. De esa manera, la educación es tamizada por valores consumistas y alentada por la descentralización que, arraigada en la fórmula liberal electiva, generaría competencias que favorecerían la calidad educativa, puesto que los Establecimiento se esforzarían en presentar una currícula de atracción de posibles alumnos (o mejor dicho: clientes)⁸¹. Y dado los

⁸⁰ Podemos agregar una tercera interpretación, Tenti Fanfani (2004) cree que esta teoría considera al hombre como medio y no como fin, ya que distribuye la relación entre los modos de producción existentes y lo educativo, arguyendo la reducción de lo segundo sobre lo primero, sumándole la consideración de lo educativo como inversión y no como necesidad.

⁸¹ Aunque la *descentralización* es un concepto que los actores de la Educación vienen exigiendo para alcanzar un grado mayor de democratización de lo educativo, el neoliberalismo se ha apropiado de

preceptos de las políticas neoliberales, esto es, la ausencia del Estado como garante de derecho constitucional de "aprender y enseñar" (art. 14°) a todos por igual, el mercado de los contenidos, los fines, los medios, .etc. en el sistema, y su nueva modalidad solamente como evaluador, generará y materializará un *ranking* de escuelas (meritocratización educativa)⁸². Las críticas de Imen (2005) ante esta nueva configuración se posicionan desde varios focos: el condicionamiento de qué y para

este concepto, para resignificarlo, y llevarlo al plano de la desresponsabilidad, y la imposición de mecanismo mercantiles. (También se ha denunciado que esta maniobra fomentó la desigualdad, porque no se tuvo en cuenta el lugar de la ubicación del colegio). La desigualdad dentro de la óptica neoliberal, lejos de ser un mal social, es una virtud que debe ser premiada. Dado que la producción, circulación y apropiación del conocimiento no están distribuidos de manera igualitaria, sumado a que se maneja vía lógica del mercado desdemocratizando el lugar de definición de contenidos, procesos, etc., es imposible que los sujetos puedan encontrar un lugar de ciudadanía en la educación formal.

En igual medida sucede con el concepto *autonomía* que también ha sido tergiversada su significación, puesto que se lo afirmaba y exigía como condición para lograr una realidad democrática de la educación (donde los agentes involucrados dentro del sistema tomarían sus decisiones), convirtiéndose en un recurso viable para imponer una lógica de competitividad y un recurso de financiamiento (*autarquía*), alcanzando la libertad para estructurar a los docentes, reducir la capacidad de gestionar los recursos, e identificándolo con la descentralización. María da Glória Gohn, dando cuenta del trastrocamiento de la significación de los términos, cita a Carretón diciendo que dentro de la nueva lógica político-económica "modernidad es igual a modernización; educación es igual a sistema escolar e preparación para el mercado de trabajo; desarrollo es igual a crecimiento económico, entrenamiento para adquisición de conocimiento; y justicia, a igualdad socioeconómica y pluralismo cultural" (2001: 96, traducción nuestra).

⁸² Así como, a partir de las políticas del Capitalismo se genera una sociedad donde la lucha es de "los pobres contra los pobres", a partir de las políticas educativas neoliberales, el panorama se concretizará en una lógica de "escuela contra escuela", para recibir una población estudiantil "rentable".

qué enseñar, porque los Establecimiento estarían supeditados y centrados al "rendimiento optimo" de las evaluaciones nacionales, generando una cosificación del conocimiento como neutral, puro, a-histórico, dogmático, y legitimador de una subjetividad acostumbrada al examen continuo; el determinismo subjetivo de la libertad, encastrada únicamente en la "libertad de competir"; la pérdida de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, por la búsqueda de resultados generador de reconocimiento; y, en última instancia, promueve una participación clientelar. Esta introducción de los criterios mercantiles *inter e intraescolares*, no solamente disfrazan el accionar del Estado y la participación de lo público, sino que está en franca oposición con una educación democrática (por ser autoritaria y verticalmente implementada). Paralelamente a esto, Imen (2005) continúa su crítica y explicita una paradoja: por un lado se quiere mercantilizar la educación por medio de ofertas, y por otro, se regula todo por medio de una evaluación que homogeniza el currículum, para inmiscuirse en la profesionalización de la docencia, y lograr la materialización de unas prácticas que se asemejan al

libre mercado. En síntesis, para Imen (2005), esto no es más que la proletarización y alienación de los docentes⁸³.

c) *Calidad educativa*. Aunque no saben los Organismos bien qué se trata, es cierto que es la obviedad de la introducción del lenguaje empresarial dentro del campo educativo. Básicamente, estos Organismos entienden que para alcanzarlo debe existir un nuevo financiamiento de la educación, centrada en el equilibrio y el ajuste del gasto público⁸⁴, para racionalizar la escasez de recursos⁸⁵; debe medirse en la cantidad de graduados (y si muchos de ellos se gradúan como mano de obra empleable), los resultados de la evaluación nacional, los proyectos innovadores, y la capacitación docente⁸⁶. Aunque enfocan su racionalización económica de tarifas sobre la Educación Superior, a largo plazo, lo piensan

⁸³ Diferenciando, bajo la promesa de recalificación, los salarios por capacitación, rendimiento y asistencia (vehículos capitalistas de dominio), y así, estimular el consumo de cursos de manera indiscriminada, para mantener su trabajo (SUTEBA reconoce la cercanía de este modelo a un sistema "fast-food").

⁸⁴ Enmascarada, según SUTEBA (2000), en la búsqueda de la "eficiencia" educativa

⁸⁵ Que explícitamente se encuentra en el art. 61° de la Ley Federal de Educación, movido por la inversión del 6% del PBI en educación, que se ajusta, según Puiggrós (2006), a las recomendaciones de los Organismos.

⁸⁶ Que puedan "proporcionar conocimientos y habilidades para el desempeño en una escuela concebida para preparar individuos aptos para la competencia [y] disciplinar en la búsqueda individual de la 'valoración social', la 'retribución adecuada' y la ubicación correspondiente según éxitos y rendimientos" [SUTEBA (2000): 23]

para la educación Secundaria desde los siguientes argumentos: si pagan, estudiarán más y mejor, y si la Educación es rentable (*sic*), el Estado invertirá. La gratuidad, alcanzada luego de luchas de los actores involucrados, es injusta para el Banco Mundial. El que no pueda pagar, las Empresas ofrecerían créditos; y si los estudiantes no pagan, lo hará el Gobierno (reproducción de las políticas neoliberales en el contexto educativo: la privatización de las ganancias, la terciarización de prestaciones sociales educativas, y la socialización de las pérdidas).

Esta perspectiva de los Organismos está anclada y fundamentada en una concepción meritocrática, individualista y competitiva; generando dos adaptaciones de la educación: una mercancía para elegir, y una para los pobres. Este modelo educativo propuesto por los Organismo Internacionales se ha desarrollado para solucionar un problema focalizado: la educación para los pobres. El problema es que el 80 % de los jóvenes son pobres, por lo que la política de focalización se convirtió en norma general, y se sigue reproduciendo gracias a sus políticas de privatización, desregulación,

flexibilización, explotación, equilibrio fiscal, etc⁸⁷. SUTEBA (2000) da cuenta de los múltiples planes de focalización en la provincia de Buenos Aires, a saber: el Plan Social Educativo, los Programas asistenciales, Ayuda de la familia y desarrollo humano, Programa Plan Pibes, y Torneos Juveniles Bonaerenses; Programas cercanos a los nacionales PRODYME; el Proyecto PRISE; etc., mostrando la cercanía de los paquetes políticos de los Organismos Internacionales en las políticas educativas.

d) *Equidad educativa*, que se entiende como el derecho de todos a la Educación básica (educación de mano de obra sumisa), y la garantía de la educación calificada para los pudientes⁸⁸. De esta manera entienden los Organismos la equidad educativa: que los mejores,

⁸⁷ Con respecto a la literatura de ensayo sobre esta temática, es notable acotar que siguen sin afirmar qué se entiende por calidad educativa. Así, la compilación que realiza Filmus (1997) de los trabajos presentados por pedagogos argentinos, deja abierto el panorama sobre el desconocimiento del concepto y su imposibilidad de definición, enfocando la cuestión de la calidad desde los aprendizajes y los instrumentos pedagógicos, como así el desentendimiento que quiere imponer la perspectiva neoliberal. La bibliografía que llegaba a los Establecimientos Educativos de manera gratuita (aportados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) provenían, mayoritariamente, desde España, predominantemente de Madrid, lugar de origen de la Reforma, pero no de su concreción [v. gr.: Marchesi y Martín (1999) o Gento Palacios (1998)]. Igualmente en todas ellas o se trataba de una percepción de la calidad desde el ángulo neoliberal o desde la perspectiva elitista de separación de dos tipos de escuelas, a partir de la idea de competencia; pero en ambas sin dejar en claro cuál era la apreciación del término.

⁸⁸ Avalada por el art. 75°, inciso 19, de la reformada Constitución Nacional.

tengan más y mejores ofertas educativas; que los que no llegan, producto de condiciones genéticas, de mala alimentación (pero no por una distribución desigual de las ganancias) y por la falta de idoneidad de los docentes⁸⁹, una calificación general y suficiente para la introducción en el mercado productivo. También debe ser conceptualizada como aquellas "acciones que atiendan y compensen los efectos desigualadores 'no deseados' del modelo económico" (Id: 20)

e) *Postulación de organismos de control* como la CONEAU, regulador y legitimador del conocimiento "socialmente válido", y búsqueda de homologación de títulos y

⁸⁹ Ante este punto vale aclarar que la interpretación neoliberal de la crisis del sistema educativo no se debe a factores económicos, sino que responsabilizan a las víctimas que no han sabido manejar las cuestiones inherentes que les tocan de cerca. En cuanto a la docencia, dado su carácter laboral, debe ser entendida, según los Organismos, como un servicio que debe venderse y comprarse en el mercado (fuerza de trabajo), y debe ser remunerado en función de su capacitación (condición para la flexibilización del trabajo).

El texto que circuló por América y que fue preparado por la política neoliberal de los EEUU, THE SECRETARY COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1992) (de ahora en más SCANS), tuvo como uno de sus epicentros la idea de la necesidad de reconfigurar la manera de enseñar de los docentes: la parte II "Challenging our schools to change what they teach, how they teach, and who they teach". Allí, los autores entienden que los docentes están anclados en la vieja enseñanza sobre el manejo de herramienta de manera unilateral, imposibilitando la construcción de un sujeto flexible y, puesto que las exigencias laborales del neoliberalismo están centradas en la multidisciplinarietà de herramientas, las propuestas pedagógicas no conciben con las capacidades que se esperan del mundo del empleo. Aunque es cierto que las estrategias didácticas y temáticas deben variar según los momentos históricos, no podemos pensar que las nuevas técnicas de estudio estén centradas en las exigencias que el modelo imponga, sino que debemos preparar sujetos críticos de lo vinculante. (Sobre las exigencias de las políticas neoliberales en educación de EEUU, *cfr. infra* "Consenso de Washington")

currículum como dispositivo discursivo e institucional de poder; como así de mecanismos de control, que van desde las tradicionales regulaciones estatales, como los Proyectos Educativos Institucionales, y los Proyectos Curriculares Institucionales.

En cuanto a las críticas que recibe la Ley Federal de Educación en cuanto normativa de regulación social, podemos advertir: el deseo irresponsable de querer refundar instantáneamente una tradición educativa cimentada en prácticas escolares arraigadas; una implementación sin un diagnóstico previo, exhaustivo y completo de la actualidad educativa, pedagógica y de recursos; una formulación legal con deficiencias formales, que dio lugar a diferentes interpretaciones logrando que existan varios modelos educativos a la vez en una provincia, y a la desarticulación de un sistema unificado de educación nacional; un desembolso de todo el paquete neoliberal educativo de manera indiscriminada; una resignificación de la concepción del rol estatal como controlador y evaluador (contribuyendo a la instalación de la lógica del mercado, a la despolitización de la relación pedagógica, a la desresponsabilidad del Estado, a

la culpabilización de los docentes⁹⁰, a la justificación de nuevas condiciones laborales⁹¹, a la estipulación de un paquete cerrado, naturalizado y estandarizado de los conocimientos, y a la comparación de los rendimientos); la descripción explícita de los fines educativos en relación a las exigencias de la producción capitalista; una gravedad frente al silencio de la inexistencia de sanciones por el incumplimiento de los compromisos gubernamentales; la falta de insumos y edificios que llevó al cierre de muchas instituciones educativas, que trajo como consecuencia el descenso de matrícula de polimodal; cierre de las escuelas técnicas y la pérdida de valoración de sus opciones; la eliminación de los idiomas francés o portugués dentro de la currícula (lo mismo para los profesores que la enseñaban); la falta de organización y preparación de profesores que fueron reconvertidos y posicionados en Espacios Curriculares que no manejaban; la pérdida de profesionalidad de los docentes de

⁹⁰ Ante esto, los Organismos proveen, para la mejora del sistema educativo, mecanismos de evaluación (control) bajo un monitoreo externo, una medición de rendimiento, y una "necesaria" flexibilización laboral.

⁹¹ Aunque creemos que el salario del docente debe ser fijado desde el consenso y teniendo en cuenta el vaivén de los problemas económicos para su regulación, seguimos el pensamiento de Narodowski (2004) al aceptar un plus de dinero para todos aquellos docentes que se perfeccionan en establecimientos reconocidos oficialmente. Básicamente estamos en contra de lo establecido en el Estatuto del Docente que prescribe la permanencia dentro del sistema para que el salario aumente. Es necesario también recompensar económicamente a aquellas personas que se dedicaron a perfeccionar sus estudios de grado.

Media, por su inclusión en otro nivel "primarizado"; el deterioro de la educación de adultos, que estaba centrada en la misma educación nacional, para pasar a ser parte de una educación "diferencial o especial", la conversión de la escuela en comedor, con la consecuente imposibilidad de la enseñanza de contenidos mínimos o básicos (que en muchos casos llega al analfabetismo, y en otros tanto: analfabetismo funcional y tecnológico), etc.

Frente a la relación educación y empleo, por ser una de las temáticas centrales en nuestra tesis, podemos aclarar que para el proyecto neoliberal, la escuela debe ser funcional a las exigencias y demandas del capital logrando: la apropiación de destrezas necesarias para mantener el trabajo sumiso, la socialización de las prácticas fabriles, y el reconocimiento "legítimo y natural" de la autoridad del capital y de su dispositivo actual que es la Empresa. El problema que surge con esta interpretación es que anula la otra característica teleológica de la educación, como lo es la ciudadanía. Esto es así, porque en el trabajo capitalista no se puede ejercer, acertadamente, la ciudadanía, pues los trabajadores no están en condiciones de resolver y tomar decisiones sobre la producción.

En cuanto a su estructura en los niveles Inicial, EGB 1, 2 y 3, Polimodal, Terciario (Superior), Cuaternario (Postítulo y Postgrado), la crítica que se le adscribe es la falta de análisis real para su concreción en nuestro país, puesto que su conceptualización proviene de España, país diametralmente diferente al nuestro⁹²; más la originaria "primarización" del Tercer Ciclo (ex 7º, 1º y 2º del antiguo Secundario) "*con consecuencias lamentables para niños y adolescentes*" [Puiggrós (2006): 189], que quiere ser superada con la implementación de la Educación General Básica (ESB) como lugar de decisión privilegiado e institucionalmente diferente del modelo anterior.

2. Reforma de 2005-2006

2.1. Cambios estructurales del sistema en ESB y Polimodal

2005 pasó a ser el último año que expresara, línea por línea, las políticas educativas de la Reforma de la ley 24.195.

⁹² Originado en los últimos momentos del franquismo español, y pensada desde los intersticios del Opus Dei, fue descartado por las políticas educativas del gobierno socialista español de Felipe González (Puiggrós, 2006 e Imen, 2005)

El año 2006 pasó a ser revolucionario en materia de cartera política educativa, ya que se produjeron cambios significativos en la estructura del sistema educativo. Cambio de nomenclatura de ciclos, nuevos concursos docentes para directivos, entre otros, fueron expresiones que llevaban una novedosa configuración de la cartografía escolar.

Aunque las reformas educativas de índole Federal o Nacional no deberían ser tratadas en función del gobierno de turno, luego de diez años de la Ley Federal, las gestiones del ministro nacional Lic. Daniel Filmus y su par provincial Dra. Adriana Puiggrós, apoyados por los gobiernos justicialistas respectivos lograron que se rescribieran los enunciados legales que marcarían los nuevos parámetros educativos en los siguientes años.

Pero antes de recibir la nueva Ley Nacional de Educación, los lineamientos de las circulares comenzaron a retrabajar la estructura de la escolarización. El paradigma estructural de la Ley Federal llevaba a una estratificación total del sistema educativo; los nuevos parámetros escolares lograrían que lo que se conocía como EGB 3, más el Polimodal, se reconvertiría en Secundaria, cambiando de nombre la primera instancia escolar por Educación Secundaria Básica (ESB). Otra vez, la vieja conceptualización de la Primaria (EPB 1 y 2) y

la Secundaria (ESB y Polimodal) comenzaría a aparecer. Elisa Carrió (2006) advierte sobre esta vuelta hacia la nomenclatura tradicional, porque no es más que un modelo neoliberal con cirugía estética, ya que busca raíces antiguas (los conceptos "Primaria" y "Secundaria") para tapar el problema "de fondo" de la Educación. Por ello, para esta mujer referente del ARI, este cuerpo legal no es más que la continuidad de la Ley Federal que el propio Filmus ayudó a redactar.

2.2. Sobre los objetivos de la Secundaria⁹³

Como venimos afirmando, los objetivos de la educación argentina fueron mutando con el devenir histórico. Siempre fueron funcionales a los gobiernos de turno. Desde la última transformación educativa, realizada por la Ley Federal de

⁹³ En este mismo capítulo hemos tratado la tenacidad y tozudez con que las exigencias del neoliberalismo se acercaban hacia lo educativo proclamando el culto a la eficiencia. Aquí queremos marcar algunas proposiciones que logren ampliar la cuestión. Gimeno Sacristán (1990) dedica un libro a esta novedad pedagógica. Defendida por los eficientistas, que reconocen a la escuela la capacidad en aglutinar las necesidades de los modos de producción, para nuestro autor no soluciona los grandes problemas educativos como el fracaso escolar, sino que debe responder a una sociedad capitalista dada, homogénea y estática. Su organización está reproduce el modelo de racionalización científica que antes se le había proyectado al modelo fabril, por lo que Gimeno Sacristán lo denomina Tecnocista (ya no tecnológica, puesto que reduce las implicaciones extraeducativas a lo educativo, cambiando los conceptos que tiene efervescencia ideológica: por ej.: no habla de trabajo, sino de tarea). Su justificación metodológica está anclada en una psicología positivista conductista que logre medir lo observable, y su posición filosófica está arraigada en el Utilitarismo inglés.

Educación, se fueron proyectando ciertos objetivos en la educación que configuraron nuevos sujetos sociales.

Luego de expresar cuáles son los objetivos tácitos que perfilaron la educación en el período 1993-2005 (ver *infra*), nos inmiscuiremos en las caracterizaciones teleológicas que las nuevas perspectivas político-educativas fueron exigiendo a lo que se denominaba Educación General Básica (EGB 3), hoy Educación Secundaria Básica (ESB), y el Polimodal. Por ende, analizaremos los fines de la educación, hoy denominada Secundario, en lo referente a la conceptualización que hacen sobre el trabajo/Empleo, desde las contradicciones que se presentan entre los distintos ciclos (ESB y Polimodal); así mostraremos que las políticas educativas que se están perfilando continúan legitimando el modo de producción capitalista⁹⁴.

Para las autoridades, la educación de calidad en la Educación Secundaria Básica se sintetiza en los siguientes fines:

⁹⁴ Se pueden reconocer otras contradicciones. Fernández Enguita (1992) reconoce que en el interior de la escuela se materializa las connotaciones sociales: por un lado es democrática, porque se centran en el derecho de los individuos que la componen; y por otro, es verticalista y centrada en la autoridad, con incidencia el funcionamiento "adecuado" a los parámetros sociales vinculantes a base de premios y castigos, y de una regulación normativa. Para este autor, la escuela es ambivalente.

- a) Promover el acceso a la cultura local y nacional y ponerla en diálogo con la cultura universal.
- b) Propiciar la adquisición de saberes que permitan proyectarse hacia la continuidad de otros estudios.
- c) Propender a la valoración de las relaciones con el mundo del trabajo⁹⁵.
- d) Contribuir a la construcción de la ciudadanía
- e) Favorecer el logro de la formación integral.

Dado que la finalidad de esta tesis no es tratar los objetivos de la ESB en su totalidad, sino los referentes a los discursos pro capitalistas, nos dedicaremos a examinar solamente el objetivo que se relaciona con el aspecto laboral.

En el desarrollo del punto c), desde una perspectiva utilitarista, **concibe al trabajo** en relación con el ámbito productivo (no creativo), que estructura lo social y lo humano. Seguido, **lo diferencia del Empleo**, como un modo de ser propio del Capitalismo, porque, según esta configuración conceptual, éste se caracteriza por ser asalariado. Aquí

⁹⁵ Martínez Guarino (1994), como muchos otros autores, cree que el "éxito económico" que alcanzaron los "países desarrollados" fue porque cambiaron la valoración del trabajo y del capital. Esta postura omite abiertamente la colonización, la lucha de clases o por el poder que algunos países realizaron sobre otros, simplificando las relaciones de dominio que muchos pueblos vienen sufriendo.

aparece la primera crítica, porque es un discurso tendencioso, ya que silencia muchas características del sistema productivo capitalista, especialmente las que atentan contra el ser humano y la naturaleza. De esta manera, el Capitalismo y todas sus facetas no son puestos a la reflexión, ya que se acota el panorama intelectual.

Después, entiende que el Trabajo logra la cohesión social. Aquí parece ser que el trabajo logra alcanzar lo que Ralf Dahrendorf (1996) denomina "cuadratura del círculo": la armonía entre lo político, lo económico y lo social. Ahora bien, esta proposición ideal es absurda desde el interior del Capitalismo como ya lo demostramos en el capítulo I de la presente tesis. El otro problema es que no termina de expresar si es el trabajo productivo (empleo) o el trabajo en sentido humano. El texto hasta lo expresado no define tajantemente qué entiende por Trabajo⁹⁶. En ese mismo párrafo, también concibe al trabajo como lugar donde los hombres encuentran sentido a sus vidas. Pero seguidamente, exige que los alumnos "desnaturalicen" al trabajo. Por tanto: ¿concibe

⁹⁶ Según Pérez Gómez (2005a), lo que en las políticas educativas está faltando es la especificación tácita sobre qué se entiende por "mundo del trabajo", cómo se realiza su preparación desde el ámbito escolar, qué consecuencias acarrear para la materialización de la movilidad y de un proceso de igualdad de oportunidad, etc. Nosotros creemos que desde estas nuevas políticas educativas no se hace más que seguir con este modelo, donde la ambigüedad y la vaguedad de los conceptos, con las consecuencias que ello acarrea, es caracterizadora y lugar común.

al trabajo como natural o como una construcción humana?, o mejor, el texto ¿habla del empleo o del trabajo? Definitivamente, la vaguedad de los conceptos impregna todo el escrito. Al comienzo parece que reconoce la humanización del trabajo, pero seguidamente lo describe con las caracterizaciones del modelo productivo capitalista.

Como veremos a continuación, esta primera interpretación del concepto se ira perfilando hacia las notas que circunscriben al modo de producción capitalista, porque concibe que se debe propiciar la conceptualización del trabajo a partir de la emergencia del Capitalismo y cómo esta estructura llevó a la estimulación de los desarrollos científicos y tecnológicos. De esta manera se liga un modelo económico (también político, social, etc.) con los progresos que lograron un bienestar entre los hombres. En síntesis, se logra dirigir la atención hacia una arista del modelo, y se consigue identificarlo con aquellas notas que benefician a la humanidad.

También se busca que el alumnado logre ver los valores que sustentan al "mundo del trabajo" (sic): cooperación, autoevaluación, etc. Pero estos discursos axiológicos enmascaran estas privativas humanas con las exigencias del

trabajo toyotista⁹⁷. Sumado a esto, quieren que los alumnos adquieran competencias productivas y flexibles, y que estén preparados para la incertidumbre (*sic*) y la complejidad laboral⁹⁸. Definitivamente estas son exigencias de un mundo de trabajo neoliberal⁹⁹.

Ahora bien, según la primera impresión, y ateniéndonos a una lectura literal (o sea, sin analizarla detenidamente como lo hicimos más arriba) que da el comienzo del texto, se encontraría una contradicción entre los objetivos de la ESB y del Polimodal en lo referente a la conceptualización del trabajo, ya que en el primero se buscaría que el alumnado conciba el trabajo como una nota caracterizadora del ser humano; y en el

⁹⁷ *cfr.* Abraham (2000). Además, es ambigua la caracterización de "socializadora" que se le adscribe a la escuela, porque si vemos en el interior de su expresión, se puede marcar que, en el fondo, no hay correlación entre Escuela y "mundo del trabajo", porque mientras en la primera se pueden defender numerosos derechos, en la fábrica o en cualquier modelo productivo o de servicio, en líneas generales, es extremadamente difícil; porque mientras en las escuelas se puede disentir, tener una relación con sus superiores de manera cordial, y la distribución de las recompensas es más justa, en el trabajo, básicamente, no es así. Por ende, todo el desarrollo cívico que uno aprende en el colegio y que trata de defender, en las postrimerías educativas que son genéticas a lo laboral, no tienen el rango ni el poder que antes se proclamaba, y se debe aceptar las prerrogativas de los superiores sin posibilidad de cambios [Fernández Enguita (1992)].

⁹⁸ Que se traduce en la incertidumbre, no tanto del tipo de trabajo, sino de trabajar.

⁹⁹ Igualmente, siguiendo a Pérez Gómez (2005a), es imposible creer que sea operable la concreción de un alumnado que tenga las características que el modelo neoliberal y empresarial exige, porque, esencialmente, la escuela de hoy, en su mayoría, sigue atada a la vieja prescripción de ser homogénea en su estructura, con propósitos, formas y pautas de la burocracia verticalista. Por eso, la escuela de hoy lleva en su caracterización la puja (y, porqué no, la contradicción) entre el modelo vigente de trabajo-educación y el que el nuevo modelo productivo capitalista intenta imponer.

segundo, se escudriñaría que los alumnos estén preparados para la empleabilidad¹⁰⁰. Por lo tanto, desde esta perspectiva habría una contradicción en los niveles. De esta manera, se confirma la hipótesis de trabajo de esta tesis. Ateniéndonos estrictamente a la finalidad del texto, esto es, diferenciar al Trabajo del Empleo, podemos ver que, aunque la finalidad de las políticas educativas es unificar a la ESB y al Polimodal como una educación Secundaria, sus objetivos no tienen nada en común. Es más, logran romper con la conciencia crítica que se quería implementar en los tres años de ESB.

Si analizamos al detalle lo que expresa el texto, hemos visto que, en verdad, termina emparentando al Trabajo con el Empleo, pero dado que lo diferencia tácitamente, creemos que debemos quedarnos con esta acepción del concepto. De esta manera, en vez de reconocer una continuación entre los objetivos de la Educación Secundaria (ESB y Polimodal), queremos remarcar su contradicción. Tanto continuación como contradicción suponen la perpetuación y legitimación del

¹⁰⁰ La idea de vincular el trabajo productivo con la educación es, siguiendo a Puiggrós (2006) y a diferencia de lo que hoy comúnmente se cree, novedosa. En la década del '90 los textos que apoyaban dicha relación fueron creciendo, gracias a la ayuda de las bancas internacionales y los Organismos de créditos. [cfr. Haurie de Materi (1991), que está a favor de todas las políticas educativas neoliberales expuestas más arriba; y, en última instancia, Martínez Guarino (1994) que propone las mismas directrices reclamando loas para el programa EMETA que se implementó en Neuquén]

modelo productivo capitalista, ya que, en el primero, las conciencias del alumnado se acostumbrarían aún más a un sistema de producción, y en cuanto al segundo, las primeras intenciones de análisis crítico en una población adolescente se desvanecerían en los últimos tres años de escolarización, siguiendo con la "naturalización" del modelo productivo.

Tal cual lo demostramos en el capítulo II, el Capitalismo continuamente reproduce las relaciones de producción y la división social clasista.

El "novedoso" modelo educativo no es tal, por lo menos en lo referente a la temática laboral, sino que continúa con la herencia de un modelo productivo centrado en la acumulación de riquezas que deshumaniza cada vez más al hombre.

Conclusión

Últimas palabras

Este es el momento donde se exponen las últimas líneas argumentativas y se logra alcanzar una culminación a las consideraciones discursivas de nuestra investigación. Básicamente no se pueden concluir todas las temáticas tratadas, pero sí se puede cerrar un capítulo más en la investigación sobre la incidencia de los requerimientos del modelo productivo y las tendencias de las políticas gubernamentales en el plano escolar.

En la introducción marcamos los lineamientos que trabajaríamos en toda la tesis; desarrollamos los supuestos epistémicos, metodológicos y filosóficos que sustentarían la producción escrita; y desplegamos la justificación del tema a tratar dentro del espectro de los posibles problemas de la Filosofía Práctica Contemporánea.

Los capítulos que se presentaron tuvieron la finalidad de darle un marco teórico a la hipótesis que queríamos sustentar. Después del tratamiento de los conceptos y proposiciones que formaron este trabajo de investigación, queremos detenernos en las variable epocal que circunscribió nuestra hipótesis: la concentración de las fuerzas investigativas en el período 2005-2006. Esta ubicación

temporal marca los parámetros que queríamos dejar sentado, porque en los sucesos político-educativos acaecidos en este perímetro, fue donde surgieron los interrogantes que luego detonaron en la temática de esta tesis de maestría. Cuando comenzamos a elegir un tema para realizar una tesis de maestría, circunscribimos el problema hacia la educación secundaria, ya que es el lugar donde desarrollamos nuestras prácticas laborales. Al recibir los andamiajes conceptuales en las materias y seminarios, nos fuimos dando cuenta de muchos temas que, comúnmente, no se tratan ni a diario ni en un perfeccionamiento docente. A partir de las ideas y conceptos recibidos, fuimos logrando una conciencia crítica frente a los objetivos de la educación. Cuando llegaron a nuestras manos los fines de la ESB y el Polimodal sobre lo laboral, automáticamente nos dimos cuenta de la contradicción. La sorpresa fue que ninguno de mis colegas, ni gente especializada en educación que conocíamos se dio cuenta de esta objeción, por lo que nos llevó a ser eje central de investigación en estos años de estudio.

El primer interrogante que nos surgió en esta época de cambios de políticas educativas fue: ¿para qué sirven, en última instancia, las "Jornadas de perfeccionamiento"? Aunque se trataron muchos conceptos e ideas relevantes (por ej.: la

obligatoriedad escolar extendida), nos ha quedado el sabor de vernos atrapados ante las directrices estatales. Continuamente se marcaron las pautas de análisis temático, de lectura de texto, pero nunca se centralizó la cuestión de los objetivos de la Nueva Educación Secundaria: siempre se tratan los objetivos, pero no proponen discutirlos.

Ya hemos expuesto nuestras ideas: no queremos formar sujetos para la empleabilidad¹⁰¹, sino personas preparadas para la comprensión [Pérez Gómez (2005a)], para un pensamiento complejo [Naredo (1997)], crítico [Morin (1999 y 2001), entre otros], y liberador [Freire (1971)]¹⁰². En síntesis: reconsiderar la cuestión educativa y centrarla en el hombre potenciando sus posibilidades o, en otras palabras, preparar el terreno e intensificar la posibilidad de que el hombre se humanice más, que el hombre se invente constantemente a sí mismo, que este ser planetario logre

¹⁰¹ Llomovatte (1991) hace una descripción de las representaciones sociales que los jóvenes tienen del empleo. Aunque reconocen, sin mostrar una aparente conceptualización, los pormenores del empleo capitalista fabril, lo aceptan, ya que otra caracterización de la vida le es imposible pensar por dos motivos: no habría posibilidad de otra perspectiva social; y segundo, íntimamente relacionado con lo anterior, desde las vivencias familiares hay cierto tipo de naturalización del estado real de la realidad. Textual: "... se puede concluir que la inscripción laboral de los adolescentes en general reproduce los circuitos frecuentados por su familia y sus vecinos, reforzando así la segmentación del mercado de trabajo" (p. 81). Desde este lugar, la escuela sería otra caracterización social de lo mismo.

¹⁰² En cuanto a la educación basada en la eficiencia por objetivos, nosotros queremos abogar por un modelo que logre metas sin una predeterminación de un resultado último [Gimeno Sacristán (1990)]

hacerse cada vez más hombre, que este *ser-con-otros* reconquiste su condición. La simple idea de ser funcionales a un modelo que es esencialmente alienador y contradictorio, ya que parte del desempleo para mantener el modelo, es imposible e, incluso, detestable. Igualmente es importante aclarar que, seguramente, debemos ser servibles a algunos parámetros propuestos por el modelo vigente, pero, también, queremos dejar aclarado que no proviene de nuestra intención. Sí queremos dejar sentado, que seguimos a Bourdieu y Passeron (1998) cuando afirman la imposibilidad de abrirnos plena y totalmente a un nuevo prototipo educativo, sino que "desde el interior" podemos ir creando lugares de deslegitimación y contrahegemónicos, hasta lograr una comunidad anclada en los Derechos Humanos y en el diálogo democrático.

El fin de este trabajo es expresar nuestra opinión a la cuestión siempre abierta de las políticas educativas. Sumándole lo expuesto, queremos decir que hay que abrir el panorama sobre la relación laboral con el Estado y sus políticas de turno. Creemos firmemente que los docentes y todos aquellos agentes comprometidos con la educación no debe faltarle la posibilidad del disenso ante las exigencias

estatales¹⁰³, y lograr la posibilidad de pensar una escolarización "más allá" de las simples demandas del poder de turno.

Creemos que,

El control del sistema cultural de una sociedad, del conocimiento que conservan y producen las instituciones, y de los actores que trabajan en ellas es esencial en la lucha por la hegemonía ideológica. [Apple, M. (1994): 31]

Si no queremos aceptar las exigencias que marcan los objetivos, eso no puede ser motivo de exclusión, sino, más bien, de materializar lo que debe ser el fin principal de las estrategias educativas: el pensamiento alternativo, diferente, subversivo.

Cuando se realizan los perfeccionamientos (que en verdad es "actualización docente", porque ese momento está centrado en el conocimiento de las nuevas reglamentaciones, y no en un espacio de reflexión), lo que falta es concientización, verdadera capacitación, esto es, frente de crítica y espacio diferente ante lo vinculante.

Por eso, y en función de lo afirmado, queremos decir que estamos en contra de la "naturalización" de las propuestas

¹⁰³ Sobre las consecuencias de aceptar deliberadamente las exigencias gubernamentales en relación a lo educativo, ver el capítulo III de la presente tesis

gubernamentales que se imponen desde los "perfeccionamientos docentes", y estamos a favor de la devolución de ideas de los docentes desde un panorama diferente y abierto, plural y democrático. Queremos reconsiderar la actividad del docente de ser un mero receptor de obligaciones y un fiel cumplidor de demandas, para que, desde la investigación de su propia práctica, pueda ejercer un rol activo dentro del sistema educativo nacional. La concreción real de este proyecto debe ser entendido no como crítica primitiva y casi infantil, sino, primero, analizar las demandas del gobierno de turno; segundo, estructurar un espacio que genere la tentativa de encontrar un pensamiento crítico que logre la apertura ante otras apreciaciones pedagógicas; tercero, socializar públicamente por escrito las propuestas y las conclusiones enmarcadas en un pensamiento democrático y plural; y, por último, y casi vital, que el gobierno y sus funcionarios, basados en los planteamientos generales que tuvieron eco como mayoría, tengan la obligación (ya no gentileza) de arrojar alguna devolución de los escritos que emanaron de los encuentros de docentes.

Como se propuso en la introducción, queremos proponer, tanto desde esta tesis como en los futuros "perfeccionamientos", un pensamiento alternativo al

pensamiento único, socializar e historizar los discursos y las prácticas, y lograr un espacio no hegemónico. Esta perspectiva, creemos, debe ir entre los docentes y toda la comunidad educativa.

Que se entienda a nivel nacional y provincial, que ser agente de educación supera la creencia (simplista) de tener "alumnos" y de complacernos con la sumisión de un rol de "escolarizador": somos sujetos de derechos y de obligaciones. Y dentro de este pacto social es necesario que se abra un frente de discusión y de socialización de cuestiones que nos atañe directamente. Repetimos: pensar y repensar la educación es un problema de todos los interesados y de los que quieran sumar propuestas, no de los que quieren imponer condiciones.

Bibliografía

Aclaración bibliográfica

(Todas las referencias a libros provienen de la edición que se ha localizado y que se asienta)

AA. VV. (2005) *Las reformas educativas en el Cono Sur. Un balance crítico*. Clacso: Bs. As.

Abraham, Tomás (2000) *La empresa de vivir*. Editorial Sudamericana: Bs. As.

Albergucci, Roberto Horacio (1998) *Ley Federal y Transformación educativa*. Troquel Educación: Bs. As. 1ª reimp.

Almonacid, Claudio (2001) "Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia educacional chilena" en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

- y Arroyo, Miguel (2001) "Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias" en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

Alonso, Luis Enrique (1999) *Trabajo y Ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Trotta: Madrid

Altamira, César (1997) "¿Adios al trabajo? (A raíz de "La metamorfosis del trabajo", de André Gorz)" en *Realidad Económica*. Nº 143

Althusser, Louis (1970) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en <http://www.philosophia.cl> [en línea] Fecha de publicación: no publicada [Citado 06/11/2002]

Álvarez, Norberto (2001) "El mito del fin del trabajo. Una revisión crítica a las tesis apocalípticas" en *Asalto a la razón*. N°2

- ; Cutuli, Romina y Martino, Alejandro (2001) "Es posible imaginar algo mejor. Precarización y control social en el neoliberalismo" en Abraham, Tomás y otros *Foucault*. UNMDP: Mar del Plata

Amin, Samir (1997) "De las pseudo-matemáticas al cibermercado" en *Le Monde Diplomatique. Pensamiento crítico vs Pensamiento único*. Debate: Barcelona

Antelo, Estanislao (2003) *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana: Bs. As.

Antognazzi, Irma (1997) "El gran engaño: 'el fin del trabajo'" en *Revista La Marea*. n° 11

Antoncich, R. (1987) *La civilización del trabajo*. Editores Indo-American Press Service. Colección Iglesia Nueva: Colombia

Antunes, Ricardo (2001) "Trabalho e precarização numa ordem neoliberal" en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

- (2003) *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Herramienta ediciones: Bs. As. 2ª ed. ampliada y corregida

- (2005) *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Herramienta ediciones-Taller de Estudios Laborales (TEL): Bs. As.

Apple, Michael W. (1994) *Educación y poder*. Temas de Educación Paidós/MEC: Barcelona

Arancil, Rafael (y otros). (1996) "Trabajo y capitalismo: una relación conflictiva" en AA.VV. *El Trabajo en la Historia*. Séptimas jornadas de estudios históricos organizadas por el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca. Edic. Universidad de Salamanca: Salamanca

Arendt, Hannah (2003) *La condición humana*. Paidós: Bs. As.

Arroyo, Miguel (2001) "Educação em tempos de exclusão" en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

- ASOCIACIÓN DE BANCOS PRIVADOS DE CAPITAL ARGENTINO (et. al) (2006) *Aporte empresarial al documento oficial "Bases para una nueva ley de educación nacional"*. Bs. As.
- BANCO MUNDIAL (1987) *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*. Banco Mundial: Washington
- Baranger, Denis (2004) "Lecturas de Pierre Bourdieu: acción y sistema en la teoría de la práctica" en De Ípola, Emilio (coord.) *El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea*. Editorial Biblos: Bs. As.
- Barraycoa, Javier (1999) *El trabajador inútil. Reinventando el proletariado*. Scire: Barcelona
- Barrere-Maurisson, M-A. (1999) *La división familiar del trabajo. La vida doble*. Editorial SET-PIETTE: Bs. As
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1999) *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores: México. 13ª ed.
- Bauman, Zygmunt (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa: Barcelona
- Bendix, Reinhard (1966) *Trabajo y autoridad en la industria. Las ideologías de la dirección en el curso de la industrialización*. Eudeba: Bs. As.
- Berg, Maxine (1987) *La era de las manufacturas 1700-1820*. Crítica: Barcelona
- Bidet, Jacques (1994) "El trabajo marca una época" en *Doxa*, N°11/12
- Birgin, Alejandra (2001) "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión" en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A ciudadanía negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.
- Borón, Atilio (1997) *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina*. Oficina de publicaciones del CBC: Bs. As. 3ª ed. corregida y aumentada.
- (2001) "Filosofía política y crítica de la sociedad burguesa: el legado teórico de Karl Marx" en Borón, Atilio (comp.) *La filosofía moderna. De Hobbes a Marx*. Clacso-Eudeba: Bs. As.
- Bouffartigue, Paul (1997) "¿Fin del trabajo o crisis del trabajo asalariado?" en *Revista Sociología del Trabajo*. Madrid. N° 29
- Bourdieu, Pierre (1988) *Cosas Dichas*. Gedisa: Buenos Aires
- (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo: México

- (1991) *El sentido práctico*. Taurus: Madrid
- (1997) *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama: Barcelona
- (1999) *Contrafuegos*. Anagrama: Barcelona
- (2000a) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores: México. 3ª ed.
- (2000b) *Intelectuales, política y poder*. Eudeba: Buenos Aires
- Bourdieu, Pierre y Champagne, Patrick (2000) "Los excluidos del interior" en Bourdieu, Pierre (2000c) *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica: Bs. As. 1ª reimp.
- y Passeron, Jean-Claude (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara: México. 3º ed.
- y Wacquant, Loïc (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI: Madrid
- Brunet y Morrell (1998) *Clases, Educación y trabajo*. Trota: Madrid
- Burowoy, Michel (1989) *El consentimiento en la producción. Los cambios del proceso productivo en el capitalismo monopólico*. MTSS: Madrid
- Calvez, Jean-Ivez (1999) *Necesidad del trabajo: ¿desaparición o redefinición de un valor?* Losada: Bs. As.
- Campusano Volpe, Felipe (1994) "Althusser, la sociología y la educación" en Torres, Carlos Alberto y González Rivera, Guillermo (coord.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Miño y Dávila: Bs. As.
- Cantimori, Delio (s/f) "Lutero" en *Los hombres de la historia. La historia universal a través de sus protagonistas*. Página/12-Centro Editor de América Latina: Bs. As. N° 19
- Cardello, Mabel; Llano, María del Carmen y Cortese, Carmelo (1997) "¿Fin del trabajo o crisis capitalista?" en Revista *La Marea*. n° 11
- Carrió, Elisa (2006) "La educación del porvenir" en *PERFIL*. 13 de agosto
- Casassus, Juan (1996) *Las tareas de la educación*. Kapeluz: Bs. As.
- Castel, Robert (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós: Barcelona
- (2001) "Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista" en *Archipiélago* 2001. Madrid. N° 47
- (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial: Bs. As.

Castillo, Juan José (edit.) (1998) *El trabajo del futuro*. Edit. Complutense: Madrid

Charosky, Hernán (2004) "La máquina comprensiva. Observaciones sobre la acción social, la racionalidad y las afinidades electivas en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*" en De Ípola, Emilio (coord.) *El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea*. Editorial Biblos: Bs. As.

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL-UNESCO: Chile

Corbí, Manuel (1992) *Proyectar la sociedad. Reconvertir la religión. Los nuevos ciudadanos*. Herder: Barcelona

Coriat, Benjamín (1993) *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI: Madrid

Da Glória Gohn, Maria (2001) "Educação, trabalho e lutas sociais" en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

Da Silva, Tomás Tadeo (1999) *Escuela, conocimiento y currículum*. Edit. Miño y Dávila: Bs. As.

Dahrendorf, Ralf (1996) *La cuadratura del círculo*. FCE: México

De la Garza Toledo, Enrique 2000 "El papel del concepto de trabajo en la teoría social de siglo XX" en De la Garza Toledo, Enrique (coord.) *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. El Colegio de México-FCE: México

- (2001) "Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo" en De la Garza Toledo, Enrique y Neffa, Julio César (comp.) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Asdi-Clacso: Bs. As.

De Sebastián, Luís (1999) *El rey desnudo*. Trotta: Madrid

Del Pino, Manuel (2001) "Política educacional, emprego e exclusão social" en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

Dobb, Maurice (1999) *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. Siglo XXI Editores: México. 26ª ed.

Dos Reis Silva Júnior, João (2001) "Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito" em Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

Doyal, Len e Gough, Ian (1994) *Teoría de las necesidades humanas*. Icaria: Barcelona

Duarte, Marisa (2002) "El Consenso de Washington y su correlato en la reforma del Estado en la Argentina: los efectos de la privatización" en Schorr, M. (et al) *Más allá del pensamiento único: hacia una renovación de las ideas económicas en América Latina y el Caribe*. Clacso: Bs. As.

Eckholt, Margit y Michelini, Dorando (edit.) (2006) *El trabajo y el futuro del hombre. Reflexiones sobre la crisis actual y perspectivas desde la encíclica Laborem Exercens*. San Pablo: Bs. As.

ENCUENTRO PARA EL ANÁLISIS Y PROPUESTAS EN LA ESB. DOCUMENTOS DE TRABAJO. 2006 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Fernández Enguita, Manuel (1990) *La cara oculta de la Escuela. Educación y trabajo en el Capitalismo*. Siglo XXI: Madrid

- (1992) *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Paidós Educador: Barcelona

Ferrater Mora, José (1999) *Diccionario de Filosofía*. (T. I-IV) Ariel: Barcelona. Nueva edición revisada, aumentada y actualizada por Joseph-Maria Terricabras

FIEL (1993) *Descentralización de la Escuela Primaria y Media*. FIEL: Bs. As.

- y CEP (s/f) *Una educación para el S. XXI. El caso argentino y otras experiencias internacionales*. FIEL: Bs. As.

Filmus, Daniel (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel: Bs. As.

- (comp.) (1997) *Los condicionantes de la calidad educativa*. Ediciones Novedades Educativas: Bs. As.

Forrester, Vivian (1997) *El horror económico*. FCE: Bs. As.

Fóscolo, Norma (s/f) *Trabajo y lazo social. Vida y política en <http://www.etica.org.ar/foscolo.htm> [en línea] [Universidad Nacional de Cuyo, Argentina] Fecha de publicación no disponible [Citado el 24/05/2006]*

Foucault, Michel (1985) *Saber y verdad*. Ediciones de La Piqueta: Madrid

- (1989) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI: Bs. As.

Freire, Paulo (1971) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva: Montevideo. 2° Edición

Freyssenet, Michel (1994) "Los enigmas del trabajo: nuevas pistas para su conceptualización" en *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*. Nº 23-24

Friedmann, George (1961) *¿A dónde va el trabajo humano?* Sudamericana: Bs. As.

- (1972) "Introducción y metodología" en Friedmann, George y Naville, Pierre (coord.) *Sociología del trabajo*. FCE: México

Friegerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comp.) (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Edic. Novedades Educativas: Bs. As. 2ª Edición

Frisch-Gauthier, Jacqueline (1972) "Moral y satisfacción en el trabajo" en Friedmann, George y Naville, Pierre (coord.) *Sociología del trabajo*. FCE: México

Gallart, María "Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora" en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro> [en línea] Fecha de publicación: no disponible [Citado 15/09/2004]

García de la Sierra, Eduardo *¿Por qué trabajamos?: Una revisión de las doctrinas económicas* en www.plataforma.uchile.cl/fg/semestrel/2005/trabajo/modulo1/clase1/doc/trabajo.doc [en línea] [Universidad de Chile. Departamento de Pregrado. Cursos de Formación General] Fecha de publicación: 2004 [Citado 24/05/2006]

García Raggio, Ana María (1998) "Transitando por los márgenes: las transformaciones del trabajo y el debilitamiento de la ciudadanía" en De Ípola, Emilio (comp.) *La crisis del lazo social. Durkheim, cien años después*. Eudeba: Bs. As.

Gentili Pablo (coord.) (1996) *Pedagogia da exclusão. Crítica do liberalismo em educação*. Vozes: Petropolis

- (1997) "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina" en Archipiélago. *La epidemia neoliberal*. Madrid. N° 29

Gento Palacios, Samuel (1998) *Instituciones educativas para la calidad total. (Configuración de un modelo organizativo)*. Editorial La Muralla: Madrid

Gera-Farrell, Antonio (1985) *Hacia una pastoral del mundo del trabajo*. Sector Mundo del Trabajo: Bs. As.

Gimeno Sacristán, José (1990) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata: Madrid 6ª edic.

Gómez, Víctor Manuel (1994) "Acreditación educativa y reproducción social" en Torres, Carlos Alberto y González Rivera, Guillermo (coord.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Miño y Dávila: Bs. As.

Gorz, André (1982) *Adiós al proletariado (Más allá del socialismo)* El viejo Topo: Barcelona

- (1995) *Metamorfosis del trabajo*. Sistema: Madrid
- (1998) *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Paidós: Bs. As
- Grimaldi, Nicolás (2000) *El Trabajo. Comunión y excomunicación*. EUSA: Pamplona
- Gutiérrez, Alicia (2002) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Tierradenadie Ediciones: Madrid
- Haddad, Fernando (2002) "Sindicalismo, cooperativismo y socialismo" en Borón, Atilio (comp.) *Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía*. Clacso: Bs. As.
- Haurie de Materi, Lilia; Alzabé, Bernabé O. (et al) (1991) *Educación y trabajo productivo en la posmodernidad*. Colección educativa. Editorial La Colmena: Bs. As.
- Harribey, Jean-Marie (2001) "El fin del trabajo: de la ilusión al objetivo" en De la Garza Toledo, Enrique y Neffa, Julio César (comp.) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Asdi-Clacso: Bs. As.
- Hopenhayn, Martín (2001) *Repensar el Trabajo. Historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Norma: Bs. As.
- Imen, Pablo (2005) *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Ediciones del CCC: Bs. As.
- Juan Pablo II (1982) "Mensaje a trabajadores y empresarios en Barcelona" en Lumerman, Musto, Strada 1983 *La dignidad del trabajo humano. Comentario a "Laborem Exercens" de Juan Pablo II*. Cuadernos Comunión y participación. Editorial Guadalupe: Bs. As.
- (1986) *Laborem Exercens*. Edic. Paulinas: Bs. As.
- Kwant, Remy C. (1969) *Filosofía social*. Ediciones Carlos Lohlé: Bs. As.
- Kemmis, S (1993) *El currículum: más allá de la teoría crítica de la reproducción*. Editorial Morata: s/l
- Kordon, Diana y Edelman, Lucila (1997) "Subjetividad en el fin de siglo. Incidencias de la situación social en las patologías psicológicas" en *La Marea* 1997. n° 11
- LA ORGANIZACIÓN DEL CICLO LECTIVO (2006) EN LA ESB. 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA DÉCADA DE 1990. UN ESTUDIO COMPARADO DE LA ARGENTINA, CHILE Y URUGUAY. PROYECTO, ALCANCE Y RESULTADOS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN ARGENTINA, CHILE Y URUGUAY. Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford: Bs. As.

Laufer, Rubén (1997) "¿Es un castigo del cielo? Vigencia de las ideologías" en *La Marea* 1997. n° 11

Leher, Roberto (2001) "Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação" em Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

León XIII (1996) "Rerum Novarum" en DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA [CD ROM] Ediciones Chibli Yammal: Córdoba

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA. DOCUMENTO PARA EL DEBATE (2006) Sección Documentos Nuevas Leyes. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

LEY 11.612 (2001) *Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires*. Ediciones Ocampo: Bs. As.

LEY 24.195 (1994) *Ley Federal de Educación*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de programación y evaluación educativa: Bs. As.

Lo Vuolo, Rubén (2004a) "A modo de presentación: los contenidos de la propuesta del ingreso ciudadano" en AA. VV. *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Ciepp-Miño y Dávila ediciones: Bs. As. 2ª ed.

- (2004b) "La Economía Política del ingreso ciudadano" en AA. VV. *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Ciepp-Miño y Dávila ediciones: Bs. As. 2ª ed.

Lumerman, Musto, Strada (1983) *La dignidad del trabajo humano. Comentario a "Laborem Excercens" de Juan Pablo II*. Cuadernos Comunidad y participación. Editorial Guadalupe: Bs. As.

Llomovatte, Silvia (1991) *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. FLACSO-Miño y Dávila: Bs. As.

Marchesi, Álvaro y Martín, Elena (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Psicología y Educación. Alianza Editorial: Madrid.

Martínez Boom, Alberto y Narodowski, Mariano (comp.) (1997) *Escuela, historia y poder*. Miradas desde América Latina. Ediciones Novedades Educativas: Bs. As.

Martínez Guarino, Ramón 1994 *La escuela productiva. Utopía y realidad*. Paidós Cuestiones de Educación: Bs. As.

Marx, Karl (1993) *Manuscritos*. Altaya: Barcelona

- (1986) *El capital. Crítica de la Economía Política*. (T. I) Trad. Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica: México. 19ª reimp.
- Mateu, Cristina (1997) "¿Excluidos o superexplotados?" en *Revista La Marea*. n° 11
- Méda, Dominique (1998) *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Gedisa: Barcelona
- Mifsud, Tony (1999) "Una construcción ética de la utopía cristiana. (Moral Social)" en Mifsud, Tony *Moral del discernimiento*. (T. IV). Edic. Paulinas-CIDE: Bs. As.
- MÓDULO 0 (1995) Dirección General de 'Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Bs. As.
- Monza, A. (2000) "Sobre la profecía del fin del trabajo" en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. N° 11
- Morgenstern, S. (2000) "La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo" en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo* (2000). N° 11
- Morin, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Texto elaborado para la Asamblea de la UNESCO a fin de una reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible*. Nueva Visión: Bs. As.
- Morin, Edgar (1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma y reformar el pensamiento*. Nueva Visión: Bs. As.
- Naredo, Juan Manuel (1997) "Sobre el pensamiento único" en *Archipiélago. La epidemia neoliberal*. Madrid. N° 29
- Narodowski, Mariano (2004) *El desorden de la educación*. Prometeo: Bs. As.
- Neffa, Julio César (2001) "Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo" en De la Garza Toledo, Enrique y Neffa, Julio César (comp.) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Asdi-Clacso: Bs. As.
- (2006) "El trabajo" en PÁGINA/12. Suplemento La cultura argentina hoy. Página/12-Secretaría de Cultura de la Nación. 30 de Septiembre
- Offe, Claus (1987) *La sociedad del trabajo*. Alianza: Madrid
- Oporto, Mario (dir.) (2005) *Anales de la Educación común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento: Bs. As.
- Ornelas, Carlos (1994) "Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto?" en Torres, Carlos Alberto y González Rivera, Guillermo (coord.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Miño y Dávila: Bs. As.
- Pahl, R. E. (1991) *Las divisiones del trabajo*. MTSS: Madrid

Paiva, Vanilda (2001) "Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social" en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comp.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão e no trabalho/La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo Clacso. Clacso: Bs. As. 2ª ed.

Pampiega de Quiroga, Ana (1997) "El fin del trabajo: falacia y resignación" en Revista *La Marea* 1997. n° 11

Pérez Gómez, Ángel I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata: Madrid.

- (2005a) "Enseñanza para la comprensión" en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid. 11ª edición

- (2005b) "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid. 11ª edición

Pérez Jaime, Bárbara y Amadeo, Javier (2001) "El concepto de libertad en las teorías políticas de Kant, Hegel y Marx" en Borón, Atilio (comp.) *La filosofía moderna. De Hobbes a Marx*. Clacso-Eudeba: Bs. As.

Pescador, José Ángel (1994) "Teoría del Capital Humano: exposición y crítica" en Torres, Carlos Alberto y González Rivera, Guillermo (coord.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Miño y Dávila: Bs. As.

Puiggrós, Adriana (1994) "La sociología de la educación en Baudelot y Establet" en Torres, Carlos Alberto y González Rivera, Guillermo (coord.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Miño y Dávila: Bs. As.

- (2006) *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna: Bs. As.

Rifkin, Jeremy (1986) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo*. Paidós: Barcelona

Salvatore, Sergio (1997) "Ocupación y acumulación" en *La Marea*. n° 11

Schnapper, Dominique (2004). *La democracia providencial: ensayo sobre la igualdad contemporánea*. Homo Sapiens ediciones: Rosario

Smith, Adam (1991) "La riqueza de las Naciones" en Ciafardini, Horacio *La economía política clásica. Smith, Ricardo, Quesnay*. Trad. y selección de textos: Horacio Ciafardini. Serie Los Fundamentos de las ciencias del hombre. Ceal: Bs. As.

SUTEBA (2000) *La educación en nuestras manos*. Suteba: Bs. As. N° 61

Tanguy, Lucie (2001) "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores" en De la Garza Toledo, Enrique y Neffa, Julio César (comp.) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Asdi-Clacso: Bs. As.

Tenti Fanfani, Emilio (1993) *La escuela vacía*. Editorial UNICEF/Losada: Bs. As.

- (1994) "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron" en Torres, Carlos Alberto y González Rivera, Guillermo (coord.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Miño y Dávila: Bs. As.

- (2004) *Sociología de la educación*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmas Editorial: Bernal

THE SECRETARY COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (SCANS) (1992) Departamento de trabajo de EEUU

Thompson, E. P. (1979) *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Crítica: Barcelona

Tischner, Joseph (1983) *Ética de la solidaridad*. Editorial Encuentro: Madrid

Toffler, Alvin (1991) *El cambio del poder. Conocimiento, bienestar y violencia en el umbral del S. XXI*. Trad. Rafael Aparicio. Edit. Plaza & Jones: Colombia

Van Parijs, Philippe (2004) "Más allá de la solidaridad. Los fundamentos éticos del Estado de Bienestar y de su superación" en AA. VV. *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Ciepp-Miño y Dávila ediciones: Bs. As. 2ª ed.

Várnagy, Tomás (2000) "El pensamiento político de Martín Lutero" en Borón, Atilio (comp.) *La filosofía política clásica. De la Antigüedad al Renacimiento*. Clacso-Eudeba: Bs. As.

Volkind, Guillermo (1997) "Educación y trabajo: una relación política" en *La Marea*. n° 11

Weber, Max (2004) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Prometeo libros: Bs. As. Colección Ciencias Sociales

Whitty, Geoff (1997) "Creating Quasi-Markets in education. A Review of recent research on Parental choice and School Autonomy in the three countries" en Apple, Michael Review of research in education; American educational research association: Washington

Zapata, Francisco (2001) "El trabajo en la vieja y en la nueva economía" en De la Garza Toledo, Enrique y Neffa, Julio César (comp.) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Asdi-Clacso: Bs. As.