

Lic. Analía Yanina Ortiz.

*El sistema educativo y su relación con el mundo del trabajo en la actualidad de nuestro país.*

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Ciencias Humanas.

Tesis de Maestría en Filosofía Práctica Contemporánea: Poder, Trabajo y Sociedad.

Director: Mg. Hector R. Manteau

2011.

1

Servicio de Información Documenta  
Dra. Liliana B. De Boschi  
Facultad de Humanidades  
U.N.M.D.P.

*Tesis presentada como exigencia parcial para la obtención del título de Magister en Filosofía Práctica Contemporánea, al tribunal examinador bajo la orientación del Lic. Héctor Marteau.*

INDICE.

**INTRODUCCIÓN** ..... 6.

**DESARROLLO.**

**CAPÍTULO 1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y MUNDO DEL TRABAJO:  
BREVE RESEÑA HISTÓRICA**..... 9.

1.1. **INTRODUCCIÓN A LOS CONCEPTOS DE TRABAJO Y EMPLEO**  
.....9.

1.2. **EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN: BREVE ABORDAJE HISTÓRICO Y  
DIVERSAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS**.....24.

1.2.1. **LOS IDEALES DE LA EDUCACIÓN, SUS FUNDAMENTOS Y EL  
PROBLEMA TELEOLÓGICO**..... 28.

**LOS IDEALES DE LA EDUCACIÓN**..... 28.

**LOS FINES DE LA EDUCACION**.....30.

**I. EL FIN POLÍTICO**..... 31.

**II. EL FIN SOCIAL**..... 33.

**III. EL FIN CULTURAL**.....34.

**IV. EL FIN INDIVIDUAL**..... 35.

**V: EL FIN VITAL**..... 37.

1.3 PRECISIONES TERMINOLÓGICAS REFERIDAS AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN – CAPACITACIÓN – FORMACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO ACTUAL.....	38.
<b>CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE LA VINCULACIÓN EDUCACIÓN –MUNDO DEL TRABAJO DESDE EL SURGIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO.....</b>	<b>44.</b>
2.1. LA TAREA DE LA ESCUELA MODERNA: LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO AUTÓNOMO.....	45.
2.2. ESTADO, ESCUELA, TRABAJO Y CIUDADANÍA: ANÁLISIS PROSPECTIVO DE SU VINCULACIÓN.....	47.
2.2.1. LA METAMORFOSIS DEL SIGNIFICADO DEL TRABAJO Y SU VINCULACIÓN CON LA CONDICIÓN HUMANA.....	57.
2.2.1.1. ¿EL VALOR DEL TRABAJO O EL TRABAJO COMO UN VALOR EN LA ACTUALIDAD?.....	58.
2.2.1.2. LA METAMORFOSIS DEL TRABAJO COMO PROCESO CIENTÍFICO.....	61.
2.2.1.3. EL TRABAJO COMO DERECHO Y LA FRACTURA SOCIAL.....	63.
2.2.1.4. LA CONDICIÓN HUMANA Y SU VINCULACIÓN CON EL TRABAJO.....	67.
2.3. LA RELACIÓN EDUCACION- EMPLEO EN LA ACTUALIDAD.....	72.
2.3.1. LECTURA DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN – MUNDO DEL TRABAJO DESDE EL APORTE DE DIVERSOS ESPECIALISTAS.....	74.



2.3.1.1. JUVENTUD, EDUCACIÓN Y MUNDO DEL TRABAJO EN LA ACTUALIDAD.....	88.
2.3.2 PLANTEO DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN –MUNDO DEL TRABAJO A PARTIR DEL MARCO LEGAL VIGENTE PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	101.
2.3.2.1. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN- MUNDO DEL TRABAJO A PARTIR DE LOS DISEÑOS CURRICULARES VIGENTES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	125.
2.3.4. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN- MUNDO DEL TRABAJO A PARTIR DE LA PRÁCTICA. (TRABAJO DE CAMPO).....	185.
<b>CAPÍTULO 3. PUNTOS DE VISTA ENRIQUECEDORES Y POSIBLES PROPUESTAS SUPERADORAS DE LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL.....</b>	<b>198.</b>
CONCLUSIONES.....	222.
ANEXO.....	244.
BIBLIOGRAFÍA.....	246.

## INTRODUCCIÓN.

*“La escuela media/secundaria, como hoy la conocemos, es un producto socio-histórico, que se diferencia de otras instituciones sociales y educativas existentes por su especificidad, y resulta de un proceso de redefinición de los espacios institucionales en los que las personas son autoras y marcan su origen”. (Frigerio, G. y Otros. 1992:34).*

El objetivo principal de este trabajo de tesis es investigar las implicancias, los puntos de encuentro y de ruptura, que existen hoy entre la educación secundaria común impartida por el Sistema Educativo Argentino actual y el mundo del trabajo. De aquí que algunos de los interrogantes que han servido de disparador para la conformación de esta propuesta de investigación son: ¿qué formación brinda la escuela en la actualidad?, ¿qué características posee?, ¿la educación continúa siendo una garantía necesaria para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo social?, ¿la educación es hoy una fuerza poderosa capaz de homogeneizar y reforzar los lazos sociales, evitar la marginación y posibilitar una convivencia en una sociedad más justa?, ¿cómo ven esta educación los sujetos que se educan?, ¿la educación se relaciona con el mundo del trabajo en la actualidad?. Y la hipótesis que se maneja es que esta vinculación se produce desde el punto de vista teórico- legal pero no en el marco de la práctica.

Esta investigación es planteada desde el enfoque de la “Filosofía social del trabajo”, y para comenzar la misma se ha creído oportuno aclarar las definiciones de los conceptos nodales que involucra la problemática investigada. Por un lado, se consideró pertinente distinguir y caracterizar los términos **trabajo** y **empleo**, tan usualmente utilizados como sinónimos, a partir del aporte teórico de autores como Medá, Friedmann, Gorz, Díez, Bauman, entre otros, y luego, partiendo del concepto de educación y en relación con el Estado y la sociedad, trabajar en función de los puntos de encuentro que han mantenido estos elementos desde el surgimiento del sistema educativo en nuestro país, hasta la actualidad.

De aquí que, en el primer punto de esta propuesta se analizará el significado de los conceptos de trabajo, empleo y educación, etimológica e históricamente definidos. En cuanto al planteo de los dos primeros campos, se indagará prospectivamente acerca del sentido de ambos términos, tratando, entre otras cosas, de dilucidar si el primero continúa siendo hoy una categoría antropológica, es decir, si el trabajo resulta ser en la actualidad un elemento neutro, dignificador y enaltecedor del hombre. Y en el caso del eje educativo se abordarán sus fundamentos, fines e ideales y luego se indagarán los vínculos o puntos de encuentro de éste campo con la formación y capacitación dentro del contexto socio económico actual. Esta vinculación se trabajará como cierre del primer punto de manera introductoria, para luego profundizar el análisis de esta relación en el segundo punto.

En el segundo apartado, y a partir del concepto de educación y de empleo, y en relación con los modelos de *Estado*, la metamorfosis del significado del trabajo a partir de la organización científica del mismo y sus consecuencias en cuanto a la condición humana actual, se indagará sobre la vinculación o no vinculación que han mantenido estos dos campos, desde el surgimiento del sistema educativo en nuestro país hasta la actualidad; considerando que la historia de la educación y la del aparato productivo en la Argentina, se evidencian como paralelas, y sólo a partir de la década del treinta comienzan a relacionarse.

Posteriormente, con el fin de profundizar en el análisis de la mencionada problemática se trabajará a partir de las posturas de diversos especialistas y la cita de referencias bibliográficas originadas en una experiencia dominante en eurooccidente; en función del análisis crítico del marco legal- educativo vigente, de los Diseños Curriculares propuestos a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 13688, y con la finalidad de indagar cómo se plantea esta vinculación desde la práctica misma, se trabajará con los datos arrojados por las encuestas aplicadas a los alumnos que transitan el Nivel Secundario actual.

Por último y a partir de lo investigado, se ensayarán puntos de vista alternativos sobre la problemática y algunas propuestas superadoras o transformadoras de la situación actual.

## DESARROLLO.

### CAPÍTULO 1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y MUNDO DEL TRABAJO: BREVE RESEÑA HISTÓRICA.

El sistema educativo argentino, puede caracterizarse históricamente como un gran ámbito de integración social y política, generador de nacionalidad y ciudadanía. A la educación no le cupo un papel menor en la constitución del orden político y en la construcción del estado argentino, sin embargo no sucede lo mismo en relación al aparato productivo. La lógica del modelo productivo no se cruzó con la del sistema educativo hasta mediados del siglo. Aunque cabe dejar en claro, que esta interacción se produjo más en el plano de la teoría (discursos) que en el de la práctica misma, (sistema educativo – mercado de trabajo<sup>1</sup>). De aquí que, para indagar sobre las implicancias de la vinculación educación y mercado de trabajo en la actualidad, se ha creído oportuno detenernos en primera instancia en el análisis del significado de los términos que constituyen la mencionada relación.

#### 1.1. INTRODUCCIÓN A LOS CONCEPTOS DE TRABAJO Y EMPLEO.

*“Si todo lo que se refiere al trabajo requiere un estudio tan atento, es porque merece ser considerado como un rasgo específico de la especie humana. El hombre es un animal social, zoon politikon que, todavía hoy, (...) se ocupa especialmente del trabajo. El trabajo es un común denominador y una condición de toda vida humana en sociedad.(...)”.* (Friedmann; G. y Otro. 1972:13).

Con estas palabras Friedmann se vale para dar comienzo a su Tratado de sociología del trabajo, y es en función de esta definición que concibe al trabajo como un comportamiento esencial y específicamente humano, señala que éste consiste

---

<sup>1</sup> Consúltese LENS, José Luis. “La Capacitación. Teoría y Práctica”. Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN. 2000.

principalmente en crear la utilidad, es decir, en fabricar. De aquí que este concepto comienza a tomar cuerpo cuando se lo relaciona con el *homo faber*, entonces se lo puede definir como: “(...) *el conjunto de acciones que el hombre ejerce, con un fin práctico, con la ayuda de su cerebro, de sus manos, de instrumentos o de máquinas, sobre la materia, acciones que, a su vez, reaccionan sobre el hombre, lo modifican*”. (Friedmann; G. y Otro. 1972:14).

Por otro lado, Gorz en su obra “*la Metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*”, señala que hay que distinguir el trabajo en el que se fundan la cohesión y la ciudadanía de aquel en tanto categoría antropológica o necesidad para el hombre de producir subsistencia. De aquí que una cosa es el trabajo como necesidad para la subsistencia del hombre y otro aquel que es un factor de integración social. En palabras de Gorz:

*“Lo que nosotros llamamos <trabajo> es una invención de la modernidad. La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo. El <trabajo> en el sentido contemporáneo no se confunde (...) con el (...) <trabajo doméstico>, (...) <trabajo> de autoproducción (...).*

*Porque la característica esencial de este trabajo- el que <tenemos>, <buscamos> (...) es la de ser una actividad en la esfera pública, demandada, definida, reconocida como útil para otros y, como tal, remunerada por ellos. Por el trabajo remunerado (...) es por lo que pertenecemos a la esfera pública, conseguimos una existencia y una identidad sociales (es decir, una <profesión>), estamos insertos en una red de relaciones e intercambios (...). Debido que el trabajo socialmente remunerado y determinado es (...) el factor (...) más importante de socialización, la sociedad industrial se entiende como una <sociedad de trabajadores> y, como tal, se distingue de todas las que le han precedido”.* (Gorz, A. 1995:26).

Según Gorz, ya en la Antigüedad una ocupación servil, esto es, el trabajo como necesidad para la subsistencia, era un factor de exclusión social, quienes lo realizaban

eran considerados como inferiores en todas las sociedades premodernas, pertenecían al reino natural, no al humano, se los excluía de la ciudadanía (de participar en los asuntos públicos). Estaba reservado a las mujeres y a los esclavos, es decir a las personas que se sometían a la necesidad y preferían la vida servil a la libertad; distinto aquel hombre que trabajaba para asegurar y acrecentar su independencia. Esta noción ya sostenida por Platón, continúa en el tiempo, por ejemplo, la volvemos a encontrar en Marx en “El capital”.

Por otra parte, vale aclarar que ni la filosofía griega ni Marx consideraban como signo de libertad el trabajo que consiste en producir y reproducir las bases materiales para la vida. La diferencia fundamental entre ambas posturas consiste en que el trabajo en el mundo antiguo se realiza en la esfera privada, en pleno dominio familiar, en la medida que la familia debía asumir las necesidades de la vida, mientras que en la sociedad capitalista en la esfera pública. De aquí que, en la primera, la libertad solo comenzaba fuera de la esfera económica privada de la familia; la esfera de la libertad era la pública, la de polis).

En palabras de Gorz: *“De este modo, la esfera privada, la de la familia, se confunde con la esfera de la necesidad económica del trabajo, mientras que la esfera pública, política, que era la de la libertad excluía rigurosamente las actividades necesarias o útiles del dominio de los <asuntos humanos>. Cada ciudadano pertenecía simultáneamente a esas esferas cuidadosamente separadas, pasando continuamente de la una a la otra, y se esforzaba por reducir al mínimo el peso de las necesidades de la vida, por una parte descargándose de él en sus esclavos y su mujer, y por otra moderando y limitando sus necesidades mediante una disciplina de vida frugal. La idea misma de <trabajador> era inconcebible en ese contexto condenado a la servidumbre y a la reclusión en la domesticidad, el <trabajo>, lejos de conferir una <identidad social>, definía la existencia privada y excluía del dominio público a aquellas y aquellos que estaban sometidos a él”.* (Gorz, A. 1995:28-29).

En relación con esto y avanzando cronológicamente en el tiempo, es posible rescatar el siguiente análisis que realiza Díez: *“La idea moderna de trabajo surge alejada de cualquier consideración exclusivamente religiosa y política del trabajo (...). Los ilustrados creían en una ética del trabajo basada exclusivamente en la utilidad y felicidad del hombre, en virtud de la laboriosidad que formaba parte de un código moral racional fácilmente interiorizable(...).”* (Díez, F. 2001:214).

Para Díez, la idea de trabajo que propicia el discurso ilustrado posee rasgos que revelan su carácter profundamente innovador. Al desacralizar la realidad del trabajo humano, se cierra la posibilidad de relacionar esta noción con algo distinto a una perspectiva material, individual y mundana.

*“La negación del significado religioso del trabajo (negación de la ascesis) está acompañada por la negación de su significado político y, en general, comunitarista (negación del trabajo como virtud política). Desaparecen, pues, del campo de visión ilustrado y liberal las instancias trascendentes que pudieran reclamar un trabajo contrario a los intereses privados de aquellos de los que trabajan(...) El trabajo tenderá a ser una importante realidad funcional y a vaciarse de cualquier tipo de carácter ontológico fuerte. Por aquí, el discurso del trabajo se abre a un destacable grado de relativismo; por ejemplo, el relativismo que expresan las soluciones ilustradas y liberales al problema de la intensa división del trabajo y sus efectos negativos sobre la condición moral y política del trabajador. Lo que no puede garantizar el trabajo, lo suplirá la educación o la instrucción”.* (Díez, F. 2001:281).

Por otro lado, la idea contemporánea del trabajo sólo aparece realmente con la llegada del capitalismo fabril, de aquí que hasta el siglo XVIII, este término designaba el esfuerzo de los siervos y los jornaleros que producían los bienes de consumo que necesitaban ser renovados día a día. A diferencia de ellos, los artesanos que fabricaban objetos duraderos y acumulables, no trabajaban, sino que obraban y en su obra podían utilizar el trabajo. (Véase Gorz, A. 1995:29).



*“La <producción material> no estaba, pues, en su conjunto, regida por la racionalidad económica. No estaría ni siquiera con la extensión del capitalismo mercantil. Hasta alrededor de 1830 en Gran Bretaña, y hasta finales del siglo XIX en el resto de Europa, el capitalismo fabril, luego industrial, coexiste con la industria doméstica para la producción textil, cuya mayor parte está atendida por obreros a domicilio. La fabricación de tejidos- lo mismo que entre los campesinos el cultivo de la tierra-no es para los tejedores a domicilio un simple medio de subsistencia sino un modo de vida regido por unas tradiciones que (...) los propios comerciantes capitalistas respetan (...)”.* (Gorz, A. 1995:29).

Hasta mitad del siglo XIX la empresa de trabajo doméstico (por lo menos en muchas ramas de la industria textil), en medio del sistema de producción a domicilio implicaba que los campesinos acudiesen a la ciudad donde residían los empresarios, con el fin de vender sus tejidos y recibir por ellos el precio acostumbrado. Pero llegó el momento en el que esta economía tradicionalista de producción a domicilio fue reemplazada por el sistema de fábrica. Es decir, los empresarios comenzaron a seleccionar los tejedores que les hacían falta y los sometieron progresivamente a su dependencia y control, convirtieron así a estos campesinos en obreros y se encargaron directamente de las ventas. Al mantener una relación directa con los compradores, comenzaron a adaptar la calidad de los productos a sus necesidades, gustos y deseos. De esta forma, se desencadenó la competencia en función de las ganancias y el enriquecimiento, producto del nuevo espíritu, el del capitalismo moderno. (Véase, Gorz, A. 1995).

En consecuencia, *“(...)El reduccionismo unidireccional de la racionalidad económica propia del capitalismo tendría una capacidad potencialmente emancipadora en cuanto hace tabla rasa de todos los valores y fines irracionales desde el punto de vista económico y no deja subsistir entre los individuos otras relaciones que no sean las dinerarias; entre las clases, otras que no sean una relación de las fuerzas; entre el hombre y la naturaleza, otras que no sea la relación instrumental, haciendo nacer de este modo una clase de obreros-proletarios totalmente desposeídos,*

*reducidos a no ser más que una fuerza de trabajo indefinidamente intercambiable(...)*". (Gorz, A; 1995:34).

Por otro lado, con el creciente empleo de las máquinas y la división del trabajo, el último pierde todo atractivo y carácter propio para el trabajador, dado que pasa a ser un apéndice de la máquina y, como tal, solo realiza operaciones sencillas. En este sentido es claro que el trabajador es deshumanizado, se separan su individualidad, sus motivaciones, sus deseos, su personalidad y particularidad del proceso de producción, y es tomado como una simple fuerza de trabajo, totalmente intercambiable y comparable con cualquier otro trabajador y sirviendo a fines que le son ajenos e indiferentes. (Véase Gorz, A; 1995).

En palabras de Gorz: "*(...) La actividad productiva fue separada de su sentido, de sus motivaciones y de su objeto para convertirse en el simple medio de ganar un salario. Dejaba de formar parte de la vida para convertirse en el medio de <ganarse la vida>... La satisfacción <de trabajar> en común y el placer de <crear> eran eliminados en beneficio de las únicas satisfacciones que puede comprar el dinero. (...) El trabajo concreto no pudo ser transformado en lo que Marx llamará el <trabajo abstracto> mas que haciendo nacer en lugar del obrero-productor el trabajador – consumidor; es decir, el individuo social que no produce nada de lo que él consume y no consume nada de lo que él produce; para quien el fin esencial del trabajo es ganar con qué comprar unas mercancías producidas y definidas por la maquinaria social en su conjunto*". (Gorz, A. 1995:37).

En relación con la vinculación del trabajo al deseo, es decir, entre el trabajo y el consumo de bienes de lujo, que es una innovación fundamental del Siglo de las Luces, en palabras de Fernando Díez, es posible señalar que: "*La defensa del lujo es la defensa de la necesidad perentoria del consumo de bienes no necesarios por su carácter de pieza clave de la motivación económica, en cualquier sociedad donde la desigualdad-económica y social- sea un rasgo constitutivo, necesario y positivo*". (Díez, F. 2001:114).

Más aún, Díez afirma que, por ejemplo, en lo que respecta al lujo burgués, éste sólo puede ser el resultado de una vida dedicada al trabajo, que éste lo incentiva y que el último es el que garantiza los placeres y modela el lujo, dado que no puede existir lujo respetable y deseable que no proceda del trabajo. (Véase, Díez, F. 2001. Cap.3).

Hasta aquí nos hemos detenido en el análisis acerca del significado histórico del trabajo, pero cabe preguntarnos aún por la cuestión del empleo y su relación con el primero. En relación con esto, Dominique Medá señala que se considera el empleo como la forma específica que el trabajo ha adoptado en nuestras sociedades actuales.

En palabras del autor: *"(...)Voces de autores que proceden de corrientes de pensamiento y de ámbitos muy diversos (...) prefieren el término "trabajo" en lugar del término "empleo", que había predominado anteriormente. Antes se hablaba de pleno empleo, de la creación de empleo, de subempleo, mientras que el uso de la palabra "trabajo" quedaba limitado a la expresión "condiciones de trabajo". El cambio de léxico, generalizado en los noventa, no es gratuito, sino que forma parte de una doble perspectiva de estos autores: por un lado pretende subrayar las razones por las que el empleo, entendido como manifestación concreta de la genérica actividad humana denominada "trabajo", resulta esencial y, por el otro, trata de relativizar e incluso criticar las diversas formas que hasta estos momentos ha ido adoptando el trabajo. Esta relativización pretende señalar que (...) por encima del empleo, lo realmente importante es preservar el trabajo: actividad fundamental del ser humano". (Medá, D. 1998:17).*

Por otra parte, al hacer referencia a las diferencias conceptuales que existen entre los términos trabajo y empleo, vale decir que *"se denomina empleo a aquellas actividades productivas que las personas realizan fuera del hogar y que tienen como*

*contraparte el pago de un haber, en el marco de un sistema económico determinado<sup>2</sup>. Mientras que se entiende por trabajo a toda tarea de producción y reproducción de la vida, dentro o fuera del hogar, sin que esto signifique una estrategia de búsqueda de recursos, como por ejemplo el trabajo que se realiza dentro de una organización social o las "tareas de la casa".(Diseño Curricular para la Materia Construcción de la Ciudadanía.: 190).*

De aquí que, aunque usualmente estos conceptos sean usados indistintamente, el trabajo es una categoría antropológica, una invariante de la naturaleza humana que se encuentra en todo tiempo y lugar, es nuestra esencia y nuestra condición, fuente de autorrealización, del vínculo social y de subsistencia, considerado dentro de las actuales sociedades basadas en el trabajo; mientras que el empleo es un concepto más estrecho, en tanto manifestación del trabajo. (Medá, D. 1998).

Para comprender cómo llegamos a este punto cabe hacer referencia al trabajo, en primer lugar, como categoría antropológica. Esta concepción es compartida por las tres grandes corrientes de pensamiento del siglo XX. Para el cristianismo el trabajo posee una dimensión espiritualista, en la que se lo asimila con la libertad y el esfuerzo. En tanto actividad fundamental del ser humano, le añade valor al mundo y a su existencia, espiritualiza la naturaleza y permite desarrollar lazos sociales. Es así la continuación terrenal de la Creación divina y un deber social que cada hombre debe cumplir. (Medá, D. 1998).

Por otra parte, la corriente de pensamiento humanista no cristiana considera el trabajo de igual forma, es decir, como la más alta expresión de la libertad creadora del hombre. Y, por último, el marxismo continúa sosteniendo la idea del trabajo como central o constitutiva de la esencia del hombre. De aquí que, pese a las diferencias, estas tres posturas coinciden en aceptar que el trabajo posee una esencia, un carácter antropológico signado por la creatividad, la inventiva y la lucha contra la

---

<sup>2</sup> Si la actividad se intercambia por dinero, se trata de una relación salarial.

necesidad, que le otorga su doble dimensión de sufrimiento y realización personal. (Medá, D. 1998)

En segundo lugar, estas tres corrientes consideran el trabajo como vínculo social, como elemento que propicia la integración social, no sólo por ser una norma, sino también por ser una de las modalidades del aprendizaje de la vida social. De aquí que la noción de vínculo social se basa en la reciprocidad, en la utilidad social, esto es, el hombre aporta su contribución a la sociedad, desarrolla su sentimiento de pertenencia, quedando ligado a ella dado que la necesita y le es útil a aquella. (Medá, D. 1998)

*“Para el pensamiento cristiano, el trabajo se caracteriza, fundamentalmente, por la relación con el prójimo y la idea de utilidad social (...) El trabajo, para estos autores, es el modo de estar juntos, de construir juntos un orden nuevo, portador de valores comunitarios (...)*

*El pensamiento humanista y sociológico en torno al trabajo está, a su vez, sobradamente representado en todo un conjunto de estudios, como los de Friedmann, Naville, (...). Aquí el trabajo, especialmente el trabajo en empresa, se concibe como el lugar más propicio para la auténtica socialización y para la formación de las identidades individual y colectiva. Es incluso el marco principal de los intercambios humanos(...).*

*El pensamiento marxista, (...) podría compartir estas palabras. (...)El auténtico trabajo es fundamentalmente social por cuanto reúne, en un esfuerzo aceptado por todos, el conjunto de los productores con el propósito de producir lo que satisfará no ya sólo las necesidades materiales, sino también los anhelos individuales y colectivos. El trabajo es una obra colectiva (...)*”. (Medá, D. 1998:21-22).

La tercera característica compartida por estas corrientes se refiere a la liberación del trabajo, esto es, la esperanza de que se produzca una transformación del trabajo gracias a la cual el mismo abandone el ámbito de alienación, (en el cual el trabajador no puede expresarse y sólo se encamina a aumentar el capital), y se

relacione enteramente con su esencia, en el cual el hombre alcance su plenitud y se logre la utilidad social. (Medá, D. 1998)

Llegamos así a la noción de las sociedades basadas en el trabajo en las que éste estructura las relaciones con el mundo y con la sociedad, es un hecho social y al mismo tiempo es la relación social fundamental. Por otra parte, conforma el centro de la visión del mundo que venimos manteniendo desde el siglo XVII, y con su desaparición producto del avance del desempleo actual, pone en cuestión el orden que estructura nuestras sociedades e implica el inventar nuevas relaciones sociales. (Medá, D. 1998)

Para finalizar, puede afirmarse entonces que tras la caída de los grandes ideales -que postulaban el trabajo como medio de progreso, individual y social, y la instalación de la sociedad de consumo de masas-, hoy el trabajo es reconsiderado como una herramienta para el desarrollo personal que no responde al sentido del deber, el fin está en sí mismo, el hombre busca su realización mediante el logro de la excelencia en su actividad, pero, al mismo tiempo, tal motivación no queda en el ámbito de lo privado, en la obsesión por alcanzar la mayor profesionalidad, sino que esto responde a otro interés: la valoración del bienestar.

En este sentido Bauman afirma que (...) *“la estética del consumo gobierna hoy donde antes lo hacía la ética del trabajo”*. (Bauman, 2000: 56).

De aquí que, los avances tecnológicos, el capitalismo tardío como trasfondo económico, el surgimiento del consumismo masivo, el derrumbe de la creencia en el trabajo como factor de progreso y como deber, son elementos que se conjugan para definir un rol y una concepción diferentes del trabajo en estos tiempos de postmodernidad.

En este contexto, el trabajo disimula sus mecanismos de control; la vigilancia que antes se ejercía sobre los cuerpos, se da ahora como control sobre las almas, se

modifican los proyectos, los códigos éticos, los cursos de capacitación, los sistemas escalonados de jerarquías a los cuales se va accediendo según un desempeño que tiene que ver con ajustarse a los objetivos preestablecidos, los puntajes obtenidos por el desempeño, etc. “ *El trabajo queda convertido en una acción de puro logro al servicio de la productividad total pero (...) metamorfoseado en desafío, juego y deporte al mismo tiempo*”. (Díaz, E. 1996: 310).

Estos elementos conforman las características de un nuevo tipo de hombre, el hombre empresarial, identificado con la organización y entregado totalmente a ella, porque es la que le otorga la oportunidad del tan buscado triunfo personal.

De aquí que el trabajo sea un elemento dignificador y enaltecedor del hombre, es un supuesto firmemente instalado en el sentido común cotidiano, originado en una consideración políticamente ingenua, esto es: la actual organización social del trabajo es algo completamente natural e inevitable, es decir, es algo que no podría ser de otra manera. Esta concepción se sustrae de las condiciones reales, básicamente conflictivas, en las que se llevan a cabo los procesos laborales. Más aún, dicho carácter de aparente neutralidad presenta al trabajo -y a las condiciones reales en el que se materializa- como producto de un proceso necesario donde actúan consensualmente individuos que regulan ellos mismos, según un plan racional, sus propias relaciones sociales, en este caso, sus relaciones laborales. (Llomovatte- Gentilli, 1988).

Desde esta concepción, promovida por el discurso dominante y aceptada por el sentido común cotidiano, las formas sociales del trabajo son presentadas como un hecho natural, esto es, pierden su carácter histórico y quedan desprovistas de todo tipo de conflictos y antagonismos. Y esta operación de neutralizar todo carácter conflictivo de los procesos de trabajo, permite presentarlos como valores en sí mismos, *dignificadores del hombre que lo posee, y cuyos valores todo el mundo comparte, o al menos, debería compartir.*

De aquí que prevalece la idea de individuos como seres racionales y maximizadores, que eligen, a partir de una voluntad libre, opciones en un mercado que se regula por la propia acción de dichos sujetos. De esta forma, los individuos deben “competir” por la adquisición de un bien (puesto de trabajo), al que accederán o no gracias a las decisiones tomadas como resultado de sus aspiraciones puramente individuales.

En síntesis, es posible afirmar que si bien en la modernidad el trabajo era considerado como elemento de realización de un ideal colectivo superior, puesto que se hallaba asociado a un concepto de deuda o de solidaridad para con el resto de la sociedad, con las transformaciones en materia económica, el papel y la concepción del trabajo fueron cambiando.

En palabras de Esther Díaz:

*“El trabajo, que requiere de la educación de la voluntad y que se asocia al ahorro como una de sus consecuencias, pasó a convertirse en un instrumento de moralización y dignificación del individuo. Este, es el cumplimiento de su deber (trabajar), que contribuía al progreso humano. La mencionada moral del trabajo, sin embargo, fue quitándole al mismo paulatinamente su dimensión humana. Por ejemplo, la gestión tayloriana, de principios de nuestro siglo, lo transformó en la tarea de un autómatas sin pensamiento que sólo participa en procesos fragmentarios que no ha planificado, y en el que la motivación se reduce al salario por rendimiento”.* (Díaz, E. 1996:309).

Por su parte, Gorz explica que, en la actualidad, una característica esencial del trabajo es la de ser una actividad de la esfera pública reducida como útil por otros, y por lo tanto remunerada por ellos.

De aquí que es posible afirmar que hoy la esfera económica es el centro que nuclea las esferas social, política y cultural, siendo el trabajo un someterse a la



necesidad de acrecentar ganancias, (poder económico), con el fin último de obtener una mayor libertad de consumo. En oposición a esto, coincido con Gorz cuando afirma:

*“El hombre libre se niega a someterse a la necesidad, domina su cuerpo con el fin de no ser esclavo de sus necesidades y, si trabaja, lo hace...para asegurar o acrecentar su independencia. (Gorz, A. 1995: 27). En otras palabras, sostengo que el hombre libre es aquel que, lejos de estar enajenado, trabaja para vivir, pero no vive para trabajar y aumentar sus ingresos buscando satisfacer su necesidad de consumo eterno.*

De aquí que, el trabajo, entendido como una categoría antropológica (actividad fundamental del ser humano considerada a partir de una sociedad basada en el trabajo), como un elemento invariante de la naturaleza humana cuyo rastro se encuentra en todo tiempo y lugar, que propicia la realización personal, (en este sentido el hombre se expresa por sus obras), y es el centro y el fundamento del vínculo social; a lo largo del siglo XIX sirvió de fundamento de la cultura, de aquí que el hombre pasó a ser una materia a la que se debe formar en su juventud con vistas a rendimientos futuros y el sistema educativo se convirtió en un dispositivo para modular las capacidades de los individuos con el fin de alcanzar determinadas cualificaciones, (competencia profesional o social). (Medá, D. 1998)

*“Hoy en día, las capacidades humanas solo se educan para ejercer un oficio, para ser útiles y rentables. Los individuos usan de sí mismos como su medio de vida, movilizan sus capacidades con esa idea. Y la sociedad decide qué capacidades resultan de su interés... ”. (Medá, D.1998; 235).*

En relación con esto, y en referencia a la cuestión moral relacionada con el trabajo Friedmann afirma que: *“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". (Friedmann; G. y Otro. 1972:19).

De aquí que, ya no se trata, como afirmara Friedmann, del trabajo como rasgo específicamente humano consistente en crear utilidad, en fabricar, siendo una relación dinámica del hombre con la naturaleza, donde el primero la transforma y es modificada por ella, sino que, siguiendo a Medá, las consecuencias de la reducción actual de la cultura al trabajo, pueden leerse en primer lugar, en torno a la reducción de la formación de capacidades o educación del hombre a una serie de fines que responden a una profesión futura, y en segundo lugar, la sociedad de servicios, en la que cada uno se presenta como una capacidad modelada exclusivamente para la utilidad de otros.

En palabras de Medá: "(...) *El capitalismo parece ser la forma más eficaz y rápida de valorización, al apoyarse en el interés de cada persona en mejorar sus propias capacidades para sacarles beneficio (...) Sin embargo el capitalismo es la forma más reductora y perversa del humanismo, (...) al reconocer como factor de producción de riqueza solo(...) aquellas potencialidades humanas o naturales que pudieran inscribirse en un objeto o tomar forma de un servicio, que pudieran ser usadas en la relación con el otro*". (Medá, D. 1998: 234). De aquí que las llamadas actividades prácticas, como la ciencia en sentido amplio, la moral y la política sufrieron una devaluación de su interés.

"A lo largo del siglo XIX la cultura quedó reducida al trabajo y las consecuencias de esta evolución pueden resumirse en dos: por una parte, el hombre queda reducido a un "fondo" determinado desde el exterior, una materia que sólo se configura en respuesta a un estímulo exterior, un conjunto de capacidades que adquieren relevancia sólo en función de la demanda social. El individuo no es más que simple materia a la que éste debe formar a lo largo de su juventud a modo de una inversión con vistas a rendimientos futuros. El sistema educativo se convierte en un dispositivo para la modulación de las capacidades naturales de los individuos con vistas a alcanzar una cualificación". (Medá, D. 1998:235).

De esta forma, la educación se justifica en función de la competencia social o profesional que proporciona y la mejor formación será aquella que moldee las capacidades que, según las modas, se adapten mejor a la futura profesión. En otras palabras, se educan las capacidades humanas con el fin de responder a un oficio, en función de la utilidad y la rentabilidad; de aquí que los individuos usen de sí mismos como medio de vida, mientras que la sociedad es la que decide que capacidades son las que resultan de interés. Por otra parte, queda claro que lejos estamos ya de aquella educación referida a la Antigüedad y Edad Media, para la cual era indigno que el hombre desarrollara sus capacidades para sacarles rendimiento, es decir, como un medio para lograr fines futuros; sino que debía ser el acto más libre frente cualquier consideración externa, es decir, un fin en sí mismo. (Médá, D. 1998).

Nos encontramos en el medio de un proceso de “autorregulación” en el que el mercado se convierte en el sujeto de todas las políticas de formación. Es decir, el mercado es quien manda y enseña, por lo tanto es quien condiciona y pone en marcha a las instituciones y procesos educativos (formales o no), al servicio de la preparación de la “mano de obra”<sup>3</sup> para dicho mercado. De este modo, la educación se convierte en un instrumento para la conquista del puesto de trabajo, (en esencia digno) y en tanto permite acceder a él, un instrumento neutral que debe tender a aumentar las capacidades laborales y así mejorar las condiciones de vida de los individuos. La educación es puesta así “al servicio del mercado”, y cumple la función de instrumento correctivo de las disfuncionalidades del mercado (ajustes orientados a un mejor desempeño), a la vez que estas últimas son vistas, generalmente, como producidas por la falta de adecuación en la formación (“entrenamiento”) de la fuerza laboral que se desempeña en los puestos de trabajo. (Lens, J. L. 2000).

Este enfoque, ha impregnado todo el discurso escolar y es de lo que hablan por ejemplo, los medios cuando mencionan la educación para el empleo, la escuela –

---

<sup>3</sup> El capital tiene preeminencia sobre el trabajo y el hombre es un “recurso” más, entre otros, como las herramientas y la tecnología, al servicio del capital, es decir, del proceso de acumulación capitalista.

empresa, etc. Con esto no quiere decirse que la capacitación no sea importante en la sociedad de hoy, con tan alto nivel de avance tecnológico y competitividad, sino que se entiende que al referirnos a la capacitación como un medio neutro, como un bien en sí mismo que (al igual que el trabajo) dignifica al hombre, siendo explicitado en las propuestas de formación, lo que en realidad debe leerse, está presente de manera implícita pero es bien real, es una concepción instrumentalista de la educación, entendida como “formación – entrenamiento” al servicio de los intereses del mercado.

De aquí que, es falsa la concepción de que los puestos de trabajo constituyen bienes dignificadores y además es encubridora de las dinámicas reales que operan en las relaciones sociales concretas. De igual forma, es falsa la concepción de que la educación y la capacitación son instrumentos neutros que permiten el acceso a los puestos de trabajo y, por lo tanto son bienes cuya posesión dignifica en la medida que nos permiten participar de la riqueza social disponible.

Una vez abordadas las implicancias de los términos trabajo y empleo, se realizará a continuación un abordaje del concepto de educación desde una perspectiva etimológica e histórica, indagando sus fundamentos, fines e ideales.

## 1.2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN: BREVE ABORDAJE HISTÓRICO Y DIVERSAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS.

*“La educación es la práctica más humana si se considera la profundidad y la amplitud de su influencia en la existencia de los hombres. Desde el surgimiento del hombre, es la práctica fundamental de la especie, distinguiendo el modo de ser cultural de los hombres, del modo natural de existir de los demás seres vivos”. (Gadotti, M.; 2003: Prefacio).*

La Historia de la educación es una parte de la historia de la cultura, y ésta es parte de la historia general universal. La segunda, se refiere a los productos de la mente o del espíritu del hombre, tal como se manifiestan en el arte, en la técnica, en la ciencia, en la moral o la religión y sus instituciones correspondientes. La educación constituye una de esas manifestaciones culturales, y, como ella, tiene también su historia.

*Por educación entendemos, ante todo, la influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo o desarrollarlo. Pero también significa la acción general, difusa, de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva. La educación es así una parte integrante, esencial, de la vida del hombre y de la sociedad, y ha de existir desde que hay seres humanos sobre la tierra.*

*(...) La educación es un componente fundamental de la cultura (...) Una cultura sin educación sería una cultura muerta. Y esta es también una de las funciones esenciales de la educación: hacer que la cultura siga viviendo a través de los siglos.*

*A la reflexión sistemática sobre la educación la llamamos pedagogía. La pedagogía, es la ciencia de la educación (...). La educación sin pedagogía, sin reflexión metódica, sería pura actividad mecánica, mera rutina. La pedagogía es una ciencia del espíritu, y está en íntima relación con la filosofía, la psicología, la sociología y otras disciplinas, aunque no depende de ellas, ya que es una ciencia autónoma". (Luzuriaga, L. 1997:11).*

Desde su etimología, la palabra educación toma su sentido, por un lado, del verbo latino "educare", que significa criar, alimentar, instruir, hacer crecer. De aquí que hace referencia a la idea "nutrir", en el sentido de llevar a otro alimento (material o/ y espiritual), esto es, implica un proceso que va de afuera hacia adentro. Pero por otro, posee un sentido opuesto, de extracción, cuando se la hace derivar de otro verbo antiguo, "ex - ducere", que equivale a extraer, sacar afuera, hacer salir.

De aquí que, en función de su etimología, la educación es un proceso de incorporación de elementos externos al sujeto que se educa, y, al mismo tiempo, es un

proceso que va de adentro hacia fuera en relación al desenvolvimiento de las facultades y disposiciones originarias del ser humano. De esta forma, la educación es un proceso de desarrollo de las posibilidades latentes en el individuo y de incorporación de elementos del medio histórico- social-cultural.

Es decir: *“Es un proceso autónomo, si consideramos la actividad creadora y libre del sujeto, la espontaneidad activa del educando como ser individual. Pero también es un proceso heterónomo si consideramos que este ser que se educa está sometido a influencias exteriores, a coacciones del medio natural y humano, a la presión de valores y bienes culturales que han de modificar, inevitablemente, su desenvolvimiento espontáneo y natural”*. (Manganiello, E. 1973:16).

Por otra parte, la diversidad de definiciones sobre el término educación, es proporcional al número de doctrinas pedagógicas. Algunas encierran un concepto utilitarista, otras idealista, muchas consideran a la educación desde el punto de vista del individuo, otras desde la sociedad; unas se refieren al fin que se intenta lograr y otras hacen referencia únicamente al proceso educativo.

De aquí que, por ejemplo, para Platón (428- 347 a.C) la educación tiene por objeto dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección que sea posible, encierra así una concepción de formación interior, de desarrollo de las potencialidades y disposiciones originarias del educando, elevándolas hasta el grado de perfección. La misma sintetiza el ideal ético- estético de formación del hombre característico del pueblo griego de la antigüedad. Continuando con los ejemplos, esta vez tomando uno de la Edad Moderna, Kant (1724-1804) también vincula la educación con la perfección pero desde un punto de vista moral.

A su vez, estas definiciones idealistas, contrastan con las concepciones utilitaristas de la educación, como la brindada por Herbert Spencer (filósofo, naturalista, psicólogo inglés- 1820-1903), para quien la misma es una preparación para la vida completa, de aquí que el educando debe adquirir, del modo más completo

posible, los conocimientos que le sean más útiles en su vida individual y social (vida práctica), y en función de esto propone diversos grados de preparación, por ejemplo: preparación para conservar su existencia; educación para la vida familiar; educación social y política; educación estética y literaria, etc. (Manganiello, E. 1977).

Por otra parte, entre las concepciones sociales y utilitaristas de la educación, se destaca la de Emilio Durkheim, (sociólogo de la escuela positivista francesa, 1858-1917), para quien “la educación es la acción de las generaciones adultas sobre las generaciones más jóvenes”, y tiene por objeto desarrollar en el niño distintos estados físicos, intelectuales y morales que lo capaciten para vivir en la sociedad según las imposiciones de la misma.

Esta perspectiva sociológica, es tomada por John Dewey (1859-1952) para quien la educación implica la suma total de los procesos por los que una comunidad o grupo social, transmite sus poderes y objetivos con el fin de asegurar su propia existencia y crecimiento.

Frente a estas definiciones sociales de la educación, existen las perspectivas individualistas que consideran que el individuo es el principal objetivo de la misma, y se debe tender a desarrollar las fuerzas originarias de la naturaleza humana, a partir de un proceso de auto- formación y espontaneidad, sin contar con ninguna acción exterior positiva. Esta concepción alcanza su punto extremo con la figura de Ellen Key (1849-1926), quien proclama los derechos de la infancia y afirma el valor del autodesarrollo libre del ser humano. De aquí que, continuando las huellas de Rousseau (1712-1778), Key afirma que “educar es permitir que la naturaleza obre de un modo lento y tranquilo, impidiendo las circunstancias que la perjudiquen”.

Otros puntos de vista, consideran que la educación es el desenvolvimiento armónico de las facultades y disposiciones originarias de la naturaleza humana (Pestalozzi, 1746- 1827), considerando así las bases psicológicas de la educación, en tanto proceso interior y de autoformación equilibrada del sujeto.

Otras toman en cuenta la acción educadora, la cual surge como consecuencia de la conexión del sujeto con el mundo sociocultural, y puede consistir en un sometimiento, una coacción, imposición o bien en una ayuda o estímulo que facilite en el sujeto la libre valoración y elevación de valores. (Manganiello, E. 1973).

A partir de lo señalado anteriormente y superando los aspectos parciales y las unilateralidades, podría afirmarse que el concepto integral de educación, se refiere a un proceso interior de formación del hombre, realizado por la acción consciente y creadora del sujeto que se educa, bajo la influencia o estímulo exterior del medio sociocultural del cual el mismo es partícipe.

A continuación de este breve análisis y con el fin de profundizar en las implicancias del concepto de educación, nos detendremos en los diversos ideales y fines educativos dado que los mismos fundamentan las definiciones antes mencionadas.

#### 1.2.1. LOS IDEALES DE LA EDUCACIÓN, SUS FUNDAMENTOS Y EL PROBLEMA TELEOLÓGICO.

Luego de precisar algunas definiciones del concepto de educación, es posible afirmar que la misma se desarrolla en relación con una sociedad y en el marco de una cultura determinada, esto es, a partir de una concepción del hombre y de ideales que se pretenden alcanzar en función de la acción educativa.

#### LOS IDEALES DE LA EDUCACIÓN.

*"(...) Podría definirse la educación como la realización de los ideales humanos que se han proyectado en el curso de la historia y de los que existen en nuestro tiempo". (Luzzuriaga, L. 1979:105).*



Existen ideales tanto individuales como sociales que conforman el proyecto de vida o la raíz de la vida espiritual humana. Para la pedagogía clásica existía un único ideal de educación válido para todo tiempo y para todo hombre; por ejemplo, en el caso de Rousseau, éste ideal era la educación conforme a la naturaleza, mientras que para Kant, era la humanidad. Sólo a partir de Dilthey los ideales de la educación comenzaron a ser considerados en relación con la historia.

*“El ideal de la educación-dice- se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa”.* (Luzuriaga, L. 1979: 105).

Estos ideales son producto de un desarrollo histórico, en los que han intervenido múltiples factores; sólo en su origen los mismos han sido creados por figuras sociales sobresalientes (Moisés, Cristo, Platón, San Agustín, Rousseau, Marx, etc.), pero han tenido un efecto sobre su época y su pueblo puesto que reflejaban las ideas de aquellos, o bien, encontraron en ellos la posibilidad de su difusión, ya que necesitaron de una época para convertirse en ideales colectivos.

En función de lo dicho, queda claro que los ideales de la educación se encuentran sometidos a las circunstancias históricas y se refieren a un tiempo y lugar determinados. Esto ocurrió, por ejemplo, con el ideal de caballero propuesto por Locke o el de la educación de la mujer defendido por Fenelón. Pero vale aclarar que algunos ideales sobrepasan las circunstancias históricas, tal es el caso del ideal caritativo de Cristo o el ideal social de Pestalozzi, que poseen un valor permanente. (Luzuriaga, L; 1979).

Por otra parte, si bien los ideales de educación tratan de abarcar al hombre “completo”, siempre se concretan parcialmente y acentúan algún aspecto. Por ejemplo, el ideal de educación griego, realza el aspecto estético de la vida, mientras que el ideal romano, el práctico; el ideal cristiano, el caritativo; el humanista, el intelectual; etc.

Estos ideales se van integrando con el correr del tiempo, tratando de brindar una visión del hombre lo más completa y acabada posible; sin embargo surgen en el seno de la historia, no necesariamente destinados a la educación, pero si la última los recoge, los elabora, entonces los transforma en fines educativos. (Luzuriaga, L. 1979).

Cada sociedad posee sus propios ideales educativos, derivados de su concepción de la vida y del mundo, según los cuales aspira a formar a los sujetos. Por ejemplo, en el siglo XIX, los ideales educativos si bien se diversifican, pueden resumirse en la preocupación por la formación del ciudadano, en el ideal de la educación popular. Durante este siglo se realizan reformas políticas orientadas a la democracia que facilitan el acceso del pueblo al gobierno, de aquí que se sostiene la necesidad de educar a éste para tal fin, y se produce un gran desarrollo de la instrucción pública, creándose una gran cantidad de instituciones educativas y otorgándose un nuevo contenido a la educación. Se lucha por lograr la universalidad, la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza, como así también por el laicismo. (Luzuriaga, L. 1979).

Por otro lado, en el siglo XX, se enfatizan los ideales democrático y totalitario en el orden político, los cuales repercuten en los fines individualistas y colectivistas que se plantean a continuación.

### LOS FINES DE LA EDUCACIÓN.

*“Dentro de los amplios contornos de los ideales de vida y de educación, se perfilan objetivos más precisos y delimitados, que son los fines educativos. Mientras que aquellos eran producto de una sociedad y una época determinadas, éstos son más bien el resultado de la reflexión individual: aquéllos, tenían un carácter predominantemente emotivo, éstos son más bien intelectuales; aquéllos estaban limitados a una época o un pueblo, éstos aspiran a tener validez general y necesaria”.* (Luzuriaga, L; 1979: 115).

Los fines educativos pueden ser divididos, según su objeto de estudio, en trascendentes e inmanentes. Los primeros son los que sobrepasan la individualidad del sujeto (encontrándose más allá de él), por ejemplo: Dios, la verdad, la justicia, etc. En definitiva, son aquellos que se refieren a la sociedad y a la cultura, en relación con la educación. Los inmanentes, son los que permanecen dentro de su individualidad o personalidad, haciendo referencia al desarrollo personal, a la vida humana en su singularidad, como por ejemplo su conciencia, su desarrollo psíquico, su experiencia vital.

Teniendo en cuenta el desarrollo histórico, se pueden mencionar: el fin político, el fin social, el fin cultural, el fin individual y el vital.

## I. EL FIN POLÍTICO.

La primera finalidad que se le asigna históricamente a la educación ha sido su finalidad política, relacionada con una concepción amplia de la vida pública y del Estado, y no a la parcialidad de los partidos políticos. Los primeros que sostuvieron este ideal han sido Platón y Aristóteles. Para el primero, la educación era la base de la existencia del Estado ideal, puesto que la finalidad de la misma es la formación de buenos ciudadanos y buenos directores de la polis. (Luzuriaga, L; 1979).

Por otro lado, Aristóteles (384-322 a. C) sostiene una postura más realista y señala que la educación debe ser adaptada a cada Constitución; de aquí que la orientación democrática suele conservar la democracia y la oligárquica. Además agrega que la educación debe estar bajo el cuidado del Estado y no de particulares, siendo una y la misma para todos dado que es uno solo el fin de toda sociedad política.

Posteriormente, esta finalidad política desaparece en la historia hasta su resurgimiento en la modernidad, sobre todo en el siglo XVIII, con los reyes del "Despotismo Ilustrado" y con la Revolución Francesa. Ambos movimientos coinciden

en asignarle a la educación un fin político, subordinándola a los fines de la Nación o Estado. En esta época, el pensador Condorcet (1743- 1794), es quien instaura las bases de la educación nacional moderna en su "Informe" de 1792, durante la Revolución Francesa, en el que afirma que la finalidad de una institución nacional es asegurar a todos y a cada uno, la posibilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las *funciones sociales a las que ha de ser llamado, de desarrollar sus aptitudes naturales al máximo* y, de ese modo, establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, haciendo realidad la igualdad política reconocida por la ley. (Luzuriaga, L; 1979).

Luego, esta finalidad se acentúa y desarrolla principalmente durante el siglo XIX, siendo reconocida la misma en todos los escritos y actos de la mayor parte de los educadores y políticos de la época. Uno de los filósofos más importantes de éste período fue el alemán Fichte (1762- 1814) , quien contribuyó al surgimiento de Alemania, derrotada por Napoleón, con sus célebres "Discursos de la Nación Alemana", de 1807 y 1808. En donde propone que el único camino para salvar la existencia de la nación alemana es la modificación de la educación vigente hasta entonces, por otra brindada por el Estado alemán.

Estas ideas estatistas serán llevadas al máximo por el filósofo alemán Hegel quien afirma que la educación puede hacer que el hombre se haga objetivo. en el Estado, y que si bien un individuo puede hacer del Estado un medio para alcanzar determinado fin, lo verdadero es que se quiera alcanzar la cosa misma y no lo inesencial, puesto que el hombre debe cuanto es al Estado y sólo en él tiene el *individuo existencia racional*. (Luzuriaga, L; 1979).

En este sentido, de manera bastante similar a lo expresado se manifiestan la mayoría de los pensadores y políticos del siglo, pero lo hacen conforme a sus ideas y orientación de partido. De aquí que, a través de él y de nuestro tiempo, surgen distintas finalidades políticas parciales, como: conservadoras y liberales; reaccionarias y revolucionarias; demócratas y socialistas; católicas y protestantes, etc.

## II. EL FIN SOCIAL.

Este fin solo fue atendido debidamente en la modernidad, siendo Pestalozzi a fines del siglo XVIII y principios del SXIX, quien señaló y explicó el carácter social de la educación en sus instituciones. Para él, esta finalidad consiste en elevar las fuerzas íntimas de la naturaleza humana.

Por otro lado, fue uno de los primeros en reconocer la importancia del valor económico y profesional en la educación, aunque siempre subordinado al valor general humano. De aquí que señala: *“El ejercicio, la aplicación y el uso de las fuerzas y de su sabiduría en las circunstancias y situaciones particulares de la humanidad constituyen la educación profesional y de clase, que ha de estar subordinada siempre al fin general de la educación humana”*. (Luzuriaga, L; 1979:119).

En su obra “Leonardo y Gertrudis”, Pestalozzi, da cuenta de sus experiencias pedagógicas para educar, en forma “humana”, a los niños abandonados. Trabaja así la vinculación entre las relaciones y las condiciones sociales, y señala que la finalidad educativa y social debe consistir en posicionar a los niños de bajos recursos, (de clases sociales pobres o más desfavorecidas), en la situación de ser capaces de salir de esa realidad insatisfactoria y posibilitarles un camino de superación.

Posteriormente, el pleno carácter social de la educación, fue desarrollado de forma más sistemática y profunda, por el filósofo Paul Natorp (1854-1924), quien es el Padre Teórico de la Pedagogía Social. Según él, toda acción educativa tiene por base la comunidad, ya que el individuo aislado es una mera abstracción. Más allá de esto:

*“Toda educación- dice- es por un lado comunal, por otro lado individual; la consideración solamente individual es una mera abstracción; la*

*consideración completa de la educación, es la educación social; ésta incluye la individual, pero no como una segunda parte exterior". (Luzuriaga, L; 1979:120)<sup>4</sup>.*

Por otro lado, para el sociólogo Emilio Durkheim<sup>5</sup>, la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes, que aún no se encuentran maduras para su vida social; él la define como "la socialización metódica de la joven generación", fundamentada en la existencia de dos seres distintos en cada hombre: por un lado el ser individual y por el otro el ser social. El último, no es fruto de un desarrollo espontáneo, por lo tanto la sociedad se encuentra con cada nueva generación con una tabla rasa sobre la que se ve obligada a edificar de cero, logrando que a ese ser egoísta y asocial que acaba de nacer, se superponga otro capaz de llevar una vida social y moral. (Urdanoz, T. 1982)

### III. EL FIN CULTURAL.

La vida humana se conforma por una multitud de actividades estructuradas, que poseen una función propia; y la educación como función intelectual, dirigida a la transmisión y adquisición de conocimientos, en tanto actividad cognoscitiva, es solo una parte de la vida humana.

El producto de las actividades espirituales del hombre, es conocido como "cultura". El filósofo, pedagogo y psicólogo alemán Eduard Spranger (1882-1963), en sus "Ensayos sobre la cultura", señala que la misma es el conjunto de productos con sentido que existe en un tiempo determinado para un grupo humano.

Por otra parte puede reconocerse, la cultura económica, como aquella formada por los instrumentos y objetos útiles; la cultura científica, integrada por ideas y descubrimientos; la cultura estética, constituida por obras de arte; la cultura ética, es

---

<sup>4</sup> Luzuriaga cita a Natorp: "Curso de Pedagogía" y a Durkheim: "Pedagogía Social".

<sup>5</sup> Nace en 1858 y muere en 1917. Es el fundador y exponente principal del sociologismo francés.

decir, la compuesta por los objetivos y normas morales; y la cultura religiosa que se refiere a la relación con Dios. Todos estos productos culturales conocidos como “bienes culturales”, al ser referidos a la educación se conocen como “bienes educativos”, siendo definidos como aquellos materiales adaptados a la estructura y desarrollo del educando para su asimilación, De aquí que el fin de la educación consista, desde esta perspectiva, en introducir activamente al ser juvenil en el mundo de la cultura. En este sentido, la educación resulta ser el aspecto subjetivo de la cultura, pero por otro lado, la subsistencia o actualización de la cultura, es el aspecto objetivo de la educación, en tanto que la primera necesita del hombre para subsistir y actualizarse. Por último, el aspecto histórico de la educación cultural, consiste en la necesidad de transmisión de la cultura de generación en generación. (Luzuriaga, L. 1979).

En relación con la educación, la cultura tiene un fin normativo, activo y dinámico. En palabras de Ortega y Gasset (1883-1955): (...) *“Cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo (...) lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido (...)*”<sup>6</sup>. (Luzuriaga, L. 1979: 122).

#### IV. EL FIN INDIVIDUAL.

El fin individual o personal que se propone la educación, radica en llevar al hombre a su máxima plenitud. En este sentido se puede mencionar a Rousseau (1712-1778), para quien el hombre individual, natural, apartado de la sociedad es el tipo ideal, y fiel a esto educó a Emilio.

Posteriormente, en el siglo XIX, se acentuó el carácter individualista, sobre todo a partir de las figuras de Herbart (1776-1841) y Spencer (1820-1903); surgiendo luego como reacción, la finalidad social de la educación. Y en el siglo XX existió una divergencia muy marcada entre aquellos para quienes se debe anteponer en la

---

<sup>6</sup> Luzuriaga cita a Ortega y Gasset, “Historia de la Universidad”.

educación la sociedad al individuo, y los que sostienen una postura opuesta. (Luzuriaga, L. 1979).

El fin individualista de la educación, reconoce el valor del individuo como fin supremo, de aquí que haya colocado a la Psicología como base de la educación. Según ésta, no solo existe diferencia entre los individuos como seres singulares, sino también en relación con su edad, dado que cada una tiene sus propias características.

La educación aspira a lograr el máximo desarrollo del ser humano, esto implica convertir el individuo en persona<sup>7</sup>. En este sentido, el filósofo Bertrand Russell (1872-1970) afirma: *“Lo que quiero que se entienda es que el sistema educativo al que debemos aspirar en el futuro, es el que da a cada niño una oportunidad para obtener lo mejor que existe... Sería desastroso insistir en un nivel absurdo de uniformidad”*<sup>8</sup>. (Luzuriaga, L. 1979:125)

Por último, y trascendiendo críticamente este individualismo exagerado, es claro que la educación debe atender, primero, a las condiciones del alumno individual para llevarlas a su máximo desarrollo, pero en función del entorno socio-cultural del cual forma parte. Es decir, el fin individual no debe excluir el fin social. Dado que, como señala John Dewey:

*“Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encausar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso, hablamos de la educación como de una actividad estructurada, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social”*. (Dewey, J. 1946:19)

---

<sup>7</sup> Ya la filosofía moderna hace una distinción entre individuo y persona, señalando que el primero hace referencia al ser empírico, de naturaleza psicofísica, con sus pasiones, sus hábitos, egocentrismo, etc.; mientras que la persona está relacionada con lo espiritual, aquello sometido a las leyes del pensar y del querer, con la conciencia de sus actos.

<sup>8</sup> Citado por Luzuriaga: Russell, B. “Ensayos sobre educación”.



Esta crítica realizada al fin individualista, nos permite plantear la finalidad global o vital de la educación, que se presenta a continuación.

## V. EL FIN VITAL.

Existe un aspecto vital o global de la educación que siempre ha sido afirmado, y que consiste en sostener que la misma se orienta a la vida total del ser juvenil y trata de encaminarla. Ya Platón señalaba en "Las Leyes"<sup>9</sup> que una buena educación es aquella que puede proporcionarle al cuerpo y al alma toda la perfección y belleza que uno y otra son susceptibles. (Luzuriaga, L. 1979)

La educación vital o global comprende un aspecto biológico (desarrollo físico) y uno espiritual, relacionado con lo intelectual, estético y ético. De aquí que la educación tiene por fin el preparar para la vida tanto individual como socialmente.

Por otro lado, y en palabras de Dewey (1859-1952): *"La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego"*<sup>10</sup>. (Luzuriaga, L. 1979:126)

De aquí que puede decirse que, la finalidad vital de la educación se resume en la formación del joven para que logre la capacidad de vivir. La escuela se convierte de esta forma en una "comunidad vital" que no se reduce al aprendizaje intelectual, sino que se refiere a la autofabricación del hombre. En palabras de Ortega y Gasset (1883-1955): *"El hombre al existir tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste. De allí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer. La vida de cada uno de nosotros es algo que no nos es dado hecho, regalado, sino algo que hay que hacer...El*

---

<sup>9</sup> Platón: "Las Leyes". En Diálogos. Obra completa. Ed. Gredos. Madrid. 1999.

<sup>10</sup> Citado por Luzuriaga: Dewey: "Mi credo pedagógico".

*hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo, autofabricarse*<sup>11</sup>. (Luzuriaga, L. 1979:127)

A continuación, una vez analizado el concepto de educación etimológica e históricamente, en relación con sus fundamentos, fines e ideales, se vinculará la misma con la formación y la capacitación dentro del contexto socio económico actual.

### 1.3 PRECISIONES TERMINOLÓGICAS REFERIDAS AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN – CAPACITACIÓN – FORMACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO ACTUAL.

En la actualidad, la aceleración de la producción de los conocimientos y los cambios sociales y culturales que la acompañan, la competitividad desatada por la presión del mercado y las necesidades sociales y económicas insatisfechas de las grandes mayorías, impulsan y promueven la modalidad de la educación y capacitación permanentes. La idoneidad de la formación y capacitación recibida en el ámbito escolar no es suficiente en el mundo actual; de aquí que se haga necesaria la capacitación permanente de los agentes sociales. (Lens, J.C.2000).

El concepto de capacitación, como el de formación y educación, no poseen un significado unívoco. La primera, en cuanto categoría de análisis, puede ser entendida desde concepciones teóricas diferentes. Por una parte, desde un punto de vista instrumentalista, en relación con el marco socio-económico neoliberal, se caracteriza por evitar la indagación sobre sus fundamentos filosóficos y políticos, de aquí que es considerada como un instrumento neutro que posee un valor en sí mismo, como potenciador y optimizador de las funciones laborales, administrado dentro de los parámetros y valores establecidos por el mercado. El ejemplo más claro de esta

---

<sup>11</sup> Citado por Luzuriaga: Ortega y Gasset: "Meditación de la técnica".

concepción es el “Management<sup>12</sup>”, es decir, la administración científico- gerencial de las empresas. (Lens, J.C.2000).

Por otra parte, desde la concepción teórico- crítica, el significado de “capacitación”, es más amplio, dado que se comprende dentro del marco socio-económico-político. A diferencia de la propuesta anterior, aquí se hace indispensable analizar y discutir los conceptos de educación y trabajo, sin cuya tarea es imposible comprender el sentido de la capacitación. De aquí que pasaremos al análisis de los mencionados conceptos, con el fin de indagar acerca del significado del de capacitación.

Según J.C. Lens, la capacitación es un proceso educativo, pero lejos está de ser equivalente a la educación, dado que por ésta última se hace referencia un proceso que involucra la formación integral de la persona, (en un sentido filosófico- antropológico fundado en presupuestos existenciales, éticos, sociales y políticos), en tanto que la primera, (la capacitación), posee una dimensión instrumental, siendo así un proceso más restringido que el anterior y que se relaciona fundamentalmente con la formación orientada a la optimización intencional del desempeño de las personas en sus puestos de trabajo. De aquí que toda capacitación debe encontrar sus fundamentos en el concepto de educación. (Lens, J.C.2000).

Por otro lado, tanto la educación como la capacitación, lejos de ser neutras, poseen un carácter político; aunque la primera se presente y desarrolle en las escuelas de manera despolitizada, y la segunda sea reducida a un mero optimizador de las funciones laborales y profesionales, sin que nos veamos invitados a indagar por el sentido, los valores y los objetivos que las enmarcan.

---

<sup>12</sup> Management, es un vocablo inglés que significa administración. Nació con la administración científica del trabajo en el marco de la fábrica capitalista. Su precursor fue el ingeniero Frederick Winslow Taylor (1856-1915), quien aplicó por primera vez el cronómetro para medir el tiempo de trabajo de los obreros. Su objetivo era aumentar al máximo el rendimiento de los trabajadores en sus puestos de trabajo, a partir de la descomposición de las tareas y la medición de los tiempos de ejecución. Con esto dio lugar a la categorización científica de “intensificación” o “taylorización del trabajo”. Posteriormente este concepto se instaló en la “administración empresarial”, en sentido amplio, y se generó en función del mismo un poderoso discurso o pensamiento teórico-práctico que se funda en los valores del capitalismo neoliberal y, es en el marco del cual se desarrolla actualmente la capacitación empresarial.

Por otra parte, también resulta imposible entender cabalmente el concepto de “capacitación”, sin indagar sobre el mundo del trabajo. Desde la primera concepción planteada, esto es, la capacitación desde su sentido instrumentalista, se concibe al trabajo despojado de sus implicancias sociales, económicas y políticas. En este sentido, sabemos que hay un supuesto socialmente instalado respecto a que todo trabajo es dignificador y enaltecedor del hombre, pero también que esta orientación se enmarca en una concepción políticamente ingenua, que considera a la actual organización social del trabajo como algo totalmente natural e inevitable, abstrayéndose de las condiciones reales, básicamente conflictivas en las que se desarrollan los procesos laborales. De aquí que se presente al trabajo como producto de un proceso natural y necesario, donde los propios individuos regulan consensualmente sus relaciones sociales y laborales. (Lens, J.C.2000).

Desde esta concepción capacitar es entrenar, de aquí que no existe posibilidad de reflexionar acerca de su sentido y los objetivos de ese entrenamiento, dado que están impuestos por los valores del mercado y hay que adecuarse a ellos.

Por otro lado, desde una concepción crítica de la capacitación, se hace imprescindible la discusión sobre el sentido, la finalidad, los valores implícitos. De aquí que nos preguntaremos cuestiones tales como: ¿Para qué, a favor de qué o en contra de qué capacitar?; ¿qué tipo de ciudadanos queremos formar a través de los procesos de capacitación?; ¿se pretende lograr ciudadanos eficientes y despolitizados, tal como exige el modelo socio-político neoliberal o ciudadanos críticos y participativos, capaces de reconocer plenamente sus derechos y demandar su cumplimiento en el marco de una sociedad auténticamente democrática?. (Lens, J.C.2000).

En cuanto a la formación, se pueden encontrar en el uso social tres sentidos del término:

Un primer sentido, en el que la “formación” se ha asociado desde el S XIX a la *formación práctica, formación de obreros y formación profesional*. La palabra aprendizaje tiene las mismas connotaciones históricas. El aprendizaje de los alumnos sonaba a “obrerros”.

Existe un segundo sentido conocido, por lo menos, desde el Siglo XVIII, desde los Jesuitas: *formación del espíritu*. Un ejemplo: el latín, considerado como formación para el espíritu, para el rigor, para el razonamiento. Otro: siguiendo con los jesuitas, su costumbre de esmaltar los halls de los colegios con pinturas que representaban enigmas y que los alumnos debían decodificar. Por supuesto, para aprender una cultura de clase, pero sobre todo, para aprender una forma de pensamiento. Aunque se ha ocultado durante muchos tiempo, esta formación del espíritu era también una formación profesional, o cuasi profesional, porque habiendo adquirido estas aptitudes de razonamiento, se estaba en condiciones de convertirse en médico, abogado, etc. *Se trataba de una perfecta formación para lo profesional*. Y por último, el tercer sentido es la *formación de una vida*, en el sentido experiencial.

*Los formadores de hoy son los herederos de estas tres fuentes*. Hoy se supone una *formación permanente*, ya no inicial; esto se debe a que antes las personas salían de la escuela o de la universidad y encontraban trabajo, pero en la actualidad, se sabe que la situación ha cambiado. El término educación, capacitación o *formación permanente*, implica incluir todos los ciclos de formación que un individuo puede tener, joven, adulto y de la tercera edad, pero también incluir la formación personal y no sólo la técnica profesional, como la formación cultural o la formación de ciudadanos.

A modo de ejemplo acerca de la formación profesional actual, puede mencionarse el caso de: “*El Centro de Formación Profesional N°1 de Barracas*”<sup>13</sup>. En el mismo se dictan cursos gratuitos de peluquería, computación, soldadura, electricidad, tornería, cosmetología... Es decir, en estos talleres se enseña un oficio para que los

---

<sup>13</sup> Véase Revista El Monitor de la Educación N° 5 Año 1.

egresados puedan entrar al mundo del trabajo. Concurren 750 adolescentes y jóvenes y 450 adultos, todos ellos son de escasos recursos y provienen de barrios marginales. Por este motivo, además del aprendizaje de oficios, se trata de sacar a los alumnos de la calle, ocuparlos, que aprendan y se den cuenta que pueden tener una salida laboral; es decir, el objetivo primero es brindarles contención social y afectiva. También se les da una formación cultural, por lo cual, cursan materias culturales básicas como matemática, lengua, historia, geografía, física y biología. Y después de dos años consiguen su título oficial. Estos talleres están dirigidos a dos tipos de alumnos: los que no tienen ningún estudio, y los que sí tienen, pero están desocupados.

Por otra parte, no es fácil que por ejemplo las empresas acepten el concepto de *formación permanente*, dado que si bien este concepto es un valor para los educadores, para la empresa, contrariamente, lo fundamental es la rentabilidad en el marco del mercado. Y quienes se desempeñan en el mundo del mercado, lo que buscan son resultados, lo que es lógico, pues de no lograrlos, si no compiten local e internacionalmente, desaparecen. De este modo, el concepto de educación, en el contexto de las organizaciones empresariales debe ser operativo.

La capacitación mirada desde la educación, nos obliga a tener en cuenta las *concepciones existentes y las que poseemos sobre la educación, los diferentes enfoques educativos sobre la formación docente, la capacitación laboral y la noción de educación permanente como un encuadre general*. Pero como vimos esta mirada no es suficiente desde el enfoque de las organizaciones; esto se debe a que el sistema formal asegura la transmisión de la herencia pero con el inconveniente que al ocuparse de ello, no puede poner énfasis en la innovación, en la actualidad; mientras que el sistema no-formal tiene la ventaja de adecuarse a las demandas o necesidades inmediatas, surgidas de la acción en cualquier campo: del trabajo, de la acción social, sociocultural, política, sindical, etc.; aunque posee el inconveniente de la falta de continuidad, (en muchos casos de la multiplicidad de actores), que le da riqueza pero también la puede limitar. Entonces, así como el riesgo de la educación formal es la cristalización, el del sistema no-formal es la "chantería".

Por otro lado, en el marco organizacional y empresarial los actores son múltiples, esto es, se trata de asalariados, propietarios, consumidores sindicales, esto implica que la capacitación aquí no es algo natural que puede realizarse por consenso y en relativa tranquilidad, sino que se trata de un contexto complejo en el que se destacan los conflictos entre los actores. Se capacita siempre en un momento preciso y bajo la presión del mercado, lo que no sucede en otras instancias, como por ejemplo en la formación escolar.

A modo de conclusión acerca de la Formación profesional en el marco de las organizaciones y en el de la educación formal, se puede decir que:

\* Mientras que para la capacitación el origen de la demanda se encuentra en la acción, en el mercado; el de la educación formal se ubica en la sociedad.

\* El tiempo de formación en el ámbito de la capacitación es corto; en el segundo caso es largo.

\* Los protagonistas que reciben la formación, en el primer caso ya poseen saberes previos; mientras que en la educación formal son considerados una *tabula rasa*.

\* En cuanto a los objetivos de la formación, en el primer caso, son negociados, vinculados a la acción y a un beneficio para la empresa, siendo los actores instrumentos para lograrlo; en el segundo caso los objetivos son impuestos.

\* La participación en el ámbito de la capacitación es "voluntaria", mientras que en el de la educación formal es obligatoria.

\* El programa de formación es negociado, en el primer caso; mientras que en el segundo es impuesto.

\* Los contenidos en la capacitación se vinculan a la acción, mientras que en la educación formal, son propios de las disciplinas.

\* En cuanto a la evaluación, en el primer caso es interna, inmediata y de los procesos concretos; en el segundo, es exterior y credencialística.

\* El rol del docente en el ámbito de la capacitación, no se requieren para su desempeño diplomas, sino conocimientos habilitantes; en el segundo debe ser un profesional.

Luego de estas apreciaciones introductorias relacionadas con el mundo del trabajo y su vinculación con la educación, se cree oportuno trabajar esta relación desde una perspectiva histórica, para comprender sus implicancias en la actualidad.

## CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE LA VINCULACIÓN EDUCACIÓN -MUNDO DEL TRABAJO DESDE EL SURGIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO.

Este capítulo, se inicia con un abordaje introductorio referido a la finalidad de la escuela moderna en tanto formación integral de la persona con miras a inculcar profundos sentimientos de pertenencia a la patria, logrando conformar ciudadanos libres e iguales ante la ley, de aquí que la educación era entendida como un recurso clave para afirmar la nacionalidad del pueblo soberano. Luego se analizará la crisis de este proyecto moderno que apostaba al progreso y las consecuencias que esto trae aparejado.

Posteriormente se propone una indagación sobre la articulación del mundo del trabajo y de la escuela, a partir de la relación del estado y la sociedad haciendo un recorrido por la historia de la educación argentina.



Para finalizar este capítulo se trabajará la vinculación educación y mundo del trabajo a partir del análisis de la propuesta de diversos especialistas y en el marco de la juventud de hoy. Posteriormente para indagar lo que señala la propuesta legal-educativa vigente en torno a la mencionada vinculación, se expondrá un análisis crítico de lo formulado por la Ley de Educación Nacional N° 26206, la Ley de Educación Provincial N° 13688 y de lo propuesto por los Diseños Curriculares aplicados a partir de la sanción de las mencionadas leyes. Por último, y a fin de profundizar el análisis de la mencionada vinculación, se analizarán los datos vertidos desde la praxis misma, esto es, en función de los elementos recabados a partir de la aplicación de entrevistas a alumnos que transitan el Nivel Secundario en la actualidad.

## 2.1. LA TAREA DE LA ESCUELA MODERNA: LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO AUTÓNOMO<sup>14</sup>.

En la modernidad la escuela tenía por finalidad formar a la persona de manera integral, las experiencias escolares buscaban enseñar determinadas virtudes como ser aplicados, modestos, generosos, disciplinados, silenciosos en la clase, respetuosos de los símbolos patrios y de los mayores, prolijos, limpios, buenos compañeros, etcétera. Gestada sobre la base de la idea de un futuro mejor, intentó la formación del espíritu y de ciudadanos libres e iguales ante la ley, con sentido de pertenencia a su patria.

Con el fin de educar al pueblo soberano, la educación se tornó un recurso clave para afirmar la nacionalidad, se promulgaron leyes de instrucción pública en Europa y en América. Para el sistema educativo nacional la educación primaria pasó a ser legalmente universal, obligatoria, gratuita, laica y extra- confesional; mientras que la educación secundaria permaneció fundada en sus líneas generales, aunque sin alcanzar el desarrollo de la educación primaria. Solo accedían a ella ciertas clases sociales y se

---

<sup>14</sup> En el desarrollo de este punto se ha utilizado parte de la información citada en el capítulo N°1, titulado "Educación, autonomía moral y construcción de la ciudadanía", correspondiente a mi trabajo de Tesis de Licenciatura "La Formación Ética y Ciudadana a partir de la Reforma Educativa", presentado durante el ciclo 2004, en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, bajo la tutoría de la Sra. Andrea Díaz.

la consideraba un paso hacia la universidad, de aquí que adquirió un nuevo carácter como centro de alta cultura y de investigación científica, frente al sentido puramente profesional y docente de épocas anteriores.

De esta forma la educación fue entendida como fuente de socialización o transmisión de los saberes necesarios para conservar un orden; ésta imponía una moral, es decir un conjunto de saberes relacionados con lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido; una determinada forma de *convivencia social*, que garantizaba la reproducción física y cultural en términos de división social del trabajo y legitimación ideológica. (Cullen, C. 1996).

Con el paso del tiempo la modernidad y las expectativas que sobre ella descansan, son fuertemente cuestionadas. La crítica ataca los pilares mismos del pensamiento moderno; en el ámbito educativo, por ejemplo, la educación deja de ser un instrumento de progreso, una herramienta para lograr la integración social y el sostén de la ciudadanía. La educación pasa a ser gradualmente funcional al modelo económico, las nuevas políticas educativas convalidan la segmentación, exclusión social y la fragmentación cultural. Los grandes lineamientos educativos son dictados por organismos internacionales de crédito, que hegemonizan las propuestas de reforma educativa, un claro ejemplo de ello es la Reforma Educativa realizada en Argentina en el año 1994, bajo la sanción de la Ley 24.195/93. (Sgró, M. 2000).

Sintetizando, aquel proyecto moderno que perseguía el progreso, el bienestar general a partir del desarrollo de la ciencia y de la industria, la emancipación de los trabajadores, la conformación de una sociedad igualitaria, legitimador de las prácticas sociales, políticas, éticas y de las formas justas de actuar entró en crisis. El "progreso" en relación con el desarrollo tecno - científico, artístico, económico y político hoy hace posible el estallido de guerras, brechas cada vez mayores entre ricos y pobres, el aumento del desempleo de mano de obra educada y no educada, la deculturación general, la crisis de la escuela, entre otras muchas consecuencias.

Esther Díaz se refiere a esto cuando afirma:

*“El proyecto de la modernidad apostaba al progreso. Se creía que la ciencia avanzaba hacia la verdad, el arte se expandiría como forma de vida y la ética encontraría la universalidad de normas fundamentadas racionalmente. No obstante, las conmociones sociales y culturales parecen contradecir los ideales modernos. La modernidad, preñada de utopías, se dirigía hacia un mañana mejor. Nuestra época desencantada, se desembaraza de las utopías”.* (Díaz, E. 1988: 22).

En medio de esta situación de crisis resulta pertinente preguntar: ¿cuál es el desafío de la escuela actual?. Y más precisamente, ¿sigue siendo posible la socialización y formación de ciudadanos?, ¿existe relación de la educación con el mundo del trabajo?.

Se presenta a continuación un análisis prospectivo de los diversos modelos de Estado Argentino, a fin de indagar a partir del marco relacional estado- sociedad, su vinculación con el mundo del trabajo y el sistema educativo desde el surgimiento del mismo.

## 2.2. ESTADO, ESCUELA, TRABAJO Y CIUDADANÍA: ANÁLISIS PROSPECTIVO DE SU VINCULACIÓN<sup>15</sup>.

El Estado Capitalista Argentino asume diversas modalidades históricas de desarrollo, a partir de la articulación estado – sociedad. Siguiendo a García Delgado (1994), las mismas son: Estado Liberal, Estado Social y Estado Postsocial. Por otra parte, dado que este autor no plantea la relación desarrollo estatal - políticas educativas, es que al hacer referencia a la misma resulta de nodal importancia el análisis realizado

---

<sup>15</sup> En el desarrollo de este punto se ha utilizado parte de la información citada en el capítulo N°1, titulado “Educación, autonomía moral y construcción de la ciudadanía”, correspondiente a mi trabajo de Tesis de Licenciatura “La Formación Ética y Ciudadana a partir de la Reforma Educativa”, presentado durante el ciclo 2004, en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, bajo la tutoría de la Sra. Andrea Díaz.

por Daniel Filmus en su obra "Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo".

A mediados del siglo XIX, surge el Estado Liberal- oligárquico siendo su rol principal el de conformar un "verdadero" Estado- Nación. Al perseguir este objetivo se hace hincapié tanto en la dimensión estatal material, como en la simbólica. Es decir, al promover el Estado la formación de una sociedad capitalista, busca la inserción de la Argentina en el comercio mundial, la pacificación social, la presencia estatal en todo el territorio argentino y la construcción de una identidad nacional para lograr la definitiva conformación de la nación. (García Delgado, 1994).

Esta agenda<sup>16</sup>, que puede resumirse en el lema "Orden y Progreso" (entendido como principio organizador del orden social), se relaciona en forma directa con la agenda educativa, (sintetizada en el lema: "Educar al Soberano"), ya que a través del sistema de instrucción pública, gratuito y obligatorio se pretendía formar ciudadanos argentinos; se esperaba lograr la homogeneización y el disciplinamiento de la población a través de la puesta en marcha del principio de Universalidad de la enseñanza elemental. (Filmus, D. 2003).

La educación tenía por objetivo, formar al ciudadano, (ya sea como dirigente o como dirigido); se buscaba distribuir el conocimiento de la lecto – escritura y de valores entre los sectores populares. Con el fin de ampliar cuantitativamente la ciudadanía, la escuela debía realizar una expropiación de la memoria colectiva a partir de la adecuación de los contenidos a pautas universales y racionales. (J. C. Tedesco, 2003).

De esta forma el Estado Liberal, fuertemente excluyente en lo económico y político, que no brindó acceso masivo a la propiedad, a la participación política, ni a la

---

<sup>16</sup> Según Oszlak, un destacado sociólogo y politólogo argentino, el término "agenda estatal" se define como: el espacio problemático de una sociedad, el conjunto de cuestiones no resueltas que afectan a uno o más de sus sectores, o a la totalidad de los mismos, y que, por lo tanto, constituyen el objeto de la acción del estado, su dominio funcional. (Oszlak, O. "Lineamientos conceptuales e históricos". En: La formación del Estado Argentino. Ediciones Belgrano. Bs. As. 1990.

movilidad social ascendente, encontró en la educación el mecanismo para integrar y modernizar a la población. Así el Estado Nacional es quien asumió la tarea educadora por gestión propia. (Filmus, D. 2003).

De aquí que, como sostiene Tedesco, la función del sistema educativo estuvo, en sus orígenes, más vinculada con la esfera política que con la económica. La educación jugó un papel fundamental en la integración social, la consolidación de la identidad nacional y la construcción del propio Estado.

Por otro lado, aunque la calificación técnica específica no fuera necesaria en la incipiente industria, ni en la explotación de los campos, y la eventual demanda de trabajadores más capacitados fuera satisfecha por obreros europeos, formados en el oficio, la *relación educación – economía* existió. La estructura escolar permitió la generación de una estratificación social acorde a los intereses de los sectores dirigentes. Por ejemplo, el sistema de enseñanza media cumplía dos tareas: dotaba de idoneidad para la administración pública y el sector de transportes, y seleccionaba a la elite que poseía condiciones para acceder a la cúspide del sistema y así dirigir la sociedad y el aparato estatal.

De esta forma, la falta de educación se presentaba, como un indicador de la baja capacidad para el protagonismo político y como legitimadora de la exclusión de la sociedad nacional, además de significar la imposibilidad de acceso a bienes culturales.

El acceso al sistema educativo, no les permitió a los sectores medios una movilidad social automática, pero les permitió contar con mejores elementos para potenciar su demanda por una integración social y política plena. (Filmus, D. 2003).

En materia educativa, el Estado desempeñó una tendencia principalista, es decir, asumió un rol protagónico en la elaboración, implementación y evaluación de las políticas públicas educativas. Un indicador importante de la creciente presencia del estado nacional en las provincias y demostrativo de la tendencia centralizadora que

comenzó a dominar el escenario educativo, fue la sanción de la Ley Lainez, en 1905. En consecuencia, la nación puede crear escuelas en aquellas provincias y territorios nacionales que no pudieran cumplir adecuadamente con el artículo 5° de la Constitución Nacional, por no contar con el presupuesto suficiente. (Filmus, D. 2003).

Según García Delgado, después de las dos guerras mundiales, es posible hablar de una redefinición del rol del Estado, implicando profundos cambios en las relaciones estado-sociedad-educación. El Estado deja de concebirse como gendarme y exclusivo protector de los derechos individuales para convertirse en garante de derechos sociales; es decir, se procura proteger a la sociedad por la acción del Estado. Nos encontramos aquí con un Estado que se caracteriza por la intervención, por su acción en forma de prestaciones sociales, dirección económica y distribución del producto nacional. De tal modo, se intensifica su función en la estructura y gestión de la sociedad y de la economía, permeando la totalidad del espacio público, el cual se amplía, se centraliza, se transforma en el agente más importante de la producción y reproducción de la sociedad. En otras palabras, el estado posee mayor autonomía, y se constituye en garante de bienestar social asumiendo los roles de redistribuidor, planificador, empresario y empleador, es decir, no solo asume un fuerte papel político y social, sino también pasa a ser un destacado actor en lo económico. Le corresponde la obligación de proveer asistencia y apoyo (en dinero o prestaciones) a aquellos ciudadanos que sufren necesidades y riesgos característicos de la sociedad de mercado. Surgen entonces, la asistencia y el apoyo del Estado bajo la forma de derechos sociales legales que le son concedidos a los ciudadanos por la sola condición de serlo, para asegurarles un mínimo bienestar, pero con el propósito último de mantener el orden social del sistema capitalista. (García Delgado, 1994).

En palabras de Isuani, el Estado Benefactor:

*“...Consiste en un conjunto de instituciones públicas supuestamente destinadas a elevar la calidad de vida de la fuerza de trabajo o de la población en su conjunto, y reducir las diferencias sociales ocasionadas por el funcionamiento del mercado. Ellas*

*operan en el terreno de la distribución secundaria del ingreso mediante transferencias monetarias directas (pensiones, prestaciones por desempleo o asignaciones familiares) o indirectas (subsidios o productos de consumo básico), provisión de bienes (programas de complementación alimentaria) y prestación de servicios (educación o salud)". (Isuani, E. 1991: 17).*

De esta manera, se configura un modelo de Estado que puede llamarse "Intervencionista" debido a que posee el rol de interventor en el plano económico, social y político. En este contexto, la premisa "Orden y Progreso" es sustituida, por la de "Seguridad y Desarrollo", puesto que la agenda de las políticas públicas correspondientes a este tipo de estado prioriza el mercado interno para lograr redistribuir el ingreso hacia los sectores asalariados y expandir el empleo; se establece una alianza de clases industriales de capital nacional- asalariados y se trata de dar respuesta a las demandas sociales desde las políticas públicas, con el objetivo de lograr una integración ciudadana a partir de una creciente participación de la sociedad en lo que ella misma produce, por lo que se hace primar el concepto de "sujeto social", basado en una cultura igualitaria y holística, en la cual el individuo ata su destino al conjunto social. (García Delgado, 1994).

Por otro lado, se imponen reestructuraciones urgentes relacionadas con el contexto sociocultural, político y económico del momento: se producen bruscas transformaciones sociales, el ascenso de las masas, la participación de las clases más populares en el poder político, la concientización de vastos núcleos obreros y el desarrollo del gremialismo, la explosión de alumnos de las zonas rurales a las urbanas, las profundas transformaciones económicas con el acrecentamiento de las industrias nacionales y, (consecuentemente, la necesidad urgente de formaciones técnico – profesionales), el extraordinario progreso científico, la participación por primera vez de la mujer en la vida cívico – política del país, son, entre otros, factores que impondrán ineludiblemente a la pedagogía un desarrollo acelerado y profundo en su rama joven de la política educacional.

Por otra parte, es a partir de las transformaciones mundiales vividas en la década del '80, que los países de América Latina, deben hacer un duro reacomodamiento para incorporar los siguientes cambios:

- Revolución de la ciencia y la técnica, fundamentalmente la informática y los sistemas de comunicación.
- Alta competitividad en la búsqueda y predominio por mantener los mercados internacionales.
- Creación de sistemas de integración regional para garantizar mayores beneficios en el comercio de los productos (MERCOSUR, NAFTA, C.E.E).
- Desintegración de los países que conformaban el llamado "bloque socialista".
- Finalización de la puja de intereses entre las grandes potencias mundiales (URSS- USA) y creación de nuevas relaciones entre países aún con diferentes sistemas económicos y sociales, etc.

Este proceso que se inició con la década del '80, es caracterizado por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) como "década perdida", pues se produjo un retroceso en las relaciones económicas, no así en lo político. Los países de la región consolidan sus sistemas democráticos y afianzan sociedades más pluralistas y participativas.

En cuanto a la agenda educativa, se busca la inclusión de los sectores marginados al sistema educativo; la expansión, (democratización cuantitativa de la educación), de la oferta educativa a diversas regiones, grupos sociales, comunidades étnicas y culturales, con el fin de que todos los sectores puedan participar activamente en la sociedad.

Según Filmus, este objetivo expansionista, se cumple cuantitativamente muy bien, pero cualitativamente resulta injusto y asincrónico. Se extiende la educación a



favor de algunos sectores regionales, étnicos y culturales en desmedro de otros. (Filmus, D. 2003).

La propuesta educativa del Estado Benefactor, se centró en el cuestionamiento de los aspectos elitistas y restrictivos del modelo anterior y en reclamar mayor participación política. Así se extienden los derechos políticos, y por ende, la ciudadanía. La intervención del Estado en materia educativa se dirigió a la incorporación de nuevos sectores a la participación social.

La educación es reconocida como un derecho de todos los ciudadanos y la formación del ciudadano, es reemplazada paulatinamente por la idea de “*formación para el trabajo*”, (*capacitación de mano de obra para satisfacer los requerimientos de la industria*).

Se tiene como fin (para lograr el crecimiento económico), la “formación de mano de obra” proveniente del interior del país, (ya no se busca la mano de obra brindada por la inmigración exterior, sino la capacitación de los recursos humanos del territorio argentino).

Durante el período del desarrollismo esta formación se transforma en “formación de recursos humanos”. El papel económico de la educación se revaloriza bajo el paradigma de la modernización imperante en el gobierno de Frondizi (1958-1962), con el nombre de “tendencia tecnocrática”<sup>17</sup>. (Filmus, D. 2003).

Por otra parte, según trabajos sobre la historia de los modelos que han dado cuenta de la relación entre educación y el trabajo o sistema productivo, se mencionan dos grandes grupos: los enfoques de la oferta y la demanda y los de la demanda. Los primeros, poseen su génesis en las “teorías del capital humano”, surgidas en los países

---

<sup>17</sup> Ésta considera a la educación como una inversión y no como un gasto, y comienza en 1940, en el contexto de la Teoría del Capital Humano de Schultz. Dicha teoría tiene una amplia difusión a partir de la década de los años '60, y se encarna en el proyecto desarrollista de modernización de los sistemas educativos latinoamericanos para contribuir a la movilidad económica y social ascendente, así como para aumentar la eficiencia y la productividad en el trabajo.

industrializados a partir de los estudios que intentaban explicar el crecimiento económico como una función no sólo del aumento de las inversiones del capital, sino además, como un producto del aumento de ciertos factores “residuales”, la educación entre ellos. La educación deja de ser considerada un bien de consumo o un derecho (en la tradición liberal) para pasar a la categoría de inversión, tanto considerada en términos personales como sociales. Los años de escolaridad agregados a los individuos o grupos en la sociedad comienzan a considerarse un capital con iguales posibilidades de rentabilidad que el capital físico, y el esfuerzo educativo invertido en la población la convierte en un “recurso” de la economía nacional<sup>18</sup>.

De aquí que, la confianza ilimitada depositada en la educación como propulsora del desarrollo económico y como garantía de la movilidad socio- ocupacional individual en la idealizada sociedad de fines de la década del '50 en América Latina, fue reemplazada en la década del '80, por una visión más realista, ya que la década del '70 vio esfumarse estas optimistas perspectivas con el surgimiento del denominado “enfoque de la demanda”. Este se articula con los enfoques reproductivistas y produce una visión contradictoria de la función del sistema educativo. Por un lado se acusa al mismo de reproducir las condiciones sociales de explotación y marginación de los sectores dominados mediante la legitimación provista por los sistemas educativos segmentados y excluyentes; por el otro lado, se ven el sistema educativo y su expansión como responsables del desempleo educado y de la fuga hacia adelante de las credenciales educativas, así como de su contrapartida, la devaluación educativa. La década del '70 entonces, oscila hacia la desconfianza total, ya sea por escasez y desigualdad en la provisión del servicio (reproductivistas) o por sobreadaptación a las exigencias del mercado de trabajo (exceso de mano de obra educada).

En síntesis, la relación entre educación y economía, puede analizarse desde perspectivas teórico – ideológicas diferentes. Desde la teoría del desarrollo de las décadas del cincuenta y setenta y su continuidad en la visión economicista de la teoría neoliberal de la globalización, la educación es vista como un mero insumo del

---

<sup>18</sup> De ahí la denominación de enfoque de los “recursos humanos”, muy en boga en los años '60.

crecimiento económico. Según estudios de Schultz (1959-1961) desde esta perspectiva, el gasto de la educación, no es de "consumo", sino que era una "inversión" que poseía la finalidad de incrementar la capacidad de trabajo para producir bienes materiales. De este modo la educación formal, constituía una inversión en "capital humano", es decir, una inversión con rendimiento económico en términos de mayor producción por trabajador, manteniendo el capital físico constante. Los argumentos de Schultz eran simples y prácticos, la teoría del capital humano proporcionaba una razón de ser a la expansión masiva de la educación en la mayoría de los países, ya que si los gastos para esta clase de educación contribuían al crecimiento económico, los gobiernos podrían, además de satisfacer la educación de sus sociedades, contribuir paralelamente al crecimiento económico. Pero a estos enfoques economicistas se les contraponen el enfoque del reproductivismo de los setenta, y la pedagogía crítica de los ochenta-noventa, que enfatizan básicamente, desde una perspectiva crítica, el carácter político e ideológico de la educación. (Lens, J. L. 2000).

Por último, el Estado Postsocial o Neoconservador, surge con el nuevo golpe militar de 1966. Tomando palabras de García Delgado:

*"...La relación Estado-sociedad se modifica paralelamente con la consolidación del modelo democrático liberal y la economía de mercado. Si el anterior modelo de relaciones Estado-sociedad, característico del estado de bienestar o social, fue producto del ascenso de la clase trabajadora, de la sustitución de importaciones y de la guerra fría, estos tres procesos hoy han concluido. El paradigma del Estado de bienestar periférico se derrumba como así también sus imágenes y representaciones. Los márgenes de acción del Estado se restringen, la relación Estado-sociedad se modifica y el Estado se vuelve a reestructurar tanto en relación con estos factores internos como con los externos dando a luz la emergencia de un nuevo modelo: el Estado postsocial o neoliberal". (García Delgado, 1994: 62- 63).*

La agenda política del Estado Postsocial o Neoliberal persigue desmontar el modelo estatal anterior, la reducción del gasto público, la internalización de la

economía nacional, la transferencia de empresas estatales al sector privado, la desconcentración de servicios mediante su transferencia a las provincias, municipios o empresas concesionarias, la reducción de la intervención estatal en materia económica y social mientras se da importancia y estímulo al capital privado.

Algunas características de este nuevo modelo son: el eje del proceso económico pasa a ser el capital, el consumidor, el *management*, el hombre de negocios; surge un nuevo sistema de valores que privilegia la validez moral de la competencia, el esfuerzo individual y que intenta naturalizar las diferencias sociales; se quiebran los lazos de solidaridad social imperando el individualismo y la competencia; la educación no asegura trabajo ni bienestar, nociones como pluriempleo, contratos basura, autoempleo y desocupación pasan a ser términos cotidianos; el Estado pierde incidencia y control en la economía interna. De aquí que puede decirse que el Estado social es desmantelado por completo a partir del avance y consolidación de un modelo socio-económico-político de signo opuesto al que diera vida a ese mismo Estado. Este proyecto es el neoconservador o neoliberal, dentro del cual ya no existe aquel Estado rector de la economía en función del bienestar general, sino un Estado nodriza, es decir, protector de los intereses de las empresas o corporaciones en detrimento de los de la ciudadanía. (García Delgado, 1994).

La educación se enmarca dentro de proyectos económicos y sociales pautados por organismos internacionales, como el Banco Mundial y el F.M.I. Consecuentemente, son incorporados al mundo educativo conceptos del ámbito empresarial y del mercado, como por ejemplo: equidad, calidad, eficacia, competitividad, adecuación a las necesidades locales, etcétera. (Lens, J.L. 2000).

Se desestabilizan los elementos fundamentales del sistema educativo en forma no democrática, puesto que no se realizan los cambios mencionados a partir de las demandas sociales, sino en beneficio del sector privado, a partir de las demandas del mercado. De esta forma, se fragmenta el sistema educativo y se lo rearma desde los intereses del mercado, desplazándose el objetivo que debería ser central en la

educación pública: *la formación de una ciudadanía crítica y participativa*. (Cullen, C.1996).

Como consecuencia del desarrollo de la agenda política del mencionado Estado Neoliberal, se producen los siguientes fenómenos: aumento de la desigualdad social y de la exclusión social; desregulación y flexibilización laboral; precarización del empleo; autoempleo, pluriempleo; no hay protección y contención social para amortiguar el fenómeno de la desocupación; existe una paulatina inscripción de la Argentina dentro del área de influencia norteamericana y un alejamiento de Europa (en cuanto mercado o planificación estatal); el mercado controlado por las multinacionales anula o disminuye la capacidad del estado para controlar sus flujos financieros y monetarios que condicionan y determinan la economía del país que gobiernan; la modernización vinculada a la globalización produce una ruptura en la lógica cotidiana de los sectores medios y populares; los derechos de propiedad pasan a ser más importantes que el derecho a la vida; impera el individualismo, la competitividad; existe un quiebre de los lazos sociales y se sustituye el principio de solidaridad que el Estado de Bienestar había incorporado a las políticas públicas, por el principio de la competencia y los valores mercantiles socavan la sociedad abierta y democrática en todos sus aspectos. (Ander – Egg, E. 2002).

A continuación, y a partir del análisis de la articulación histórica del estado argentino y la sociedad, se ha creído pertinente, continuar con la investigación colocando énfasis en la metamorfosis del trabajo a partir de la organización científica del mismo y las consecuencias que se desencadenan para la condición humana.

### 2.2.1. LA METAMORFOSIS DEL SIGNIFICADO DEL TRABAJO Y SU VINCULACIÓN CON LA CONDICIÓN HUMANA.

Como se mencionó en el apartado anterior, desde mediados de la década del '70, cuando el Estado Benefactor entró en crisis, abrió paso a las políticas económicas

neoliberales, que apuntaron a reducir la intervención de los Estados. De aquí que, el Estado Neoliberal, propuso una agenda política que buscó la reducción de la intervención estatal en materia económica y social mientras se dio importancia y estímulo al capital privado, se colocó el eje del proceso económico en el capital, esto es, en el consumidor, en el Management u hombre de negocios, con una moral que quebró los lazos de solidaridad social, en donde la educación dejó de ser garante de trabajo y de bienestar, y fue enmarcada en proyectos económicos y premisas del ámbito empresarial y del mercado, desplazándose el objetivo fundamental de la misma relacionado con la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva.

Se trabajará a continuación sobre las implicancias de la aplicación de esta agenda en relación con la condición humana y su vinculación con la metamorfosis del significado del trabajo.

#### 2.2.1.1. ¿El valor del trabajo o el trabajo como un valor en la actualidad?

A la luz de las características del Estado Neoliberal, la definición del trabajo que nos brinda Tichner, J. (1983), parece responder a otra época. En palabras del autor: “(...) *El trabajo es una forma concreta de diálogo del hombre con el hombre, que sirve para conservar y desarrollar la vida humana. Resumiendo: el trabajo es el diálogo al servicio de la vida*”. (Tichner, J. 1983: 28), y además, vale agregar: “*En el trabajo- al igual que en el lenguaje- lo que importa sobre todo es que el fruto sea común. El pan debe ser pan para todos. A medida que el fruto es fruto para todos, más común es el árbol que los ha generado*”. (Tichner, J. 1983:50). Dado que si bien desde una perspectiva conceptualista, como señala Tichner, el producto del trabajo humano nace del acuerdo y sirve para el acuerdo, siendo esto posible dado que el trabajo en tanto actividad lo es en “colaboración común con” y es está realizado para alguien que disfruta de los productos; en la actualidad vemos que esta concepción se acerca mas a una formulación desiderativa, que a una descripción de la realidad.

Haciendo un análisis prospectivo, como se mencionó en el apartado 1.1. y en el decir de Gorz, A. (1995), la idea contemporánea de trabajo surgió con la llegada del capitalismo fabril. De aquí que hasta el siglo XVIII, el término “trabajo”, hacía referencia al esfuerzo de aquellos que producían bienes de consumo o los servicios necesarios para la vida, y eran renovados diariamente sin dejar nunca de obtenerlos.

Para la moderna sociedad industrial el trabajo era el eje de la vida individual y del orden social, y además la garantía de supervivencia de la sociedad en su conjunto. Es decir, por un lado el trabajo de cada hombre aseguraba su sustento, y al mismo tiempo, el tipo de trabajo realizado definía el lugar que ocupaba en la trama social, y los estándares de vida. (Bauman, Z. 2000).

*“En síntesis: el trabajo era el principal punto de referencia, alrededor del cual se planificaban y ordenaban todas las otras actividades de la vida”.* (Bauman, Z. 2000: 35).

De esta manera, *“el trabajo ocupaba una posición central en los tres niveles de la sociedad moderna: individual, social y el referido al sistema de producción de bienes. Además, el trabajo actuaba como eje para introducir esos niveles y era factor principal para negociar, alcanzar y preservar la comunicación entre ellos”.* (Bauman, Z. 2000: 37).

Por otra parte, la arquitectura misma del trabajo hizo posible la aparición de una ética del mismo, en tanto se erigió como valor positivo, como actividad dignificante de la persona que debía conducir a su realización personal. La ética del trabajo se relacionó con la regulación del orden social, dado el gran número de horas que el individuo pasaba en su lugar de trabajo, éste era el ámbito apropiado para lograr la integración social, la instrucción de los hábitos de obediencia a las normas y una conducta disciplinada. De aquí que ésta ética desempeñó un papel nodal en la conformación de la sociedad moderna, y en ella existía un compromiso recíproco entre el capital y el trabajo, donde era postulado como deber moral, misión y vocación de

todos los sujetos de la sociedad. De esta forma, la mencionada ética invitaba a los trabajadores a tomar con alegría y entusiasmo aquello que resultaba una realidad inevitable, y así no existía la posibilidad de resistirse a la imposición de “la vida como dedicada al trabajo”. (Bauman, Z. 2000).

De esta manera, y en palabras de Gorz, A. (1995): “(...) El “trabajo” no es “un bien”: es una actividad necesaria ejercida, en la época moderna, según normas definidas por la sociedad, a pedido de ella y que da a los hombres el sentimiento de que son capaces de hacer aquello de lo que la sociedad tiene necesidad. Ella los reconoce, los socializa y les confiere derechos por su demanda. El “trabajo” los saca así de la soledad privada; es una dimensión de la ciudadanía”. (Gorz, A. 1998: 94).

Pero con el tiempo, se impuso la idea del trabajo relacionado con la habilidad para ganar mayor cantidad de dinero, asociándolo a la dignidad humana, de aquí que las diferencias salariales funcionaban como la vara que medía el prestigio y la posición social, desentendiéndose de la presencia o ausencia de la “dedicación al trabajo”. De esta manera se fueron gestando en la sociedad industrial, nuevas conductas relacionadas con actitudes propias del llamado “consumismo”. En palabras de Bauman:

*“La nueva actitud difundió en la mente y las acciones de los modernos productores, no tanto el “espíritu del capitalismo”, como la tendencia a medir el valor y la dignidad de los seres humanos en función de las recompensas económicas recibidas. Desplazó también, firme e irreversiblemente, las motivaciones auténticamente humanas- como el ansia de libertad- hacia el mundo del consumo. Y así determinó en gran medida, la historia posterior de la sociedad moderna, que dejó de ser una comunidad de productores para convertirse en otra de consumidores”.* (Bauman, Z. 2000: 41).

Por su parte Gorz se refiere al hombre convertido en consumidor al señalar:



*“La racionalización económica...hace surgir al individuo que, alienado en su trabajo, lo estará también, necesariamente, en sus consumos y, finalmente, en sus necesidades. Porque no hay límite para la cantidad de dinero que eventualmente puede ser ganado y gastado...”*. (Gorz, 1995:37).

En palabras de Arendt, *“(...) el tiempo de ocio del animal laborans siempre se gasta en el consumo, y cuánto más tiempo le queda libre, más ávidos y vehementes son sus apetitos (...) Cultura de masa, dice Arendt, pero sobre todo profundo malestar, “infortunio universal que se debe, por un lado, a las persistentes exigencias del animal laborans para alcanzar la felicidad que sólo puede lograrse donde los procesos de agotamiento y relajación de la vida, del dolor y de librarse de él, encuentran un perfecto equilibrio”*. (Calvez, J. 1999: 100).

Con el fin de profundizar en la noción de racionalización económica antes mencionada, a continuación se presenta un análisis de la postura de André Gorz, para luego considerar las consecuencias de la misma a partir de las perspectivas teóricas de Abraham, Bauman, Arendt, entre otros.

#### 2.2.1.2. La metamorfosis del trabajo como proceso científico.

André Gorz, en su obra “La Metamorfosis del trabajo”, deja en claro que la organización científica del trabajo industrial implica el esfuerzo constante por separar el mismo, (en tanto categoría económica cuantificable), de la persona o el trabajador. De aquí que la racionalización económica del trabajo consistió en una revolución en el modo de vida, en los valores y en las relaciones sociales. La actividad productiva fue separada de su sentido, de sus motivaciones, para convertirse solo en un medio para ganar un salario. *“Dejaba de formar parte de la vida para convertirse en el medio de “ganarse la vida””. El tiempo de trabajo y el tiempo de vivir estaban desunidos”*. (Gorz, A. 1995: 37). Pero al mismo tiempo, Gorz (1995) señala que la empresa,

pretende convertirse en un lugar de integración social y desarrollo profesional, tal es la nueva ideología llamada “del recurso humano”.

De aquí que la industria sea hija del capitalismo, dado que surgió gracias a la racionalización económica del trabajo y perpetuó esta base a partir de su funcionamiento, en beneficio de una concepción instrumental del trabajo. En otros términos, surgió de la separación del trabajador de su producto y de los medios de producirlos. En este sentido Gorz afirma que el trabajo industrial se encuentra deshumanizado, puesto que al haber sido integrado en el proceso de producción del capital, el trabajo sufrió varias metamorfosis, siendo la última, la introducción de la máquina o más bien un sistema automático, que debe ser movido por un autómatas, por un obrero.

La introducción de la informática en los modos de producción, provocó que la transformación directa del producto se realice casi en forma completa por la máquina, que ejecuta las operaciones de transformación sobre los materiales; de aquí que “(...) *el obrero no tiene otras tareas que las de alimentación, instalación, control y retirada, ya sean simples o complejas*”. (Gorz, A. 1995:104).

De esta forma la técnica aumenta la eficacia del trabajo, reduciendo su duración y la dificultad del mismo; pero el precio que debe pagarse por ello, se refiere a que separa el trabajo de la vida, la cultura profesional de la cultura de la vida cotidiana, el productor del producto, provocando que el primero ya no reconozca la finalidad de lo que hace. De aquí que el precio de la tecnificación no llega a ser aceptable más que por economizar tiempo y esfuerzo laboral. (Gorz, A. 1995).

De aquí que, “*el proceso de trabajo ha sido “transformado en un proceso científico que pone las fuerzas de la naturaleza a su servicio” y “el trabajo del individuo solamente es productivo en la medida en que está inserto en el conjunto de los trabajos que dominan la naturaleza*”. (Gorz, A. 1995:78).

Queda en claro entonces que si la naturaleza es dominada, no lo es por el hombre, el trabajador, sino por la maquinaria científica, por el poder de la máquina. En otras palabras: *"(...) El proceso de dominación de la naturaleza por el hombre (por la ciencia) se convierte en dominación del hombre por ese proceso de dominación"*. (Gorz, A. 1995:79).

A continuación se profundizará en el análisis del concepto de dominación del hombre por el proceso mismo y sus consecuencias sociales, a fin de continuar recavando elementos para analizar, en próximos apartados, la vinculación del mundo del trabajo con el de la educación del hombre.

#### 2.2.1.3. El trabajo como derecho y la fractura social.

*"La forma ideal de capitalismo, no propugna la ciudadanía. Si lo hace, presenta un concepto de ciudadanía basado en términos económicos, de modo que los ciudadanos se transforman en consumidores."*

*"(...) En todas las sociedades capitalistas el mercado crea desigualdad... esta plantea un problema porque no se trata únicamente de que haya individuos más capaces que otros al hacer efectivas sus preferencias como consumidores... El problema es que, por lo general la desigualdad se acaba traduciendo en dominación y privaciones radicales"*. (Walzer, M. 1991: 381, 386).

Por otra parte: *"En el capitalismo globalizado, la racionalidad económica se ve aventajada por una lógica exclusiva y dominante (la única racionalidad posible): la del mercado (...) Los cimientos del orden económico-social neoliberal son la violencia de la precarización y la amenaza siempre latente de pasar a engrosar las filas de los buscadores de empleo"*. (Abraham, T. 1991:70).

En palabras de Arendt, y con el fin de enriquecer la idea antes planteada, es posible señalar que: *"Se trata de una sociedad de trabajadores que se va a liberar de*

las cadenas del trabajo, y esta sociedad ya no sabe nada de las actividades más elevadas y más enriquecedoras para las que valía la pena obtener esa libertad...

*Nos enfrentamos con la perspectiva de una sociedad de trabajadores sin trabajo, es decir, privados de la única actividad que les queda. No es posible nada peor". (Arendt, H. 1995<sup>19</sup>).*

Abraham, señala que en nuestra sociedad mercantilizada, donde el trabajo resulta ser el bastión tutor de la vida de los hombres, las masas de desempleados y precarizados bregan por la devolución de esta actividad laboral. Este hombre postmoderno se encuentra despojado del trabajo – empleo y como consecuencia de la protección, del consumo, de la participación social. De aquí que éste se convierte desgraciadamente en individuo en su soledad, en su abandono, puesto que ha perdido su lugar en el mundo, ha quedado al margen de la sociedad. (Abraham, T. 2001).

En relación con lo expuesto Bauman agrega que: *"Hoy los empleos permanentes, seguros y garantizados son la excepción...los nuevos puestos de trabajo suelen ser contratos temporarios, "hasta nuevo aviso" o en horarios de tiempo parcial "part-time". Se suelen combinar con otras ocupaciones y no garantizan la continuidad, menos aún, la permanencia. El nuevo lema es la flexibilidad, y esta (...) implica un juego de contratos y despidos con muy pocas reglas pero con el poder de cambiarlas unilateralmente"...* (Bauman, Z. 2000:49-50).

Siguiendo lo planteado por Abraham, si consideramos al empleo, como el eje del sistema económico, del vínculo social, la fuente de derechos y el camino obligado para acceder a la ciudadanía plena y a los recursos necesarios para la subsistencia, actividad por la cual, al mismo tiempo, obtenemos reconocimiento y autoestima, el trabajo-empleo será también nodal en su valoración por parte de las representaciones sociales; de aquí que la falta de trabajo desde el actual sistema social será entendido como algo que trasciende el no trabajo mismo, esto es, como violencia, exclusión, crisis de la

---

<sup>19</sup> Citado por Abraham, Tomas y otros, "Foucault". Secretaría de Extensión y Departamento de Filosofía. Facultad de Humanidades. UNMdP. 2001: 69.

identidad personal y del vínculo social, como la nostalgia del “derecho al trabajo” y a los derechos asociados a aquel. (Abrahan, T. 2001).

De aquí que hoy es posible reconocer que la nueva pluralidad existente hace referencia a una minoría de sujetos que pueden gozar de sus derechos sociales, y a los muchos que permanecen en un ámbito de exclusión. Esto es preocupante pues, los derechos humanos se invocan en nombre de un conjunto de valores universales que trascienden las diferencias culturales. De este modo, son el fundamento ético para el funcionamiento democrático de una sociedad, orientando a las instituciones y a las formas de convivencia hacia la realización de valores claves como la libertad, la igualdad, la justicia, la participación y la solidaridad. De aquí que resulta lícito pensar estrategias para resistir aquello que señala Abrahan, a partir de las siguientes palabras: “(...) *Encontramos hoy que el actual sistema económico no quiere que todos los integrantes sean individuos útiles. Porque en las remanencias de la sociedad salarial, la marginación del mundo del empleo es el fin de la utilidad social del individuo*”. (Abrahan, T. 2001: 70).

Si se considera lo señalado a partir de la teoría de Marshall (1950)<sup>20</sup>, la cual sostiene que la ciudadanía es una construcción histórica concentrada a partir del reconocimiento sucesivo de derechos civiles (en los Siglos XVII – XVIII), políticos (Siglo XIX), y sociales (Siglo XX), al ser otorgados a todos derechos de ciudadanía, es posible que sean tratados como en una sociedad de iguales. A la vez, señala que la misma no es simplemente un status legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades, sino también una identidad, la expresión de la pertenencia a una comunidad política.

---

20 Thomas Humphrey Marshall (1893-1981). Fue un sociólogo inglés, que escribió un ensayo sobre ciudadanía, titulado *Ciudadanía y Clase Social*, publicado en 1950. En él se analiza el desarrollo de la ciudadanía desde los derechos civiles (XVIII), políticos (XIX) y sociales XX. Su importancia radica en haber señalado que sólo existe ciudadanía plena cuando se tienen los tres tipos de derechos, y que los mismos se corresponden con la clase social de pertenencia.

De aquí que esta imposibilidad de gozo de los derechos sociales por parte de todos los ciudadanos, nos lleva a la posibilidad de plantear una fractura social, y desde el punto de vista de Abraham, la única posibilidad de superarla, es el garantizar empleo para todos, de aquí que debe hacerse uso del conjunto de políticas que rompan con la lógica de la productividad del empleo (solvencia de la demanda y reducción de la duración del trabajo como la principal variable de ajuste que tienen nuestras sociedades), y por otro lado, y a partir de esta integración al proceso de producción, elevar el grado de calificación de los sujetos que hoy se encuentran excluidos.

*"(...) Esta sociedad debe estar constituida de manera tal que las formas de empleo flexibles, discontinuas, evolutivas, lejos de ser motivo de desigualación social, den nacimiento a nuevas formas de sociabilidad y cohesión, (...) Hay que repensar la sociedad en función de las aspiraciones que nacen de la mayor autonomía de las personas, en lugar de pensarla en función de la necesidad que tiene el capital de someter y de controlar esa autonomía". (Gorz, A. 1998:87).*

En otras palabras y en relación con el sistema educativo y el sistema social a partir del trabajo, Guillermina Tiramonti, señala que hoy asistimos a un proceso de creciente desigualación social sobre el que se mantiene una institucionalidad democrática cuya permanencia se liga a su capacidad de discurrir en el límite de la tolerancia de la desigualdad social. El sistema educativo, por su parte, está totalmente involucrado con esta problemática puesto que, por un lado, debe dar respuesta a las demandas de mano de obra a nivel nacional y transnacional y, por el otro, conformar una red de contención con el fin de cooperar en la gobernabilidad del sistema. (Tiramonti, G. 1996).

Luego de haber analizado la vinculación de la metamorfosis del significado del trabajo en relación con la dignidad de la persona, las implicancias de la racionalización económica del trabajo y sus consecuencias, abordaremos a continuación algunas reflexiones vinculadas fundamentalmente con el pensamiento de Hanna Arendt (1995), a fin de profundizar en el análisis de la condición de humana en la actualidad en

relación con el trabajo, a partir de los conceptos de *homo laborans* y *homo faber*, y en el marco de las esferas pública y privada.

#### 2.2.1.4. La condición humana y su vinculación con el trabajo.

En épocas recientes, ha reinado la convicción que el trabajo tiene un valor fundamental no solo en la existencia humana, sino también en la realización del hombre. Veremos en adelante, cuál es la propuesta de Arendt (2003) en relación con esto.

Y a partir de las consideraciones que realiza la autora sobre la condición humana, demuestra que ésta, por naturaleza, se halla activamente comprometida en hacer algo, y está siempre enraizada en el mundo de los hombres. De aquí que toda actividad humana se entiende condicionada por el hecho de que los hombres viven juntos. Recordemos aquí las definiciones de labor y de trabajo en tanto actividades del hombre, desde el punto de vista de la propuesta de Arendt:

*“Mientras que la labor se refiere a todas aquellas actividades humanas cuyo motivo esencial es atender a las necesidades de la vida (comer, beber, vestirse, dormir...), y el trabajo incluye todas aquellas otras en las que el hombre utiliza los materiales naturales para producir objetos duraderos, la acción es el momento en el que el hombre desarrolla la capacidad que le es más propia: la capacidad de ser libre”.* (Arendt, H. 2003: Presentación).

A raíz de esto, Arendt señala que aquellas actividades relacionadas con la labor, no requieren la presencia del otro, y que un ser laborado en completa soledad no sería humano, sino solo un *animal laborans*, pero no un *homo faber*, dado que aunque constructor y trabajador, habría perdido su específica cualidad humana. Esta concepción parece justificar la primitiva traducción del *zoon politikon*, aristotélico por *animal socialis*, y que luego señaló Santo Tomás en su premisa *“el hombre es político por naturaleza, esto es, social”*.

Arendt sostiene que la sociedad constituye la organización pública del propio proceso de la vida, y que la actividad laboral, bajo todas las circunstancias relacionadas con este proceso en su sentido elemental y biológico, permaneció estacionaria durante miles de años en la eterna repetición del proceso vital al cual estaba atada. Y al introducirse el trabajo en la esfera pública, quedó liberado de las restricciones impuestas por su destierro en la esfera privada, no eliminó su carácter de proceso, sino que le otorgó al mismo la libertad de circular repetitivamente, transformando el mundo habitado. (Arendt, H. 2003).

Para diferenciar el carácter público del privado, Arendt sostiene: *“Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida. La privación de lo privado radica en la ausencia de los demás; hasta donde concierne a los otros, el hombre privado no aparece y, por lo tanto, es como si no existiera. Cualquier cosa que realiza carece de significado y consecuencia para los otros, y lo que le importa a él no interesa a los demás”.* (Arendt, H. 2003: 67).

Por otra parte Arendt agrega que, *“Toda actividad desempeñada en público puede alcanzar una excelencia nunca igualada en privado, porque ésta, por definición, requiere la presencia de otros, y dicha presencia exige la formalidad del público, constituido por pares de uno, y nunca la casual, familiar presencia de los iguales inferiores a uno”.* (Arendt, H. 2003: 58).

Vale aclarar que Arendt explica que el concepto de “público” se refiere a dos fenómenos relacionados: Primero, significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo, teniendo la más amplia publicidad posible. Segundo: significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de



nuestro lugar ocupado privadamente en él. Y esto se relaciona con: *“Vivir en el mundo significa que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo”*. (Arendt, H. 2003: 62).

*“Ser visto y oído por otros deriva del significado del hecho que todos ven y oyen desde una posición diferente. Éste es el significado de la vida pública (...)”*. (Arendt, H. 2003: 66).

La autora señala que en la actualidad tanto la carencia de la relación objetiva con los otros y, al mismo tiempo, de la realidad garantizada mediante ellos, se ha convertido en el un fenómeno de masas que resulta ser antihumano. Puesto que ésta sociedad no solo destruye la esfera pública, sino también la privada, de aquí que quita al hombre su lugar en el mundo, pero también su hogar privado, en donde en otro momento se sentía protegido del mundo público, y en donde aquellos excluidos encontraban un sustituto en el calor del hogar. Y parece estar en la misma naturaleza de la relación entre ambas esferas, que la etapa final de desaparición de la pública, amenace con hacer desaparecer la esfera privada. (Arendt, H. 2003).

En otras palabras: *“El hombre libre, que disponía de su esfera privada y no estaba, como el esclavo, a disposición de un amo, podía verse “obligado” por la pobreza. Ésta fuerza al hombre libre a comportarse como un esclavo. Así, pues, la riqueza privada se convirtió en condición para ser admitido en la vida pública (...), debido a que aseguraba con razonable seguridad que su poseedor no tendría que dedicarse a buscar los medios de uso y consumo y quedaba libre para la actitud pública”*. (Arendt, H. 2003: 72).

Vale aclarar que, según Arendt, hasta el comienzo de la Edad Moderna, esta especie de propiedad nunca se había considerado sagrada, y la riqueza como fuente de ingreso se identificaba con el trozo de tierra donde se asentaba la familia.

En palabras de Arendt, *“Lo que llamábamos antes el auge de lo social coincidió históricamente con la transformación del interés privado por la propiedad privada en un interés público. La sociedad, cuando entró por primera vez en la esfera pública, adoptó el disfraz de una organización de propietarios que, en lugar de exigir el acceso a la esfera pública debido a su riqueza, pidió protección para acumular más riqueza”*. (Arendt, H. 2003: 73).

De esta forma, la riqueza se convirtió en capital, cuya principal función era producir más capital. De aquí que la propiedad, perdió su valor de uso privado, determinado por su posesión y adquirió un valor exclusivamente social, determinado por su intercambiabilidad.

*“Así, la propiedad moderna perdió su carácter mundano y se localizó en la propia persona, es decir, en lo que un individuo sólo puede perder con su vida (...). La mayor amenaza no es la abolición de la propiedad de la riqueza, sino la abolición de la propiedad privada en el sentido de tangible y mundano lugar de uno mismo”*. (Arendt, H. 2003: 75).

Arendt, señala que hay que superar el trabajo en sí, dejando lugar para la “acción” del hombre sobre el hombre. Y en buena medida esto se refiere al lenguaje, al encuentro comunicacional entre dos interlocutores, a esa “actividad comunicacional”, constitutiva de todo hombre según el pensamiento de Habermas. (Cálvez, J. 1999).

*“(…) Para cambiar la sociedad, hay que cambiar el “trabajo” e inversamente. Cambiarlo liberándolo del conjunto de las restricciones (...) que reflejan su subordinación al capital y que, hasta aquí, han determinado la esencia de lo que se llama corrientemente “trabajo”. Cambiarlo reconciliándolo con una cultura de lo cotidiano (...). Cambiarlo desde la infancia vinculando (...) el aprendizaje del saber con el orgullo del poder hacer”*. (Gorz, A. 1998: 109).

Gorz afirma que sería pertinente que al salir de la adolescencia, el sujeto obtenga una formación integral, adquiriendo y desarrollando “gammas de competencias”, asumiendo, como complemento de sus estudios, tareas prácticas de una diversidad, complejidad y calificación crecientes, en las actividades de la ciudad y los servicios públicos.<sup>21</sup>

*“El “trabajo” puede convertirse naturalmente en una de las dimensiones de la vida, acompañada por una gama de otras actividades (...) cuya productividad no se tiene en cuenta, si bien contribuyen indirectamente a la productividad del trabajo por las capacidades creadoras, imaginativas y expresivas que desarrollan”.* (Gorz, A.1998: 109).

Por otra parte, Gorz (1995) señala que las sociedades industrializadas producen cantidades crecientes de riquezas, pero cantidades decrecientes de trabajo, pero al mismo tiempo no han producido una *cultura del trabajo* que, desarrollando las capacidades individuales, permita que los sujetos se formen libremente, mediante la cooperación y las actividades científicas, educativas, artísticas, etc. *“Es decir, no existe un sujeto social capaz cultural y políticamente de imponer una redistribución del trabajo tal que todos y todas puedan ganarse la vida trabajando, pero trabajando cada vez menos y recibiendo, en forma de ingresos crecientes, su parte de la creciente riqueza que es socialmente producida”.* (Gorz, A. 1995: 124).

Por otro lado, sería importante que el tiempo de la vida no tenga que continuar siendo administrado en función del tiempo del trabajo, sino que el último se subordine al proyecto de vida. Así la liberación del trabajo, habrá conducido a la liberación en el trabajo. (Gorz, A. 1995).

Para finalizar, es oportuno reflexionar sobre las siguientes palabras de Gorz: *“Si cree en lo que hace, debe creer también que los individuos no se realizan solamente en*

---

<sup>21</sup> Nótese que a diferencia de lo que veremos en el apartado 2.3.2 de este trabajo, (en relación con la propuesta de la Ley N°26206), el trabajo no es considerado aquí un mero objeto de estudio, sino que se compromete lo teórico y lo práctico, en relación con las competencias.

*su profesión. Si le gusta el trabajo, es preciso que esté convencido de que el trabajo no lo es todo, que hay cosas tanto o más importantes que éste (...).*

*(...) Un trabajo que tiene como efecto y como fin hacer economizar trabajo no puede, al mismo tiempo, glorificar el trabajo como la fuente esencial de la identidad y el pleno desarrollo personal. El sentido de la actual revolución tecnológica no puede ser rehabilitar la ética del trabajo, la identificación con el trabajo. Ésta revolución solamente tiene sentido si ensancha el campo de las actividades profesionales en las cuales cada uno, cada una, comprometidos los trabajadores de nuevo tipo, puedan desarrollar plenamente la parte de humanidad que, en el trabajo tecnificado, no encuentra empleo". (Gorz, A. 1995:120).*

Una vez analizadas las características de los diversos modelos de Estado, y en consecuencia de la metamorfosis del trabajo en vinculación con la condición humana, en el marco de las agendas políticas que se han venido desarrollando, nos detendremos en el abordaje teórico- práctico de la actualidad educativa en su vinculación con el mundo del trabajo a fin de investigar el tipo de propuesta que se lleva adelante.

### 2.3. LA RELACIÓN EDUCACION- EMPLEO EN LA ACTUALIDAD.

Los sistemas escolares surgieron en Europa en el Siglo XIX, dado que con anterioridad la educación se realizaba en la propia familia o bien a través de la Iglesia. En esos momentos Europa vivía un proceso de industrialización y surgimiento de los nuevos estados con sistema republicano. Esto significaba la posibilidad de crecimiento económico y el desarrollo de la vida social. Surgieron nuevas ideas filosóficas como el liberalismo, el utilitarismo y posteriormente, el positivismo, que impregnaron el pensamiento pedagógico y sus ejes de acción. De aquí que los objetivos educativos se plantearon en términos de: la posibilidad de adquirir las capacidades básicas necesarias para desempeñarse como ciudadanos en los estados republicanos y relacionarse con las condiciones de trabajo que imponía el mundo industrial. Se comprende entonces, la

importancia de la universalización de la educación que se impuso paulatinamente en Europa y América.

En esos tiempos la educación pasó a ser la garantía necesaria para impulsar el crecimiento económico, el desarrollo social y el afianzamiento de las instituciones de los nuevos estados republicanos. La educación aparecía como una fuerza poderosa capaz de homogeneizar y reforzar los nuevos lazos sociales, evitar la marginación y posibilitar la convivencia en una sociedad más igualitaria. (Ministerio de Cultura y Educación, Cuadernillo N°1. "El sentido de la transformación". 1994).

Esta breve introducción nos sirve de punto nodal para preguntar: ¿qué formación brinda la escuela en la actualidad?, ¿qué características posee?, ¿la educación continúa siendo una garantía necesaria para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo social?, ¿la educación busca ser hoy una fuerza poderosa capaz de homogeneizar y reforzar los lazos sociales, evitar la marginación y posibilitar una convivencia en una sociedad más justa?, ¿cómo ven la educación los sujetos que se educan?, ¿la educación se relaciona con el mundo del trabajo en la actualidad?. Estas y otras preguntas son las que han servido de disparador para la conformación de la propuesta que sigue a continuación.

Con el fin de abordar las mismas, se trabajará a partir de la lectura de la propuesta de diversos especialistas, indagando en la vinculación de la educación y el mundo del trabajo en el marco de la juventud de hoy, se realizará un análisis crítico del marco legal- educativo vigente y de los Diseños Curriculares propuestos a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 13688, por último, y a fin de profundizar el análisis de la mencionada vinculación, se analizarán los datos vertidos a partir de la aplicación de encuestas a alumnos que transitan el Nivel Secundario actual.

### 2.3.1. LECTURA DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN – MUNDO DEL TRABAJO DESDE EL APORTE DE DIVERSOS ESPECIALISTAS.

Para analizar esta vinculación es clave el análisis del impacto de las transformaciones del mercado de trabajo en los sistemas educativos, y más específicamente de la escuela secundaria, cada vez más necesaria y más insuficiente, como señala por ejemplo Daniel Filmus (2001).

En el año 1994, y en el marco de la sanción de la Ley 24195, el investigador Emilio Tenti Fanfani, señalaba que las apariencias denotaban normalidad, pero que la escuela estaba desfasada de la realidad social. Los niños y adolescentes pasaban de grado, pero la mayoría de ellos consideraba que la escuela estaba vacía de contenidos, conocimientos, (lo que en las sociedades modernas constituye su propia razón de ser). Todo sucedía dentro de la lógica del “como si”: como si el maestro desarrollara una profesión, como si el estado realmente pagara el trabajo docente, como si el alumno aprendiera, etc. Sostenía que se había perdido el sentido de las prácticas y procesos escolares; que existía una obsolescencia curricular de la educación media, al seguir una concepción enciclopedista, propia del humanismo clásico, y totalmente desvinculada del mundo del trabajo. En palabras del autor: “*Se percibe la existencia de un defectuoso entronque entre el sistema educativo y el productivo*”. (Tenti Fanfani, E; 1994: 104).

En relación con esta desvinculación educación- mundo del trabajo, es posible agregar que en la década del noventa: “*A pesar del aumento de sus efectivos, la mayoría de los cuales ingresan luego al mundo laboral, su contenido (el del curriculum de la enseñanza media) ha seguido obedeciendo a una concepción enciclopedista, propia del humanismo clásico, y totalmente desvinculada del mundo del trabajo*”. (CEPAL- UNESCO, 1992:47).

Según Filmus, la década del '90 significó el fin de la ilusión que sostenía que el crecimiento debía generar necesariamente una mejora en la estructura ocupacional y en

la distribución del ingreso, ya que el mercado de trabajo continuó el deterioro que había iniciado una década atrás. Por una parte se estrechó dado que creció menos que la PEA (población económicamente activa), y por el otro se polarizó, al aumentar la brecha entre los diferentes tipos de ocupaciones. Los sectores en los que el crecimiento de la productividad significó mejoras sustantivas en las condiciones de trabajo, principalmente los vinculados con el comercio internacional y los servicios básicos, se mostraron incapaces de incorporar importantes contingentes de mano de obra. (Filmus, D; 2001<sup>22</sup>)

Las señales que desde el mercado de trabajo llegaron a la educación fueron muy contradictorias. Por una parte, se desarrolló una fuerte presión hacia un aumento de los años de escolarización de la población, en particular de los jóvenes. Por un lado, encontramos las demandas educativas que provienen del sector de la economía o, en otros términos, los factores “genuinos” que ha transformado sus paradigmas tecnológicos y organizacionales en dirección a reemplazar un uso extensivo de mano de obra semicalificada, por otro basado en el uso intensivo de mano de obra altamente calificada. A esta demanda se le suma la de ciertos sectores del Estado, empresas productoras de bienes y servicios dedicadas al mercado interno e inclusive una porción del trabajo informal en vías de modernización, sobre todo el vinculado con las microempresas. Todos estos sectores requieren trabajadores con competencias que, como la polifuncionalidad, la creatividad, el manejo correcto de los códigos de la lengua materna y por lo menos una lengua extranjera, la informática y la comunicación, el trabajo en equipo, la disposición al cambio y al aprendizaje permanente, sólo puede adquirirse a partir de un mayor número de años de escolaridad. (Filmus, D; 2001)

En segundo lugar, la disminución de las oportunidades laborales generó una competitividad mayor para la obtención de mejores puestos de trabajo, de aquí que la ventaja comparativa de obtener más años de escolaridad se acentuó. Por ejemplo, el acceso al título superior se convirtió en el principal pasaporte para el ingreso a los

---

<sup>22</sup> La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Por Daniel Filmus. En: La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos., Cecilia Braslavsky (Org.), 2001, Ed. Santillana, Aula XXI.

sectores modernos de la economía y en particular a los puestos de trabajo de buena calidad (Filmus, D.2003 y Carnoy, M. 1982).

En otras palabras, en el caso argentino, esta problemática que relaciona la educación con el trabajo o el mercado laboral, junto a las escasas oportunidades de trabajos que requieren baja calificación, también es preocupante por el porcentaje de población sobre-calificada o sobre-certificada para la función que desempeña. En este sentido es posible afirmar que la acreditación educativa está desempeñando lo que Martín Carnoy<sup>23</sup> denominó "efecto - fila". (Filmus, D.2003).

Con esta expresión Carnoy describe que al estrecharse el mercado de trabajo, como en la actualidad, quienes han accedido a mayores años de escolaridad ocupan los primeros lugares de la fila de buscadores de trabajo, desalojando a los que poseen menor instrucción formal, aún para puestos que demanden poca calificación. La educación entonces, se convierte en una herramienta que habilita para acceder a mejores ocupaciones o, en definitiva, para permanecer inserto en el mercado de trabajo.(Filmus, D.2003).

En palabras de Filmus:

*"En la actualidad, el umbral que permite tener una posibilidad sensiblemente mayor de conseguir trabajo se ha elevado en forma considerable. Únicamente quienes culminaron los estudios superiores muestran bajas tasas de desocupación". (Filmus, D.2003:110).*

Más allá de esto, la desocupación, la informalidad y los empleos más precarios se convirtieron en el destino más predecible para quienes quedaron tempranamente fuera del sistema educativo. También tuvo un papel importante en el incremento de los años de escolaridad de la PEA el efecto "desaliento". La falta de alternativas laborales

---

<sup>23</sup> Véase Carnoy, M. "Economía y Educación". En Educación, empleo y Desarrollo Económico. Revista: Educación. Consejo Nacional Técnico de Educación. N°40. México. 1982.



para los adolescentes y jóvenes también se convirtió en una de las razones para su mayor permanencia en el sistema educativo. (Filmus, D; 2001)

Por otra parte, se brindó educación de alta calidad a una pequeña proporción de la población, y si bien las demandas de mayor escolaridad por parte de la ciudadanía fueron importantes, también estuvieron afectadas por el aumento de la pobreza y la vulnerabilidad de grandes sectores de la sociedad. De aquí que, el deterioro de las condiciones socioeconómicas de las familias impidió que muchos jóvenes concurrieran a la escuela dedicándose a la tarea de procurar ingresos para el hogar. En cambio, para aquellos que lograron acceder al nivel medio, se abrieron ofertas educativas que, en su mayoría, brindaron un servicio de alta calidad. De esta forma, la conformación de circuitos educativos de calidad diferenciada de acuerdo con el sector de la población al que están dirigidos, se consolidó. Así se generaron verdaderos subsistemas, cada uno de los cuales desarrolló criterios de aprendizaje, evaluación y hasta acreditación autónomos. (Filmus, D; 2001)

Al analizar esta cuestión con mayor detalle, se observa que al referirnos a circuitos pedagógicos de calidad diferenciada en definitiva se hace hincapié en la distribución de aquello que se concibe como “conocimiento socialmente significativo”, es decir, aquel que produce progreso social, entendiendo por éste último un concepto que se toma valioso dentro de un modelo social, político, económico, jurídico, que se ha instalado como hegemónico en un determinado país, en un momento histórico<sup>24</sup>.

Tomando como referente a German Rama<sup>25</sup>, los contenidos que se deben considerar como socialmente significativos son los que produzcan desarrollo

---

<sup>24</sup> Véase : Sgró, Margarita: “Corrientes Pedagógicas Contemporáneas”. FCH. UNICEN. Argentina. 2000.

<sup>25</sup> Autor perteneciente a una corriente de pensamiento educacional muy difundida en Europa y América Latina, conocida como “Distribucionismo”. Esta corriente obtiene su denominación al sostener que la educación es un “bien social” que debe ser distribuido equitativamente, es decir, la relación Educación-Sociedad, se estructura en torno a diferentes demandas que diferentes sectores sociales le hacen al sistema educativo. Por otro lado, es la corriente que fundamenta la Ley Federal de Educación (Nº 24195/93). En su vertiente neoliberal, representa especialmente los organismos internacionales como CEPAL y la UNESCO. Algunos autores que participan de esta vertiente son: Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky, German Rama, Emilio Tenti, Daniel Filmus, Graciela Frigerio, Alejandra Birgin, Guillermina Tiramonti, etc. (Sgró, M. 2000).

económico, que permitan el dominio de la tecnología y que estructuren en la mente de los estudiantes el método científico, por esto se ponderan los conocimientos de lógica y Matemática, el conocimiento proveniente de las Ciencias Naturales, el idioma Inglés, la informática, etc. Existe también una propuesta de modernización del sistema, que debe apuntar a una “distribución equitativa” del conocimiento que a su vez está validado por su utilidad social.

Al detenernos en la propuesta de Filmus, D (2001) debemos señalar que a raíz de lo dicho, la escuela adquiere características selectivas y elitistas, dado que en función a la inclusión de los estudiantes en el nivel secundario del sistema educativo, llevan consigo la oportunidad de adquirir las capacidades para ingresar al mercado del trabajo. Este planteo nos invita a referirnos junto con los “los circuitos pedagógicos diferenciados” a “la inversión de la proclama en la práctica”; problemáticas que nos llevan a considerar prospectivamente cuestiones vinculadas con los inicios del sistema educativo argentino.

Cecilia Braslavsky<sup>26</sup>, remontándose a los comienzos de los sistemas educacionales, afirma que las proclamas legales, es decir, las Constituciones Nacionales, las Leyes de Educación Común, (en nuestro país la Ley 1420 de Educación Común vigente hasta la Ley Federal de Educación), han tenido un discurso o una proclama igualitaria, que alienta a la igualdad de oportunidades y ven a la escuela como un instrumento apto para atenuar las diferencias sociales, creyendo que el sistema educacional promueve sin dudas “cambio social individualmente”, dado que le permite a los hombres y mujeres ascender socio-económicamente. Pero al mismo tiempo esta ley dice que la “Educación es igual para todos”, por ello la Ley 1420 es “Común o Universal”, y señala entre sus principios la gratuidad y la Obligatoriedad. Si embargo con el correr del tiempo se vio que este principio no se verifica en la práctica escolar,

---

<sup>26</sup> Véase Braslavsky, Cecilia, “La discriminación educativa en la Argentina”. FLACSO. 1982.

sino que más bien la misma diferencia, discrimina a los sujetos provenientes de clases sociales desfavorecidas.<sup>27</sup>

De aquí que como se esbozó anteriormente, en la escuela existe lo que los autores distributivistas reconocen como “circuitos pedagógicos diferenciados” en relación con la calidad de la educación que imparten en un mismo nivel escolar de régimen público, determinada según la zona rural, barrial, céntrica, de isla en donde se encuentren las escuelas.<sup>28</sup> Esto se fundamenta en la existencia de una sociedad fragmentada, dividida en clases sociales, que implica que se encuentra en mejores condiciones para aprender un niño que tiene sus necesidades básicas satisfechas, aquel que no trabaja, aquel que es acompañado por una estructura familiar que lo provee de todos los elementos necesarios para su desarrollo físico- afectivo, como moral e intelectual. Estas son las ventajas socio- económicas que se traducen en ventajas de aprendizaje.<sup>29</sup>

De aquí que los Distributivistas, a diferencia de los Positivistas asumen que no solo existen las diferencias socio- económicas, sino que éstas condicionan el éxito o el fracaso escolar, por lo tanto, abandonan la idea de igualdad social por considerarla utópica y la reemplazan por la de “equidad”, concepto que traslada el eje de la acción y del análisis de la problemática escolar, en principio porque la escuela abandona una parte del rol político que tenía, en tanto abandona su papel en la transformación del modelo político-económico.

De aquí que la ruptura de la relación educación – mercado de trabajo, los circuitos pedagógicos diferenciados, producto de la diferencia en la calidad de la educación dada en un mismo nivel de las Escuelas Públicas, la Inversión de la Proclama en la Práctica, la Discriminación Educacional, etc. llevan a los autores de esta

---

<sup>27</sup> Hay que considerar aquí que la Ley N°26206, también proclama la igualdad y obligatoriedad educativa para todos y todas los niños, jóvenes y adultos del suelo argentino, sin importar su clase social. De aquí que sería pertinente analizar cómo lograr en la práctica, esta vez satisfactoriamente, tal propuesta.

<sup>28</sup> Estos circuitos pedagógicos diferenciados, se manifiestan también muy claramente si comparamos la escuela privada con la escuela de gestión pública.

<sup>29</sup> Esta cuestión fue considerada como fundamento para la sanción de la Ley N° 26206.

corriente a afirmar que la utópica concepción desarrollada en torno a la igualdad de oportunidades, debe ser reemplazada por otro objetivo para la escuela. Se propone así que el sistema educativo “compense”, es decir, que de más contenido socialmente significativo a los que menos tienen, con el fin de conseguir igualdad, pero al final del proceso educativo. Es decir, el problema político de la justicia social, de las desigualdades sociales, es un problema del que la escuela no puede, ni debe hacerse cargo, y por ello sólo debe intentar compensar las diferencias de conocimientos al interior de su estructura. (Sgró. M. 2000).

Por otro lado, aquellos que critican la propuesta distributivista, sostienen que la misma es un retorno a las concepciones Iluministas, que se plantearon sobre una lógica excluyente, la de la razón y la sin razón, esto es, la de los “hombres cultos y decentes” y la de la sin razón o dicho en otros términos, los de la barbarie, la chusma, el gaucho, el indio, el cabecita negra. (Tamarit, J 1994).

Las denominadas “corrientes críticas”, provienen esencial aunque no exclusivamente del Marxismo, dado que de él no pueden extraerse grandes conclusiones educativas, puesto que es una obra que se refiere a los modos de reproducción económica con las que el Capitalismo asegura su continuidad.<sup>30</sup>

Las concepciones que se refieren al papel que tiene la ideología en la “reproducción de las relaciones sociales de producción”, son posteriores a Marx y se pueden analizar en función de tres momentos: 1º) Entre 1910-1930. Que abarca el surgimiento del Marxismo- Leninismo; la Revolución Soviética del año 1917 y las reflexiones de un marxista italiano: Antonio Gramsci. (1890-1937).

2º) Momento Crítico- Reproductivista, entre 1960 y 1970. En donde encontramos producciones de autores que aún no han sido superadas en la actualidad

---

<sup>30</sup> Para Marx, la reproducción del sistema capitalista se produce esencialmente en lo que se denomina “Base” o “Infraestructura”, es decir, el espacio social donde se concentran las relaciones económicas o “relaciones sociales de producción”, es decir, aquellas relaciones por las cuales se produce el obrero y el patrón como tales, el explotado y el explotador. (Sgró, M. 2000).

en lo referido a la escuela y su papel en la reproducción de la sociedad de clases; entre ellos encontramos a: Louis Althusser (“Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”- 1970); Pierre Bourdieu y Jean Claude Passerón, autores del libro que le da nombre a la corriente: “La Reproducción. Una teoría sobre el sistema de enseñanza”-1969; Baudelot y Establet, “La Escuela Capitalista en Francia”- 1970.<sup>31</sup> Más tarde se incorporan los autores norteamericanos, Samuel Bowles y Herbert Gintis, “La Instrucción Escolar en la América Capitalista”- 1976.

3º) Momento que abarca desde la década de 1980 hasta el presente, cuyos autores más importantes reconocen y critican el papel reproductor de la Institución Escolar, pero vislumbran otros horizontes que potencialmente la escuela puede presentar en una sociedad dividida en clases como la nuestra. Se genera así un debate frente a la Reproducción, es decir oponerle “Resistencia” en la escuela. Por esto es que las Teorías enmarcadas en este momento se denominan “Teorías de la Resistencia”. Aquí es posible mencionar a autores como: Michel Apple, quien publica por ejemplo la obra “Educación y Poder”- 1988; Henry Giroux, “Los profesores como intelectuales”- 1991 y “Teoría y Resistencia en Educación”-1992; Peter McLaren, “Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo”-1994. (Sgró, M. 2000).

*“Althusser sostuvo que la función propia de la escuela capitalista consistía en la reproducción de la sociedad y que toda acción pedagógica sería una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes; Bourdieu y Passeron sostuvieron que la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema; Baudelot y Establet, analizando la escuela capitalista en Francia, demostraron la existencia de dos grandes redes escolares, que correspondían a clases fundamentales de la sociedad: la burguesía y el proletariado.”. (Gadotti, M; 2003: 199)*

---

<sup>31</sup> Todos estos autores son franceses y buena parte de sus reflexiones nacen al calor del Mayo Francés de 1968.

En su estudio sobre el sistema escolar francés, demostraron que en la práctica se rompe la representación ideológica de la “escuela única”, dado que el 25% de los alumnos dejan la escuela al llegar a la edad de la enseñanza obligatoria y más del 50% abandonan el curso en los cuatro años posteriores; mientras que los 25% restantes recorren el sistema de enseñanza “noble” y asisten a las universidades y “grandes escuelas”. Los autores señalan que estos últimos son hijos de las clases dominantes y que, en promedio, tienen mejores calificaciones y son los que menos repiten de año. (Gadotti, M; 2003).

De aquí que los profesores franceses de sociología de la educación, Christian Baudelot y Roger Establet, demostraron que la escuela “única”, no puede ser “única” en una sociedad de clases, dado que la cultura que se trasmite y elabora no es una sola.

*“Esos autores tuvieron el mérito de desvanecernos la ilusión de la unidad de la escuela. Ellos desarrollaron los temas de la división, de la segregación y del antagonismo que condicionan los resultados finales del alumno, los contenidos y las prácticas escolares. La división social del trabajo es la responsable por el fracaso escolar en masa de la inmensa mayoría que inicia la escolaridad y no logra proseguir. La escuela, el profesor y el alumno no son los responsables, sino las víctimas.*

*Por eso no se puede comprender a la escuela si no fuera relacionada con la división de la sociedad. Es imposible ignorar que la escuela está dividida”.* (Gadotti, M. 2003:209).

Mas allá de esto, lo autores señalan que la función real de la escuela no es la de hacer florecer armónicamente al individuo o desarrollar sus aptitudes personales, esto es un sueño abstracto de algunos psicólogos; sino que la institución educativa debe producir contingentes de mano de obra más o menos calificada para el mercado de trabajo, ya que es la estructura de éste último el que presiona a la escuela y le imprime sus necesidades. (Gadotti, M. 2003).

Por otro lado, cabe recordar que en América Latina, el pensamiento crítico en educación es contestatario de las teorías del Capital Humano y del desarrollismo, (teorías que fueron heredadas de una postura empírico-analítica). En la Argentina, la Teoría del Capital Humano cobró gran importancia en la década del '60 de la mano de las políticas desarrollistas.<sup>32</sup> La argumentación de las pedagogías desarrollistas se basaba en las categorías de tecnificación, racionalización y eficiencia para el cambio educativo orientado a la preparación de los recursos humanos para el desarrollo. La lógica desde la cual se pensaba la educación era fundamentalmente económica, de costo-beneficio, de aquí que la educación era una inversión que debía ser rentable. En otras palabras, el retorno de la inversión debía ser mayor que el costo de educar a los alumnos, ya que la mano de obra calificada aportaría al desarrollo económico del país<sup>33</sup>. (Sverdlick, I. 2008).

Por otro lado, señala Carlos Cullen que se suele escuchar otra perspectiva de análisis que sostiene que la educación no acompaña los cambios y las transformaciones que se producen en el mundo del trabajo, como tampoco en el marco del "todo social"; y de igual forma, que el mercado de trabajo se mantiene al margen o es insensible a lo que sucede en la educación, salvo en la medida de sus resultados como mano de obra calificada. (Cullen, C. 2000).

Por su parte el autor sostiene que es evidente que tanto el mundo de la educación como el del mercado de trabajo están en un casi continuo devenir, y como en todo proceso de cambio, hay cuestiones que se deben ir re-adaptando, siendo una de ellas su conflictiva relación. Pasaremos entonces a investigar si, como señala Carlos

---

<sup>32</sup> Las políticas desarrollistas fueron implementadas en esta región al ser estimuladas por la "Alianza para el progreso". Durante el gobierno de Kennedy en EE.UU, se destinó un fondo con el objetivo de contribuir al desarrollo de las naciones subdesarrolladas; pero algunas versiones señalan que en realidad esta medida intentó contrabalancear los efectos de la revolución cubana en la región con la ilusión del progreso y, simultáneamente, deshacerse de maquinarias y tecnología obsoleta ofreciéndola a los países de América Latina en forma muy económica.

<sup>33</sup> Dentro de este pensamiento, la educación era considerada como un subsector auxiliar de la economía, dirigida a preparar los "insumos". De esta manera, se produjo un desplazamiento por medio del cual la metáfora de formación del ciudadano, fue reemplazada por la formación de recursos humanos y las decisiones de inversión educativa, se procesaban como decisiones de inversión del capital. (Véase, Sverdlick, I. 2008).

Cullen (2000) su malestar mutuo puede ser definido como un síntoma más que como una verdad definitiva.

*“Más que un mero cambio de tecnologías y de leyes de organización laboral; más que de nuevas reglas de juego para calificar, acumular y distribuir la riqueza; más que de nuevas demandas de servicios y nuevas pautas para el consumo, más que de todo esto (...) lo que ocurre con el mundo del trabajo es que el cambio hay que leerlo inscrito en el proceso de crisis generalizada, de transformaciones profundas y de orden civilizador, que hacen que este fin de siglo sea, en realidad, el fin de una época.*

*(...) Lo que está cambiando es el paradigma “moderno” para entender el mundo del trabajo. Estamos construyendo lo que ya muchos autores llaman el mundo posmoderno, o –simplemente- la postmodernidad”.* (Cullen, C. 2000:190).

Este nuevo paradigma se centra en relación al mundo del trabajo y al de la educación en al menos dos cuestiones principales: La crisis del sujeto (el lugar desde el que definíamos su relación con la naturaleza, su capacidad de dominio, etc.) y la crisis de las legitimaciones, esto es de las acciones y de los sistemas para organizar socialmente el trabajo y la educación. (Lugar, saberes, desde los que justificamos planes, programas, políticas, etc.) . (Cullen, C.2000).

De aquí que sea posible afirmar que educar para el trabajo, significa hacerlo desde un sujeto distinto del moderno, de aquella tabula rasa y animal salvaje. El sujeto se concibe ahora como aquel que posee saberes previos y externos a la escuela, como aquel que participa plenamente de los derechos humanos, simplemente por su dignidad como hombre. (Cullen, C. 2000).

Por otro lado, en cuanto a la crisis de las legitimaciones de las acciones y de los sistemas para organizar el trabajo, vale decir que: el progreso individual y social; la especialización de la mano de obra, y la diversificación de la producción como ideal de eficiencia y rentabilidad; la seguridad del empleo y del retiro, como tantas otras cosas relacionadas, ya no tienen ni la transparencia ni la fuerza, que les atribuía el mundo



moderno y su cultura del trabajo, desde donde era posible motivar y garantizar el esfuerzo. (Cullen, C. 2000).

En palabras de Carlos Cullen:

*“La incertidumbre del futuro, no por lo que todavía no sabemos sino por lo que ya sabemos; la necesidad creciente del consumo indiscriminado y fuertemente determinado por las cargas de valores y disvalores que circulan masivamente(...); la creciente necesidad de perfiles generalistas y flexibles que achica el mercado de los “especialistas” y genera nuevos perfiles, donde la rapidez de reflejos para ubicarse y la inteligencia abierta a las diversas variables son más valoradas que la mucha información acumulada (...) todo esto genera nuevos desafíos a las relaciones entre educación y trabajo.*

*¿Quién, por otro lado, cree en la seguridad que da el empleo en economías altamente inestables, no sólo por los vaivenes del mercado y la política sino también por las incertidumbres de la ciencia y (...) las relaciones del hombre con los objetos de consumo?. ¿Qué saberes se necesitan para hacer frente a este cambio de valores sostenedores del trabajo?(...) ¿Cómo educar para el trabajo, cuando la perspectiva es la desocupación creciente e, incluso, la exclusión lisa y llana?*

*La educación parece encerrada en los futuros previsibles... Sigue empeñada en saberes más o menos estereotipados, rígidos, fragmentados. Sigue creyendo, con ingenuidad, que “saber es poder”. (Cullen, C; 2000:192).*

Por otra parte, y en relación con la postura de Cullen, en torno a la existencia de una profunda crisis de la relación educación - empleo, consecuente de la imposición del modelo globalizado en la economía, altamente competitivo y sus exigencias de ajustes estructurales, (lo cual denota un panorama poco promisorio acorde con las mayores exigencias de conocimiento para el trabajo y para la vida social), es lícito señalar que, si para los modernos el “saber implicaba poder hacer”, hoy en día el “saber más implica poder más que otros”. Es interesante destacar aquí la “Teoría del Paracaídas” de Daniel Filmus, referida a que una mayor educación no garantiza la seguridad de un

empleo, pero “amortigua la caída” de los que necesitan insertarse en el mercado laboral, ya que en la disputa por los puestos de trabajo existentes- cada vez menos- quien tiene alguna credencial educativa que certifique que ha completado algún nivel educativo (estudios primarios, secundarios, terciarios o universitarios) tiene mayores posibilidades frente a los que no la poseen. (Filmus, D. 2003).

Este autor señala que en momentos de expansión del mercado de trabajo y de movilidad social ascendente, la educación se convierte en el “trampolín” que permite a muchos ciudadanos ascender a niveles sociales más altos. Pero ahora, en la actual situación de crisis de la demanda laboral y de movilidad social descendente, la escuela se transforma en el “paracaídas”<sup>34</sup> que posibilita un descenso mas lento de quienes concurren más años al sistema educativo. En definitiva, lo que antes era necesario para mejorar la posición económica- social, hoy lo es para sostenerse en el movimiento social descendente. (Filmus, D. 2003).

En palabras del autor: *“La figura del paracaídas está vinculada a un proceso más general del que da cuenta Susana Torrado: “Para la inmensa mayoría de los trabajadores argentinos es preciso correr cada vez más ligero en la pista ocupacional para lograr permanecer parados en el mismo lugar de la pista del bienestar. Sólo que el número de carriles de la pista ocupacional es cada vez más reducido”. (Torrado, 1993<sup>35</sup>). Aplicada esta metáfora al sistema educativo se puede afirmar que los argentinos han tenido que acceder a más años de escolaridad para intentar sostenerse en el mismo nivel ocupacional. Aún así, en muchos casos no han logrado conseguirlo”.* (Filmus, D. 2003:117).

Pero más allá de esto, el autor señala que la relación entre la educación y la sociedad, en lo que hace a su papel frente al mercado de trabajo no puede ser circunscripta solamente a la formación de ciudadanos atendiendo a las necesidades del

---

<sup>34</sup> En esta cuestión, Filmus cita a M.A .Gallart y Otra. “Democracia y productividad: desafíos de una nueva educación media en América Latina”. UNESCO-OREALC. 1994.

<sup>35</sup> Filmus cita a Susana Torrado, “Estructura Social de la Argentina: 1945-1983”.Ediciones de la Flor. 1993. Bs. As.

mercado laboral. Esto implicaría responder a una lógica puramente económica, inmediatista e instrumentalista, en momentos en que la capacidad del mercado laboral para incorporar masivamente a los trabajadores es limitada. (Filmus; D. 2003).

*“Desde esta perspectiva economicista no tiene sentido sobrecualificar a trabajadores que no se sabe si tendrán posibilidades de incorporarse al mercado laboral formal o que probablemente deberán subocuparse en empleos que requieren una capacitación menor a la recibida”.* (Filmus, D. 2003: 118).

El autor señala que es necesario plantear un nuevo eje estructurador en torno a la formación de todos los ciudadanos en aquellas competencias necesarias para participar en los actuales procesos sociales y productivos. En el marco del avance científico- tecnológico aplicado a la producción de bienes y servicios, se ha dejado de organizar el trabajo a partir de los modelos derivados del fordismo y el taylorismo. De aquí que se ha pasado de la “producción en masa”, o en cadena, con tareas fragmentadas y especializadas a la “especialización flexible” y se comenzó a debatir en torno a los cambios en la calificación de los trabajadores, y por lo tanto se abrió el debate en torno al papel que debía desempeñar la educación. Surge entonces la pregunta:

*¿Qué tipo de competencias requieren los nuevos procesos productivos?: (...)”La elevación del nivel de complejidad de las actividades a desarrollar en los procesos productivos requiere una mayor capacitación para realizar operaciones de nuevo tipo con tecnologías sofisticadas. En esta dirección es imprescindible una comprensión global del proceso tecnológico basada en una sólida formación general y una elevada capacidad de pensamiento teórico abstracto”.* (Filmus, D. 2003:119).

La frecuente rotación del personal en diversos puestos de trabajo y por lo tanto la realización de diversas tareas, exige una formación polivalente, polifuncional y flexible. Al mismo tiempo, existe cada vez más una amplia autonomía en la toma de decisiones, que antes sólo estaba relegada a los cargos jerárquicos; de aquí que se

reemplazan las estructuras piramidales y cerradas por redes planas, interactivas y abiertas.<sup>36</sup> De aquí que comienza a ser necesario pensar estratégicamente, planificar y responder creativamente a diversas demandas; identificar, definir y resolver problemas complejos formulando diversas alternativas, soluciones y perspectivas, evaluando resultados; trabajar en pequeños grupos articulados entre sí, de aquí la necesidad de formar sujetos competentes para la colaboración entre los trabajadores, la comprensión de la información, la comunicación oral y escrita, la capacidad de liderazgo, la capacidad de “aprender a aprender” (en función de los avances vertiginosos de las nuevas tecnologías y su incorporación como herramientas de trabajo), de organizar y planificar la propia formación continua, sostener una predisposición para adaptarse a los cambios permanentes. (Filmus, D. 2003).

Una vez analizada la problemática de la vinculación de la educación con el mundo del trabajo desde la postura de diversos especialistas, se profundizará a continuación en algunas líneas de análisis que no han sido totalmente explicitadas hasta el momento, referidas a la juventud de hoy, es decir, a los sujetos que realizan actualmente sus trayectorias escolares en la educación secundaria, la visión que poseen de la formación escolar y sus referencias al mundo del trabajo, siendo cuestiones que servirán de fundamento y marco teórico para analizar la propuesta de los Diseños Curriculares vigentes y los resultados de las entrevistas aplicadas a los adolescentes de la escuela secundaria en torno al tema de tesis en cuestión.

#### 2.3.1.1. JUVENTUD, EDUCACIÓN Y MUNDO DEL TRABAJO EN LA ACTUALIDAD.

La UNESCO define a la juventud como "*un período que se da entre la infancia y la edad adulta*", de aquí que es referida a la noción de adolescencia. Por su parte, Guillermo Obiols, aclara que: "*hablar de duración de la adolescencia implica diferenciar ante todo dos términos: adolescencia y juventud. Para muchos autores*

---

<sup>36</sup> Filmus, D; 2003, cita aquí a Tedesco J. C 1993.

éstos han sido sinónimos aunque presentan diferencias significativas. Un adolescente es un ser humano que pasó la pubertad y que todavía se encuentra en etapa de formación ya sea en lo referente a su capacitación profesional, a la estructuración de su personalidad o a la identidad sexual. En cambio "joven", cuando este término se refiere al adulto joven, designa a alguien que ya ha adquirido responsabilidades y cierta cuota de poder, que ha madurado su personalidad y tiene establecida su identidad sexual, mas allá de que no tenga una pareja estable o no sea totalmente autosuficiente en lo económico. Pero algunos autores de habla inglesa no diferencian ambos términos.". (Obiols, G. 1998: 41). De aquí que, como lo hace Guillermo Obiols, en su libro "Posmodernidad y Escuela Secundaria", en lo que sigue se hablará de "adolescente" o "joven" como sinónimos, pero dejando en claro que el término joven excluye al adulto joven.

*"(...) La adolescencia siempre ha existido. Primero porque la palabra es muy antigua. En efecto, fue utilizada desde la Antigüedad por numerosos autores grecolatinos. Por Platón en los diálogos socráticos, El banquete y La República, por Ovidio en el Arte de amar , por Plauto en los prisioneros, por Cicerón en las Tusculanas o De senectute... Sin embargo, el adolescente (tanto la palabra como el referente) no se impone sino hasta la segunda mitad del siglo XIX. También empieza a tener una connotación más negativa(...). (Fize, M. 2007:15).*

El término adolescente deriva de la voz latina "adoleceré", que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez. De aquí que la adolescencia sea una etapa evolutiva de la persona, que se inicia en la pubertad y finaliza en la adultez, alrededor de los treinta años, aunque existe lo que se denomina "adolescencia tardía", y en función de ello es que existen determinadas imprecisiones sobre la duración de esta etapa. (Palladino, E. 1998).

*"Braslavsky señala que un rasgo distintivo de la juventud, es que la misma está integrada por todos aquellos que poseen un margen de autonomía mayor que el de los niños y menor que el de los adultos. Márgenes de autonomía y de edad que están*

*determinados por dimensiones sociales, económicas, culturales y de época que hacen que el establecimiento de los límites cronológicos dependan menos de argumentos o características de tipo biológico que de tipo social". (Feijó, M. 2005 : 1).*

La adolescencia marca el fin de la infancia e implica un proceso por medio del cual el individuo subordina sus identificaciones infantiles caracterizadas por el juego de la infancia, a otro tipo de identificaciones que lo fuerzan a realizar elecciones y decisiones que lo llevarán a autodefinirse (identidad interna), transitoriamente, a partir de la conformación de determinado grupo de pares que le da seguridad, para posteriormente, y al término de la adolescencia, establecer una identidad final. (Palladino, E. 1998).

En palabras de Bianchi: *"La adolescencia es una edad de cambios y desajustes que plantean nuevas necesidades y respuestas de comportamiento que exigen el despliegue de aptitudes y capacidades distintas, en circunstancias en que se aumenta el nivel de expectativas y los fracasos duelen más; por lo tanto, es una edad difícil". (Bianchi, A.1991: 20).*

Por otro lado, cabe aclarar que el término "adolescencia" tan institucionalizado en la actualidad, hace su aparición relativamente reciente. Emerge en Europa en el Siglo XIX, a raíz de las nuevas condiciones demográficas que exigían retardar el acceso a la vida adulta laboral, lo que determinó, entre otras cosas, uno de los fundamentos para la prolongación de las obligaciones escolares. *"Sin embargo, la entronización del concepto de adolescencia en ese período del S XIX, como categoría específica y como consecuencia de una cierta presión social, no vino sola: tenía como correlato el miedo que despertaban los jóvenes. Además de generar interés, la adolescencia se convirtió en causa de diversos males en tanto esa franja de edad estaba asociada a violencia, brutalidad y sadismo". (Konterllnik, I. y Jacinto, C. 1997: 31).*

Más allá de esto, es a partir de los comienzos del siglo XX, cuando se comienza a dedicar gran interés al estudio de este período evolutivo, dado que en la sociedad contemporánea globalizada, masificada, postmoderna se idealiza a la adolescencia y al mismo tiempo se la explota con un consumo abusivo de objetos (ropa, cosméticos, alcohol, drogas, etc). *“La juventud eterna (los adultos no quieren crecer y perder potencialidades), los adultos se identifican con la adolescencia (sus gustos, sus maneras de vestir, etcétera), no se distinguen padres de hijos ni madres de hijas. El consumo de bienes (ropa, cosméticos, música, entretenimientos, etcétera) pareciera que no tiene diferencias entre el adolescente y el adulto”*. (Palladino, E. 1998:178).

Como señala Guillermo Obiols: *“Este grupo humano es hoy en día influyente en el mercado aunque no lo haga a través de sus propios recursos, se lo cuida y estimula como consumidor. Para el mercado es bueno que la adolescencia dure mucho tiempo, y, además, en la sociedad actual no es fácil salir económicamente de ella (...) los jóvenes ven prolongado el período de la vida en el que viven con sus padres, no consiguen trabajos y tienen que prepararse durante mucho más tiempo para acceder a ellos.*

*Se produce así una época en la cual las responsabilidades se postergan mientras se disfruta de comodidades, una prolongación de lo bueno de la infancia con la libertad de los adultos, un estado “casi ideal”*. (Obiols, G. 1998: 41).

Pero por otro lado, los jóvenes observan con preocupación su futuro personal en una sociedad cada vez más inestable y con pocos espacios abiertos para ellos. *“Definidos por una parte como sujetos de derecho, y como personas con necesidades de cuidados y derechos especiales, las condiciones de existencia y los espacios para su desarrollo, la enredada que plantea la situación económica y social respecto a la inserción en el mercado de trabajo, son cada vez más complejas y restringidas para la gran mayoría. La finalización de la escuela secundaria se realiza sobre el fondo de altísimos niveles de incertidumbre, no solo la que genera el imperativo de tomar decisiones respecto de capacitación, estudios y/o búsqueda de trabajo de aquellos jóvenes que están insertos en las instituciones educativas, sino la incertidumbre*

*disparada por (...) estar incluido en los espacios sociales: educativos o laborales, o quedar por fuera de ellos, quedar afuera, a la intemperie. (Korinfeld, D. y Otros: 2004: 4<sup>37</sup>).*

Cuando se habla de inserción educativa o laboral, en definitiva se hace referencia a la inserción social de los jóvenes, dado que en la actualidad el trabajo juega el papel de ordenador y organizador de la vida social. De aquí que, coincidiendo con Sergio Rascovan, es lo propio de nuestro tiempo histórico lo que constituye la ruptura de las reglas o formas para construir los recorridos vocacionales, los trayectos de vida educativo y laboral. (Rascovan, S. y Otros. 2004<sup>38</sup>).

*“Para los jóvenes escolarizados, inclusión social es sinónimo de pertenencia a una institución educativa. De manera que no trabajar o no estudiar es quedar afuera del sistema que regula los intercambios sociales”. (Rascovan, S. y Otros. 2004:12).* Y es poco probable que los jóvenes tengan expectativas de quedar excluidos del sistema, el problema es como lograr la inclusión. Por ejemplo, en la década del '90, (...)“en la Argentina, en área de educación, se apostó a la reforma del sistema, creando especialidades más flexibles para la escuela media- polimodal que favorecieron la inserción de los egresados en el mercado laboral, y un sistema de formación técnico profesional denominado trayectos Técnicos Profesionales (TTP), cuyas ofertas formativas son de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la educación polimodal”. (Levy, E. y Otros. 2004:26<sup>39</sup>).

Por otro lado, en Argentina, Chile, Perú y otros países de la región, en la década del '90, haciendo hincapié en los jóvenes excluidos, marginados, sin empleo ni calificaciones para acceder al mercado de trabajo, se implementaron programas de

---

<sup>37</sup> Korinfeld, D. “Introducción”. En “Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Ed. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. N°56. Bs. As. 2004.

<sup>38</sup> Rascovan, S. “Las elecciones vocacionales de los jóvenes al finalizar sus estudios”. En “Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Ed. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. N°56. Bs. As. 2004.

<sup>39</sup> Levy, E. “¿Formar para el trabajo o contener el conflicto social?”. En “Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Ed. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. N°56. Bs. As. 2004.



formación profesional, capacitación laboral o pasantías en el sector productivo, todos ellos monitoreados y financiados por el BID<sup>40</sup>.

*“A estos programas, focalizados en la pobreza, se los presentó como políticas sociales en sí mismas, destinadas a atender a “grupos perdedores” en el marco de los ajustes. (Jacinto, C. 2000<sup>41</sup>). El diseño de estos programas se basó en el supuesto de que la escasez de habilidades demandadas por el mercado de trabajo es el factor determinante de la desocupación de los jóvenes. Según Gallart<sup>42</sup>, los objetivos estuvieron vinculados al logro de la inserción laboral de los jóvenes de los sectores vulnerables que no contaban con las competencias básicas requeridas para acceder a un puesto de trabajo”. (Levy, E. y Otros. 2004:26).*

La oferta formativa tuvo un alcance nacional, para jóvenes de 15 a 24/29 años de edad, provenientes de estratos socioeconómicos deprimidos, sin empleo, subempleados o inactivos que no habían finalizado sus estudios (estos es, que se encontraban fuera del sistema educativo formal) y que contaban con escasa o nula experiencia laboral. Los programas ofrecieron semi- calificación en un oficio específico a través de una oferta que combinó capacitación y práctica laboral en las empresas, (las cuales asumieron un rol de co-formadores). Los cursos tenían una duración de 200 o 300 horas presenciales y de dos o tres meses de práctica laboral. En el caso argentino desde 1994 se implementó el “Proyecto Joven”, fue financiado en un 70% por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y se implementó con el fin de satisfacer demandas del sistema productivo, sin plantear ninguna vinculación formal con las áreas involucradas con la atención de los jóvenes y adultos orientadas al mundo del trabajo del Ministerio de Educación de la Nación. (Levy, E. 2004)

---

<sup>40</sup> Banco Interamericano de Desarrollo.

<sup>41</sup> Jacinto, C. “Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación y empleo”. Bs. As. OIT/CINTEFORT. 2000.

<sup>42</sup> Véase Gallart, M. “Formación, pobreza y exclusión”. Montevideo. OIT/CINTEFORT. 2000.

Según Mitnik, *El programa respondía a “apoyar la reconversión de los sectores productivos del país mediante la formación de recursos humanos demandados por las empresas”*. (Mitnik, F. 1997<sup>43</sup>).

En definitiva, éste programa como tantos otros se implementaron en Argentina a comienzos de la década del '90 consolidando el modelo meritocrático neoliberal que asumió la teoría del capital Humano desde hace más de un cuarto de siglo, y no lograron conseguir lo que desde sus objetivos explícitos se habían propuesto, esto es, la formación de la mano de obra en respuesta al requerimiento desde el sector productivo, y de esta forma resolver al mismo tiempo el problema del desempleo juvenil. Esto se explica, porque la formación impartida estuvo directamente vinculada a puestos semicalificados, y que el problema del empleo de los jóvenes excede la formación en sí misma. (Levy, E. 2004).

Los estudios realizados dan cuenta de la insuficiencia de estos programas de educación y formación, para responder a un gran porcentaje de la población trabajadora con bajo nivel educativo y vulnerabilidad en el mercado laboral. Y la existencia de este mercado de educación y formación para el trabajo calificado como “ilusiones de corto plazo”, (entendiendo por ello la existencia de ofertas dispersas de corta o mediana duración que brindan con supuestas garantías de empleo o habilitaciones para puestos de trabajo), no garantizan una trayectoria formativa, pues no responden a la genuina atención de las necesidades educativas de la población joven y adulta. (Riquelme, G y Herger, N. 2009<sup>44</sup>).

En otras palabras, (...) *“si bien es cierto que la educación tiene por obligación ofrecer mayores recursos a quienes más los necesitan, para mejorar sus posibilidades de inserción en el mundo laboral, el problema no encuentra solución allí. La calificación de*

---

<sup>43</sup> Mitnik, F. “Proyecto joven: la capacitación como herramienta de equidad social”. Boletín CINTERFORT N° 139-140. Montevideo. 1997. Citado por Levy, E. “¿Formar para el trabajo o contener el conflicto social?”. En “Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Ed. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. N°56. Bs. As. 2004.

<sup>44</sup> Riquelme, G y Herger, N. “¿Qué escuela, para qué trabajo?”. Educación y formación para el trabajo. En Revista Novedades Educativas. “¿Qué escuela para qué trabajo?”. Año 21. N°225. Argentina. 2009

*la mano de obra por sí sola no genera empleo ni revierte la situación de pobreza e indigencia. A su vez, los programas de referencia, al ofrecer no solo una formación basada en la semicalificación, agravan más aún el escenario, ya que los destinatarios de estas iniciativas, si logran insertarse en el mercado laboral, lo hacen en puestos precarios y mal remunerados. Por lo tanto, se estaría perpetuando el círculo vicioso que deja a estos jóvenes excluidos de toda posibilidad de mejorar su condición económica y social". (Levy, E. 2004:29).*

De aquí que "(...) en el contexto actual de profundas transformaciones económicas y productivas, miles de jóvenes encuentran muchas dificultades para ingresar al mercado de empleo, ya que tienen que encontrar puestos vacantes en un mercado laboral que no genera cuantitativamente dichas oportunidades para las nuevas generaciones" (Jacinto, Lasida, Ruégalo, Berruti, s.f). Las mencionadas dificultades se expresan en los altos índices de desocupación de los jóvenes (24.3%), siendo el grupo etario que registra el índice más alto de toda la PEA (14 % tasa general de desocupación). Por otra parte, la sub-utilización de la fuerza de trabajo es mucho mayor entre los y las jóvenes (49%) que en el conjunto de la población en edad activa (35%). Y un grupo especialmente crítico es el de los y las jóvenes en situación de pobreza y de bajos niveles educativos formales. Sucede que por diversas causas suelen salir de la educación formal antes de haber adquirido competencias básicas, por lo tanto sólo consiguen integrarse al mercado en nichos ocupacionales marginales y precarios que son precisamente aquellos en los que el aprendizaje en el trabajo y el valor de la experiencia es menor.<sup>45</sup>

De cada diez jóvenes trabajadores cuatro están ocupados en unidades económicas cuya actividad principal es la prestación de servicios, casi tres empleados en el comercio y el resto en la producción de bienes. Por su parte, entre las actividades productivas, la industria emplea una proporción importante. Pero más allá de esto, las condiciones de trabajo de los y las jóvenes son las peores del conjunto de la fuerza de trabajo asalariada, sólo la mitad de la juventud que trabaja realiza aportes previsionales y una quinta parte no

---

<sup>45</sup> Véase la fundamentación del ámbito "Trabajo" del Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, (materia dictada en los tres primeros años de la Escuela Secundaria actual). En la misma se cita también lo señalado por Jacinto, Lasida y Berruti.

goza de beneficios laborales, tales como las vacaciones pagas, el aguinaldo, días pagos por enfermedad, todos derechos sociales asociados al empleo. (Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, 2007).

Por otro lado, como señala Rascovan, (...) *“en una sociedad cada vez más excluyente, los jóvenes escolarizados que concluyen la enseñanza media parecen ser privilegiados”*<sup>46</sup> dado que, en la actualidad el mercado de trabajo requiere de los y las jóvenes la capacidad de reaprendizaje y autoaprendizaje permanente de nuevos roles y competencias, con dominio de los códigos de comunicación, de abstracción y operación, vinculados al manejo de la lengua oral y escrita; a la aptitud para formular modelos y para aplicar la matemática a los problemas concretos. Por lo tanto, ninguna formación para el trabajo debería dar por supuesto que una capacitación puntual y específica es suficiente. De aquí que, por ejemplo como plantea Jacinto y otros, sería conveniente orientar la formación técnica hacia un enfoque abarcativo, que aborde el conjunto del proceso de trabajo y le permita al joven entenderlo en su globalidad: *“La educación, la formación y la capacitación revisten fundamental importancia para construir sentidos compartidos [...], para generar nuevas ciudadanías, para posibilitar a los sujetos sociales la construcción de sus propias trayectorias”*. (Jacinto, Lasida, Ruégalo, Berruti, s.f).<sup>47</sup>

Pero por otra parte, hay que distinguir el proceso educativo formal que se recibe en la escuela de la capacitación. Mientras que la primera hace referencia a la educación en general de un sujeto, esto es a la adquisición de saberes en tanto instrumentos de formación e instrucción de la persona, es decir la apropiación por parte del sujeto social del universo cultural del que forma parte, la capacitación se refiere a la adquisición de herramientas que permiten que el sujeto sea considerado capaz para la realización de determinada tarea, por ejemplo para el desempeño de una actividad profesional, de un oficio, pero no existe una capacitación milagrosa; de aquí que podrá instrumentar, preparar, sostener, pero en sí misma no genera trabajo. Pero más allá de esto, tampoco la escuela secundaria ni la universidad en sí misma están logrando la inserción al mundo del

---

<sup>46</sup> Rascovan, S. 2004: Pp.1.

<sup>47</sup> Citado y extraído de los Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, 2007. Pp. 192. (Resolución N° 2496).

trabajo. (Ferrari, L. 2004<sup>48</sup>). De aquí que, *“afirmar que la capacitación en sí misma conduce al trabajo es una afirmación tramposa que incide tanto como una afirmación tan general como la que a veces se escucha en los jóvenes: “estudiar no sirve para nada”.* (Ferrari, L. 2004:52).

En palabras de Langer: (...) *“para los jóvenes de sectores medios, transitar por el sistema educativo ya no representa la garantía de movilidad social ascendente ni es sinónimo de una mejor inserción laboral. (...) los sectores populares tradicionalmente han valorado la educación sobre todo en relación con el trabajo. Sin embargo, ante el estrechamiento de las posibilidades de empleo, el deterioro del mercado de trabajo y la necesidad de escalar cada vez más alto en los niveles educativos para acceder a empleos, por lo menos a aquellos de calidad, esta valoración se transforma en el imaginario de estos grupos sociales”.* (Langer, D. 2004: 86).

Por otro lado Claudia Jacinto señala: *“(...) el peso del título de la educación media disminuyó su aporte a la protección contra el desempleo (...) Sin embargo, todavía la calidad de los empleos a los que acceden los egresados del nivel es considerablemente mejor que la de aquellos que no lo han finalizado. Más años de escolaridad brindan aún mayor protección laboral, y menor precarización (...) lo mismo sucede con las remuneraciones (...)”.* (Jacinto, C. 2005<sup>49</sup>).

Por otra parte, en la actualidad un gran número de jóvenes percibe que no basta con la educación secundaria para garantizar una inserción social y un “buen” trabajo. La gran mayoría de los estudiantes, tiene pensado, al egresar del secundario, trabajar y estudiar al mismo tiempo, dada la economía de su hogar, o seguir estudiando solamente, una vez finalizado el secundario. *“La escuela media se constituye, desde las visiones de los*

---

<sup>48</sup> Ferrari, L. y Otros. “Los jóvenes y la capacitación milagrosa”. En “Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Ed. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. N°56. Bs. As. 2004.

<sup>49</sup> Jacinto, C. “Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria”. En Revista Anales de la Educación Común. Educación y trabajo. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Tercer Siglo. Año 2. 2005.

actores, en el espacio en que van conformando posibles horizontes y probables caminos a seguir". (Langer, E. 2004<sup>50</sup>:80).

Más allá de esto, resulta significativo el impacto que posee la trayectoria escolar de la escuela secundaria en aquellas visiones futuras de los adolescentes no solo laborales o educativas, sino también referidas a la construcción de sus subjetividades. En palabras de Langer, E. "(...) Los estudiantes "entran" al nivel medio con ideas como dedicarse a la casa o no hacer nada específicamente y egresan del nivel habiendo modificado aquellas percepciones. La escuela media impacta e influye en los proyectos y en la construcción de subjetividades de los estudiantes posibilitando nuevos caminos, diversos y alternativos, frente al modelo expulsivo de pobreza". (Langer, E. 2004:83).

Hoy hay muchos jóvenes que tienen dificultades reales para concurrir a la escuela y deben trabajar al mismo tiempo para mantenerse y ayudar económicamente en su hogar. Este trabajo llamémosle "adolescente", si bien es una actividad que (...) "está restringida por la ley en algunos casos o muy pautada en tipo de actividad, horarios y no interferencia de la escolaridad, en otros. (Ley de Contrato de Trabajo N° 20.744: 1976, Pacto Federal del Trabajo Ley N° 25.212: 2000 y otros estatutos y regímenes especiales como el del Servicio Doméstico Ley N° 326 o el Trabajo Agrario Ley N° 22.248). (...) la gran mayoría de las veces (...) se lleva a cabo en condiciones nocivas para su desarrollo integral, y vulnera a los y las jóvenes su derecho a la educación, a la salud y al uso creativo del tiempo libre, disminuyendo así la oportunidad de alcanzar mayores ingresos en la edad adulta". (Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, 2007: 192).

En palabras de Feijoó, M.: "No hay niñez o adolescencia plena para los pobres involucrados prematuramente en la resolución de los problemas de la vida cotidiana de sus hogares. El establecimiento escolar es en sí mismo un icono para los chicos. Contra todas las dificultades la vida es más bella con la escuela". (Feijoó, M. 2005: 4).

---

<sup>50</sup>Langer, E y Otros. "Los estudiantes del nivel medio frente a los condicionamientos del contexto de exclusión y marginación socio- laboral". En "Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos futuros". Ed. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. N°56. Bs. As. 2004.

Por otra parte, y aunque son frecuentes las afirmaciones tales como: el trabajo es formador para los pibes, o el trabajo los forma para la vida, o el trabajo evita los vicios y los educa con disciplina; hay estudios que indican que este no es positivo, ni para su socialización, ni para la constitución de su identidad, ni para su desarrollo intelectual y afectivo, ya que prevalecen las actividades físicas, que no ejercitan los procesos cognitivos que les permitan adquirir aprendizajes de calidad para la vida futura, e incluso se fomenta la inasistencia escolar y/o el bajo rendimiento escolar y en el peor de los casos la deserción, consecuentes del cansancio producido por la alta exigencia de esfuerzo físico. Y con el retiro del ámbito escolar se da un paso irreversible en contra de un futuro con mayores oportunidades. (Los trabajos que suelen realizar los adolescentes son: cuidar niños, mayores o enfermos, vender en la vía pública, recolectar cartón o papel, realizan trabajo doméstico, repartir volantes en la vía pública, en un porcentaje menor, realizan un deporte profesionalmente). (Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, 2007).

En otras palabras: *“Las actividades laborales de los y las adolescentes y el comportamiento de los mismos en la escuela están en estrecha relación. Las frecuentes inasistencias, las llegadas tarde, la repetición de año y la sobreedad en el año que cursan, muestran la tensión que genera en la educación el trabajo durante esta etapa de la vida. Un 14.9% de los/as adolescentes que trabajan del GBA no asiste a la escuela (Informe EANNA, 2006), de este grupo la gran mayoría de ellos ha alcanzado la EGB incompleta como máximo nivel educativo. Dentro de los problemas que más mencionan los y las adolescentes del por qué de su deserción escolar encontramos que casi la mitad expresa motivos económicos, luego le siguen los problemas familiares o de salud, y mucho después vienen la falta de interés y los problemas en la escuela”.* (Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, 2007: 193).

Por último, las expectativas de esta/os jóvenes sigue siendo conseguir un empleo estable o un empleo, pretenden tener la oportunidad de integrarse al mercado de trabajo

con mayores certidumbres que en la actualidad, donde aunque sigue predominando el valor del trabajo como medio fundamental de realización humana, se produce una socialización en torno al “trabajo inestable” e incluso a la “ausencia de trabajo”, de aquí que los y las jóvenes de las décadas del ochenta y del noventa tienen una visión diferente acerca de la centralidad del trabajo en su vida que la que tenían las generaciones anteriores. (Jacinto, Lasida, Ruégalo, Berruti, s.f<sup>51</sup>).

De todas formas, resulta importante desde la escuela invitar a la reflexión sobre la prioridad de la educación y la necesidad de un trabajo protegido, e ir discutiendo junto a los protagonistas formas de resolver la articulación de una vida de estudiante de escuela secundaria que trabaja, (sin que esto signifique convalidar que el adolescente sea trabajador), dejando en claro que es obligación por parte del Estado asegurarle el derecho a la educación y la posibilidad concreta de ejercerlo sea cual sea su posición en el sistema productivo. (Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, 2007).

Por último, en palabras de Ferrari, L: *“Formarse porque se ama una actividad, por vocación, por un afán de conocimiento, porque gusta, no puede ser cuestionado, tampoco puede cuestionarse el capacitarse para tener herramientas para insertarse en el mundo. El problema se plantea cuando se cree y se quiere hacer creer que los problemas que se originan en otro lugar, en el rubro amplio de la política y de las condiciones socioeconómicas, pueden resolverse con un título o con un curso”*. (Ferrari, L. 2004:47).

Una vez analizadas las características del adolescente de hoy en relación con el mundo de la educación y del trabajo, se realizará a continuación un abordaje crítico del marco normativo vigente para la escuela secundaria, con el fin último de observar como se plantea desde la propuesta del sistema educativo la relación con el mundo del trabajo.

---

<sup>51</sup> Citado en el Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía. Página:192.



### 2.3.2 PLANTEO DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN –MUNDO DEL TRABAJO A PARTIR DEL MARCO LEGAL VIGENTE PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

*“Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las “futuras clases dirigentes”. Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos/as que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad.(...) Posteriormente, a la preparación para los estudios superiores, se le sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde en las escuelas técnicas), y la formación integral de los ciudadanos, que se plasmó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de la escuela media (...) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela”.*<sup>52</sup>

Con una mirada retrospectiva de la actualidad educativa desde su fundamento legal, cabe mencionar a la no ya vigente Ley 24. 195 (Ley Federal de Educación) sancionada en el contexto de las políticas neoliberales del año 1993 en nuestro país, que puso en marcha la denominada transformación del sistema educativo<sup>53</sup> y cuyos pilares son la competitividad, la eficiencia y la calidad educativa.

Cabe recordar que el contexto de su sanción remitía a las grandes transformaciones que se vivían en el mundo: revolución de la ciencia y la técnica, fundamentalmente la informática y los sistemas de comunicación; la alta

---

<sup>52</sup> Con algunas modificaciones, extraído de la Circular N°1/08 de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, referida al Marco General del Diseño Curricular para 1°, 2° y 3° año de la Secundaria. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (Véase también el Marco general para la Educación Secundaria. Pp.9).

<sup>53</sup> En cuanto a la nueva estructura del Sistema Educativo, vale recordar que los dos primeros años de la estructura del viejo secundario de 5 años, fueron absorbidos por la Educación General Básica, (dividida en Primer, Segundo y Tercer Ciclo). En la provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, la escuela secundaria pasó a estar conformada por 3 años, y la educación primaria fue prolongada en años de estudio y, con ello, de obligatoriedad a 9 años.

competitividad en la búsqueda y predominio por mantener los mercados internacionales; la creación de sistemas de integración regional para garantizar mayores beneficios en el comercio de los productos (MERCOSUR, NAFTA, C.E.E); desintegración de los países que conformaban el llamado "bloque socialista"; finalización de la puja de intereses entre las grandes potencias mundiales (URSS- USA) y creación de nuevas relaciones entre países con diferentes sistemas económicos y sociales; recrudescimiento de posiciones "fundamentalistas", tanto religiosas como éticas o regionales que conducen a peligrosas situaciones de xenofobia...<sup>54</sup>

Más aún, se señalaba que América Latina vivía estas transformaciones con problemas sobre todo económicos, dado que incorporar estos cambios significó un duro readjustamiento iniciado en la década de los '80 (caracterizada por la CEPAL<sup>55</sup>, como "década perdida", pues produjo un retroceso en las relaciones económicas).

Por otro lado y en tanto que el sistema educativo no se encuentra aislado, ni permanece neutro ante la realidad económica y política en la cual está inserto, algunos países de la región, entre los cuales estaba la República Argentina, emprendían procesos de transformación en sus sistemas escolares con el fin de lograr más y mejor educación para todos. Los puntos salientes de la mencionada Ley Federal de Educación y la de casi todos estos procesos de transformación son:

\* Implementación de mecanismos de concertación entre los distintos sectores sociales y entre las jurisdicciones y la administración central para la toma de decisiones y la asignación de recursos; fortalecimiento y democratización de la gestión de las instituciones educativas, otorgándoles mayor autonomía para adecuarse a las necesidades locales; definición de políticas de compensación para los sectores carenciados; extensión de la educación básica obligatoria; revisión y actualización del currículo; renovación de la formación docente; creación de sistemas de información al interior del sistema; incremento de la participación de la comunidad en cuestiones

---

<sup>54</sup> Ministerio de Cultura y Educación, Cuadernillo N°1. "El sentido de la transformación". 1994.

<sup>55</sup> Comisión Económica para América Latina.

educativas; integración de la educación sistemática con la informal; creación de sistemas de evaluación permanente de la calidad de la educación.<sup>56</sup>

En el marco de la Ley Federal de Educación, se planteaba el desafío del crecimiento productivo, de la distribución más equitativa de los ingresos y mayores oportunidades de participación política y social para toda la población, en el marco regional y mundial de alta competitividad económica, el afianzamiento de la democracia y amplias garantías de los derechos individuales. De esta manera, se otorgaba a la educación un papel fundamental en el crecimiento económico y en el desarrollo de las relaciones sociales, tal como ocurrió en otros momentos históricos del país. De aquí que hace 17 años, se imponía al sistema educativo el cumplimiento de un rol fundamental, y para ello debía enfrentar con éxito el desafío de la CALIDAD del servicio educativo. ¿Qué debía priorizarse entonces?:

**Equidad:** en la distribución de las oportunidades educativas destinadas al conjunto de la población. Esto es, se debía diseñar programas y formas de trabajo en el aula que garanticen a todos los alumnos, sin distinciones, el ingreso, la permanencia y la adquisición de las capacidades básicas, así como también, el éxito en los niveles de logro establecidos.

**Eficacia:** para alcanzar y superar los niveles de logro propuestos. Esto es, se debían buscar estrategias, alternativas, métodos, técnicas, de modo de lograr, con toda la población, las metas y objetivos propuestos.

**Eficiencia:** de modo de hacer rendir al máximo aquello que se tiene. Implica optimizar los recursos disponibles, los cuales no siempre corresponden a las realidades escolares, y utilizar el máximo ingenio y creatividad de la comunidad educativa en su conjunto.

---

<sup>56</sup> Ministerio de Cultura y Educación, Cuadernillo N°1. "El sentido de la transformación". 1994.

Calidad: no solo implica actualización de los programas, sino también el equipamiento, los métodos y las técnicas. Es trabajar atendiendo a los resultados e incrementar oportunidades de aprendizaje para todos con la permanente intención de ir disminuyendo progresivamente las diferencias y aumentando las perspectivas del “saber pensar”, “saber hacer” y “saber ser”. (Competencias). Hablar de calidad implica partir de un enfoque desde el sujeto de la educación, del que aprende, y de una administración eficiente del espacio escolar.

La Ley Federal, se propuso brindar entonces un marco normativo indispensable para promover y garantizar los procesos de transformación hacia una mayor calidad y cumplir con los principios de equidad, eficiencia y eficacia. Y para lograr este desafío, se proponía una transformación global del sistema educativo, en relación a sus tres ejes principales: contenidos de la educación, organización de la institución escolar y capacitación y formación de los docentes.<sup>57</sup>

Más aún, como parte de los Principios Generales de la Política Educativa la Ley Federal de Educación en su Artículo 5º, explicita que:

*“El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales; el afianzamiento de la soberanía de la nación; la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal.(...) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación; la equidad través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.(...) La valoración del trabajo como realización del hombre y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo”.*

---

<sup>57</sup> Ministerio de Cultura y Educación, Cuadernillo N°1. “El sentido de la transformación”. 1994..

De aquí que los objetivos que se pretenden cumplir con la Educación Polimodal (actual Escuela Secundaria), se resumen en: preparar a los sujetos que se educan para el ejercicio de sus derechos y deberes de ciudadanos; para afianzar su conciencia del deber como agente positivo de cambio social; profundizar el conocimiento teórico de los saberes incluidos en las diversas orientaciones del polimodal; desarrollar habilidades instrumentales incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acrediten para el acceso a los sectores de producción y del trabajo; desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social; favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores, etc.<sup>58</sup>

En relación directa con el tema de este trabajo de tesis, cabe agregar que en el Artículo 17, la Ley 24195, explicita: *“La organización del ciclo Polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción”*.

Para finalizar y a partir de lo analizado, se observa que la propuesta educativa de la Ley Federal de Educación colocó énfasis en la calidad, eficacia, eficiencia y equidad educativa, y que sus ejes prioritarios respondieron a la formación de ciudadanos para que ejerzan sus derechos y deberes en tanto agentes positivos de cambio social; a la formación de sujetos críticos y reflexivos capaces de autonomía intelectual, el aprendizaje de conocimientos teóricos relacionados con la orientación elegida y la consecución de estudios ulteriores y, por último, el desarrollo de habilidades instrumentales (teórico-prácticas) relacionadas al trabajo como elemento pedagógico, que acredite a los sujetos para el acceso al mundo del trabajo y de la producción. Veremos a continuación, si esto se corresponde con lo planteado por el marco normativo que rige nuestra actualidad educativa.

---

<sup>58</sup> Véase Artículo 16. Capítulo VI. “Educación Polimodal”. De la Ley Federal de Educación. N° 24195.

Ley Nacional de Educación N° 26206 y Ley Provincial de Educación 13688.

*“(…) No fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas modalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones”<sup>59</sup>.*

*(…) La reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, (…) la escuela secundaria quedó desdibujada (…) sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, (…) a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria”.<sup>60</sup>*

A partir de estas consideraciones críticas, y comenzado el siglo XXI, es que a diez años de la implementación de la derogada Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación entendió la necesidad de reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los nuevos desafíos y necesidades de los ciudadanos de la República Argentina. De aquí que, se conformó una educación secundaria obligatoria de seis años para todo el contexto nacional, que brindara una formación integral de las personas a lo largo de toda su vida<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> En la Ley 24195, Artículo 16, punto c), se explicita que estas orientaciones son: Humanística, Social, Científica y Técnica.

<sup>60</sup> Circular N°1/08. Dirección Provincial de Educación Secundaria

<sup>61</sup> Vale aclarar que la obligatoriedad de la educación propuesta en el marco de la Ley Nacional N° 26206 y de la Ley Provincial N° 13688, es desde los 4 años de edad hasta la finalización de la educación secundaria. (De aquí que son obligatorios, el Nivel Inicial conformado por las Salas de niños de 4 y de 5 años, la Educación Primaria y la Educación Secundaria). Por otro lado, y en relación a la duración de la Educación Primaria y Secundaria a Nivel Nacional, la Ley 26206 establece en su artículo 134, que: “A partir de la vigencia de la presente ley cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común: a) Una estructura de SEIS (6) años para el nivel de Educación Primaria y de SEIS (6) años para el nivel de Educación Secundaria o, b) Una estructura de SIETE (7) años para el nivel de Educación Primaria y CINCO (5) años para el nivel de Educación

En otras palabras en el Artículo 8 de la Ley Nacional de Educación 26206<sup>62</sup>, se señala: *“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”*.

Por otro lado y en acuerdo con lo señalado por la Ley Nacional de Educación, en el Artículo 4 de la Ley Provincial N° 13688 se señala que: *“La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común”*.

En cuanto a la educación secundaria y a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (N°26206), y en concordancia con ella de la Ley Provincial N° 13688, se señala que la secundaria actual posee como centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes, es decir, su ingreso, permanencia con aprendizaje de calidad y finalización de sus estudios secundarios obligatorios, asegurando los conocimientos, los saberes y herramientas necesarios para que puedan no solo completar sus estudios secundarios, sino también continuar con su educación superior e insertarse en el mundo del trabajo.

---

*Secundaria*”. En la Provincia de Buenos Aires, se aplica la opción de la educación Primaria y Secundaria de 6 años, según lo establece la Ley 13688, en su artículo 24. (Capítulo II “Niveles del Sistema Educativo”).

<sup>62</sup> Ley sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006. Bajo el título primero “Disposiciones Generales”, Capítulo 1, “Principios, Derechos y Garantías”, Artículo 8, citado en este trabajo.

Los desafíos que la escuela secundaria pretende lograr, son explicados en el Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la siguiente forma:

*“En consecuencia, la Educación secundaria de seis años de duración tiene como propósitos: Ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas; vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo”<sup>63</sup>.*

En cuanto al primer punto, es claro que una de las funciones principales de la educación secundaria es la de sistematizar y profundizar los saberes adquiridos durante la Educación primaria, avanzando en el logro de nuevos saberes que conforman el acervo cultural constituido por la humanidad.

Por otra parte y como aclaración, vale decir que:

*“(…) El plantear como finalidad la continuidad de los estudios superiores en el nivel superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando”. (Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria. 2008:11).*

El fortalecimiento de la formación de ciudadanos y ciudadanas, hace referencia al reconocimiento de los alumnos como sujetos adolescentes y jóvenes de derechos, que se constituyen en ciudadanos desde sus propias prácticas. (Ciudadanía activa). De aquí que se sostiene como fundamental, el trabajo sobre el actuar de los sujetos, sus

---

<sup>63</sup> “Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria de Construcción de la Ciudadanía”. Dirección General de Cultura y Educación. 2008:10.



intereses y particularidades como grupo heterogéneo en sus historias, contextos y convicciones. Se hace necesario enseñar y aprender los Derechos y Deberes como condición necesaria, pero no suficiente, para ser ciudadano; dado que en una sociedad compleja como la nuestra, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a ejercer sus derechos, sino que se es ciudadano aún en las situaciones en las que el ejercicio de esos derechos se ve coartado, y es aquí en donde se hace necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales. (Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria. 2008).

Por último, y en relación nodal con el tema de este trabajo de tesis, la vinculación de la escuela con el mundo del trabajo, se relaciona con varios puntos de análisis. En primer lugar, tras la lectura del Marco General que fundamenta los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria y del punto 2.3.1.1 de este trabajo de Tesis, queda en claro que si bien muchos de los adolescentes y jóvenes que asisten a las escuelas secundarias trabajan o han trabajado debido a carencias o necesidades familiares, son objeto de discriminación y abusos, dada su condición de “inexpertos”, por ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales; de aquí que a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, en la mayoría de los casos, realizan las tareas que los adultos no quieren hacer.

Por otro lado, y fundamentalmente, “(...) Se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo, sino la de brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y el lugar que ellos pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los alumnos/as reconocer, problematizar y cuestionar el mundo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve”. (Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. 2008: 11).

De esta manera, se propone dejar de considerar el trabajo como algo privativo de ciertas modalidades<sup>64</sup>, y ser un elemento estructurante de la nueva Educación Secundaria, para que estudiar y trabajar no se conviertan en situaciones excluyentes.

Estos propósitos se enmarcan en los objetivos de la propuesta educativa a nivel nacional y provincial. De aquí que en el Capítulo dos de la Ley 26206, titulado “Fines y objetivos de la política nacional”, (Artículo 11), se explicitan los fines de la educación. En relación a lo trabajado en esta Tesis se presenta la siguiente selección:

- a) *“Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.*
- b) *Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.*
- c) *Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.*

---

<sup>64</sup> Cabe agregar que el ARTICULO 17, de la Ley 26206, explicita la estructura y las modalidades del Sistema Educativo Nacional. — *“La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende CUATRO (4) niveles —la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y OCHO (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen”.*

Por su parte, la Ley 13688, sostiene la misma estructura del Sistema Educativo Nacional comprendida por 4 niveles, pero modifica las modalidades, incluyendo la modalidad *Educación Física; la Educación Ambiental y la Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.* Esto se explicita en su Artículo 21. En relación con los términos del artículo 17° de la ley 26206 de Educación Nacional, la Provincia agrega a las ya mencionadas *Modalidades: la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural; la Educación Ambiental y la Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.*

- d) *Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.*
- e) *Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (...)*
- f) *Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- g) *Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.*
- h) *Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.*
- i) *Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.*
- j) *Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación". (Ley 26206. Artículo 11. Ministerio de Cultura y Educación).*

Por su parte la Ley 13688, explicita en su Artículo 16, los fines y objetivos de la política educativa provincial. Si bien éstos no guardan significativas discrepancias con lo propuesto a nivel nacional, se ha creído pertinente señalar aquellos que se agregan:

- a) *Fortalecer la identidad provincial como parte de la identidad nacional, (...) en el respeto a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.*
- b) *Articular los procesos de formación específicos con aquellas instancias de cualquier espacio y nivel del Estado y de la sociedad civil que atiendan con políticas adecuadas y compatibles, los derechos de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. En particular promover políticas e instrumentos de cooperación interinstitucional que favorezcan la articulación con el sistema de educación superior universitaria*

- c) *Propiciar la participación democrática de docentes, familias, personal técnico y profesional de apoyo, estudiantes y comunidad en las instituciones educativas de todos los Niveles y Modalidades, promoviendo y respetando las formas asociativas de los alumnos.*
- d) *Formar y capacitar a los alumnos y docentes como lectores y usuarios críticos y autónomos, capaces de localizar, seleccionar, procesar, evaluar y utilizar la información disponible (...)*
- e) *Asegurar una educación para todos los alumnos que favorezca la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla, así como con los distintos discursos, especialmente los generados por los medios de comunicación*

Por otro lado, en relación con el nivel educativo que se profundiza en este trabajo de tesis y con el fin de analizar la relación educación y mercado de trabajo, cabe mencionar que a partir de la sanción de la Ley 26206, la educación secundaria obligatoria de seis años se divide en dos ciclos: Uno Básico, de carácter común a todas las orientaciones, y uno Orientado, de carácter diversificado en función de las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.<sup>65</sup>

De aquí que en el Artículo N° 28 de la Ley 13688, y en relación con la educación secundaria y sus ciclos se señala que:

*“El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Este Nivel está destinado a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria. El Nivel de Educación Secundaria define sus diseños*

---

<sup>65</sup> Véase Artículo 31. Ley Nacional de Educación 26206.

*curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades conforme lo establece la presente Ley (...)*”.

Por otro lado, en su Artículo 30, la Ley 26206, explicita lo concerniente a la Educación Secundaria, en cuanto a sus principales finalidades; siendo una de ellas el logro de la habilitación o vinculación de los/ las adolescentes y jóvenes para el trabajo.

Se presentan a continuación algunas de dichas finalidades:

*“La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:*

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.*
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.*
- c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.*
- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.*

- e) *Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.*
- f) *Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.*
- g) *Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes”.*<sup>66</sup>.

Por su parte de Ley Provincial de Educación N° 13688, en concordancia con lo mencionado en la Ley 26206, se refiere a los objetivos y funciones del Nivel Secundario, en su Artículo N° 28 se señalan: *Los objetivos y funciones del Nivel, sumados a los establecidos en el artículo 15° de esta Ley.* Se expone a continuación la selección realizada a fin de no reiterar lo anteriormente señalado:

- a) *Garantizar la producción y adquisición de conocimientos propiciando la continuación de los estudios y asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria para todas las Modalidades y orientaciones (...).*
- b) *Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto.*
- c) *Garantizar prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento, a través de las distintas áreas, campos y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos, incorporando a todos los procesos de enseñanza saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado, para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.*

---

<sup>66</sup> Artículo N° 30. Ley Nacional de Educación N° 26206.

d) *Crear espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades artísticas, de educación física y deportiva, de recreación, acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura, en cualquier ámbito de desarrollo, en forma articulada con las prescripciones curriculares de la Educación Secundaria*". (Artículo N° 28. Ley 13688).

Nótese que a partir de la sanción de la Ley 26206 y, (en relación con ella), de la Ley N° 13688, uno de los objetivos primordiales de la educación es la formación para el mundo del trabajo en el sentido de "fortalecer la cultura del trabajo", considerando éste como un objeto de estudio y de conocimiento, de aquí que se vincula, acredita o habilita al egresado del nivel secundario con herramientas necesarias para acceder al mundo del trabajo, esto es: *capacidad de estudio, de reflexión crítica, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, etc.*

Por otro lado, y en relación con la vinculación educación y mundo del trabajo, o mejor aún, con la mencionada inclusión del trabajo como objeto de conocimiento, en el Artículo N° 33 de la Ley de Educación Nacional 26206, se señala que las autoridades jurisdiccionales deberán propiciar esta vinculación a partir de la realización de prácticas educativas, (no laborales), para aquellos alumnos mayores de 16 años de edad, durante el período lectivo y por un lapso no mayor de 6 meses.

Se explicita y completa a continuación lo mencionado anteriormente:

*"Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán*

*carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de DIECISEIS (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a SEIS (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058<sup>67</sup>. (Artículo 33. Ley 26206).*

Por su parte, en el Artículo N° 29 de la Ley 13688, se señala que las prácticas educativas podrán ser realizadas en las escuelas, las empresas, en organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil a fin de posibilitar a los alumnos la vinculación con el mundo del trabajo y orientar su búsqueda vocacional. Además se sostiene lo señalado en el Artículo N° 33 de la Ley de Educación Nacional N° 26206 en relación con la edad de los alumnos pasantes.

A partir de la sanción de la Ley 26206 y la relevancia que la misma le otorga a la relación educación y trabajo, se legalizó el sistema de Pasantías Educativas en el marco del Sistema Educativo Nacional con la Ley 26427, sancionada el 26 de Noviembre del año 2008 y promulgada de hecho el 18 de Diciembre de 2008. Pero cabe aclarar que la misma rige para estudiantes del Nivel Superior, de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y de la Educación Profesional, es decir, involucra a personas mayores de 18 años de edad.

---

<sup>67</sup> La Ley N° 26.058 señala: **ARTICULO 15.** — El sector empresario, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas, en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa favorecerá la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Estos convenios incluirán programas de actualización continua para los docentes involucrados.

**ARTICULO 16.** — Cuando las prácticas educativas se realicen en la propia empresa, se garantizará la seguridad de los alumnos y la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes, por tratarse de procesos de aprendizaje y no de producción a favor de los intereses económicos que pudieran haber a las empresas. En ningún caso los alumnos sustituirán, competirán o tomarán el lugar de los trabajadores de la empresa.



En relación con el significado de las "Pasantías Educativas", el Artículo N°2 de la Ley 26427, señala: *"Se entiende como "pasantía educativa" al conjunto de actividades formativas que realicen los estudiantes en empresas y organismos públicos, o empresas privadas con personería jurídica, sustantivamente relacionado con la propuesta curricular de los estudios cursados en unidades educativas, que se reconoce como experiencia de alto valor pedagógico, sin carácter obligatorio"*.

En el Artículo N°3 de la Ley 26427, se señala que los objetivos del sistema de Pasantías se enmarcan en el generar conexión entre el mundo de la producción y la educación; los mismos son: *"(...) lograr que los pasantes:*

- a. Profundicen la valoración del trabajo como elemento indispensable y dignificador para la vida, desde una concepción cultural y no meramente utilitaria;*
- b. Realicen prácticas complementarias a su formación académica, que enriquezcan la propuesta curricular de los estudios que cursan;*
- c. Incorporen saberes, habilidades y actitudes vinculados a situaciones reales del mundo del trabajo;*
- d. Adquieran conocimientos que contribuyan a mejorar sus posibilidades de inserción en el ámbito laboral;*
- e. Aumenten el conocimiento y manejo de tecnologías vigentes;*
- f. Cuentem con herramientas que contribuyan a una correcta elección u orientación profesional futura;*
- g. Se beneficien con el mejoramiento de la propuesta formativa, a partir del vínculo entre las instituciones educativas y los organismos y empresas referidos en el artículo 1° de la presente ley;*
- h. Progresen en el proceso de orientación respecto de los posibles campos específicos de desempeño laboral".*

Se agrega además en el Artículo N°5 de la mencionada Ley: *"Los objetivos del sistema de pasantías apuntarán, además, a generar mecanismos fluidos de conexión*

*entre la producción y la educación, a los efectos de interactuar recíprocamente entre los objetivos de los contenidos educativos y los procesos tecnológicos y productivos”.*

De aquí que en el Artículo N°5 de la Ley 26427, se señala que para la implementación del sistema de pasantías educativas, las autoridades institucionales y los organismos de conducción educativa, deberán establecer el diseño de un proyecto pedagógico integral de pasantías a nivel institucional, como marco para celebrar convenios con las empresas u organismos en los que se aplicará dicho sistema. En los convenios de pasantías educativas, deben presentarse los siguientes requisitos: denominación, domicilio y personería de las partes que lo suscriben, objetivos pedagógicos que se persiguen, derechos y obligaciones de las entidades receptoras de los pasantes y de las instituciones o servicios educativos, perfil de los pasantes y condiciones de realización de las actividades que integran la pasantías educativas, cantidad y duración de las pasantías propuestas, régimen de asistencia y licencias (por examen, enfermedad, accidente) para los pasantes, régimen de propiedad intelectual de las innovaciones que resulten de la actividad del pasante, régimen de la cobertura médica, planes de capacitación tutorial, plazo de vigencia del convenio, condiciones de prórroga, revisión y caducidad. (Véase Artículo N°6 de la Ley 26427).

En el Artículo 7, de la Ley 26427, se señala que no todos los estudiantes podrán acceder a este sistema, los que así lo hagan tendrán que cumplir una serie de requisitos, habrá criterios de asignación y plazos de asignación de las pasantías. Estos criterios de selección y asignación, serán definidos por vía reglamentaria, y serán difundidos para preservar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes interesados. Los que fueran seleccionados para realizar las pasantías, deberán suscribir un acuerdo individual con los firmantes del convenio.<sup>68</sup>

En el Artículo N° 12 de la Ley 26427, se aclara que las pasantías educativas no originan ningún tipo de relación laboral entre el alumno pasante y la empresa u organización en la que se desarrollen las mismas. De aquí que no podrá utilizarse al

---

<sup>68</sup> Véase Artículos N° 8 y 9 de la Ley 26427.

pasante para cubrir vacantes o creación de puestos, ni para reemplazar al personal de las empresas u organismos. Por otra parte, se señala que las características y complejidad de las actividades a desarrollar, serán definidas en el mencionado convenio, con una duración no menor a 2 meses y no mayor a 12 meses<sup>69</sup>, y con una carga semanal de hasta 20 horas.<sup>70</sup>

Dado que estas pasantías no originan ningún tipo de relación laboral, los pasantes perciben por las mismas una suma de dinero en carácter no remunerativo en calidad de asignación estímulo, que será proporcional al salario básico del convenio colectivo aplicable a la empresa y proporcional a la carga horaria de la pasantía<sup>71</sup>.

Cabe aclarar que como las pasantías educativas son parte de un proyecto pedagógico institucional y un convenio organismo educativo y empresa, existirá la figura de un docente guía, (por parte de la institución educativa), y de un tutor (por parte del organismo o empresa). Ellos serán los encargados de elaborar, controlar y evaluar en forma conjunta un plan de trabajo que determine el proceso educativo del estudiante para alcanzar los objetivos pedagógicos. Los informes elaborados por parte del tutor y del docente guía y los certificados que den cuenta de la duración y actividades realizadas durante las pasantías educativas serán incorporados en el legajo del alumno.<sup>72</sup>

Para finalizar este apartado vale aclarar que en función de lo analizado es claro que, como lo establece la Ley 13688 en su Artículo 24, la Educación Primaria y Secundaria están conformadas cada una por 6 años de estudios, de aquí que se estipula que los alumnos acceden al Nivel Primario con 6 años y finalizan éste con 11 años de edad, e ingresan al Nivel Secundario con 12 años y egresan con 17 años, de aquí que

---

<sup>69</sup> Cabe aclarar que, según lo establece el Artículo N°13 de la Ley 26427, una vacante de pasantía educativa puede renovarse a favor del mismo pasante por hasta seis meses adicionales, debiéndose firmar un nuevo acuerdo.

<sup>70</sup> Véase Artículo N° 13 de la Ley 26427.

<sup>71</sup> Véase al respecto Artículo N° 15 de la Ley 26427.

<sup>72</sup> Véase Artículos N° 17 y 18 de la Ley 26427.

estos adolescentes y jóvenes mayores de 16 años y menores de 18 que concurren a la escuela secundaria, accederán a prácticas educativas, pero no a pasantías educativas.

Por último para profundizar el análisis de la vinculación educación y mundo del trabajo, se cree oportuno analizar a continuación lo pautado para la Modalidad Técnico Profesional y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el marco legal vigente.

### EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL.

Esta modalidad conforma el capítulo VI de la Ley 26206 y el capítulo VII de la Ley 13688. En ambas leyes se señala que la misma es una modalidad de la Educación Secundaria y Superior, responsable de la formación de técnicos medios<sup>73</sup> y superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. Por otro lado, se aclara que en concordancia con los principios, fines y objetivos de la Ley 26206, esta modalidad se rige por la Ley N° 26058.

Además se establece un plazo de seis (6) años, a partir de la sanción de la ley N° 26206, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7°) año de escolaridad, con lo cual la educación secundaria técnica pasará a estar conformada por 7 años, y los sujetos que cursen el último año de la misma tendrán 18 años.<sup>74</sup>

En el Capítulo VII De La Ley N° 13688, Titulado “Educación Técnico-Profesional”, El Artículo N° 36 Explicita:

---

<sup>73</sup> Nótese que la Modalidad Técnico Profesional de la Educación Secundaria asume además de las materias comunes contempladas en los Diseños Curriculares para la Modalidad Común Orientada, la formación técnica específica a partir de la oferta educativa obligatoria basada en Talleres, según la especificidad elegida. (Electrónica, Electricidad, Electromecánica, Mecánica, Aeronáutica, Automotores, etc).

<sup>74</sup> Los seis años de implementación de la Ley 26206 se cumplirán en el 2012.

*“La Educación Técnico-Profesional es la modalidad que comprende la formación de técnicos medios y superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de educación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias. La Educación Técnico-Profesional se rige por los principios, fines y objetivos de la presente ley en concordancia con las disposiciones de la Ley nacional 26.058.*

*Son sus objetivos y funciones:*

- a) Aportar propuestas curriculares para la formación de Técnicos medios y superiores y de cursos de Formación Profesional en las áreas Agropecuaria, Minera, Industrial y de Servicios de acuerdo con las necesidades y potencialidades del contexto socio-económico regional, provincial y nacional, articulando con los procesos científicos, tecnológicos, de desarrollo e innovación productiva en vigencia en la Provincia, en el país y en la región.*
- b) Formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas de los niveles de Educación Secundaria y Educación Superior y de la modalidad Formación Profesional(...).*
- c) Plantear articulaciones de las instituciones y los programas de Educación Secundaria, Educación Superior y de Formación Profesional, con aquellos ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo que puedan aportar recursos materiales y simbólicos para el completo desarrollo de la educación agropecuaria, minera, industrial y de servicios a través de mecanismos que garanticen el carácter pedagógico y formador de toda práctica.*
- d) Recuperar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que forman técnicos con capacidades para promover el desarrollo rural y emprendimientos asociativos y/o cooperativos (...).”*

De aquí que en este capítulo se deja en claro que la educación técnico-profesional persigue generar procesos sistemáticos y prolongados de educación para lograr en las personas capacidades profesionales que son la base de las competencias profesionales, es decir, la formación de Técnicos (a partir del Nivel de Educación Medio y Superior) y de cursos de Formación Profesional en diversas áreas como: Agropecuaria, Minera, Industrial y de Servicios según las necesidades y potencialidades del contexto socio-económico regional, provincial y nacional.

Por su parte, la Ley de Educación Provincial N° 13688, en su Capítulo X : “Educación Permanente De Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores Y Formación Profesional”, en su Artículo N° 41 señala que:

*“La Educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional es la modalidad que garantiza el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada por la presente Ley y la continuidad de la formación integral.*

*Son objetivos y funciones de la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional:*

- a) Desarrollar propuestas de alfabetización, de educación de Nivel Primario y Secundario, Formación Profesional, otras no escolares, programas a distancia que permitan la certificación de los Niveles educativos y mecanismos de acreditación de saberes en acciones conjuntas con la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales y en concordancia con las necesidades locales, regionales y provinciales.*
- b) Contribuir al desarrollo integral de las personas por medio de la Formación Profesional continua, en y para el trabajo, dirigida a la formación permanente de los trabajadores”<sup>75</sup>.*

---

<sup>75</sup> Se presenta una selección de los objetivos señalados en la Ley.

Por otro lado cabe destacar que en el Capítulo V, de la ley N° 13688, titulado “La Educación en Relación con el Trabajo y la Producción” se deja en claro que: *“El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires reconoce y propicia el valor del trabajo socialmente productivo en articulación con la cultura escolar, las prácticas educativas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la integración social, en todos los Niveles y Modalidades. La incorporación del trabajo a las propuestas educativas tenderá a la formación de los alumnos como sujetos activos capaces de generar proyectos productivos, así como emprendimientos individuales y comunitarios que habiliten su autonomía económica y su participación como ciudadanos en el desarrollo provincial y nacional”*. (Artículo N° 118- Ley N° 13688).

Se aclara además que las decisiones políticas que aseguran la vinculación de la educación con el trabajo y la producción y la formalización de convenios con empresas, entidades sindicales y sociales, se rige por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05. (Artículo N° 119- Ley N° 13688).

En el Artículo N° 120 de la Ley N° 13688, se explicita que la Dirección de Cultura y Educación será la responsable de asegurar que las propuestas curriculares preparen efectivamente para el trabajo y para la formación de la ciudadanía. Y en el Artículo N°121, se señala que para el cumplimiento de los mencionados objetivos la Dirección General de Cultura y Educación, contará con el Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET<sup>76</sup>); de la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales<sup>77</sup> y con un organismo técnico pedagógico, que tendrá a su cargo la

---

<sup>76</sup> En su capítulo VI, la Ley N° 13688, deja en claro que El COPRET es el Consejo Asesor de la Dirección General de Cultura y Educación cuya finalidad es articular el desarrollo de estrategias, programas y acuerdos entre el sistema educativo provincial, en sus distintos Niveles y Modalidades, y los sectores vinculados al desarrollo de la producción y el trabajo, tanto públicos como privados. En otras palabras, asesorará a la Dirección General de Cultura y Educación en materia de educación, trabajo y producción, promoviendo acciones de integración y complementariedad entre el sistema educativo y los organismos participantes, como órgano de consulta y representación permanente”. (Artículo N°123)

<sup>77</sup> “La Agencia de Acreditación de Competencias Laborales es el organismo responsable de llevar adelante y coordinar las políticas de certificación y acreditación de saberes adquiridos por los trabajadores en circuitos

planificación y provisión de fondos previstos por la Ley N° 26058 para la mejora continua de la Educación Técnico Profesional en todos sus Niveles y Modalidades, el favorecimiento de la inclusión de los contenidos de la formación para el mundo del trabajo, la puesta en marcha de acciones que faciliten la formalización de acuerdos de cooperación entre los diferentes actores del ámbito de la educación, del trabajo y la producción, la promoción de nuevas fuentes de financiamiento y la transparencia de su administración, el diseño y la ejecución de programas de capacitación y formación para el trabajo que faciliten la integración laboral de los jóvenes a través del desarrollo de prácticas educativas, el desarrollo de un Observatorio de Educación, Trabajo y Producción, en coordinación con el Centro de Investigación y Prospectiva Educativa para construir la información relevante respecto de las condiciones económicas, socio-productivas y laborales de la Provincia a fin de orientar y planificar la toma de decisiones en el ámbito educativo, tendiendo al logro de procesos de inclusión educativa y para el trabajo y a la promoción en un sentido prospectivo del desarrollo socio-económico local, regional y provincial.

A partir de lo analizado en este capítulo en relación con el marco normativo actual, se procederá al análisis de los Diseños Curriculares aplicados a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y de la Ley de Educación Provincial N° 13688, a fin de considerar si existen para la educación secundaria propuestas curriculares específicas destinadas a la formación o vinculación de los alumnos con el mundo del trabajo.

---

*formales o no formales de sus trayectorias laborales y educativas, definidas en la presente ley y conforme a lo establecido por el Decreto 1525/03 del Poder Ejecutivo Provincial", (Artículo N° 124- Ley N° 13688). En el Artículo N°126, se señala que la Agencia estará integrada por un Directorio presidido por el Director General de Cultura y Educación, quien designará a dos funcionarios de su Dirección, pudiendo convocar a un representante por cada uno de los siguientes Ministerios: de Asuntos Agrarios, de la Producción, de Trabajo y de Desarrollo Humano. (Cabe agregar que esta Agencia fue creada por Dec.1525/03 del gobernador Felipe Solá).*



### 2.3.2.1. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN- MUNDO DEL TRABAJO A PARTIR DE LOS DISEÑOS CURRICULARES VIGENTES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria da cuenta del MARCO GENERAL que la fundamenta a partir de la siguientes palabras:

*A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.*

*Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar una nueva propuesta de enseñanza. De esta manera, la Educación Secundaria se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Secundaria Básica y 3 años de Secundaria". (Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3233:9).*

Con el fin de analizar la relación educación- mercado de trabajo propuesta por los Diseños Curriculares, se da a conocer la estructura curricular vigente para la Educación Secundaria.

Estructura Curricular para Primer año de la escuela Secundaria aprobada por Resolución N° 3233/06.

<b>1° AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (7° ESB)</b>	
CIENCIAS NATURALES	4 módulos semanales
CIENCIAS SOCIALES	4 módulos semanales
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	2 módulos semanales
EDUCACIÓN FÍSICA	2 módulos semanales
INGLÉS	2 módulos semanales
MATEMÁTICA	4 módulos semanales
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	4 módulos semanales
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	2 módulos semanales
CANTIDAD: 8 MATERIAS	Cantidad de módulos semanales: 24

Estructura Curricular para Segundo año de la escuela Secundaria, aprobada por (RESOLUCION N° 2495/07).

2º AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (SB)	
BIología	2 módulos semanales
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	2 módulos semanales
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	2 módulos semanales
EDUCACIÓN FÍSICA	2 módulos semanales
FÍSICO QUÍMICA	2 módulos semanales
GEOGRAFÍA	2 módulos semanales
HISTORIA	2 módulos semanales
INGLÉS	2 módulos semanales
MATEMÁTICA	4 módulos semanales
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	4 módulos semanales
CANTIDAD: 10 MATERIAS	Cantidad de módulos semanales: 24

Estructura Curricular para Tercer año de la escuela Secundaria aprobada por Resolución N° 0317/07.

TERCER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
BIología	2 módulos semanales
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	2 módulos semanales
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	2 módulos semanales
EDUCACIÓN FÍSICA	2 módulos semanales
FÍSICO QUÍMICA	2 módulos semanales
GEOGRAFÍA	2 módulos semanales
HISTORIA	2 módulos semanales
INGLÉS	2 módulos semanales
MATEMÁTICA	4 módulos semanales
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	4 módulos semanales
CANTIDAD: 10 MATERIAS	Cantidad de módulos semanales: 24

De esta forma, la organización de las materias para los primeros años de la escuela secundaria es la siguiente:

Organización por año de las materias del Ciclo Básico			
	1º	2º	3º
Materias	Prácticas del lenguaje	Prácticas del lenguaje	Prácticas del lenguaje
	Matemática	Matemática	Matemática
	Ciencias Naturales	Biología	Biología
		Físico Química	Físico Química
	Ciencias Sociales	Historia	Historia
		Geografía	Geografía
	Educación Física	Educación Física	Educación Física
	Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística
	Construcción de Ciudadanía	Construcción de Ciudadanía	Construcción de Ciudadanía
	Inglés	Inglés	Inglés

78

Como se podrá observar, la materia “Construcción de la Ciudadanía”, se propone ser dictada durante 1º, 2º y 3º año de la escuela Secundaria, con una carga horaria de dos módulos semanales, y dado que es en ella en la que *se toma la problemática del trabajo y la relación con la educación como un punto “posible” para ser trabajado con los alumnos, (junto con otros ocho temas)*, a continuación se propone un análisis de sus implicancias.

#### MATERIA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA<sup>79</sup>

El fundamento de la propuesta de la materia “Construcción de la Ciudadanía”, en el *Diseño Curricular para los tres primeros años de la Educación Secundaria* toma como base las experiencias que desde hace años vienen realizando muchos docentes, alumnos e instituciones del sistema educativo provincial. Prácticas pedagógicas que apostaron a la potencialidad del trabajo conjunto, al respeto por los saberes de las comunidades, a que las y los adolescentes y jóvenes pueden hacer y quieren aprender, y que los docentes pueden y quieren enseñar.

<sup>78</sup> Extraído del Marco General para el Ciclo superior Resolución N° 3828/09, Pp.13.

<sup>79</sup> Esta materia se dicta en los tres primeros años de la Educación Secundaria, tiene un régimen especial de acreditación (A, B, C) y un régimen especial de asistencia dado que las inasistencias no se computan al total de la carga horaria de las otras materias. No se rinde, pero si consta en los boletines y certificados analíticos.

Se señala además que como se explicó en el apartado 2.3.1.1 de este trabajo de Tesis, en la adolescencia y la juventud se produce una reestructuración de las identificaciones, se gana en autonomía, se necesita un nuevo lugar en el mundo, una ubicación que se construirá en torno a los grupos parentales de pertenencia, la clase social, las etnias, el género, las religiones o las preferencias estéticas entre otras distinciones, y a partir del tipo de relación que construya la persona en torno a los derechos y las responsabilidades en la sociedad. Sobre este punto se presenta una propuesta de enseñanza y de aprendizaje: un lugar de construcción de ciudadanía en la escuela, en parte como siempre lo hizo –desde lo institucional y desde todas las materias–, pero ahora además con una materia específica para este nivel, cuyo objetivo principal es la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa.

En el camino de generar mayores condiciones de igualdad, planificando una escuela secundaria inclusiva, la materia Construcción de Ciudadanía apela a una visión positiva de la juventud y la adolescencia. Las y los docentes de esta materia deben saber que el aprendizaje de una ciudadanía activa solo es posible a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía activa. En la escuela y en el aula se establecen relaciones entre las personas y con el Estado, serán en primer lugar estas relaciones las que deben realizarse desde un enfoque de derechos y en el ejercicio de una ciudadanía activa.

Desde el punto de vista didáctico, la materia se organiza a partir de la elaboración de proyectos surgidos del análisis y la inscripción de las ideas, las prácticas y saberes de las y los/las alumnos/as del ciclo básico de la educación secundaria, en ámbitos del contexto socio-cultural que permitan interaccionar críticamente, direccionar y significar el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos de prácticas de ciudadanía que se construyan en las aulas.

Por último, se señala que la articulación entre conceptos estructurantes, ámbitos y metodología de proyectos producirá el sentido escolar y pedagógico de formalizar la

construcción de ciudadanía como materia constitutiva del currículum del ciclo básico de la educación secundaria bonaerense.<sup>80</sup>

Por otro parte, se dejan en claro los motivos que llevaron a la propuesta de esta materia:

- Implementar una materia donde se incluyan en la escuela los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses que las personas jóvenes poseen.
- Generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política.
- Problematizar los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos.
- Generar las condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización a fin de construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa.

En cuanto a los CONTENIDOS, se proponen:

- ✓ Construcción de Ciudadanía desde un enfoque de derechos.
- ✓ Los derechos humanos y el enfoque de derechos.
- ✓ La inclusión de las prácticas, saberes e intereses en la escuela.
- ✓ Los seres humanos como sujetos de derechos, como ciudadanas y ciudadanos.
- ✓ La ciudadanía como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado.

---

<sup>80</sup> Con algunas modificaciones, extraído del Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía para 1° a 3° año de la Educación Secundaria- Introducción: 21-22.

- ✓ Las prácticas de las y los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos como prácticas ciudadanas en tanto modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad.
- ✓ Las formas de relación entre sujetos y Estado.
- ✓ La noción de corresponsabilidad.
- ✓ Ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades.
- ✓ Contexto sociocultural, sujetos y ciudadanía como dimensiones para el análisis de las prácticas ciudadanas.
- ✓ Las condiciones de desigualdad, diversidad y diferencia en las que están ubicados los sujetos para el ejercicio de la ciudadanía en determinados contextos socioculturales.
- ✓ La elaboración, puesta en práctica y evaluación de proyectos como dispositivo escolar de acciones colectivas planificadas para la exigibilidad de derechos y responsabilidades.

Vale aclarar que el diseño curricular para la materia en cuestión, es único para 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria, dado que *Construcción de Ciudadanía* es una materia no graduada para los tres primeros años de escolaridad secundaria. Además, se pretende que las propuestas de trabajo unan a los estudiantes según los intereses, preocupaciones y saberes que tengan en común o acuerden abordar, y no según su año de escolaridad. De aquí que, una vez implementada la materia en los tres años de la educación secundaria los proyectos podrán ser diseñados, implementados y evaluados por estudiantes pertenecientes al 1º, 2º y/o 3º año, pudiendo agruparse por proyectos y no necesariamente por compartir el año o la sección.

Se señala que la incorporación de *Construcción de Ciudadanía* dentro de la nueva organización curricular de la educación secundaria tiene como propósito principal implementar una materia diseñada desde un enfoque de derechos, que incluya las prácticas, saberes e intereses juveniles en la escuela, y proyecte un ejercicio activo y crítico de la ciudadanía.

Por último se aclara que los proyectos elaborados se podrán encuadrar en diversos ámbitos o espacios sociales de Construcción de la Ciudadanía, según sean los intereses, temas o problemas que inquietan a los alumnos; estos son:

1. AMBIENTE
2. ARTE
3. COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
4. ESTADO Y POLÍTICA
5. IDENTIDADES Y RELACIONES INTERCULTURALES
6. RECREACIÓN Y DEPORTE
7. SALUD, ALIMENTACIÓN Y DROGAS
8. SEXUALIDAD Y GÉNERO
9. TRABAJO.

Por otra parte, el Diseño Curricular se incluye el desarrollo de cada ámbito en función del encuadre teórico y metodológico propuesto, además se ofrecen ejemplos de trabajo didáctico para el desarrollo de proyectos en cada uno y se introducen algunas ideas y sugerencias, que deben leerse como potenciales estrategias de trabajo.

En la página 40 del Diseño Curricular para la materia “Construcción de la Ciudadanía”, se menciona el siguiente ejemplo sobre la implementación de un proyecto en función de los diversos ámbitos; el mismo se transcribe a continuación:

Tema elegido: falta de agua potable en la escuela.

Deberá decidirse el ámbito según el recorte analítico que se realice o dónde se focalice el problema de conocimiento, algunas posibilidades serían:

- Difundir el problema en la comunidad con una campaña de comunicación: ir a la radio, hacer una revista, una *página web* y un *mural* (Ámbito Comunicación y tecnologías de la información y ámbito Arte).



- Indagar las causas y consecuencias de la contaminación y del cese de las acciones contaminantes: construcción de un diagnóstico sobre la situación para el barrio y la vida de cada uno, comparár con otras situaciones en Argentina y en otros países, conocer los derechos y obligaciones en torno al tema (*Ámbito Ambiente, ámbito Salud, alimentación y drogas, ámbito Trabajo, ámbito Estado y Política*).
- Organizar el reclamo ante las autoridades: elevar un pedido ante quien corresponda, planificar acciones políticas para transformar la situación de inequidad (*Ámbito Estado y Política*).

Una vez definido el problema y decidido el ámbito desde el cual se desarrollará el proyecto se propone el siguiente recorrido:

- definición de lo que hay que lograr (objetivos del proyecto);
- planificación de la/s acción/es a realizar (acciones del proyecto);
- distribución de roles, funciones y responsabilidades (formas de participación en el proyecto);
- participación en el control del proceso (quiénes y cómo realizarán el seguimiento de todo lo planteado);
- evaluación de lo realizado (valorar el trabajo grupal y los resultados obtenidos).

A fin de abocarnos específicamente al tema de este trabajo de Tesis, se presenta a continuación lo pautado como fundamentación desde los Diseños Curriculares de Construcción de la Ciudadanía, para el ámbito N°9: "Trabajo".

En la página 187 se Introduce la propuesta señalando que en muchas oportunidades la temática "trabajo" aburre o asusta por anticipado, dado que siempre se la presenta desde el punto de vista erudito; pero aquí se deja en claro que la propuesta se basa en la resolución de problemas concretos, es decir, desde aspectos de la vida cotidiana, de lo que les acontece a las personas "de carne y hueso" en determinados contextos socioculturales, con el fin de que los/las jóvenes comprendan el sentido de

“para qué aprenden” y las/ los docentes para qué enseñan proyectos sobre Trabajo en esta materia.

Se agrega además que:

*“En los últimos años la desocupación y las nuevas relaciones con el empleo de la población económicamente activa (PEA)<sup>81</sup>, en Argentina impactaron negativamente sobre las familias y sus hogares, provocando transformaciones sociales que modificaron la vida de las personas. Estas modificaciones en el mercado de trabajo, no solo afectaron a los adultos sino también a jóvenes, adolescentes, niños y niñas, provocando en muchas ocasiones la vulneración de algunos de sus derechos ciudadanos. Muchos trabajadores y sus familias fueron experimentando un proceso que los llevó a depender de programas de asistencia social estatal, concebidos en muchos casos como subsidio y no como derecho”<sup>82</sup>.*

Posteriormente, bajo el título “Trabajo y Ciudadanía<sup>83</sup>”, se presenta una selección escrita por la Licenciada Ivanna Bleynat, referida a los inicios del capitalismo, en donde el trabajo era considerado como una mercancía, y su precio era fijado mediante un contrato individual entre el trabajador y el empleador. De aquí que en la práctica, los términos del intercambio de trabajo por dinero se daban bajo una condición de desigualdad, en donde el patrón era el sujeto fuerte que imponía las condiciones para realizar el contrato, y el trabajador el débil que debía trabajar a cualquier precio por no contar con otros medios de vida. Las condiciones de vida paupérrimas de la clase trabajadora hicieron que se conformaran paulatinamente las asociaciones colectivas de trabajadores, con la consecuente conquista de derechos y normas estipulados para regir los contratos de trabajo.

---

<sup>81</sup> PEA: personas que tienen una ocupación o que sin tenerla la están buscando. Incluye tanto a la población ocupada como a la desocupada. PNEA: todas las personas no incluidas en la PEA, por ejemplo estudiantes o jubilados.

<sup>82</sup> Lo que algunos autores han denominado proceso de descuidanización.

<sup>83</sup> Véase Pp. 187-188. Diseño Curricular para la materia Construcción de la Ciudadanía.

Se deja en claro que esta conquista de los derechos laborales no puede ser escindida de una determinada concepción del estado, en este caso el llamado Estado Nacional Social o de Bienestar, que primó en el mundo occidental luego de la Segunda Guerra Mundial y fue quien estableció las reglas de intercambio entre patrones y obreros a partir de su intervención y dio entidad legal a las asociaciones colectivas de trabajadores, generando dispositivos de regulación de las leyes laborales. De aquí que el Estado se constituyó en el terreno en donde se dirimieron las cuestiones laborales.

También se hace referencia a los derechos de ciudadanía (cobertura de salud ante enfermedades y accidentes, derecho a percibir una jubilación, licencia por maternidad, salario familiar, etc), que se adquieren con la posesión del trabajo asalariado. Sin embargo, se aclara que con la sola constitución de la relación salarial no es suficiente para gozar de dichos derechos, ya que además el asalariado debe estar registrado como trabajador en relación de dependencia, comúnmente llamado "trabajador en blanco". De esta manera, el trabajo asalariado registrado se constituyó en el mecanismo de acceso automático a los derechos sociales por parte de la clase trabajadora, que antes no podía gozar de ellos por restricciones materiales individuales.

Se aclara por último que, este rol del trabajo como articulador social tuvo plena vigencia mientras la modalidad laboral prevaleciente era la del asalariado registrado, en el marco de:

- un Estado-Nación que además de instaurar los derechos sociales mencionados intervenía en la economía intentando suavizar los efectos nocivos de períodos de estancamiento económico;
- una dinámica económica con desarrollo industrial que absorbía mano de obra disponible para el trabajo;
- una condición de mercado de trabajo en equilibrio, con relativo pleno empleo o desempleo friccional, entendido éste como el tiempo que demora una persona en pasar de un empleo a otro y que es de corta duración;

- la organización del movimiento obrero representado en actores sociales poderosos capaces de hacer oír sus voces al momento de tomar decisiones relacionadas con el curso de la política económica y social del país.

Se señala que este período se ubica estimativamente entre 1945 y 1973<sup>84</sup>, y que implicó no sólo el ascenso de las clases trabajadoras a un reparto más equitativo de la producción, sino que modificó la concepción acerca del trabajo que circulaba en el imaginario. *“El trabajo pasó a ser el eje rector de la vida a partir del cual cualquier sujeto podría escribir su historia, pensar su proyecto y planificarse a largo plazo. En otras palabras, el trabajo puso en el eje de su definición el poder de otorgar identidad: cada sujeto se definía por su tarea, por el trabajo que hacía y por la posición social que ocupaba en las relaciones de producción”*. (Diseño Curricular para la materia Construcción de la Ciudadanía. 2008:188).

A continuación se presenta un apartado titulado “Nuevas reglas de juego en el mundo del trabajo.”, que da cuenta del cuestionamiento de las representaciones que asociaban en Argentina hasta el año 2002, la definición de trabajo a una actividad con las características de asalariado, registrado y estable, de jornada completa, protegido por la legislación laboral, en el ámbito de la economía privada. Dado que durante ese período la tasa de desempleo<sup>85</sup> alcanzaba el 21.5%, registrándose una marcada disminución en el empleo privado, formal y estable en el total de la ocupación urbana, lo que significó que el sector productivo no tuvo la capacidad de absorber la oferta de trabajo, y menos aún de hacerlo con empleo en blanco y permanente.

*“La crisis económica de los años 2001 y 2002 provocó la disminución de la demanda de actividades manufactureras y productivas, incrementándose las actividades de comercio y servicios personales, donde se refugiaron muchos*

---

<sup>84</sup> Habitualmente se toma como punto de partida del Estado de Bienestar el fin de la Segunda Guerra Mundial y finaliza con la Crisis del Petróleo de 1973 en el que el mundo occidental reorganiza el modo de producción capitalista hacia la organización del trabajo flexible-toyotista y las políticas neoliberales en lo económico y neoconservadoras en lo político.

<sup>85</sup> Tasa de desempleo: Número de desempleados dividido por la población económicamente activa (ocupados más desempleados).

*trabajadores independientes con alto grado de informalidad.. Esta situación dió origen a una gran disparidad entre los niveles de ingresos según los tipos de ocupación de las personas, ampliándose drásticamente la brecha ente los empleos formales y los informales. Esto, sumado a las transformaciones que se venían sucediendo desde mitad de la década del setenta, contribuyó a poner en discusión el antiguo concepto de trabajo presente en el imaginario social. La imagen del trabajo estable y en blanco se resquebrajó, y con ello entraron en movimiento, no solo las posiciones económicas de los sujetos, sino también sus espacios identitarios. El trabajo había constituido en nuestro país uno de los anclajes fuertes para la constitución de la subjetividad, para la socialización y como lugar de inclusión en la comunidad, actuaba objetiva y subjetivamente como un "soy parte de", "pertenezco", y era esto lo que estaba cambiando". (Diseño Curricular para la materia Construcción de la Ciudadanía. 2008:189).*

Posteriormente se señala que estos cambios en las reglas de juego en el mundo del trabajo implicaron lamentables pérdidas, sobre todo en ámbitos como la seguridad social, la cobertura de salud, la posibilidad de proyectar para el futuro, la estabilidad laboral, el ahorro, la pertenencia a un grupo de pares en un espacio productivo, y la oportunidad de que las nuevas generaciones tengan trayectorias laborales exitosas en el futuro dadas las precarias situaciones en las que las familias se encontraron.

Por otra parte se explica que la crisis económica que había comenzado internacionalmente alrededor del año 1973 con la crisis mundial capitalista (asociada a la crisis petrolera), provocó en Argentina un cambio estructural de las relaciones entre *la sociedad, el mercado y el Estado*. Esta crisis que emergió desde 1976, se consolidó durante el período de la recuperación de la democracia, perdiéndose aquella interrelación entre el Estado y la sociedad que se daba a través de una activa intervención estatal en la economía y la asunción por parte del mismo de un rol de garante de los derechos sociales y del compromiso entre clases. Se plantea entonces una nueva modalidad de inserción del país en el desarrollo mundial, con fuerte aumento de la dependencia y notables recortes de las funciones estatales de regulación y de

organización de identidades colectivas. (Mancebo, 1999<sup>86</sup>). De aquí que, al optar políticamente por poner fin a una etapa “Estado- céntrica”, sectores cada vez más amplios de la población han ido quedando al margen de la redistribución que antes garantizaba el Estado<sup>87</sup>.

Se señala que el desempleo, la precarización laboral, la degradación de la educación y la salud pública, quedaron a merced del mercado que, con sus nuevos parámetros de “eficiencia” dejó excluida a gran parte de la población. Estos cambios económicos modificaron las condiciones de existencia de la vida en sociedad, (más allá de lo rural o lo urbano), fragmentando la totalidad y profundizando la desigualdad. De aquí que vivir en democracia no fue ni es suficiente para superar los problemas de desigualdad y pobreza que devinieron del nuevo patrón de acumulación. Se evidencia así como una falacia el considerar a la *ciudadanía política* separada de la *ciudadanía económica-social*. De aquí la necesidad de considerar como una cuestión impostergable el ejercicio de una *ciudadanía activa* que habilite a participar en los debates de aquellas decisiones que modelan las vidas.

Con el fin de ejemplificar como se sucedieron los cambios descriptos anteriormente y como repercutieron los mismos sobre los sujetos y sus prácticas cotidianas, en el Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, se presenta el caso de Don Joaquín:

*“Don Joaquín nació en 1942, creció en una familia donde su padre era empleado del ferrocarril y su madre ama de casa. Nuestro protagonista fue a la escuela primaria y secundaria del barrio, mientras crecía jugando con los pibes de la barra en la plaza, el club y en los terrenos linderos a la estación de tren. Se recibió en la Escuela Industrial y rápidamente logró entrar en la empresa General Motors. Entró como aprendiz de matricero, luego pasó a ayudante de matricería, matricero oficial y*

---

<sup>86</sup> Mancebo, M., “La sociedad Argentina de los 90: crisis de socialización” en Filmus, D. (comp.), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Troquel, 1999.

<sup>87</sup> Sin darse aquello que los teóricos neoliberales plantearon en torno a las “saludables desigualdades” entre las sociedades como mecanismos dinamizadores de las economías agotadas.

*más tarde jefe de sección. Por ese tiempo conoció a Elena, la modista del barrio, se enamoraron, se comprometieron y comenzaron a ahorrar para juntar plata para la casita.*

*Esto que le pasaba a Joaquín también se repetía en sus congéneres, la mayoría tenía trabajo formal, dentro de un área industrial, que les permitía ahorrar y proyectarse para el futuro. Las leyes de protección daban empleos estables y también vacaciones. Elena también tenía trabajo ya que las mujeres del barrio se hacían de vez en vez algún vestido y múltiples "arreglos" en la ropa.*

*A los dos años de casados nació Andrés y a los cinco, Gabriela, ambos fueron a la primaria y la secundaria, pero sus trayectorias laborales fueron muy distintas a la de los padres. Cuando Andrés termina la secundaria, consigue un trabajo de cadete mientras cursa la universidad y aunque se le hace difícil estudiar mientras trabaja, tarda un tiempo más del esperado pero se recibe. Gabriela se anota para ser maestra, como dice su mamá, pero luego del primer año, llegados los años '90 todo se complica y tiene que dejar. En este tiempo Joaquín pierde su trabajo ya que la fábrica cierra y se va del país, las vecinas ya no le encargan más vestidos a Elena, porque les sale más barato comprar la ropa que entra importada, y lo que gana Andrés no alcanza.*

*Como los desarrollos tecnológicos impregnaron la industria automotriz incluida la matricería, Joaquín quien tiene una formación más artesanal ha quedado "desactualizado" y no consigue un nuevo empleo en el rubro que conoce, entonces decide hacerse vendedor de repuestos. Al poco tiempo la calle le muestra que el mercado está saturado y hay tantas piezas robadas... así que decide que eso no es para él, emprendiendo el proyecto de abrir un video club en su casa. Elena lo acompaña en el microemprendimiento. Gabriela de clases a domicilio de apoyo escolar, y Andrés va de trabajo en trabajo buscando alguna oferta más digna para un profesional.*

*Como vemos a través de las trayectorias laborales de Andrés y Gabriela, las condiciones de estabilidad y de movilidad en el mercado de trabajo cambiaron*

*respecto de cuando sus padres eran jóvenes y querían proyectar un futuro que parecía con certezas. Además la introducción de nuevas tecnologías en los procesos de producción significó la expulsión de muchos trabajadores y con ella la de Don Joaquín, cuya tarea ahora la hace una máquina. Por otro lado ni Elena ni Gabriela cuentan con conocimientos complejos, lo que las posicionaría mejor para los nuevos requisitos de incorporación que piden las empresas con modelos de organización "toyotistas"<sup>88</sup>. Andrés sí tiene esos conocimientos, pero la flexibilización laboral y las nuevas normas de contratación han provocado nuevas relaciones laborales, inestables, con incertidumbre de la trayectoria laboral".<sup>89</sup>*

A partir de este ejemplo sobre varias historias de vida en relación a dos generaciones distintas, pero pertenecientes a una misma familia, con formas de pensar y capacitaciones diversas, se plantea a continuación una reflexión sobre este caso bajo el título "*Continuidades, rupturas y nueva construcción de identidades en el mercado de trabajo*".

Queda claro como cada proceso histórico y cada geografía determinan diferentes conformaciones de mercados laborales y empleos. Actualmente existen continuidades y rupturas en relación con el empleo, que afectan en distinta medida a los diferentes grupos sociales, jóvenes, mujeres, personas con bajos niveles de escolarización, entre otros.

Dentro de lo que atañe a una característica en común de todo el mercado laboral, diremos que hoy, en tiempos de neocapitalismo se ha creado un conflicto entre preceptos éticos y experiencia laboral cotidiana, y los relatos sobre este campo que antes eran narraciones de carácter duradero, con un sentido ejemplar, hoy pasan a ser crónicas de acontecimientos pasajeros, no duraderos, dado que las características centrales del mercado de trabajo son la incertidumbre y el cambio, disolviendo muchas

---

<sup>88</sup> Nueva forma de producción donde, a diferencia de lo que pasaba con el Taylorismo o Fordismo, un mismo trabajador puede desempeñar varias tareas de acuerdo con los requerimientos de la empresa, y es responsable de la calidad de su trabajo.

<sup>89</sup> Diseño Curricular para Construcción de la Ciudadanía, página 190.



veces vínculos de confianza y compromiso entre las personas. (Sennet, 2000<sup>90</sup>; Bauman, 2005<sup>91</sup>).

Dentro de este apartado, pero bajo el subtítulo: “Trabajo y Educación”, se señala muy brevemente que si bien todas las personas se ven afectadas cuando existen problemas en el mercado laboral, no todas sufren las mismas consecuencias. Cuando el mercado se deteriora los que más se ven afectados son aquellos que poseen menor capital educativo<sup>92</sup>, ya que es muy común que se exijan determinadas credenciales educativas para puestos que antes no se las requería. (Miranda, Otero, 2002). De aquí que las personas con menor nivel de escolarización quedan más relegadas a empleos en el segmento secundario<sup>93</sup>, siendo estos empleos precarios, de indigencia o asistidos por planes, cuando no desempleados.

Por otra parte, se plantea bajo el título “Trabajo y relaciones de género” que si bien en este momento el número de mujeres en la fuerza laboral es mayor al que nunca antes en la historia, la persistencia de la brecha de género contribuye a una “feminización” de la pobreza entre los trabajadores. Esta brecha se manifiesta a través de diferencias entre mujeres y hombres en el empleo, la seguridad laboral, los salarios y el acceso a la educación (OIT, 2007<sup>94</sup>).

Se señala que a pesar de los progresos en el mercado de trabajo, hay demasiadas mujeres en trabajos mal retribuidos, con frecuencia en la economía informal, sin suficiente protección legal, con poca o ninguna protección social, y con un alto grado de inseguridad. Se trata de gran cantidad mujeres que se desempeñan como

---

<sup>90</sup> Sennet, R. “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. Barcelona. Anagrama. 2000.

<sup>91</sup> Bauman, Z., *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, FCE, 2005.

<sup>92</sup> Esto nos recuerda la “Teoría del paracaídas” formulada por Daniel Filmus y el “efecto fila” de Martín Carnoy. (Véase apartado 2.3.1 de este Trabajo de Tesis).

<sup>93</sup> Empleos en el segmento secundario: Empleos Precarios: Ocupados autónomos sin capital intensivo, o en relación de dependencia en puestos inestables o sin beneficios sociales, pero con ingresos en su ocupación principal superiores a la canasta familiar de indigencia. Trabajos de Indigencia: Ocupados autónomos o en relación de dependencia con ingresos en su ocupación principal inferiores a la canasta familiar de indigencia. Planes de Empleo: Ocupados en relación de dependencia que no realizan aportes de seguridad social asistidos por programas sociales o de empleo con contraprestación laboral.

<sup>94</sup> Citado en el Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía.

trabajadoras familiares auxiliares sin remuneración, o trabajadoras por cuenta propia con bajos ingresos. Además, la persistencia de la diferencia salarial aun realizando el mismo trabajo que los hombres, es notoria. Esta situación se presenta incluso en ocupaciones tradicionalmente asociadas con trabajadoras mujeres, como en la enfermería y en la docencia. De todas formas y aunque se avanza con lentitud, y gracias a la presión de las luchas sociales, hay signos de mejoría en la abolición de las desigualdades históricas de género.

Posteriormente se plantea el tema de “Los y las jóvenes y el trabajo”, “el trabajo adolescente” y “el trabajo infantil”. Aquí y como ya se analizó en el apartado 2.3.1.1 de este trabajo de Tesis, se deja en claro la dificultad que tienen los adolescentes en la actualidad para ingresar al mercado de trabajo, dado que las vacantes que se generan son muy pocas. Se señala que si bien hoy existe en los jóvenes el valor del trabajo como medio fundamental de realización humana, se produce una socialización en torno al “trabajo inestable” e incluso a la “ausencia de trabajo, que no condice con la valorización de los jóvenes, dado que ellos poseen la expectativa de ingresar al mercado de trabajo con certidumbres.

En cuanto al trabajo adolescente, se señala que es una actividad que se encuentra restringida por la Ley (Ley de Contrato de Trabajo N° 20.744: 1976, Pacto Federal del Trabajo Ley N° 25.212: 2000 y otros estatutos y regímenes especiales como el del Servicio Doméstico Ley N° 326 o el Trabajo Agrario Ley N° 22.248); pero que pese a esto muchas veces el trabajo de los adolescentes se lleva adelante en condiciones nocivas para su desarrollo integral, también se repara en que las actividades laborales de los y las adolescentes y el comportamiento de los mismos en la escuela están en estrecha relación. Por ejemplo, las frecuentes inasistencias, las llegadas tarde, la repetición de año y la sobreedad en el año que cursan, muestran la tensión que genera en la educación el trabajo.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Estadísticamente, en Argentina, el 38% de los adolescentes trabaja, mayormente en relación a la prestación de servicios, y en el mercado informal.

Posteriormente, se señala que dentro de los problemas que más mencionan los y las adolescentes acerca del motivo de su deserción escolar es claro que casi la mitad expresa problemas económicos, luego le siguen las cuestiones familiares o de salud, y mucho después vienen la falta de interés y los problemas en la escuela. Por último, se menciona como recomendable que desde la escuela se sostenga el interés de los *alumnos/as por el trabajo en relación a la construcción de la ciudadanía*, ya que si bien por ley este está permitido, es conveniente invitar a la reflexión sobre la prioridad de la educación y la necesidad de un trabajo protegido, e ir discutiendo junto a los protagonistas formas de resolver la articulación de una vida del estudiante de escuela secundaria que trabaja.

En cuanto al trabajo infantil, se señala que es aquel que se realiza por debajo de la edad mínima de admisión al empleo fijada por cada país. (En Argentina rigen los Códigos de la Legislación Laboral Nacional, como otras leyes y programas Internacionales y Regionales que lo prohíben hasta los catorce años<sup>96</sup>, pero pese a esto, según un informe de la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI) *en la actualidad no se pone en discusión que este fenómeno tiende a incrementarse con el empobrecimiento y el incremento de la desigualdad.*

Por otro lado, se deja en claro que para la OIT, el término trabajo infantil se refiere a cualquier trabajo que es física, mental, social o moralmente perjudicial para el niño/a y que afecta su escolaridad, al privarlo de la oportunidad de ir a la escuela o exigirle que combine la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado (OIT, 2006). Además se señala que existen lo que se conoce con el nombre de *“las peores formas de trabajo infantil”*, que son aquellas que esclavizan al niño o niña, lo separan de su familia, lo exponen a graves peligros y enfermedades o lo dejan abandonado a su suerte.

---

<sup>96</sup> (Convención sobre los Derechos del Niño: 1989, Convenio N° 138 con OIT: 1973, Convenio N° 182 con OIT: 1999, Declaración de la OIT:1998, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo del Pacto aprobado por Naciones Unidas:1966, Pacto San José de Costa Rica: 1969, Protocolo Adicional de la Convención Americana de Derechos Humanos:1988, Declaración Socio-Laboral del MERCOSUR: 1998, Declaración presidencial sobre erradicación del trabajo infantil del MERCOSUR : 2002 y la Constitución Nacional: ref. 1994). Documentos disponibles en [www.oit.org.pe/ipeec/documentos/c138.pdf](http://www.oit.org.pe/ipeec/documentos/c138.pdf) o <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/ipeec/pub/law/index.htm> o [www.oit.org.ar](http://www.oit.org.ar)

Se explica que el trabajo infantil se da a más temprana edad en el campo que en la ciudad, siempre dentro de la economía informal, y muchas veces en jornadas superiores a las establecidas como límite por las legislaciones para un trabajador adulto y con ingresos inferiores (OIT, 2006)<sup>97</sup>.

Posteriormente se da cuenta del perfil ocupacional de los niños y niñas, señalando que en su mayoría ayudan en algún negocio o taller (27.9 %); recolectan papeles o cartones (13.8%), venden en la vía pública (10.7%) o hacen mandados o trámites (10.5%). Cortan el pasto, ayudan en otra actividad o cuidan niños, mayores o enfermos en alrededor de un 6% de los casos. Más de la mitad de los niños y niñas que trabajan lo hacen principalmente ayudando a sus padres, y en menor porcentaje trabajan por cuenta propia y solo algunos trabajan para un patrón.

Por otra parte, se explica que la tasa de asistencia a la escuela de los niños y niñas es de más del 97%, coincidiendo con la tasa de asistencia universal independiente de la condición de actividad, pero los niños que residen en el campo asisten en menor medida que los que residen en zonas urbanas. La exclusión del sistema educativo comienza a manifestarse con mayor crudeza entre los adolescentes que realizan actividades laborales.

Se explicita luego que el motivo principal de los niños que han tenido que dejar de asistir a la escuela fue por problemas que tuvieron en la misma escuela (45,9 %), luego colocan los motivos familiares y de salud (36.3 %) y en último lugar referencian los problemas económicos (20.3%). Pero existe una estrecha relación negativa entre los niños y niñas que trabajan y que también concurren a la escuela; puesto que poseen altos porcentajes de inasistencias, llegadas tarde, sobreedad, altos índices de repitencia

---

<sup>97</sup> En Argentina, según la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) el grado de difusión del trabajo infantil alcanza al 16.7% en las regiones del Gran Buenos Aires, NEA, NOA y Mendoza, teniendo en cuenta el trabajo en sentido estricto, las actividades de autoconsumo y las tareas domésticas realizadas en forma intensa (Total absoluto de niños y niñas entre 5 y 13 años que trabajan 496.288, Informe EANNA, MTEySS /INDEC, 2006).

de una vez y más, muestran el profundo grado de vulnerabilidad educativa de estos chicos, y el incumplimiento del derecho a la educación al que están sometidos.

Finalmente en lo que se refiere a trabajo infantil y la construcción de ciudadanía se señala que, dado que población infantil merece una protección especial según la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y que hoy día muchos chicos y chicas están sometidos a una situación de injusticia social, sería muy interesante instalar la visualización, la desnaturalización y la lucha por su erradicación, ya que muchas veces la sociedad argentina mantiene una actitud ambivalente que oscila entre la tolerancia, la indiferencia y la indignación.<sup>98</sup>

Posteriormente se presentan dos ejemplos de trabajo didáctico con Proyectos en el ámbito del Trabajo, el primero se titula *¡Digamos presente!*, y el segundo, *Relatos motivadores de abuelos y jóvenes*.

Antes de ser presentados se los introduce señalando que el principal problema a resolver por el docente es cómo facilitar a las y los adolescentes y jóvenes la “instalación” de temas e intereses de su mundo, para que estos puedan sentir que no solo *están* en la escuela sino que además empiezan a *participar* en ella en forma real, utilizando la sociedad como un recurso pedagógico.

Posteriormente se explica que los ejemplos que se presentan pueden apoyarse en los temas tratados en los ámbitos de Estado y Política (en relación a la organización social, a la relación con el Estado, a las instituciones), Identidades y relaciones interculturales, Sexualidad y género (profundiza la cuestión de identidad y género), Salud, alimentación y drogas (relación salud-trabajo), Comunicación y tecnologías de la información y Arte (para el diseño de estrategias comunicacionales) y Recreación y deporte (diseño de actividades deportivas y recreativas). En todos ellos se encontrarán herramientas conceptuales específicas así como orientaciones didácticas para su abordaje.

---

<sup>98</sup> Véase el Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía.

Por otra parte, se señala que es pertinente la articulación con las materias Ciencias Sociales, Historia y Geografía y que en sus Diseños Curriculares se encuentran temas en común con lo que se propone abordar en los ejemplos (y en general con la temática de Trabajo).

Se presentan a continuación dos ejemplos del trabajo didáctico extraídos de los Diseños Curriculares de la materia Construcción de la Ciudadanía: *Ejemplo A. ¡Digamos presente!*

*“La profesora de Construcción de Ciudadanía de una escuela rural de la provincia de Buenos Aires, entra al aula mientras la preceptora Olga toma asistencia. Cuando Olga termina confecciona una muy larga lista de ausentes y sin asombro alguno ni comentario la deja junto al libro de temas de la profesora. Como esta lista es realmente muy larga la profesora hace la pregunta tanto al curso en general como a Olga que todavía estaba allí, sobre qué es lo que está pasando que los alumnos/as no están en la clase. Es así que con la mayor naturalidad todos contestan: “es época de cosecha”.*

*La profesora con los alumnos/as indagan sobre esta práctica tanto de los que vienen como de los compañeros que están “ausentes” pero que a algunos de ellos ven en otro momento del día o en la semana. Los alumnos/as describen actividades, horarios, medios de transporte hasta llegar a los campos, relaciones con los adultos con quienes comparten la actividad, formas de pago, destino de lo obtenido...y muchos otros saberes que hacen a la práctica y al contexto donde la realizan. También describen lo que piensan sus familias del ir a trabajar al campo, acá aparece el conflicto entre los que sostienen “que se aprende trabajando cuando uno ya es grande, a partir de los 10, 11, 12 años” y los que piensan que es mejor dejar eso para los más grandes todavía. A Olga también se la entrevista porque ella sabe mucho de los pibes de la escuela y cuenta que como esto siempre pasó en la escuela, ya están acostumbrados y que habitualmente si algún alumno por ir a la cosecha se queda libre,*

*la directora permite la reincorporación sin ningún problema. Mientras los alumnos/as relatan se dan cuenta todo lo que saben en relación al tema, no solo sobre la práctica de la actividad sino también sobre lo que "los de alrededor" (otros actores sociales) piensan de ella y sobre la forma en que intervienen, por ejemplo las familias, la escuela, los patrones, o los inspectores cuando van al campo y los niños se tienen que esconder. En la medida que la profesora pregunta se comienza a problematizar el tema en tanto surgen diversas miradas sobre las otras cosas que a ellas y ellos como adolescentes les gustaría hacer y no pueden si trabajan, como ser jugar, estar con amigos, no estar tan cansados, que las cosas de la casa las hagan los grandes, ir todos los días a la escuela, tener tiempo de hacer la tarea, etcétera. Finalmente el trabajo infantil se instala como temática principal a abordar elaborando un proyecto desde el ámbito Trabajo, y en relación con las políticas socio-económicas y las transformaciones del entorno y el trabajo rural como temáticas secundarias (Ámbitos Estado y Política y Ambiente). Llegada esta etapa se ponen a diseñar el proyecto. (Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía. 2008:196).*

Se propone que antes del diseño los alumnos/as puedan articular con otros docentes del curso la problemática a abordar, para que estos cuenten con una cantidad de conocimientos que les facilitará la construcción de un proyecto relevante y posible de llevar a cabo. Por ejemplo, pueden preguntar en otras materias como en Ciencias Sociales o en Historia y Geografía, o realizar investigaciones con organismos del Estado, organismos no gubernamentales, organismos internacionales: si siempre ha habido trabajo infantil o cuando se empieza a reglamentar dicha práctica, cuando los niños se vuelven sujetos con derecho a no trabajar y sí a estudiar o a jugar, si todos los sujetos están de acuerdo con estos derechos, hasta dónde son universales. También en Matemática pueden pedir ayuda para interpretar cuadros estadísticos sobre información cuantitativa que brinda el INDEC y el MTEySS, o en Ciencias Naturales o Biología informarse sobre las implicancias de las largas jornadas laborales y el uso de pesticidas para la salud (ver ámbito Ambiente y Salud, alimentación y drogas), de esta forma tendrán una visión sobre el estado de la cuestión más acabada para ponerse a diseñar juntos avances en el proyecto.

Se explicita que, dado que el trabajo infantil está naturalizado en esta comunidad (como en muchas otras), será muy posible que se les ocurra alguna campaña dentro de la propia escuela para hacerlo visible, tal vez elijan afiches, un mural, o un concurso de graffities o comics<sup>99</sup>, cualquier estrategia de comunicación es buena en esta etapa y contribuye a desenmascarar la función de la ideología que lo vuelve "normal". Posteriormente se señala que el compromiso que vayan adquiriendo con el tema, podrán armar comisiones de alumnos que expliquen y difundan el Proyecto, el afiche, el mural, por ejemplo en la radio local, otra que escriba para el periódico escolar que llega a padres, alumnos y otros habitantes de la zona, y otra que redacte una carta para llevar al Concejo Deliberante Local y pedir que sea leída por algún alumna/o en alguna sesión para que los concejales tengan presente esta problemática al momento de realizar sus propios proyectos en el seno de sus respectivos partidos con sus asesores; también se puede hacer llegar una copia de la carta a la UATRE<sup>100</sup> y otra a la CONAETI<sup>101</sup>, para instalar el tema a nivel de las organizaciones sindicales y del estado.

A continuación se da cuenta de otra propuesta de trabajo: *Ejemplo B: Relatos motivadores de abuelos y jóvenes.*

Se señala que: *los alumnos/as están preocupados por su futuro, estudiar y trabajar aparecen como dos alternativas posibles en sus vidas. A veces cuando les va mal en la escuela le cuentan a los profesores que "piensan largar todo e ir a trabajar", otras veces piensan en quedarse ya que "sin la escuela no sos nadie", como ellos mismos suelen decir"*<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> Se sugiere ver ámbito Arte y Comunicación y tecnologías de la información.

<sup>100</sup> UATRE, Unión Argentina de Trabajadores Agropecuarios y Estibadores.

<sup>101</sup> CONAETI, Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, conformada por los Ministerios de Trabajo, Educación, Salud, Comercio Internacional, Relaciones Exteriores, Desarrollo Social y Medio Ambiente, Economía, Interior, Infraestructura, Justicia y Derechos Humanos, la Secretaría de Culto y Cultura, CGT, UIA, Secretaría Nacional por la Familia de la Comisión Episcopal de Pastoral Familiar, OIT y Unicef.

<sup>102</sup> Extraído del Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía.



Se comenta que cuando los alumnos hablan del mundo laboral que conocen o del cual forman parte, en algunas oportunidades son trabajos con cierta continuidad, y en otros se les ocurre hacer alguna changa que les de plata para ir a bailar o comprarse ropa o ayudar un poco. Por ejemplo se toma el caso de Jhonatan que comenzó hace unos meses a ir a un taller y ordena, acomoda unas piezas, lava unas cosas, sin saber que arman después con las piezas; Natalia va desde el año pasado a lo de una patrona, que es amiga de la que va su prima, y le cuida los chicos, limpia y plancha, por último *“Maxi, que vende flores en la plaza del centro dice “en la escuela mucho no me exigen y desde que trabajo puedo llegar un poco más tarde”*. El docente capta estos interrogantes o incertidumbres de las y los alumnos/as cuando están trabajando en clase sobre temas posibles para abordar en *Construcción de Ciudadanía* y lo toma devolviéndolo como propuesta de enseñanza, como posibilidad para las y los estudiantes de armar un proyecto en la materia sobre el tema ya que permite estudiar y accionar en particular sobre el derecho de los y las jóvenes de tener información para pensar su propio proyecto de vida, y en general otros campos de derechos y deberes”<sup>103</sup>. (Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía:197).

Se señala que a las y los estudiantes les entusiasma diseñar un proyecto que tenga que ver con algo que les preocupa tanto como “ellos mismos y qué van hacer de sus vidas”, y piensan en compartirlo con otros adolescentes que pueden estar en la misma situación que ellos. Y como los ejes son el trabajo, la educación y los y las jóvenes pueden decidir convocar a ex alumnos, amigos del barrio que estén dentro del mercado laboral y a otros que estén estudiando o estudiando y trabajando, para una Jornada de Reflexión dentro de la escuela sobre la temática. También se les puede ocurrir invitar a adultos, por ejemplo a abuelos y abuelas, para integrar la mesa que expondrá experiencias laborales y educacionales de distintas épocas. Se podrán hacer comparaciones entre los diversos relatos dentro de los contextos temporales y geográficos donde ocurrieron y las variadas preguntas de la audiencia podrán dar pie a

---

<sup>103</sup> Los temas a tratar deben ser de interés de los alumnos y no necesariamente solo de “aquellos a quienes les sucede eso” que se está trabajando. El análisis complejo de los contextos socioculturales lleva a que todo tema analizado en términos de ciudadanía lleve a que los sujetos se tomen, se piensen como parte de una comunidad política, de un sistema social y/o matriz cultural.

dialogar sobre las distintas opciones, para luego sacar conclusiones sobre los derechos a defender tanto en el ámbito laboral como en la escuela. La socialización de las conclusiones podrá llevarse a cabo a través del diseño de una cartelera dentro de la escuela, con fotos del evento (obtenidas gracias a los celulares), para así compartirlas con otros alumnos y docentes.

Se explica que es posible que las conclusiones muestren la dificultad que encuentran los y las jóvenes para insertarse en el mercado laboral y la precariedad de las condiciones en las cuales lo hacen, más aún cuando han no les es posible ejercer el derecho y la obligación de estudiar o cuando la escuela ha flexibilizado la curricula con él o ella porque trabaja. Entonces, puede proponer como posibilidad conectarse con la Casa de la Juventud de la zona, el Centro de Fomento o el movimiento social que trabaja en el barrio, y plantear la problemática para que esta intervenga en forma activa, tal vez posibilitando el vínculo entre los y las jóvenes y los lugares de trabajo decente, que los preserve del trabajo en negro, precario y vulnerable al que están expuestos la mayoría de las y los adolescentes que trabajan.

Por último se sugiere la Bibliografía<sup>104</sup> para ser consultada por el docente como marco teórico de sus clases, la Legislación que se cree conveniente y relacionada con el tema del trabajo y los jóvenes y niños<sup>105</sup>, recursos de Internet<sup>106</sup> y películas<sup>107</sup>.

---

<sup>104</sup> Se proponen por ejemplo: Filmus, Daniel, "La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina"; Filmus, Daniel y Miranda, Ana "El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media". Dirección Nacional de Juventud, Buenos Aires, 2000. Disponible en <http://www.juventud.gov.ar>; INDEC; Jacinto, Lasida, Ruétalo, Berruti (s/f.) *Los Jóvenes y el Mundo Laboral. Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina ¿Qué desafíos y qué estrategias?, etc.*

<sup>105</sup> Esto es: Convención sobre los Derechos del Niño: 1989, Convenio N° 138 con OIT: 1973, Convenio N° 182 con OIT: 1999; Declaración de la OIT: 1998, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo del Pacto aprobado por Naciones Unidas: 1966, Pacto San José de Costa Rica: 1969, Protocolo Adicional de la Convención; Americana de Derechos Humanos: 1988, Declaración Socio-Laboral del MERCOSUR: 1998, Declaración presidencial sobre erradicación del trabajo infantil del MERCOSUR : 2002 y la Constitución Nacional: ref. 1994.; Documentos disponibles en [www.oit.org.pe/ipec/documentos/c138.pdf](http://www.oit.org.pe/ipec/documentos/c138.pdf) o <http://www.ilo.org/public/spanish/standars/ipec/publ/law/index.htm> o [www.oit.org.ar](http://www.oit.org.ar).

<sup>106</sup> Se citan los siguientes: Instituto Interamericano del Niño - <http://iin.oea.org>; Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; CONAETI - <http://www.trabajo.gov.ar/conaeti>; OIT Ginebra/IPEC - <http://www.ilo.org/public/spanish/standars/ipec>; OIT Sudamérica/IPEC; Unicef América Latina y el Caribe - <http://www.unicef.org/español>; UNICEF Argentina - <http://www.unicef.org/argentina>

Para finalizar, a raíz de lo analizado se evidencia el perfil democrático del docente y del desarrollo de la clase, como ámbito de diálogo, consenso y trabajo conjunto de la pareja educativa persiguiendo como fin el enseñar- y aprender, desde la práctica misma, la cuestión del trabajo en los tiempos de hoy. Además la cuestión didáctica da cuenta de la importancia nodal que tienen los intereses del alumno como herramienta estructurante del proyecto de trabajo.

Por otra parte, llama la atención en forma positiva el pautar que las actividades propuestas como conformadoras del proyecto elaborado, no sean solo viables para ser aplicadas, sino también que esa realidad de concreción trasciende el ámbito institucional de la escuela, para posicionar al alumno como actor social activo.<sup>108</sup>

#### Ciclo Superior de la Educación Secundaria.

Una vez trabajado lo concerniente al Ciclo de Formación Básica, se analizará la propuesta para el Ciclo Superior. Cabe aclarar que éste se organiza en dos campos, el de la Formación Común<sup>109</sup> y el de la Formación Específica. El primero es general a los lineamientos federales, e incluye los saberes que todos los estudiantes secundarios de todas las Modalidades<sup>110</sup> deberán aprender en su tránsito por el nivel, sea cual fuere la modalidad u orientación, siendo considerados como los más significativos e indispensables. (De aquí que el ciclo básico completo es de Formación Común).

---

<sup>107</sup> Por ejemplo: *Buena vida delivery* (Leonardo Di Cesare, Argentina, Francia, Holanda, 2004).; *El empleo del tiempo* (Laurent Cantet, Francia, 2001); *La dignidad de los nadies* (Fernando "Pino" Solanas, Argentina, 2005); *Me matan si no trabajo y si trabajo me matan - La huelga obrera en la fábrica INSUD* (Raymundo Gleyzer, Argentina, 1974). Cortometraje; *Recursos Humanos* (Laurent Cantet, Francia, Alemania, 1998); *Tocando el viento* (Mark Herman, Inglaterra, 1997).

<sup>108</sup> Por otra parte, y desde la aplicación de esta materia en la realidad de la Escuela Secundaria de hoy, vale aclarar que al poder ser dictada por los docentes de todas las especialidades (dada la extensión temática de sus ámbitos), usualmente es desarrollada con resultados no muy satisfactorios puesto que: muchas de estas horas se dictan en contra turno y en muchas escuelas secundarias no existe un directivo o personal jerárquico que esté en la institución; muchos de los docentes que toman las horas son principiantes o aún no recibidos y no poseen manejo de grupo, en muchas ocasiones no conocen los diseños curriculares, como armar una planificación, cómo actuar en casos de accidentes, etc.; es una materia que no lleva nota numérica, y no se rinde, tampoco tiene una régimen de asistencia "serio", dado que las inasistencias no se computan con las de las otras materias y el alumno "no puede quedar libre por faltar a construcción de la ciudadanía".

<sup>109</sup> Este campo de formación común flexibiliza la movilidad de los estudiantes por el sistema educativo provincial y nacional.

<sup>110</sup> Modalidad Común Orientada, Modalidad Técnico Profesional, Modalidad Educación Física y Modalidad Arte.

Las materias que conforman el campo de la Formación Común, del Ciclo Superior para todas las modalidades son:

- ✓ Arte
- ✓ Biología
- ✓ Educación Física
- ✓ Filosofía
- ✓ Geografía
- ✓ Historia
- ✓ Inglés
- ✓ Introducción a la Física
- ✓ Introducción a la Química
- ✓ Literatura
- ✓ Matemática-Ciclo Superior
- ✓ Política y Ciudadanía
- ✓ Salud y Adolescencia
- ✓ NTICx (Nuevas Tecnologías de la Información, y la Conectividad)
- ✓ Trabajo y Ciudadanía.

Por otro lado, cabe destacar que el Marco General para el Ciclo Superior Resolución Nº 3828/09 señala, en la página 17, que la Educación Secundaria Orientada<sup>111</sup> en la Provincia de Buenos Aires tiene las siguientes orientaciones:

- *Ciencias Sociales*
- *Ciencias Naturales*
- *Economía y Administración*
- *Arte*
- *Comunicación*
- *Educación Física*

---

<sup>111</sup> La trayectoria de la oferta educativa de la modalidad común Orientada se certificará con el título de: "Bachiller en la orientación correspondiente", mientras que la Modalidad Técnico Profesional, brindará el título de "Técnico en la Orientación correspondiente".

• *Lenguas Extranjeras.*

De aquí que en el Ciclo Orientado, además de la formación común, habrá materias específicas<sup>112</sup> de distintos campos del saber según la orientación. “*La orientación garantizará que los estudiantes se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento propio de la Orientación y se definirá mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados, agrupados –a los fines de la formulación de planes de estudios- en el Campo de Formación Específica*”. (Marco General para el Ciclo Superior. Resolución N° 3828/09:17).

A continuación se evaluará la estructura curricular de las diversas Orientaciones del Nivel Secundario con el fin de evaluar si se plantean orientaciones, materias y contenidos específicos relacionados con el tema “Educación y Mercado de Trabajo”; es decir si existen vínculos específicos desde los cuales se acerque al alumno al mundo del trabajo.

*1-La Orientación en Ciencias Naturales* ofrece un espacio formativo de profundización y ampliación de conocimientos en las temáticas de estas ciencias, como así también la divulgación y su impacto sobre la sociedad. Se presenta un enfoque de alfabetización científica expresado en materias como Química, Física y Biología en las cuales se abordan temas como clonación, problemas ambientales, genética, analizados desde su impacto en la sociedad y su especificidad científica.

Se detalla a continuación la estructura curricular<sup>113</sup> para la orientación en Ciencias Naturales es:

---

<sup>112</sup> La formación en el Ciclo Superior se organiza en dos campos, el de la *Formación Común* y el de la *Formación Específica*, esta última según la Modalidad. En el campo de la Formación Específica se incluyen los saberes que todos los estudiantes secundarios aprenderán en su tránsito por la orientación que elijan, se profundizan los campos de conocimiento propios de cada orientación y se definen los espacios curriculares específicos. La carga horaria total del campo de la formación específica para la Secundaria Orientada es de 756 horas, distribuidas en los tres últimos años de la secundaria. En el marco de la secundaria de la Provincia se prevé que las escuelas puedan continuar implementando más de una orientación en un mismo establecimiento.

<sup>113</sup> En fondo gris se resaltan aquellas materias específicas de la orientación

**B. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CICLO SUPERIOR EN CIENCIAS NATURALES**

CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR	MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR	MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR
LITERATURA	LITERATURA	LITERATURA
EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA
INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS
INTRODUCCIÓN A LA FÍSICA	FÍSICA	FÍSICA CLÁSICA Y MODERNA
INTRODUCCIÓN A LA QUÍMICA	FUNDAMENTOS DE QUÍMICA	QUÍMICA DEL CARBONO
BIOLOGÍA	BIOLOGÍA	BIOLOGÍA, GENÉTICA Y SOCIEDAD
SALUD Y ADOLESCENCIA	POLÍTICA Y CIUDADANÍA	TRABAJO Y CIUDADANÍA
HISTORIA	HISTORIA	FILOSOFÍA E HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA
GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA	AMBIENTE, DESARROLLO Y SOCIEDAD
ÉTICA	CIENCIAS DE LA TIERRA	
	ARTE	

*2-La orientación en Ciencias Sociales* es un trayecto educativo que se propone crear las mayores y mejores condiciones para que el estudiante se cuestione acerca de sus preconcepciones y prejuicios mediante el análisis crítico de la complejidad del mundo social actual, del pasado que lo ha constituido y proyección un futuro deseable y posible definido desde las preocupaciones democráticas y la construcción de una ciudadanía crítica y activa. Tiene materias específicas con mayor carga horaria como *Historia y Geografía*, además de *Psicología, Sociología, Filosofía, Proyectos de Investigación*, entre otras.

La estructura curricular para la orientación *Ciencias Sociales* es:

CUARTO AÑO	CH	QUINTO AÑO	CH	SEXTO AÑO	CH
Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	108	Matemáticas-Ciclo Superior	144
Literatura	108	Literatura	72	Literatura	108
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72
Historia*	108	Historia*	108	Filosofía	72
Geografía*	108	Geografía*	108	Arte	72
Introducción a la Física	72	Introducción a la Química	72	Trabajo y Ciudadanía	72
Biología	72	Política y Ciudadanía	72	Historia	72
NTICx	72	Comunicación, Cultura y Sociedad	72	Geografía	72
Salud y Adolescencia	72	Economía Política	72	Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales	144
Psicología	72	Sociología	108		

\*(Carga Horaria Total)

3- *La Orientación en Economía y Administración* propone una formación que vincula el conocimiento del mundo económico con otros ámbitos de lo social. Esta orientación recorre tres planos de las ciencias económicas: la contabilidad, la administración y la economía. Además abarca temáticas vinculados al desarrollo, la distribución del ingreso y atiende al estudio de situaciones particulares como las condiciones de trabajo, de contratación y las diferentes realidades *del mundo del trabajo*.

Tras el análisis la propuesta anterior es preciso señalar que esta orientación desde sus fundamentos generales se acerca explícitamente a la problemática de la vinculación del adolescente con el mundo del trabajo dado que apunta a recuperar el fuerte peso de los conocimientos escolares en las calificaciones profesionales, proponiendo un desplazamiento de la enseñanza basada en las competencias. Si bien las propuestas asociadas a la noción de las competencias son las de promover la creatividad, la iniciativa, entre otras, las mismas deben ser puestas en acto para el desarrollo de las

calificaciones. En el sentido común imperante, estas tienden a ser vistas como “inútiles”, cuando en realidad se orientan a una acción política, la de constituirse en sujeto político, (que es inútil dentro de un pragmatismo eficientista de corte empresarial, pragmatismo útil y legítimo para las empresas pero no para la escuela, que es un ámbito creado socialmente con objetivos diferentes).

A partir de esto se observa que se rescata el valor de los conocimientos escolares en las calificaciones profesionales, a partir de un desplazamiento de la educación hacia el valor de la formación basada en el desarrollo de competencias como la de promover la creatividad, la iniciativa, la flexibilidad, la asunción de responsabilidades, es decir, teniendo como fin último la formación integral de un ciudadano autónomo. De esa forma, la *Escuela Secundaria Común con Orientación en Economía y Administración* propone su distanciamiento de la estandarización pedagógica entendida como el núcleo de la eficacia, y se orienta hacia la profundización temática de los distintos aspectos implicados en el mundo de lo económico y dentro de él muy especialmente al mundo del trabajo, entendido éste como una parte de la malla de contención social de los habitantes de un país o de una comunidad que apunta a fortalecer su lazo social en un contexto que tiende a su progresiva erosión.

Esta orientación se propone, promover el análisis de la dimensión económica de las sociedades contemporáneas, en especial las de Argentina y América Latina; facilitar la construcción de mediaciones entre los desarrollos teóricos y metodológicos de la Economía y de la Administración con la experiencia de la vida cotidiana; Incentivar la escucha crítica de los discursos naturalizados predominantes emanados desde un importante número de medios de comunicación; Fomentar la comprensión del carácter de construcción social de todas y cada una de las herramientas técnico-contables utilizadas por los profesionales de las Ciencias Económicas. De aquí que el egresado *DE LA ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN sea capaz de:*



- Interpretar los hechos y sucesos económicos actuales, pasados y su posible proyección al futuro.
- Analizar el rol del Estado en las decisiones económicas en diferentes momentos histórico-económicos en el mundo y en Argentina.
- Interpretar críticamente los modelos económicos de la Argentina en los procesos histórico- sociales y en el contexto internacional.
- Explicar cuáles son y fueron los problemas económicos más significativos para la Argentina y el mundo teniendo en cuenta variables como la inflación, el desempleo, el PBI entre otras.
- Caracterizar diferentes organizaciones e instituciones relacionadas con el ámbito socio económico, político y cultural: ministerios, secretarías, cooperativas, sindicatos y gremios, cámaras empresariales y otras entidades.
- Evaluar problemáticas organizacionales, conforme a las variables internas y del entorno, que permitan proponer posibles alternativas de acción.
- Utilizar las técnicas del registro contable de los hechos económicos y de confección de diversos informes requeridos por los diferentes usuarios de los mismos.
- *Asumir un rol activo en el proceso de generar información útil y contribuir de manera decisiva en la gestión de las organizaciones.*
- Analizar críticamente la incidencia de las decisiones de las organizaciones en su contexto socio-económico.
- Participar activamente en el planeamiento, ejecución y evaluación de proyectos organizacionales.

La estructura curricular<sup>114</sup> para la orientación en Economía y Administración es:

---

<sup>114</sup> En fondo gris se resaltan aquellas materias específicas de la orientación

CUARTO AÑO	CHH	QUINTO AÑO	CHH	SEXTO AÑO	CHH
Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	144
Literatura	108	Literatura	72	Literatura	108
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72
Historia	72	Historia	72	Filosofía	72
Geografía	72	Geografía	72	Arte	72
Introducción a la Física	72	Introducción a la Química	72	Trabajo y Ciudadanía	72
Biología	72	Política y Ciudadanía	72	Economía Política	108
NTICx	72	Elementos de Micro y Macro Economía	72		
Salud y Adolescencia	72	Deporte	72	Proyectos Organizacionales	144
Sistemas de Información Contable	72	Sistemas de Información Contable	144		
Teoría de las Organizaciones	72	Gestión Organizacional	72		

\*(Carga Horaria Total)

4. *La Orientación en Arte* ofrece cinco propuestas vinculadas a diferentes lenguajes artísticos: Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y Literatura. Cada escuela debe decidir el lenguaje que desarrolla y profundiza a lo largo de la formación para el Ciclo Superior de la Educación Secundaria. En esta orientación resulta fundamental el trabajo de producción artística del estudiante; el objetivo es que culmine sus estudios con proyectos de producción en los cuales pueda intervenir no solo en la composición y realización de su obra, sino también en la difusión y puesta en escena para la comunidad.

De aquí que el ciclo orientado en arte presenta al alumno de la escuela secundaria la posibilidad de elegir entre 5 especialidades, las mismas pueden leerse a continuación:

EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Ciclo Básico (Formación Común)	Ciclo Superior Orientado en Arte (1 especialidad por 3 años consecutivos)
1 materia sin continuidad en los 3 años: Teatro ó Danza ó Plástica Visual ó Música	Especialidad en Artes Visuales
	Especialidad en Danza
	Especialidad en Música
	Especialidad en Teatro
	Especialidad en Literatura

Por otro lado, la estructura curricular propuesta para esta orientación se presenta en el cuadro que sigue a continuación, dando un detalle de aquellas materias comunes a todas las orientaciones y las que conciernen a la orientación arte (especialidad en Artes Visuales, en Danza, en Música, en teatro y en Literatura), específicamente.

#### ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN DE ARTE

Materias comunes	Materias específicas
Matemática-Ciclo Superior	Teatro: Actuación, Análisis del lenguaje teatral, Actuación y Procedimientos constructivos en teatro, Proyecto de producción en teatro y Lenguaje complementario.
Literatura	
Educación Física	Música: Lenguaje musical, Prácticas de conjuntos vocales e instrumentales, Análisis y producción en música, Proyecto de producción en música y Lenguaje complementario
Inglés	
Historia	Artes Visuales: Producción y análisis de la imagen, Imagen y nuevos medios, Imagen y procedimientos constructivos, Proyecto de producción en artes visuales y Lenguaje complementario
Geografía	
Ciudadanía y Política	Danza: Lenguaje de la danza, Análisis coreográfico, Improvisación y composición coreográfica, Proyecto de producción en danza, y Lenguaje complementario.
Ciudadanía, juventud y trabajo	
Filosofía (1 unidad orientada en Arte)	Literatura: Taller de lectura literaria y escritura, Seminario de investigación literaria, Taller de escritura, Proyecto de Producción en Literatura y Lenguaje complementario.
Introducción a la Química	
Introducción a la Física	
Biología	
Nuevas Tecnologías de la Información y de la Conectividad (Ntix)	
Arte	
Salud y Adolescencia.	

5- *La Orientación en Educación Física* comprende un conjunto de conocimientos y experiencias que permiten a los jóvenes: profundizar saberes corporales y motrices en ámbitos variados, para la conquista de su disponibilidad corporal y motriz, de modo reflexivo, crítico y fundamentado; fortalecer el vínculo con los otros; conocer el campo de la cultura corporal y las formas de actuar en el desarrollo de proyectos comunitarios. Tiene materias donde se realizan prácticas deportivas, acuáticas, gimnásticas, salidas de campamento y otras experiencias en ámbitos naturales.

A continuación se presenta la estructura curricular de la orientación en Educación Física, (en fondo gris se resaltan aquellas materias específicas de la orientación).

**B. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CICLO SUPERIOR EN EDUCACIÓN FÍSICA**

CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR	MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR	MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR
LITERATURA	LITERATURA	LITERATURA
EDUCACIÓN FÍSICA Y CORPORALIDAD	EDUCACIÓN FÍSICA Y CULTURA	EDUCACIÓN FÍSICA Y COMUNIDAD
INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS
SALUD Y ADOLESCENCIA	POLÍTICA Y CIUDADANÍA	TRABAJO Y CIUDADANÍA
INTRODUCCIÓN A LA FÍSICA	INTRODUCCIÓN A LA QUÍMICA	ARTE
HISTORIA	HISTORIA	FILOSOFÍA
GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA	
NTICK		
BIOLOGÍA	SOCIOLOGÍA	
	PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y ACUÁTICAS	PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y JUEGOS
PSICOLOGÍA	PRÁCTICAS GIMNÁSTICAS Y EXPRESIVAS I	PRÁCTICAS GIMNÁSTICAS Y EXPRESIVAS II
PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y ATLÉTICAS	PRÁCTICAS CORPORALES Y DEPORTIVAS EN EL AMBIENTE NATURAL	DISEÑO Y GESTIÓN DE PROYECTOS

6- *La Orientación en Lenguas Extranjeras* apunta a la formación plurilingüe como instrumento fundamental en la formación cultural, académica y laboral de los estudiantes. Por esta razón se consolida el estudio de inglés y se incorporan desde 4° año otras lenguas (portugués y francés o italiano).

A continuación se presenta la estructura curricular para esta orientación.

**B. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CICLO SUPERIOR EN LENGUAS EXTRANJERAS**

CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR	MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR	MATEMÁTICA-CICLO SUPERIOR
LITERATURA	LITERATURA	LITERATURA
EDUCACION FISICA	EDUCACION FISICA	EDUCACION FISICA
INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS
SALUD Y ADOLESCENCIA	POLÍTICA Y CIUDADANÍA	TRABAJO Y CIUDADANÍA
INTRODUCCION A LA FÍSICA	INTRODUCCION A LA QUÍMICA	ARTE
BIOLOGÍA		
HISTORIA	HISTORIA	FILOSOFÍA
GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA	
ARTES	ESTUDIO INTERCULTURALES EN INGLÉS I	ESTUDIO INTERCULTURALES EN INGLÉS II
PORTUGUÉS I	PORTUGUÉS II	PORTUGUÉS III
FRANCÉS I O ITALIANO I	FRANCÉS II O ITALIANO II	FRANCÉS III O ITALIANO III

7- *La Orientación en Comunicación* desarrolla una propuesta que consiste en abordar estos fenómenos comunicativos desde tres perspectivas: la observación, el análisis y la producción. Hay materias con observatorio de comunicación, alfabetización en medios, expresiones culturales del siglo XXI, análisis y discusión de los procesos de recepción y mediación de los mensajes, y la puesta en práctica de producción mediática.

A continuación se presenta la estructura curricular para la orientación en comunicación, resaltando en fondo gris las materias específicas.

CUARTO AÑO	CHT	QUINTO AÑO	CHT	SEXTO AÑO	CHT
Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	144
Literatura	108	Literatura	72	Literatura	108
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72
Historia	72	Historia	72	Filosofía	72
Geografía	72	Geografía	72	Arte	72
Introducción a la Física	72	Introducción a la Química	72	Trabajo y Ciudadanía	72
Biología	72	Política y Ciudadanía	72	Comunicación y Transformaciones Socio-Culturales del Siglo XXI	72
NTICx	72	Comunicación y Culturas del Consumo	72	Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria	108
Salud y Adolescencia	72	Observatorio de Comunicación Cultural y Sociedad	108	Taller de Producción en Lengua	144
Psicología	72	Observatorio de Medios	108		
Introducción a la Comunicación	72				

\*(Carga Horaria Total)

Tras el análisis de los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria Ciclo Superior se desprende que la orientación “Economía y Administración” presenta su propuesta de abordaje disciplinar específico relacionada en forma directa con la vinculación del alumno con el mundo del trabajo.

Y a partir del análisis de las materias comunes a todas las orientaciones en 4°,5° y 6° año del Ciclo Superior, se observa que existe una materia relacionada directamente con la cuestión antes señalada, esta es: “Trabajo y Ciudadanía”, propuesta para ser desarrollada durante el 6° año de estudios.

Por su parte, en una lectura atenta sobre la propuesta de la materia “Trabajo y Ciudadanía” que se comenzará a desarrollar durante el ciclo lectivo 2012, se percibe que se la presenta en relación estrecha con “Política y Ciudadanía”, esto se evidencia en función de la especificidad del tema “ciudadanía” que comparten.

Más allá de esto, se menciona en los documentos preliminares a los Diseños Curriculares que las materias Política y Ciudadanía (5° año) y Trabajo y Ciudadanía

(6° año), continúan con la línea iniciada a partir de la materia *Construcción de Ciudadanía* (dictada en 1°, 2° y 3° año). El fundamento de esta concatenación se relaciona con la perspectiva del sujeto de derecho y el Estado en tanto asume la responsabilidad de la formación política de los estudiantes para prepararlos como ciudadanos críticos, en el ejercicio pleno de sus derechos y responsabilidades, sensibles a sus intereses y a los de los otros y preocupados por el bien común.

Cabe aclarar que hasta el momento, y dado que la reforma de los Diseños Curriculares tras la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206, se ha aplicado hasta el 5° año, sólo se presentan detalladamente los contenidos, la perspectiva de abordaje disciplinar, las orientaciones didácticas, las orientaciones para la evaluación y la bibliografía ampliatoria para la materia “Política y Ciudadanía”.

De aquí que, la formación en ciudadanía en el Ciclo Superior se centra en la práctica política subdividida en dos materias. La primera, ubicada en quinto año, con un tratamiento general de lo político, la política, estado, gobierno, democracia, participación, acción y derechos humanos. Y la segunda, en el sexto año, con una organización que hace eje en el vínculo entre la ciudadanía, el trabajo y la condición etárea por la que atraviesan los estudiantes.

Posteriormente se explicita en la fundamentación de los Diseños Curriculares que como las escuelas secundarias deben formar para el trabajo, se incluyó en el último año una materia (“Trabajo y Ciudadanía”), cuyos contenidos a enseñar posibiliten conocer el mundo del trabajo, sus complejidades y los saberes necesarios para una real inserción en el mismo, conociendo sus derechos y responsabilidades.

A continuación se presenta un cuadro<sup>115</sup> que detalla los conceptos estructurantes y las dimensiones de análisis que se aconseja tener en cuenta para la elaboración de proyectos en relación a las materias “Política y Ciudadanía” y “Trabajo y Ciudadanía”. Conceptos

---

<sup>115</sup> Se presenta el cuadro mencionado anteriormente, bajo el título “Mapa curricular”.

como sujetos, acción, relaciones de poder y contexto socio- cultural sirven de ejes estructurantes, no solo para la organización interna de cada materia, sino también para establecer vínculos entre las mismas. Las dimensiones de análisis que sirven de tronco común de ambas materias son la economía, la política y la cultura.

### Mapa curricular

<b>Ciclo</b>	Ciclo Superior	
<b>Años</b>	5º año	6º año
<b>MATERIA</b>	<b>POLÍTICA Y CIUDADANÍA</b>	<b>TRABAJO y CIUDADANÍA</b>
<b>Conceptos estructurantes</b>	Relaciones de poder	
	Acción	
	Sujetos	
<b>Dimensiones de análisis</b>	Contexto Sociocultural	
<b>Proyectos</b>	Política = Economía = Cultura	
	Se propone desarrollar proyectos y analizar fenómenos propios de la política partiendo de situaciones históricas y contemporáneas para conceptualizar y profundizar respecto de nociones vinculadas a la política tales como la ideología, la hegemonía, los imaginarios sociales y el poder, entre otros. Asimismo, se analizan los derechos civiles, sociales y políticos y las luchas sociales que dieron lugar a las conquistas de los mismos.	Se propone desarrollar proyectos y de análisis de construcción de ciudadanía cuyo eje es el análisis de la posición de los sujetos desde su condición como jóvenes, como estudiantes y como actuales o futuros trabajadores. La materia se estructura en torno a los conocimientos sobre la condición de trabajador y el mundo del trabajo.

Dada la vinculación desde la que se plantean las materias antes mencionadas, se presenta a continuación un breve análisis de las implicancias fundamentales de la materia “Política y Ciudadanía”, para luego presentar un abordaje de la propuesta de “Trabajo y Ciudadanía”.

La materia “Política y Ciudadanía”, se propone analizar fenómenos propios de la política partiendo de situaciones históricas y contemporáneas con el fin de conceptualizar y profundizar nociones vinculadas a la política, como la ideología, los imaginarios sociales, el poder, entre otros. Al mismo tiempo se persigue el análisis de los derechos civiles, sociales y políticos y el proceso de luchas sociales que se efectuaron para lograr los mismos. De aquí que se busca el desarrollo de proyectos de análisis propios de la construcción de la ciudadanía, teniendo como eje el



posicionamiento de los sujetos desde su condición de jóvenes, estudiantes y como actuales o futuros trabajadores. En relación con esto en la materia “Trabajo y Ciudadanía” se propone como eje fundamental los conocimientos sobre la condición de trabajador y el mundo del trabajo.

En cuanto a los objetivos pautados para la materia “Política y Ciudadanía” , se presenta a continuación una selección de aquellos que resultan más significativos para el tema del trabajo de Tesis:

#### Objetivos de enseñanza

- ✓ Proponer situaciones contemporáneas e históricas que pongan en juego diferentes relaciones de poder, diferentes actores sociales hegemónicos y diversos fundamentos de principios de legitimidad del poder.
- ✓ Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos (individuales y colectivos) que intervienen en las diferentes situaciones socio – históricas y contextos socioculturales elegidos.
- ✓ Elaborar estrategias para que las y los estudiantes logren visualizar, describir, analizar y explicar las posiciones diferenciales de los sujetos en cada contexto (posiciones de clase, género, generación, etnias, entre otras) dando cuenta de las relaciones sociales y las relaciones de poder que se establecen.
- ✓ Propongan ejemplos, situaciones históricas y contemporáneas en dónde se puedan visualizar ausencias y presencias del Estado.
- ✓ Fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista y la argumentación a fin de comprender la lógica de las luchas sociales y de los actores intervinientes en ellas.
- ✓ Proponer la lectura y el análisis de textos científicos de mediana complejidad así como ejemplos escritos y audiovisuales.

## Objetivos de aprendizaje

Que las y los estudiantes:

- ✓ *Comprendan y analicen críticamente fenómenos políticos partiendo de hechos históricos y contemporáneos que les permitan conceptualizar y profundizar respecto de nociones tales como ideología, hegemonía, relaciones de poder, entre otras.*
- ✓ *Comprendan y analicen críticamente luchas sociales históricas y contemporáneas.*
- ✓ *Problematen y analicen críticamente los mecanismos de construcción de legitimidad del poder en diversos contextos socioculturales y en distintos tiempos históricos.*
- ✓ *Reconozcan, comprendan y analicen críticamente los mecanismos de funcionamiento y legitimidad de la política para profundizar sus posibilidades de ejercicio de poder y de acciones políticas.*
- ✓ *Puedan visualizar en su vida social las presencias y ausencias del Estado Nación.*
- ✓ *Comprendan y analicen críticamente saberes específicos para el ejercicio de una ciudadanía activa.*
- ✓ *Identifiquen en un texto científico o en un documento socio- histórico o periodístico el lenguaje político y la tradición política a la que pertenece*

Tras el análisis de los mismos queda en claro que el eje central que los nuclea es la *formación de un sujeto- ciudadano crítico, conocedor, reflexivo, analista, dialógico, democrático, denunciante y activo en la construcción del todo político- social del cual forma parte.*

Por otra parte, los contenidos propuestos para esta materia se organizan en cuatro Unidades, y tras cada una de ellas se presenta una Fundamentación, que orienta el enfoque epistemológico y didáctico y los contenidos. Se propone que en tanto materia, considerada como un todo, la problematización de los temas debe llevar a la enseñanza y

al aprendizaje de los conceptos de: la sociedad, la cultura y la política; lo público, lo privado y lo social; la dimensión simbólica de las relaciones humanas: los universos simbólicos, el imaginario social, las ideologías; la construcción de identidades; las relaciones de poder y mecanismos de legitimidad del poder; las formas y relaciones de explotación; las formas y relaciones de dominación y hegemonía; la constitución de la subjetividad; la desigualdad/ diversidad/ diferencia; la exclusión/ inclusión; el “problema” del otro; el sujeto político y la acción social; las luchas sociales y la acción política; la participación; el sistema republicano; el sistema de representación; los agrupamientos, organizaciones, partidos y movimientos sociales; las corporaciones; los medios de comunicación; los Derechos Humanos; los derechos y responsabilidades en el marco del Estado Nación: ciudadanía.; incumplimiento, obstaculización, vulneración y violación de derechos; los mecanismos de exigibilidad de derechos y responsabilidades; la expansión de derechos.; la agenda pública: la intervención política del ciudadano; mi lugar en el mundo: posiciones en lo político, lo económico y lo cultural, entre otros.

De aquí que las Unidades planteadas son: UNIDAD 1 – POLÍTICA; UNIDAD 2 - ESTADO Y GOBIERNO; UNIDAD 3 – CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN POLÍTICA; UNIDAD 4 –DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA.

Luego se señalan las Orientaciones didácticas generales, con la siguiente fundamentación: Uno de los objetivos centrales de la materia es reimplantar la *discusión política en el aula y en el ámbito escolar*. Por ello, las estrategias didácticas deben estar orientadas y puestas al servicio de ese fin. También se señalan orientaciones didácticas específicas para cada unidad y hasta actividades que ejemplifican lo señalado desde el marco teórico.

Como parte de las orientaciones didácticas, se deja en claro que los docentes y estudiantes deben partir del conocimiento de los hechos históricos, de las fuentes periodísticas, del estudio de casos y situaciones históricas y contemporáneas para teorizar sobre el Estado, el gobierno, el poder, la sociedad civil, las lógicas y las estrategias de los

actores sociales y de las luchas sociales, los componentes ideológicos y simbólicos de las mismas y la generación, ampliación, expansión y / o violación de los derechos de ciudadanía.

De aquí que, el aprendizaje y la enseñanza de la materia están centrados en el análisis de situaciones, acontecimientos, documentos y otras fuentes, de la actualidad o del pasado, que permitan al docente trabajar con las y los estudiantes la identificación de las formas que adquiere la política a través del tiempo, las distintas formas de ejercicio del poder, la legitimidad del poder, las resistencias, etc.

Asimismo, se propone que los docentes y estudiantes utilicen el conocimiento de los hechos históricos trabajados en las materias de historia de los años precedentes y del mismo año, para teorizar sobre los diversos contenidos de la materia "Política y Ciudadanía". Se señala además, que se le debe dar prioridad no sólo a los procesos y acontecimientos históricos, sino también aquellos de índole más local, de sectores subalternos o de narraciones que no han cobrado alta visibilidad, así como instancias y momentos en los que la comunidad donde se inscribe la escuela y la vida cotidiana de las y los jóvenes haya tenido una participación a destacar o un impacto particular.

El debate, la participación, la escucha de todas las voces son imprescindibles para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la materia y como punto de partida de la instauración de la cultura democrática en el aula. Por otra parte, la apertura que posibilite la expresión y ponga en juego la creación y la imaginación de las y los jóvenes son condiciones estructurales para el fomento y el desarrollo de la formación política en *sentido amplio*.

Posteriormente se señala que la materia requiere además apelar a fuentes y agentes *alternativos a las ciencias sociales como las literarias, documentales, filmicas y de ficción cinematográfica, pintura, música y otras formas artísticas entre otras*, dado que los productos culturales permiten el análisis de las representaciones e imaginarios en disputa,

las luchas y relaciones de poder que se articulan para la construcción de los límites entre aquello que se considera legal y legítimo.

Por último, la idea subyacente a la materia es que el análisis, el estudio y la comprensión de los fenómenos sociales y de las lógicas de las luchas sociales brindan herramientas y enfoques que posibilitan el desarrollo de proyectos políticos de las personas que incidan en los ámbitos locales en los cuáles interactúan. Es de importancia, por lo tanto, que la materia posibilite espacios de interacción con otros organismos estatales, organismos gubernamentales y no gubernamentales, sociedades de fomento, partidos políticos, movimientos sociales u otras organizaciones o agrupamientos sociales (barriales, deportivas y/o culturales).

Otra etapa importante del proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación; en cuanto a las *Orientaciones de Evaluación*, se señala que la misma se desarrollará a lo largo de todo el año en el marco del acompañamiento, la escucha y el diálogo entre estudiantes y docente, y de estudiantes entre sí. Se propone la elaboración constante de estrategias didácticas por parte del docente en el seguimiento de las etapas de los diferentes proyectos de investigación llevados a cabo por las y los estudiantes a partir de la evaluación de la responsabilidad y la corresponsabilidad de cada estudiante en particular, de los estudiantes entre sí y con el docente serán pautas de evaluación así como la consecución de un marco democrático para el cumplimiento del proceso pedagógico, y la profundización y complejización conceptual que se logre en los análisis realizados.

El objetivo de la evaluación se centra también en el análisis crítico y en la elaboración de las ideas, los planteos y los temas propuestos, y no en el testeo de información. La discusión, el debate, la contrastación, la argumentación y el respeto de las ideas resultan imprescindibles.

Por último se señala que en *Política y Ciudadanía*, el trabajo es un proceso de construcción colectiva entre estudiantes y docentes, con la guía y referencia de éste

último, siendo la evaluación es parte constitutiva del mismo. La evaluación se centra en lo desarrollado por el conjunto, esto es en la consecución de proyectos comunes, en el desarrollo de proyectos políticos en sentido amplio, en las relaciones de corresponsabilidad y de responsabilidad.

Para finalizar, se señala Bibliografía que el docente puede consultar y utilizar, (por ejemplo: ARENDT, H. *La condición humana*; ARENDT, H. *¿Qué es la política?*; BOBBIO, N. MATTEUCCHI, N. y PASQUINO, G. *Diccionario de Política* (dos tomos); BOBBIO, N. y BOVERO, M. *Sociedad y Estado en la filosofía moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano*; FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*; GARCÍA CANCLINI, N. *La globalización imaginada*; HABERMAS, J. *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*; LOCKE, J. *Ensayos sobre el gobierno civil*; MAQUIAVELO, N. *El príncipe* MARX, K. *El manifiesto comunista*; OFFE, K., "Partidos políticos y nuevos movimientos sociales"; OZLAK, O. *La formación del Estado en Argentina. Orden, progreso y organización nacional*; ROSSEAU, J. *El contrato social*; SARTORI, G. *Partidos y sistemas de partidos*; WEBER, M. *Ciencia y política*, entre otros. También se señalan legislaciones como: Constitución de la Nación Argentina; Convención sobre los derechos del niño; Convención Americana sobre Derechos Humanos; Convención Iberoamericana de Derechos de los jóvenes; Declaración americana de los derechos y deberes del hombre; Declaración Universal de Derechos Humanos, entre otras.

Por otro lado se sugieren recursos de Internet, (varias páginas relacionadas con diversos contenidos de la materia, por ejemplo derechos humanos, sociales, políticos...) y Filmografía (aquí se sugieren películas como: *La casa de los espíritus*; *El acorazado Potemkin*; *El expreso de medianoche*; *La fiesta de todos* y *Garage Olimpo*, entre otras.

Por otro lado, en cuanto a la materia "Trabajo y Ciudadanía", que desde la temática de este trabajo de tesis se cree fundamental y que se dictará desde el ciclo

lectivo 2012, dado que está pautada para el 6° y último año de la educación secundaria, plantea como fundamentales los siguientes contenidos o temas.

- Diferencia de trabajo y empleo (escenarios, globalización, flexibilización, nuevas formas del trabajo, etcétera).
- La oferta de empleo y la oferta de trabajo.
- Condiciones y consecuencias de obtener un tipo de trabajo u otro: autónomo, benévolo, forzoso, dependiente, remunerado, voluntario.
- Relación entre lo definido en la Constitución Nacional para el trabajo y lo definido en las leyes laborales.
- El mercado de trabajo y los problemas derivados: desocupación, subocupación y sobreocupación, precarización, flexibilidad laboral. El trabajo juvenil.
- Trabajo en blanco y trabajo en negro.
- La experiencia del primer trabajo: contratos no laborales para la obtención del primer trabajo.
- Entrevistas laborales. Cómo entender un contrato de trabajo: remuneración, jornada de trabajo, extensión, entre otros.<sup>116</sup>
- Mercado laboral actual y acceso: requisitos, búsqueda de empleo, elaboración del CV, tratativas precontractuales, diferentes medios para la búsqueda de trabajo.
- Las posibilidades de trabajo y empleo y su relación con los niveles de educación alcanzados.
- Prácticas rentadas y pasantías.
- Trayectoria laboral, permanencia en el trabajo. Capacitación y actualización laboral.
- La posibilidad de generar trabajo: iniciativas laborales, emprendimientos productivos o de servicio, cooperativas, entre otros.

---

<sup>116</sup> Cabe aclarar que, hasta el momento, los Diseños Curriculares no señalan más que lo anteriormente expuesto sobre la materia en cuestión, pero dada su estrecha vinculación con las materias Construcción de la Ciudadanía y Política y Ciudadanía, posiblemente las estrategias didácticas y de evaluación girarán en torno a lo explicado anteriormente.

- Derechos laborales: derecho colectivo, paritarias. Convenios colectivos. Gremios y sindicatos.
- Derecho a huelga. Seguridad Social.
- Las distintas formas de percibir ingresos: sueldo, remuneración, honorario.
- El trabajo infantil: la tensión entre la ilegalidad y la pobreza.

Concluyendo, la línea de materias de ciudadanía de la ES<sup>117</sup> incluye como materias específicas Construcción de Ciudadanía que se desarrolla de 1° a 3° año en lo que se denomina Ciclo Básico de la ES y las materias “Política y Ciudadanía” y “Trabajo y Ciudadanía”, para el Ciclo Superior compuesto por 4°, 5° y 6° año. En los tres primeros años de la ES y a través del desarrollo de proyectos áulicos y comunitarios que parten de los intereses, saberes y prácticas juveniles, las y los estudiantes se enfrentan con temáticas relacionados con el poder, la relación con el Estado y el reconocimiento y / o violación de sus derechos, las obligaciones entre otros.

Por su parte, las materias de la línea curricular de ciudadanía para el ciclo superior de la ES proponen una mayor abstracción, profundización teórica y problematización respecto de los contextos socioculturales, los sujetos y la ciudadanía sobre los que se desarrollaron los proyectos previos. De aquí que, existe una relación de continuidad entre el encuadre teórico-metodológico del Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía y la propuesta curricular general y específica del Ciclo Superior compuesto por las materias *Salud y Adolescencia*<sup>118</sup> (4to. año), *Política y Ciudadanía* (5to. Año), *Trabajo y Ciudadanía* (6to. Año).

<sup>117</sup> Léase Escuela Secundaria (ES).

<sup>118</sup> Nótese que solo en esta oportunidad los Diseños Curriculares se refieren a la materia *Salud y Adolescencia* como conformadora de la llamada “línea de formación para la ciudadanía”. Los contenidos que este área disciplinar supone se refieren a: *la Definición del concepto de salud/enfermedad, en relación con el marco histórico y actual; los jóvenes, los procesos de salud/enfermedad y la relación con sus derechos; la Educación Sexual integral; los espacios de participación juvenil en la promoción y prevención de la salud; el derecho a la salud; etc.* La fundamentación de su propuesta se refiere a que las prácticas de salud en relación con la adolescencia/juventud son objeto de discusión teórica, pero también una preocupación de la política pública. A partir de las mismas, se reconoce un vínculo específico entre este grupo etario y determinadas prácticas y riesgos para la salud. De aquí que la materia *Salud y Adolescencia* prevé una construcción de saberes a partir de problematizar temas de interés de los estudiantes o sus comunidades de pertenencia, ya que se espera que esta construcción tenga correlato en prácticas y elecciones saludables por parte de los jóvenes.



Por último se señala que el principal aprendizaje de la ciudadanía se realiza por el análisis, la experiencia y la sistematización de la práctica de los derechos y las responsabilidades. Es el ejercicio de lo que hoy denominamos ciudadanía aquello que produce al sujeto político, y es en concordancia el ejercicio de la política aquello que construye al sujeto como ciudadano pleno. De aquí que se propone, pensar e instalar la democracia en la escuela no solamente como un sistema sino como una cultura implica un desafío a la par que una oportunidad.

#### **ESCUELA SECUNDARIA MODALIDAD EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL CICLO SUPERIOR.**

*“ En el año 2008, y atendiendo a las leyes de Educación Nacional, de Educación Provincial y de Educación Técnico Profesional y el Decreto N° 144/08, se estableció que la Educación Secundaria Técnica y la Educación Secundaria Agraria conforman alternativas de educación obligatoria, con siete años de duración, y constituyen unidades pedagógicas y organizativas comprendidas por una formación común y una orientada, de carácter diversificado, que responden a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Se determina además, que la Educación Secundaria Técnica y la Educación Secundaria Agraria, definidas como unidades pedagógicas y organizativas, están constituidas por dos Ciclos, siendo el primero de ellos Básico, de tres años de duración y común a todas las tecnicaturas y el segundo Superior de cuatro años de duración y orientado a cada una de las especialidades implementadas por la*

---

El *saber* se evidencia en el *hacer*, la comprensión esperada de los contenidos deberá redundar en la posibilidad de influir en la toma de decisiones argumentadas y reflexivas en relación con la salud propia y de su comunidad. Por lo mismo, y considerando que el concepto de salud es una construcción social y cultural, la construcción de saberes comenzará a partir de la identificación, problematización y puesta en cuestión de las definiciones y prácticas que los jóvenes ya se encuentran desarrollando. Para ello se pondrá a disposición nueva información y conocimientos, así como espacios que permitan la reflexión crítica entre pares y con la guía del docente.

*Jurisdicción. También se garantizó que con los primeros seis años de la Educación Secundaria Técnica o de la Educación Secundaria Agraria, el alumno obtiene un título de finalización de estudios secundarios. Se establece que acreditando los siete años de la Educación Secundaria Técnica o de la Educación Secundaria Agraria, el alumno recibe el título de Técnico en el área ocupacional específica elegida.*

*La Educación Técnico Profesional como modalidad, además promueve la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo territorial sustentable del país<sup>119</sup> y sus regiones, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-productivo, de innovación tecnológica, creando conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales. Con estos sujetos de plenos derechos, la Educación Técnico Profesional procura, además, responder a las demandas y necesidades del contexto socio productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que excede a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo y oficios específicos.” (Marco General para el ciclo superior de la Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Res. 3828/09. Anexo 3: 3).*

La Ley de Educación Técnico Profesional, como las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 261/06, 13/07, 15/07, 19/07, 47/08 y 77/09 conforman el marco normativo que establece con claridad pautas sobre las cuales se establece los diseños curriculares jurisdiccionales. En este sentido la Resolución N° 261/06 describe los campos que conforman la Educación Técnico Profesional en el Nivel Secundario, prescriptos en la Ley Educación Técnico Profesional (Art. 22) y que obran como elemento ordenador: el de la Formación General, el de la Formación Científico Tecnológica, el de la Formación Técnico Específica y el de las Prácticas Profesionalizantes. (Marco General para el ciclo superior de la Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Res. 3828/09. Anexo 3).

---

<sup>119</sup> Nótese que esta fundamentación basada en la formación necesaria para el desempeño en diversas empresas no es la dada en los Diseños Curriculares de la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras, a partir de las cuales se trata de vincular a los y las adolescentes con el mundo del trabajo, tomando éste último como objeto de estudio.

La Educación Técnico Profesional otorga además, titulaciones técnicas en las especialidades y con las orientaciones que se determinen de acuerdo al marco de homologación establecido por la Jurisdicción Nacional y en sintonía con los planes de desarrollo local de cada distrito.

Por otra parte, en este Marco General se señala que los contenidos de enseñanza de la formación específica de la Educación Técnico Profesional se organizan en módulos, siendo los saberes y las capacidades a adquirir, ordenan las actividades de docentes y de alumnos en espacios que obran como entornos formativos y en los que se deben desarrollar modelos de intervención, a través de la gestión de proyectos productivos y de bienes y servicios que referencien a las producciones tradicionales e innovadoras del área de influencia de la escuela.

Se explicita a continuación en este Marco que *“el compromiso asumido frente a este nuevo ordenamiento impulsa a formar Técnicos que puedan desempeñarse como actores en procesos productivos en pequeñas y medianas empresas, pero también como emprendedores autogestivos con sentido crítico y responsabilidad ciudadana que sean verdaderos agentes de promoción del cambio y el desarrollo, siempre a favor de la calidad de vida, vivenciando el asociativismo como una posibilidad de enriquecimiento del pensamiento colectivo antes que como una estrategia productiva o comercial”*. (Marco General para el ciclo superior de la Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Res. 3828/09. Anexo 3: 6).

De esta forma, la Educación Secundaria Técnica conforma una alternativa de educación obligatoria, con siete años de duración, y se constituye como una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación común y una orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del Conocimiento, del mundo Social y del Trabajo.

Se explicita luego, que como la Escuela Secundaria Orientada, la Educación Secundaria Técnica está constituida por dos Ciclos, siendo el primero de ellos Básico, de

tres años de duración, y común a todas las tecnicaturas, y el segundo Superior de cuatro años de duración y orientado a cada una de las especialidades<sup>120</sup>.

De aquí que se aclara la continuación que el alumno de escuela técnica obtiene un título de finalización de estudios secundarios en el sexto año, de Bachiller en Bienes y Servicios, y acreditando los siete años de la Educación Secundaria Técnica recibe el título de Técnico en el área ocupacional elegida. Definiéndose las siguientes tecnicaturas para la Modalidad Educación Técnico Profesional y para la Educación Secundaria Técnica:

- ✓ Técnico en Electromecánica
- ✓ Técnico en Administración de las Organizaciones
- ✓ Técnico Químico
- ✓ Técnico en Tecnología de los Alimentos
- ✓ Técnico en Electrónica
- ✓ Técnico en Informática Personal y Profesional
- ✓ Maestro Mayor de Obras
- ✓ Técnico en Aeronáutica
- ✓ Técnico Aviónico
- ✓ Técnico en Automotores
- ✓ Técnico en Servicios Turísticos
- ✓ Técnico en Multimedia
- ✓ Técnico Constructor Naval.

Por otra parte, se señala que durante toda la formación de la Educación Secundaria se visualizan en el diseño curricular cuatro campos de formación:

1. Formación General: Son saberes organizados en materias que todos los estudiantes secundarios (sin importar la modalidad u orientación) aprenden en su tránsito por el Nivel, y que son considerados como necesarios para la formación. Las materias son:

---

<sup>120</sup> Este cuarto año no se propone en la Escuela Secundaria Común Orientada de seis años.

- ✓ Arte
- ✓ Educación Física
- ✓ Filosofía
- ✓ Geografía
- ✓ Historia
- ✓ Inglés
- ✓ Literatura
- ✓ Política y Ciudadanía
- ✓ Salud y Adolescencia

2. Formación científico-tecnológica: Son saberes organizados en módulos que otorgan conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes. De aquí que, comprende, integra y profundiza los contenidos disciplinares imprescindibles que resguardan la perspectiva crítica y ética, e introducen a la comprensión de los aspectos específicos de cada especialidad.

Se aclara además que, dentro de la Educación Secundaria Técnica existen materias que si bien están presentes en todas las Tecnicaturas y en la Educación Secundaria Orientada, cuentan con un desarrollo curricular vinculado a la Modalidad de Educación Técnico Profesional. Estas son:

- ✓ Matemática
- ✓ Física
- ✓ Química
- ✓ Derechos del Trabajo
- ✓ Emprendimientos Productivos y Desarrollo Local
- ✓ Módulos relacionados con las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Por otra parte, se señala que la adquisición de capacidades relacionadas con este campo de formación sólo puede concretarse si se generan en los procesos educativos actividades formativas de acción y reflexión sobre situaciones problemáticas relevantes

para los alumnos, que promuevan la construcción del conocimiento, a la vez que representen problemas característicos de la práctica tecnológica. Por otro lado, los continuos procesos de innovación científica y tecnológica señalan la necesidad de profundizar los aprendizajes en áreas vinculadas, en particular en disciplinas lógico-formales.

3. Formación técnico- específica: Son saberes organizados en módulos propios de cada campo profesional, así como también la contextualización de los contenidos desarrollados en la formación científico-tecnológica y en la formación general, necesaria para el desarrollo de su profesionalidad y actualización permanente. Comprende contenidos en función de capacidades que se ponen en juego en la dinámica profesional y que están *ligados a problemáticas del ejercicio profesional en contextos socio – productivos específicos*. Por la especificidad de los módulos abordados en este campo, se establece el trabajo en grupos con un máximo de 15 alumnos. Consecuentemente a cada sección puede corresponder la cantidad de grupos de acuerdo a la matrícula de la misma.

Estos módulos integran la teoría y la práctica, la acción y la reflexión, la experimentación y la construcción de los contenidos. Se desarrollan en laboratorios y talleres y ofrecen la oportunidad para generar el entrecruzamiento entre lo teórico y lo empírico, brindando un sostén válido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

4. Formación de las prácticas profesionalizantes: Son aquellas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito que los estudiantes consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes construidos en la formación de los campos antes descriptos. Señala las actividades o los espacios que garantizan la articulación teórica práctica en los procesos formativos y el acercamiento de los estudiantes a *situaciones vinculadas al mundo del Trabajo y la Producción*. De aquí que son una instancia más de aprendizaje y constituyen una actividad formativa a ser cumplida por todos los estudiantes.

Luego de todo lo dicho, se señala que como intención del curriculum se establece una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de

participación, libertad, solidaridad, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, veracidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural que habilite a todas las personas para el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios.

Por otra parte, incorpora saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado, promoviendo y fortaleciendo la cultura del Trabajo y de los saberes socialmente productivos, tanto individuales como colectivos y cooperativos.

A raíz de lo dicho, a continuación y se detalla la estructura curricular de diversas tecnicaturas, colocando énfasis en Electromecánica y Química dado que los alumnos de éstas son los que han participado en las encuestas aplicadas para el desarrollo de este trabajo de Tesis.

Nótese que como lo plantean los Diseños Curriculares de la Educación Común Orientada, en los Diseños para todas las Tecnicaturas se incluyen las materias Salud y Adolescencia y Política y Ciudadanía, que forman parte de la llamada “línea de formación para la ciudadanía”; aunque no se indica la materia “Trabajo y Ciudadanía”, (en función de la lectura de los contenidos pautados para la misma, se estima que tal vez ha sido reemplazada por aquella señalada para la Formación Científico Tecnológica como: “Derechos del Trabajo”. Por otra parte, queda claro que aquí el eje o perfil que se privilegia es el de la formación del técnico como trabajador y luego como ciudadano, y ya no aquella formación general integral para la conformación de ciudadanos activos que se vinculen críticamente con el mundo del trabajo y que se encuentren habilitados para la consecución de estudios superiores.

A continuación se da cuenta de la estructura curricular mencionada:

#### ESTRUCTURA CURRICULAR TÉCNICO EN ELECTROMECAÁNICA

Formación General	CHT	Formación General	CHT	Formación General	CHT	Prácticas Profesionizantes	CHT
Literatura	72	Literatura	72	Literatura	72	Prácticas Profesionizantes del Sector Electromecánico	200
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72		
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72		
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Filosofía	72		
Historia	72	Historia	72	Arte	72		
Geografía	72	Geografía	72				
Formación Científico-Tecnológico	CHT	Formación Científico-Tecnológico	CHT	Formación Científico-Tecnológico	CHT	Formación Científico-Tecnológico	CHT
Matemática-Ciclo Superior	144	Análisis Matemática	144	Matemática Aplicada	72	Emprendimientos Productivos y Desarrollo Local	72
Física	108	Mecánica y Mecanismos	108	Termodinámica y Máquinas Térmicas	108	Electrónica Industrial	72
Química	72	Electrotécnica	108	Electrotécnica	108	Seguridad, Higiene y Protección Ambiental	72
Conocimiento de los Materiales	72	Resistencia y Ensayos de los Materiales	108	Sistemas Mecánicos	108	Máquinas Eléctricas	108
				Derechos del Trabajo	72	Sistemas Mecánicos	108
Formación Técnico-Específica	CHT	Formación Técnico-Específica	CHT	Formación Técnico-Específica	CHT	Formación Técnico-Específica	CHT
Dibujo Tecnológico	72			Laboratorio de Mediciones Eléctricas	72	Laboratorio de Metrología y Control de Calidad	72
Máquinas Eléctricas y Automatismos	144	Máquinas Eléctricas y Automatismos	144	Máquinas Eléctricas y Automatismos	144	Mantenimiento y Montaje Electromecánica	144
Diseño y Procesamiento Mecánico	144	Diseño y Procesamiento Mecánico	144	Diseño y Procesamiento Mecánico	144	Proyecto y Diseño Electromecánico	144
Instalaciones y Aplicaciones de la Energía	144	Instalaciones y Aplicaciones de la Energía	144	Instalaciones y Aplicaciones de la Energía	144	Proyecto y Diseño de Instalaciones Eléctricas	144
<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANALES</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANALES</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANALES</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANALES SIN PP</b>	<b>26</b>

### ESTRUCTURA CURRICULAR TÉCNICO QUÍMICO.

CUARTO AÑO	CHT	QUINTO AÑO	CHT	SEXTO AÑO	CHT	SÉPTIMO AÑO	CHT
Formación General	CHT	Formación General	CHT	Formación General	CHT	Prácticas Profesionizantes	CHT
Literatura	72	Literatura	72	Literatura	72	Prácticas Profesionizantes del Sector Industria de Procesos	200
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72		
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72		
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Filosofía	72		
Historia	72	Historia	72	Arte	72		
Geografía	72	Geografía	72				
Formación Científico-Tecnológico	CHT	Formación Científico-Tecnológico	CHT	Formación Científico-Tecnológico	CHT	Formación Científico-Tecnológico	CHT
Matemática-Ciclo Superior	144	Análisis Matemática	144	Matemática Aplicada	72	Emprendimientos Productivos y Desarrollo Local	72
Química	108	Química Orgánica	144	Química Orgánica y Biológica	108	Química Industrial	108
Física	72	Química Orgánica	144	Química Orgánica y Biológica	108	Química Analítica	108
Operaciones Unitarias y Tecnología de los Materiales	72	Química General e Inorgánica	108	Química Industrial	108		
Introducción a la Biología Celular	72	Procesos Químicos y Control	72	Química Analítica	108	Organización y Gestión Industrial	72
				Derechos del Trabajo	72		
Formación Técnico-Específica	CHT	Formación Técnico-Específica	CHT	Formación Técnico-Específica	CHT	Formación Técnico-Específica	CHT
Laboratorio de Operaciones Unitarias y Tecnología de los Materiales	144	Laboratorio de Procesos Industriales	144	Laboratorio de Procesos Industriales	144	Laboratorio de Análisis Microbiológicos	144
Laboratorio de Ensayos Físicos	144	Laboratorio de Técnicas Analíticas	144	Laboratorio de Técnicas Analíticas	144	Laboratorio de Industrias	144
Laboratorio de Química	144	Laboratorio de Química Orgánica	144	Laboratorio de Química Orgánica, Biológica y Microbiológica	144	Laboratorio de Técnicas Analíticas Instrumentales	144
<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>36</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL SIN PP</b>	<b>22</b>



Los contenidos mínimos establecidos para la materia “Derechos del trabajo” son: Derecho y obligaciones laborales: principios del derecho. Estabilidad laboral. Contrato de Trabajo: Concepto. Sueldo mínimo vital y móvil: concepto y objetivo. Remuneración: Concepto. Clases. Interpretación del recibo de haberes. Corresponde al Exp. N° 5801-4.863.914/09 Aportes y Contribuciones. Asignaciones laborales. ART (Aseguradora de Riesgo de Trabajo. Accidentes de trabajo *in situ e in itinere*)- Jubilación – O.Social - Liquidación de cargas sociales. Licencias por enfermedad y por accidentes de trabajo. Jornada de Trabajo. Vacaciones. Sueldo Anual Complementario. Exigibilidad de derechos. Mecanismos y organismos de exigibilidad de derechos laborales. Ética<sup>121</sup> en el desempeño profesional. Trabajo decente. PyMES. Empresas recuperadas. Micro emprendimientos. Microeconomía. Relaciones económicas: Análisis económicos. Costos. Mercado de la PYMES. La retribución de los factores productivos. Rentabilidad. Competencia apropiada e inapropiada. La tecnología como mercancía. Ciclo vital de una tecnología. La empresa tecnológica. Gestión administrativa y comercial: Impuestos.

En cuanto a los Módulos de las Prácticas Profesionalizantes del 7° y último año, para el sector electromecánica se señala que la carga horaria mínima es de 200hs reloj anual.

Se señala además que las Prácticas Profesionalizantes son aquellas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los estudiantes consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando; son organizadas por la institución educativa y referenciadas en situaciones de trabajo y/o desarrolladas dentro o fuera de la escuela.

Abren un abanico de posibilidades para realizar experiencias formativas en distintos contextos y entornos de aprendizaje. En relación con el contexto de implementación, las

---

<sup>121</sup> Nótese que aquí se hace referencia a la formación ética, no solo desde la fundamentación del Marco General del Diseño, sino también desde los contenidos propuestos, a diferencia de lo que sucede en las materias pautadas por los Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria Común Orientada, en donde sólo se menciona esta formación desde el primer punto de vista.

prácticas se pueden desarrollar: Dentro de la institución educativa; fuera de la institución educativa. (Corresponde al Exp. N° 5801-4.863.914/09). En relación con el entorno de implementación, las prácticas se pueden desarrollar: En el entorno de la institución escolar (Proyectos de Prácticas Profesionalizantes, Proyectos Tecnológicos, Módulos Integradores del 7mo. Año, Trabajos por Cuenta de Terceros, entre otros); en entornos reales de trabajo (Pasantías en empresas, organismos estatales o privados, organizaciones no gubernamentales, Sistema Dual, entre otros).

De aquí que su propósito es poner en práctica saberes profesionales significativos sobre procesos socio productivo de bienes y servicios, que tengan afinidad con el futuro entorno de trabajo en cuanto a su sustento científico, tecnológico y técnico.

Al diseñar las Prácticas Profesionalizantes las instituciones tienen como Propósitos:

- ✓ Fortalecer los procesos educativos a través de instancias de encuentro y realimentación mutua con organismos del sector socio productivo y/o entidades de la comunidad.
- ✓ Fomentar la apertura y participación de la institución en la comunidad.
- ✓ Establecer puentes que faciliten a los estudiantes la transición desde la escuela al mundo del trabajo y a los estudios superiores.
- ✓ Impulsar el reconocimiento de las demandas del contexto productivo local.

De aquí que a través de las Prácticas Profesionalizantes los alumnos tendrán oportunidades de:

- ✓ Reflexionar críticamente sobre su futura práctica profesional, sus resultados objetivos e impactos sobre la realidad social.
- ✓ Enfrentarse a situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores.
- ✓ Integrar y transferir aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso de formación.
- ✓ Reconocer y valorar el trabajo decente en el marco de los Derechos de los Trabajadores y del respeto por las condiciones de higiene y seguridad en que debe desarrollarse.
- ✓ Formar integralmente a un ciudadano para ejercer responsablemente sus deberes y derechos, complementando a su profesionalidad específica.

Por último se señala que las Prácticas Profesionalizantes pretenden familiarizar e introducir a los estudiantes en los procesos y el ejercicio profesional vigentes, para lo cual utilizan un variado tipo de estrategias didácticas ligadas a la dinámica profesional caracterizada por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores. En el marco de la Educación Técnico Profesional, estas prácticas formativas deben ser concebidas como el núcleo central y al mismo tiempo, como eje transversal de la formación, que da sentido al conjunto saberes y capacidades que comprenden un título técnico.

Lo señalado anteriormente vale para éstas y otras modalidades de tecnicaturas propuestas por los Diseños Curriculares:

#### ESTRUCTURA CURRICULAR TÉCNICO EN ELECTRÓNICA

CUARTO AÑO		QUINTO AÑO		SEXTO AÑO		SEPTIMO AÑO	
Formación General	CHT	Formación General	CHT	Formación General	CHT	Prácticas Profesionalizantes	CHT
Literatura	72	Literatura	72	Literatura	72	Prácticas Profesionalizantes del Sector Electrónico	200
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72		
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72		
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Filosofía	72		
Historia	72	Historia	72	Arte	72		
Geografía	72	Geografía	72				
Formación Científico Tecnológico	CHT	Formación Científico Tecnológico	CHT	Formación Científico Tecnológico	CHT	Formación Científico Tecnológico	CHT
Matemática Ciclo Superior	144	Análisis Matemático	144	Matemática Aplicada	72	Entendimientos Productivos y Desarrollo Local	72
Física	108	Análisis de Modelos Circuitales	108	Sistemas de Comunicaciones	108	Sistemas de Control	144
Química	72	Lenguajes Electrónicos	72	Instalaciones y Maquinaria Eléctrica	124	Sistemas de Comunicaciones	144
Fundamentos de los Modelos Circuales	72			Sistemas Productivos	72	Seguridad, Higiene y Protección Ambiental	72
Tecnología Electrónica	72			Derechos del Trabajo	72		
Formación Técnico Específica	CHT	Formación Técnico Específica	CHT	Formación Técnico Específica	CHT	Formación Técnico Específica	CHT
		Diseño Asistido y Simulación Electrónica	72	Lenguajes Electrónicos	72		
Aplicaciones de Electrónica Analógica	144	Aplicaciones de Electrónica Analógica	144	Aplicaciones de Electrónica Analógica	144	Proyecto y Diseño Electrónico	144
Aplicaciones de Electrónica Digital	144	Aplicaciones de Electrónica Digital	144	Aplicaciones de Electrónica Digital	144	Instalaciones Industriales	144
Montaje de Proyectos Electrónicos	144	Montaje de Proyectos Electrónicos	144	Montaje de Proyectos Electrónicos	144	Electrónica Aplicada	144
<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL SIN PP</b>	<b>24</b>

## ESTRUCTURA CURRICULAR TÉCNICO EN INFORMÁTICA PROFESIONAL Y PERSONAL

Formación General	CHT	Formación General	CHT	Formación General	CHT	Prácticas Profesionalizantes	CHT
Literatura	72	Literatura	72	Literatura	72	Prácticas Profesionalizantes del Sector Informática	200
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72		
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72		
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Filosofía	72		
Historia	72	Historia	72	Arte	72		
Geografía	72	Geografía	72				
Formación Científico Tecnológico	CHT	Formación Científico Tecnológico	CHT	Formación Científico Tecnológico	CHT	Formación Científico Tecnológico	CHT
Matemática Ciclo Superior	144	Análisis Matemático	144	Matemática Aplicada	72	Entendimientos Productivos y Desarrollo Local	72
Física	108	Sistemas Digitales	108	Sistemas Digitales	108	Evaluación de Proyectos	72
Química	72	Teleinformática	124	Investigación Operativa	108	Modelos y Sistemas	72
Tecnologías Electrónicas	72			Seguridad Informática	108	Base de Datos	108
				Derechos del Trabajo	72		
Formación Técnico Específica	CHT	Formación Técnico Específica	CHT	Formación Técnico Específica	CHT	Formación Técnico Específica	CHT
Laboratorio de Programación	72	Laboratorio de Programación	72	Laboratorio de Programación	72	Proyecto, Diseño e Implementación de Sistemas Computacionales	144
Laboratorio de Hardware	144	Laboratorio de Hardware	144	Laboratorio de Hardware	144	Instalación, Mantenimiento y Reparación de Sistemas Computacionales	144
Laboratorio de Sistemas Operativos	144	Laboratorio de Sistemas Operativos	144	Laboratorio de Sistemas Operativos	144	Instalación, Mantenimiento y Reparación de Redes Informáticas	144
Laboratorio de Aplicaciones	72	Laboratorio de Aplicaciones	72	Laboratorio de Aplicaciones	72		
<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>35</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>35</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL</b>	<b>35</b>	<b>TOTAL DE HORAS RELOJ SEMANAL SIN PP</b>	<b>21</b>

A partir de lo analizado en este capítulo y en lo referido al marco normativo actual, se procederá al abordaje de lo que sucede en el campo de la práctica a partir de la reflexión sobre las conclusiones de las encuestas aplicadas a alumnos del nivel secundario actual, a fin de observar las características o posibilidades de la vinculación de la educación secundaria y el mundo del trabajo; es decir, en definitiva para observar si se cumple el objetivo propuesto por la Ley de Educación Nacional N°26206 y por la Ley de Educación Provincial N° 13688, en lo referido a la vinculación de los sujetos que se educan con el mundo del trabajo.

#### 2.3.4. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN- MUNDO DEL TRABAJO A PARTIR DE LA PRÁCTICA. (TRABAJO DE CAMPO).

En este apartado se trabajarán los datos vertidos de las encuestas aplicadas a los alumnos de todas las escuelas secundarias de la Ciudad de Campana, de la Provincia de Buenos Aires.

Participaron de la misma los alumnos que actualmente cursan el 5° año de estudios de la escuela S.S y aquellos que transitan el último año del Ex Polimodal. Esto es por un lado, aquellos que en el año 2012 serán la primera promoción de egresados a partir de la sanción y aplicación de la Ley Nacional de Educación N° 26206 y de la Ley Provincial de Educación N° 13688, y por el otro aquellos que resultan ser hoy la última promoción regida por la Ley Federal de Educación N° 24195.<sup>122</sup>

Se trabajó así con un total de 325 alumnos que concurren a las diversas escuelas secundarias de este distrito, ellas son: EEM N°1, EEM N°2, EEM N°3, EEM N°6 y EET N°1.<sup>123</sup>

---

<sup>122</sup> Las implicancias de estas tres leyes han sido analizadas en el apartado 2.3.2 de este trabajo de Tesis.

<sup>123</sup> Cabe aclarar que la propuesta de realización de la encuesta para los adolescentes participantes, fue de carácter no obligatorio, de aquí que la idea central ha sido que una vez conocida por los alumnos la finalidad de la misma, respondan o no a ella en virtud de sus intereses y preocupaciones. (Y como dato a tener en cuenta, es posible afirmar que la gran mayoría de los jóvenes han participado respondiendo la misma, siendo realmente muy pocos aquellos que no se vieron movilizados para realizar la propuesta).

El fin último que llevó a la aplicación de estas encuestas se refiere fundamentalmente a poder conocer desde la opinión anónima de los mismos sujetos que transitan la escuela secundaria de hoy, si existe vinculación entre la educación que reciben y el mundo del trabajo.

Por otra parte y dado que uno de los tres ejes fundamentales sobre los cuales se enmarca la actual Ley Nacional de Educación se refiere a la vinculación de los y las adolescentes con el mundo del trabajo, (cuestión que si bien no era dejada de lado por la Ley Federal, tampoco servía de punto nodal de su propuesta), es que se indagó comparativamente sobre la existencia de diferencias radicales en relación con la mencionada vinculación, a partir de alumnos que recorren sus trayectos educativos en el marco de dos leyes distintas.

A continuación se detallan las conclusiones resultantes a partir de la lectura y análisis de las respuestas a los diversos puntos de la encuesta<sup>124</sup>.

En primer lugar se indagó sobre la orientación de la Escuela Secundaria que cursaban los encuestados. De aquí que se trabajó con alumnos de Economía y Administración, Cs. Naturales, Cs. Sociales (Ex - HUSOC), Arte (Ex - ADICO), Mecánica y Electromecánica. Esta información ha sido útil para analizar la vinculación educación – mercado de trabajo desde las diversas modalidades.

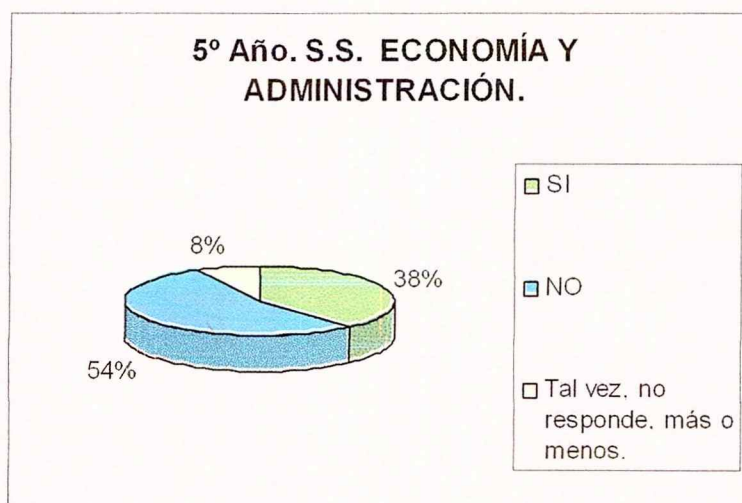
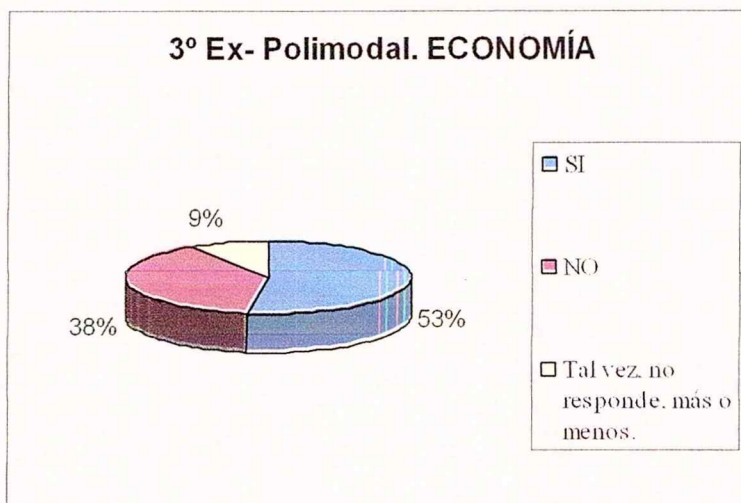
En cuanto a la mencionada vinculación se presenta a continuación una serie de gráficos que responden a las diversas orientaciones educativas y que dan cuenta de los porcentajes de aquellos alumnos para los cuales existe relación entre la educación que reciben y el mercado de trabajo<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> En el Anexo de este trabajo se encuentra el modelo de encuesta aplicada.

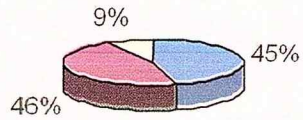
<sup>125</sup> Estos datos han sido extraídos a partir de la pregunta referida a si aquello que están estudiando (orientación del secundario) se relaciona con su pretendido desempeño laboral futuro. La misma responde a la pregunta N°4 de la encuesta aplicada.

A continuación se explicitan los porcentajes de los datos arrojados por la encuestas a partir de sus puntos N°1 y N°4, y en función de las diversas Orientaciones educativas ofrecidas por las escuelas secundarias del distrito de Campana<sup>126</sup>.



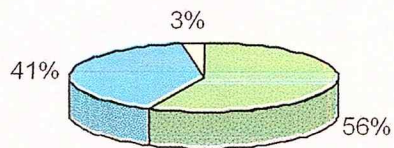
<sup>126</sup> Nótese que en primer lugar se disponen los datos arrojados por los alumnos que concurren al último año de la educación Ex. Polimodal y a continuación, y en relación con la misma orientación, los datos arrojados por aquellos que serán la primer promoción en el marco de la sanción de la Ley N° 26206.

### 3° Ex- Polimodal. HUSOC.



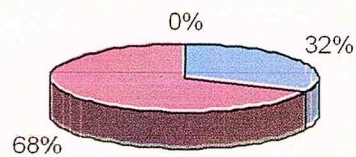
- SI
- NO
- Tal vez, no responde, más o menos.

### 5° AÑO S.S. Cs. SOCIALES.



- SI
- NO
- Tal vez, no responde, más o menos.

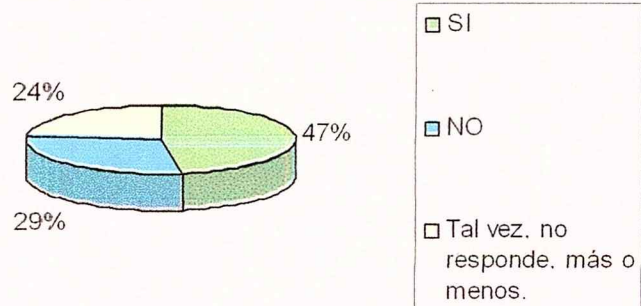
### 3° Ex- Polimodal. NATURALES.



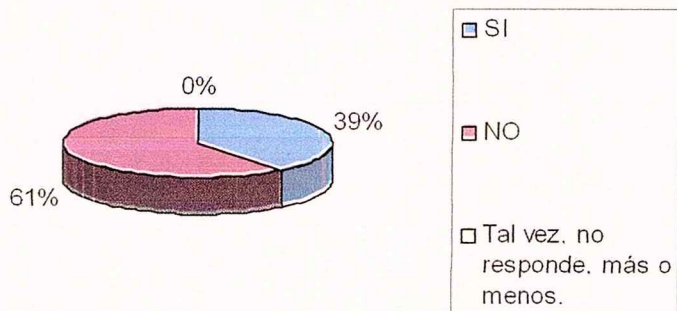
- SI
- NO
- Tal vez, no responde, más o menos.



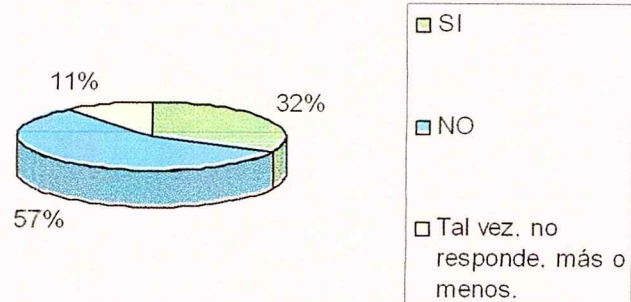
### 5° Año. S.S. Cs. NATURALES.

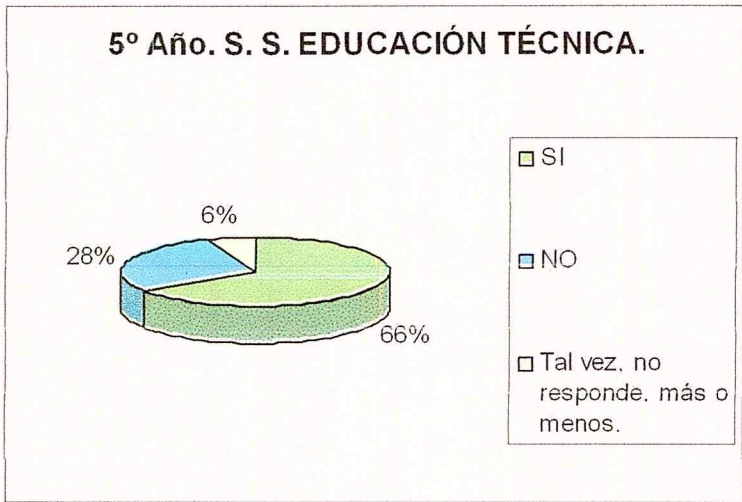
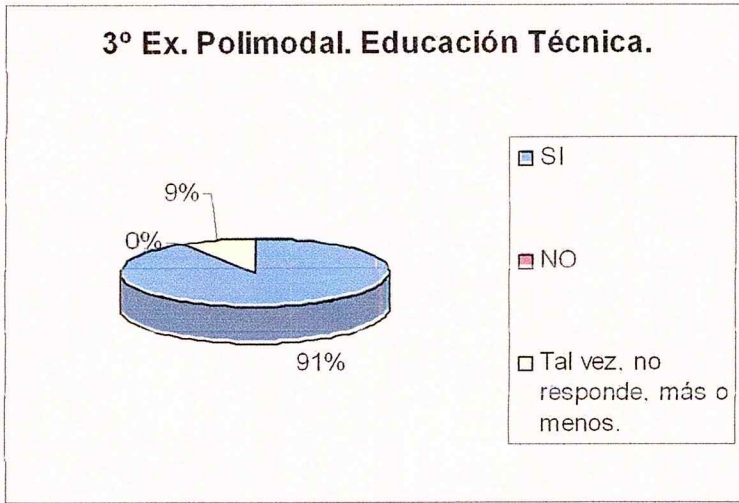


### 3° Ex- Polimodal. ADICO.



### 5° Año. S.S. ARTE.



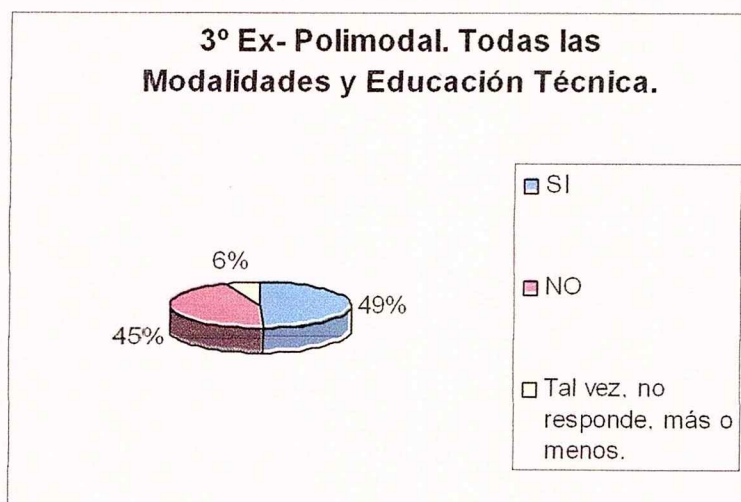


A partir de lo analizado es posible señalar que para aquellos alumnos que concurren al último año de la Educación Polimodal, los porcentajes que vinculan a la educación con el mundo del trabajo oscilan entre el 32% y el 53%; mientras que los porcentajes para aquellos que cursan lo que será la primer promoción de la Escuela Secundaria de 6 años, van desde el 32% y el 56%. De aquí que no existe una *diferencia significativa entre ambas variables.*

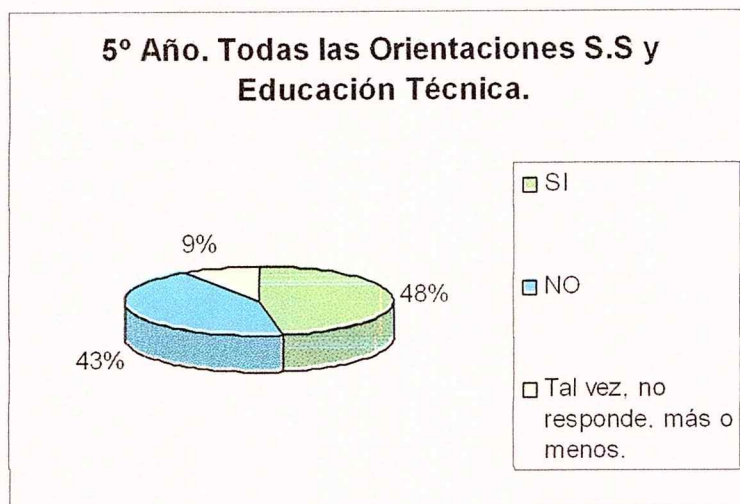
Por otro lado, es llamativo lo acontecido en los resultados arrojados por los alumnos de formación técnica. Aquellos que cursan el último año de la educación Ex

Polimodal, en un 91% aseguran que la misma se vincula con el mercado de trabajo, y el 9% restante duda o no responde, pero ninguno afirma que no exista tal relación. Pero por otra parte, los porcentajes emanados de las encuestas aplicadas al 5° año de la Escuela de Formación Técnica, (que será la primer promoción de alumnos bajo el marco legal de la ley N° 26206), asegura que no existe tal relación en un 28%, y solo en un 66% dan cuenta de la vinculación mencionada.

De todas formas, como conclusión de los valores generales arrojados por este punto de la encuesta, (y salvando la oscilación antes mencionada en lo referido a la formación técnica), es posible afirmar que no existe una diferencia significativa entre las opiniones de los alumnos de 3° Ex Polimodal y los de 5° año de la escuela S.S. En otras palabras, un 49% de los alumnos del primer grupo aseguran que se da positivamente tal relación, mientras que un 48% de los del segundo grupo afirma lo mismo. A continuación se puede observar un gráfico que da cuenta de ello.







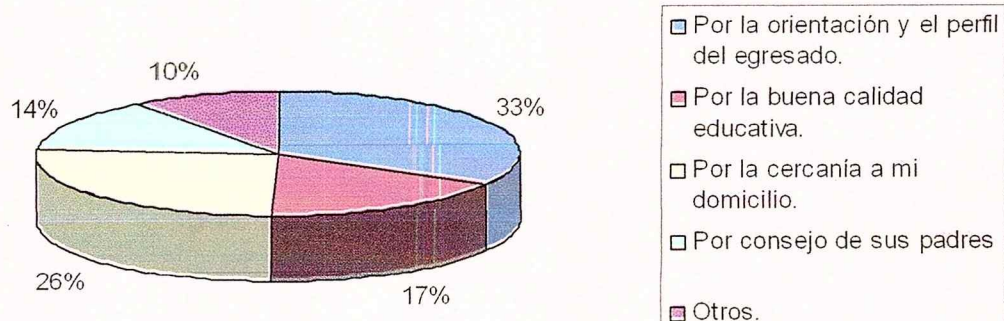
En cuanto a los motivos por los cuales han elegido la escuela secundaria a la que concurren<sup>127</sup>, es posible afirmar que un 33% se refiere a la orientación y al perfil del egresado<sup>128</sup>, un 26% a la cercanía de la escuela a su domicilio, un 17% a la buena calidad educativa que brinda la institución, un 14% al consejo de sus padres y el 10% restante, se refirió a otros motivos que se relacionan con cuestiones vinculadas a: “es la única escuela que me aceptó”, “porque venían mis hermanas, amigas, etc”, “porque me fue mal en privada”, etc.

Por otra parte, se presenta a continuación un gráfico que da cuenta de los porcentajes referidos. La tabulación de los resultados que se exponen se realizaron sobre el total de las encuestas aplicadas, dado que no existen variaciones significativas entre los datos arrojados por los alumnos que concurren al 3° año del Ex Polimodal y aquellos que transitan su 5° año de la escuela S.S.

<sup>127</sup> Responde a la pregunta N°2 de la encuesta.

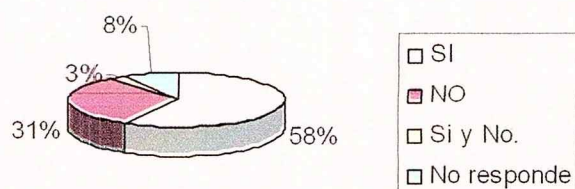
<sup>128</sup> Cabe aclarar que en cuanto a los alumnos que eligieron la formación técnica, la mayor parte de ellos ha respondido que concurre a esta escuela por el perfil del egresado y de aquí la orientación. Y otro porcentaje importante de alumnos, también de escuela técnica, mencionó que sus padres se lo aconsejaron.

**Motivo por el que eligió la escuela secundaria a la que concurre.**



Con el fin de profundizar la vinculación que los alumnos dicen reconocer entre la educación y el mundo del trabajo, se ha formulado una pregunta relacionada con tal vinculación a partir del ejemplo de la situación de egresados<sup>129</sup> de hace no más de 5 años del nivel secundario.

**Relación Educación y Trabajo a partir de la situación de egresados hace no más de 5 años.**



A partir de los datos arrojados por las encuestas queda en claro que del total de los alumnos, en un 58 % señalan que existe vinculación de la educación secundaria que los egresados de hace no más de 5 años han recibido y su actual desempeño en el mundo del trabajo. Pero como aclaración vale decir que se han posicionado desde una definición

<sup>129</sup> De aquí que se les preguntó por la situación de sus amistades o entorno familiar, laboral.



amplia de educación y no desde la especificidad de su orientación. Los que han respondido colocando énfasis en la orientación del secundario y el desempeño laboral actual de los egresados, en un 31 % afirman que tal relación no existe o no se percibe claramente.

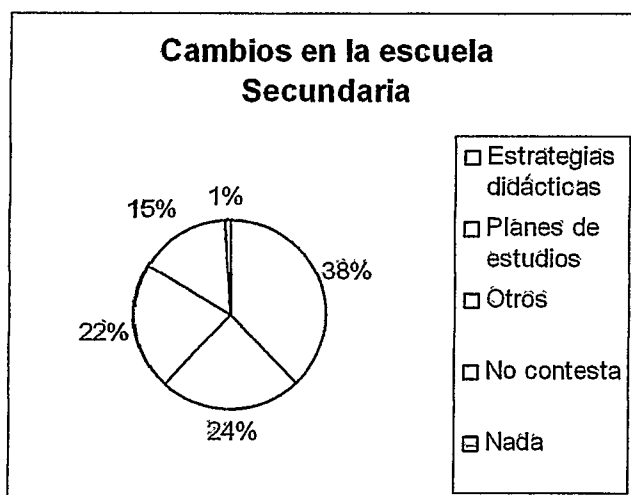
Con el fin de indagar la proyección de futuro que tienen para sí los y las adolescentes, se les ha preguntado que piensan hacer cuando finalicen el secundario, siendo sus opciones las de continuar estudiando, trabajar u otra a su elección. En muchos casos los alumnos han elegido dos respuestas, la de trabajar y estudiar al mismo tiempo, fundamentando que no podrán continuar sus estudios superiores si no trabajan por cuenta propia dada la precaria situación económica de su familia. En muchos casos señalan que si bien tienen pensado continuar estudios superiores y/o trabajar aún no saben que van a estudiar o en el entorno laboral por el que pretenden continuar su trayecto futuro. Por otra parte, muchos afirman que la orientación del secundario que han elegido no los condiciona o motiva para proyectar su futuro educativo y/o laboral. A continuación se dan a conocer los porcentajes que responden a dichas respuestas.



En cuanto a los cambios que sugieren para la escuela secundaria que reciben, la mayoría (38%) de los y las adolescentes afirma que los docentes deberían cambiar las estrategias didácticas y el trabajo en clase, puesto que las mismas se tornan aburridas y en otros casos desorganizadas y lentas. Por otro lado, un 24% afirma que se deberían cambiar los planes de estudio, dado que hay muchas materias como historia, política y ciudadanía

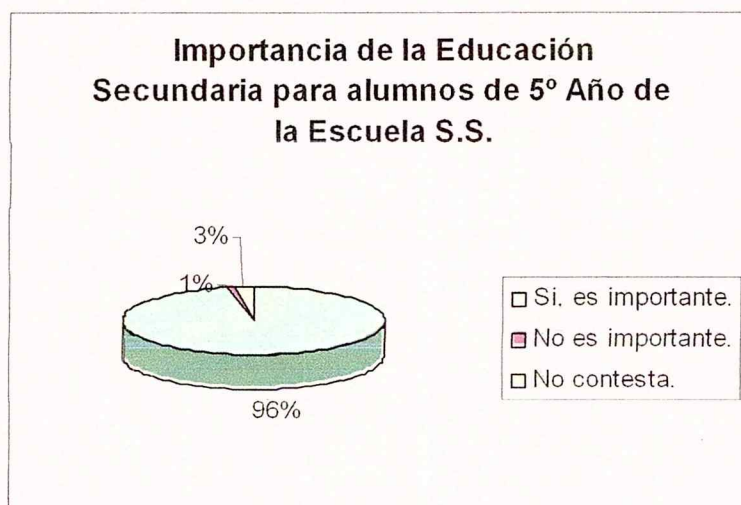
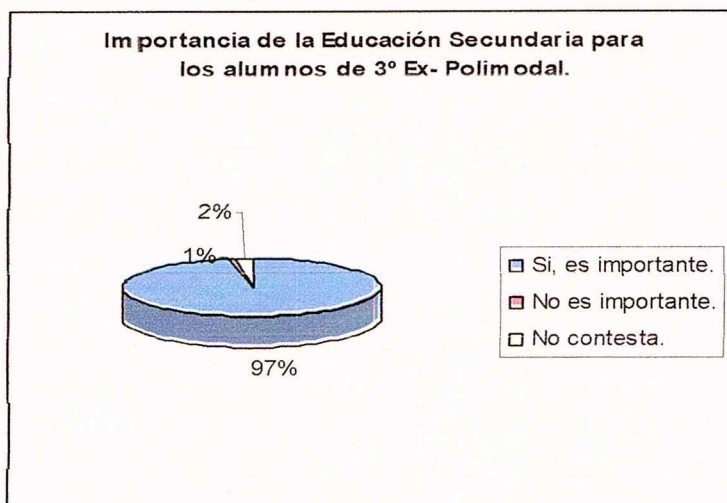
que no saben para que sirven. Otros señalan que las materias que han tenido en relación a las orientaciones elegidas no se adecuan a los futuros intereses educativos y/o laborales que actualmente poseen los futuros egresados.

En cuanto a el 22 %, señala que la escuela secundaria debería ayudar a evitar la violencia y los maltratos, los disturbios a la salida de la institución escolar, etc., debería educar en el respeto, los valores, dar orientación vocacional, etc. Por otro lado, muchos aseguran que los profesores deberían exigir más y hacerse respetar, deberían dar sus clases con gusto y continuar los planes de estudios anteriores, deberían explicar mejor, estimular a los alumnos haciendo sus clases más dinámicas y, por otro lado, deberían faltar menos. Otros se refieren a la necesidad de colocar cortinas en las ventanas, puesto que se hace difícil trabajar con el sol en la cara.



Para finalizar, si bien todos los datos son considerablemente valiosos con el fin de analizar la educación secundaria en la actualidad y su vinculación con el mundo del trabajo, una pregunta que como educadores e investigadores de la educación nos involucra profundamente se refiere a aquella a partir de la cual se buscaba conocer si la educación secundaria es importante para los y las adolescentes que concurren a la misma.

A continuación se exponen los porcentajes arrojados comparativamente entre los alumnos que concurren al 3° año del Ex Polimodal y aquellos que transitan su 5° año de Educación Secundaria Superior.



Como se podrá leer no existen diferencias significativas entre aquellos alumnos que concurren a los diversos años del nivel Medio o Secundario; y los porcentajes que señalan a la escuela secundaria como importante oscilan entre el 96% y el 97%, siendo sus fundamentos muy valiosos. Se mencionan a continuación algunos que han sido seleccionados: *“si, es muy difícil conseguir trabajo si no se estudia”*, *“es la base principal*



*de una persona para su trabajo y su futuro social”, “sin educación no sos nadie y no trabajas”, “porque a través del estudio tenes la posibilidad de conseguir un buen trabajo y/o seguir estudiando”, “porque de no estudiar serían todos ignorantes”, “porque es donde una persona conoce el mundo como es”, “ya que es la base educativa de todo chico, como persona y en valores”, “ya que es importante para un buen futuro”, “si, porque es fundamental y no es imposible, con un poco de esfuerzo lo podes hacer”, “porque te forma para un futuro y ser mejor persona y sociable”, “si porque durante la escuela secundaria se empieza a formar el técnico”, “es muy importante porque te prepara para vivir por tu cuenta, solo”, “te prepara para la universidad y las carreras terciarias”, “para poder seguir estudiante, para tener un futuro mejor y para poder seguir trabajando”, “es el empujón a lo que vamos a realizar en un futuro, nos forma como personas y nos ayuda a manejarnos en la vida de otra forma, con diferentes valores, etc”, “es la herramienta fundamental para poder tener un futuro digno, con estudios, sin ignorancia”, “porque tenemos que ser personas inteligentes para tener una mejor formación y educación”, “porque con ella el adolescente tiene la capacidad de razonar, criticar y formular su propio pensamiento y los conocimientos que adquiere lo pueden ayudar a tener y proyectar su futuro como ciudadano”, “hasta para niñera y trabajo de limpieza te piden el secundario terminado”, etc.*

De aquí, que como conclusión es posible afirmar que los alumnos relacionan la educación secundaria con su proyecto de futuro social, personal, laboral y/o educativo, y aseguran que es fundamental para el mañana que les toca construir para sí mismos.

Una vez analizados los datos referidos a la realidad educativa actual desde la práctica misma y en función de la opinión de los sujetos que transitan la escuela secundaria, es claro que si bien la mayoría de ellos (96%, 97%) afirman que ésta es importante o fundamental para trazar y definir su trayecto futuro, no necesariamente se relaciona con el mundo del trabajo. De aquí que a continuación se trabajarán claves para entender esta afirmación y se expondrán otros puntos de vista desde los cuales la educación puede y debería formar a los futuros ciudadanos y partícipes del mundo laboral.

### CAPÍTULO 3. PUNTOS DE VISTA ENRIQUECEDORES Y POSIBLES PROPUESTAS SUPERADORAS DE LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL.

*“El trabajo y la educación tienen sus propias lógicas (...). No se trata de pedirle a la educación que prepare para el mundo del trabajo, desde la lógica de éste último y sin respetar la de la educación. Tampoco se trata de pedirle al trabajo, desde la lógica educativa, que participe e invierta sin más en los procesos educativos. Se trata más bien, de ver cómo interactúan, ambos procesos, la educación y el trabajo, en la construcción de lo social. Sólo desde esta intersección activa, será posible articular las propias demandas”. (Cullen, C. 2000:188).*

Si hablamos de orientar la construcción de lo social hacia el bien común y ejercer el poder legítimo para garantizar a todos la dignidad del trabajo y la calidad de la educación en mutua correspondencia, estamos señalando una tarea correspondiente al subsistema político, difícil, dado que arrastra su propia lógica, la del poder. De aquí que es claro que al referimos a la relación de la educación con el mercado de trabajo, nos estamos refiriendo a un problema político. Tanto de un problema de política educativa, como de política económica, pero sobre todo de política social. (Cullen, C 2000).

Como señala Cullen, hay que reafirmar que la escuela debe ser el lugar de vigencia de lo público, que legitima el conocimiento que transmite y que tanto desde su lugar como desde el trabajo, deben apuntar a la construcción del sujeto social. Más allá de esto, este planteo normativo de la relación educación- empleo, implica la necesidad de un posicionamiento crítico frente a los modelos pedagógicos y económicos que distorsionan este “deber ser”, de aquí que se haya analizado la propuesta legal que los relaciona o debería relacionar. (Cullen, C. 2000).

En relación con esto y en palabras de Riquelme, G. y Herger, N. se aclara que: *“En el ámbito de la educación y la formación para el trabajo, en los años posteriores a la crisis del 2001 en la Argentina se afianzaron las críticas a las medidas de las políticas neoliberales de los noventa. Por un lado, existió una puesta en común alrededor de las críticas a la reforma educativa y a los cambios en la estructura de niveles y modalidades del sistema educativo, objetada por la desaparición de la educación técnica y la educación de adultos, así como por los cambios en el secundario. Por otro, se generalizó el reconocimiento de la exclusión educativa y la trasferencia de todos los niveles a las provincias (...)*

*Desde áreas del gobierno y de las políticas públicas, así como desde la sociedad civil, se generalizaron estas críticas y la presión para operar transformaciones, que se concretaron en algunas medidas por parte de la política educativa. Entre ellas cabe destacar las leyes de financiamiento educativo (Ley de Financiamiento Educativo 26075/2005); la sanción de la nueva ley de educación (Ley de Educación Nacional 26206/2006) que derogó a la Ley Federal de Educación de los noventa y previamente, en 2005, se promulgó la Ley de Educación Técnico Profesional (26058/2005), que de alguna manera anticipó el reconocimiento del nivel abandonado del sistema”.* (Riquelme, G. y Herger, N. 2009:6).

Pero por otra parte, en relación con los discursos políticos y el marco legal que constituyen líneas de política educativa e intentan responder a los problemas del sistema escolar, (en otras palabras, desde el plano del “deber ser”), existe una gran distancia entre lo propuesto desde el plano teórico y la acción o realidad práctica

considerada en sí misma, que coloca a la educación y a la formación para el trabajo en una encrucijada crítica que puede implicar transformaciones positivas, negativas, regresivas o riesgosas<sup>130</sup>.

En relación con esto es posible afirmar que *“la escuela triunfa cuando los sujetos construyen mapas de conocimiento a los que pueden referirse y autorreferirse saltando del mapa al territorio con prácticas y saberes sustentables (...)”*. (Gagliano, R. 2006:47).

A pesar de las diferencias de base entre el mundo del trabajo y los objetivos a partir de los cuales se estructura el nivel educativo secundario, cabe hacerse la pregunta acerca de porqué las escuelas no han dado al trabajo productivo, desde los primeros años de los alumnos, la importancia central que tiene en la vida de los individuos y de las sociedades. Por otra parte, muchas de las discusiones de los investigadores respecto de las diferencias entre lo educativo y lo laboral parten de la órbita de lo educativo y no registran los intereses y motivaciones de los trabajadores o de las empresas, siendo que la dimensión de lo laboral resulta una de las más importantes; el trabajo es una de las primeras formaciones ciudadanas y parte indudable de una formación integral. (Ibarrola, M. 2004).

Nótese que perspectiva que sostiene que la dimensión laboral debe ser parte de una formación integral con el fin de formar ciudadanos activos, es la propuesta por la actual Ley de Educación Nacional N° 26206 y en concordancia con ella de la Ley 13688. Más aún, afirma que uno de los objetivos principales del nivel secundario es la vinculación de los y las adolescentes con el mundo del trabajo, enmarcada en la formación de un sujeto político, de un ciudadano activo conocedor de sus derechos y obligaciones, como parte de una concepción integral de formación.

De aquí que se formula: *“La incorporación del trabajo a las propuestas educativas tenderá a la formación de los alumnos como sujetos activos capaces de generar*

---

<sup>130</sup> Véase al respecto de esta afirmación: Riquelme, G. Y Herger, N. 2009.

*proyectos productivos, así como emprendimientos individuales y comunitarios que habiliten su autonomía económica y su participación como ciudadanos en el desarrollo provincial y nacional*". (Artículo N° 118- Ley N° 13688).

Pero a esto habría que agregar, como señala Daruich, N, que: "*(...) Las nuevas habilidades y relaciones con los conocimientos requieren de una vinculación estrecha con el mundo del trabajo, que no es solamente el saber, sino el saber hacer y el cómo hacerlo cada vez mejor lo que se demanda*". (Daruich, N. 2009).

Por otro lado, reformulando la pregunta de Zabaleta acerca de cómo formar un futuro profesional competente para enfrentarse a las nuevas realidades, es posible tomar en cuenta tres puntos: En primer lugar, desarrollando procesos de construcción del conocimiento acordes con las nuevas circunstancias; segundo, prospectando nuevos escenarios que posibiliten un ser humano transformador de dichas realidades; y por último, considerando que formar por competencias puede ser una respuesta factible a dichos retos. De aquí que se trata de lograr construir sujetos que puedan adaptarse y modificar, transformar y autotransformarse a partir de esas condiciones de incertidumbre y cambio. (Zabaleta, A. 2006).

Pero por otra parte, al hablar de formación no debe perderse de vista al sujeto, a la persona que algo espera de ese proceso formativo. Y al referimos a la formación para el trabajo, ya sea vinculada al futuro (a los jóvenes que aún están insertos en el sistema educativo, y que una vez finalizada su educación secundaria pasarán a formar parte de la población económicamente activa) o/ y al presente (aquellos que han finalizado o desertado su educación formal y se encuentran desocupados u ocupados, pero esperan mejorar su formación) es necesario remitirnos a la cuestión de los derechos y de la ciudadanía. "*Es decir, la formación para el trabajo como tal involucra al ejercicio de dos derechos diferentes, pero estrechamente vinculados: el derecho a la educación y el derecho al trabajo*". (Levy, E. y Baccarelli, D. 2006).

Más aún, los autores señalan que lo que se conoce como experiencia escolar, esto es “formación general”, es un factor fundamental sobre el que se debe basar toda formación de carácter puntual y específico. Es decir, no es que se apela a que el sistema educativo defina e implemente, por fuera del sistema productivo, una propuesta de formación profesional; sino que adhiriendo a lo que Levy y Baccarelli señalan, es fundamental que la formación para el trabajo incluya una formación en general integral, puesto que, de lo contrario se corre el riesgo de formar a las personas sólo para enfrentar problemas puntuales y de coyuntura. (Levy, E. y Baccarelli, D. 2006).

*“Así, entendemos a la formación para el trabajo como una acción integral que necesariamente involucra y articula diversas esferas del aprendizaje cotidiano en las que participan los trabajadores jóvenes y adultos, tales como las instituciones educativas y los espacios formativos externos a la escuela (la fábrica, la cooperativa, los centros de formación profesional, etc)”. (Levy, E. y Baccarelli, D. 2006:29).*

A partir de esto y de lo trabajado en los capítulos precedentes, es claro que la formación integral está pautada para los tres primeros años de nuestra escuela secundaria actual de seis años, mientras que la formación específica relacionada con la orientación o modalidad del trayecto formativo que curse el alumno, es contemplada por los últimos tres años. Pero al mismo tiempo, tras una lectura crítica de la propuesta del Marco General de los Diseños Curriculares es claro que la formación para el mundo del trabajo, entendida por Levy y Baccarelli, como posterior a aquella formación general o íntegral, solamente se estaría logrando en la Modalidad de la Escuela Técnica (que ofrece, por ejemplo, la posibilidad de pasantías laborales y su perfil está orientado netamente a un egresado no solo conocedor del mundo del trabajo, sino también preparado para desempeñarse como trabajador activo y productivo), mientras que en la escuela Secundaria Superior Orientada, se vincula al alumno con el mundo del trabajo pero desde el mero punto de vista teórico, es decir, tomándolo como objeto de estudio.

Más aún, es claro que la educación secundaria para técnicos debe formar personas capacitadas para trabajar en tanto tales y a demás para proseguir estudios superiores y conformar parte activa del todo social en tanto ciudadanos. Pero al referimos a la escuela Secundaria Superior Orientada, se observa que si bien se espera que a partir de la misma se cumplan los objetivos de formación del alumno para su vida ciudadana, *para la consecución de estudios superiores y para conocer el mundo del trabajo, éste último no se encuentra tan relacionado con el plano de la praxis como sí lo está aquella formación técnica.* Pero, por otra parte, es claro que indagando sobre la multiplicidad de empleos que existen en el mercado, sería imposible que la escuela forme para una diversidad tan grande, de aquí que, si bien desde esta perspectiva no es incorrecto que la educación secundaria se vincule al mundo del trabajo de la manera propuesta, es insuficiente.

De aquí que se plantean a continuación cuatro elementos a fin de enriquecer la *propuesta de la educación secundaria actual en relación con el mundo del trabajo:*

1) En primer lugar y en el marco de la Ley N°26206, la propuesta de formación de *una ciudadanía activa, preparada para la consecución de estudios superiores y la vinculación con el mundo del trabajo,* no puede olvidar la educación en valores, la formación ética en tanto eje transversal fundamental de toda formación. Este es un desafío que la escuela actual debería proponerse a muy corto plazo.

En relación con esto, vale recordar que ya Sarmiento señalaba:

\* Sólo puede existir una verdadera democracia con la difusión de la educación popular, (...) igual y abierta para todos.

\* Un pueblo si quiere persistir, debe asegurar la educación, porque ésta es una necesidad del hombre como ciudadano y como trabajador. Como ciudadano, porque no hay libertad donde el hombre es ignorante, y como trabajador, porque la prosperidad es obra de la inteligencia.

\* Educar no es solamente enseñar los instrumentos de la cultura, sino también enseñar a vivir con dignidad. Por eso la educación popular no puede reducirse al mero aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo; debe también atacar las enfermedades, la indolencia, la pobreza y el odio derivados de la ignorancia y del abandono social. Se necesita una educación que eleve al hombre hasta una vida feliz, libre y responsable. (Solari, M. 1949).

Continuando con el pensamiento de este “Maestro”: (...) *La dignidad del Estado y la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de la condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse, sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre*”. (Luzuriaga, L. 1992).

Por otra parte, éste desafío ha sido claramente propuesto por un conjunto de pensadores críticos, entre los cuales se seguirá a Carlos Cullen en esta presentación. Partícipe de la Pedagogía Crítica, su presupuesto básico es que las escuelas no son neutrales, sino lugares políticos, de aquí que se observa la necesidad de identificar la contradicción entre lo que las escuelas afirman hacer y lo que realmente hacen.

En otras palabras y a partir del recorrido que se propone en este trabajo de Tesis, es claro que desde la Fundamentación de los Diseños Curriculares y a partir del Marco General de los mimos, la formación en valores es formulada teóricamente como lugar común a la formación del ciudadano. Pero al mismo tiempo, es bien sabido que educar, no es sólo transmisión de conocimientos, ni potenciación de diferentes sistemas de valores, sino que su auténtico sentido en esta sociedad pluralista implica una dialéctica entre el desarrollo de los valores que ayuden a la construcción de sujetos y culturas a los que se les reconoce su memoria, su historia, su identidad y la formación de habilidades y valores que hagan de todos los ciudadanos gestores de aquello que permite diferenciar una sociedad pluralista de una sociedad politeísta o de la yuxtaposición de sociedades monoteístas.



Desde el punto de vista de Cullen, éste define a la educación no como un fenómeno natural de aprendizaje, ni como un hecho cultural de socialización, pues entre los procesos de desarrollo y de socialización median saberes enseñados que es necesario legitimar públicamente. En palabras del autor:

*“Educar debe ser una acción social justa, porque equitativa y solidariamente busca socializar el conocimiento legitimado públicamente”.*  
(Cullen, 2000: 158).

Si aceptamos que *“El término público significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él”*, (Arendt, H. 2003:62), cuando se postula algo como “cosa pública”, se lo hace a partir de la articulación entre la sociedad civil y el Estado. Y es éste espacio de lo público según Cullen el que está en crisis.

Haciendo referencia al conocimiento legitimado como público, Cullen sostiene:

*“Lo público, remite al espacio de los saberes que se exponen universalmente y que se pueden criticar y resignificar desde distintas situaciones históricas. Es un espacio para la construcción de proyectos comunes y para la justicia. Lo público se postula entonces como valor vigente en medio de la crisis del estado, como sentido de la escuela y la educación ética y ciudadana”.* (Cullen, C. 2000:160).

Por otra parte, la crisis del estado, como crisis de lo público, revela la dificultad de construir un interés por el bien común y una definición de lo común. En este aspecto lo público remite al plano de lo ético. El reconocimiento de la igualdad social es una condición, necesaria pero no suficiente, para la construcción y vigencia de lo público. Además es necesario construir la justicia social como proyecto común. Por esto la crisis de la educación (como la del estado), no se refiere solamente a la crisis de legitimación social, es también, y sobre todo, *una crisis ética*. Si en la escuela tiene

vigencia lo público, es porque ella es el espacio de aprendizaje de lo común, como lo universal, lo abierto y lo justo.

La escuela es, fundamentalmente, la institución social de los procesos educativos que consisten en formas de producción, circulación y apropiación de saberes, (entendiéndose por saberes, diversas informaciones, métodos, técnicas, usos, pero también, costumbres, valores, normas, etcétera). Es decir, la producción, distribución y agrupación de sentidos y significados, que constituyen la red de lo público. (Cullen, C. 2000).

Por otra parte, los saberes escolares tienen que ser públicos, esto es universales, históricos e interesados en el bien común, por lo tanto no deben ser neutros. Puesto que los conocimientos son productos sociales e históricos, los sujetos son sujetos culturales y la razón, involucra más al “nosotros pensamos”, que al “yo pienso”. (Cullen, C. 2000).

De aquí que, Cullen afirma que en la “nueva moral social” - la del estado moderno capitalista- el “nuevo civismo político no puede legitimarse si no es por la educación popular que, mediante la selección de determinados conocimientos comunes, enseñe que si bien la razón es autónoma moralmente y puede ser “objetiva” para elegir a sus representantes, el control social y su “buen uso”, es necesario. En otras palabras, el sentido de una educación disciplinada por el buen uso de la razón, es la autonomía o soberanía del pensamiento y el conocimiento, con relación a los poderes sociales y a las posiciones individuales. (Cullen, C. 1996).

Por otro lado, lo que debe llevar a la escuela a enseñar ética no es solo el hecho de que se necesiten ciertos valores para vivir en sociedad, sino que además, en una sociedad abierta y pluralista como la nuestra, es relevante que la ética sea la mediadora entre la socialización (por la que se transmiten valores y normas, se censuran antivalores, se prohíben acciones, se sancionan transgresiones) y los saberes

legitimados públicamente, que permiten tomar una posición racional frente al hecho social de la moral. (Cullen, C.1996).

*“Educar para el juicio moral autónomo, para la participación democrática, para el cuidado de sí mismo y del otro, es el resultado más el proceso mismo de su construcción, como educación ética y ciudadana, de una larga historia de la educación, como procesos complejos de socialización mediante el conocimiento”.* (Cullen, C. 1996:19).

En consecuencia, Cullen interpreta la demanda social como “formación de una personalidad moral autónoma”, (equipada para hacerse cargo racionalmente de las propias opciones y no quedar a merced de imposiciones heterónomas); y dialogante, (es decir, capaz de saber argumentar con otros sus propias razones, escuchar las diferencias, buscar bases de consensos racionales y proyectos comunes, y respetar los principios básicos de una convivencia justa).

En otras palabras, la autonomía moral es, la capacidad que tiene el sujeto o personalidad moral de lograr juicios morales autónomos, el pensamiento crítico, la capacidad de diálogo argumentativo, la autorregulación de la conducta, y la formación de sentimientos de cuidado y respeto por el otro y de todo lo que confluente en comprometerse con la vida y sus condiciones ambientales.

Es, a partir de la formación de personalidades morales autónomas, dialogantes, críticas y comprometidas, capaces de sostener una moral pública, (construida sobre la base de una ética procedimental y argumentativa en relación a las normas y su validez universal), con sentimientos de una ética del cuidado de la vida buena y feliz para todos y para cada uno, y el respeto de las diferencias, sin resignar proyectos comunes y solidarios, que tiene sentido la formación ética para la vida democrática, el pluralismo y lo público o común.(Cullen, C. 2000).

Y es en este sentido que la razón dialógica, no puede dejar de relacionarse con la moral pública, (aquella que resulta común a todos), como medio para conciliar lo particular con lo universal. En palabras de Martínez:

*“No se puede renunciar, en su condición pedagógica, al cultivo de la razón dialógica y a la búsqueda de consenso, ni al cultivo de la comunicación como clave y fundamento para unir lo particular con lo universal”.* (Martín Martínez, M. 2003: 9).

Por otra parte, Adela Cortina afirma que llevar al diálogo los intereses universalizables, que son el fundamento del mundo moral, solo es posible mediante una educación moral que lo propicie, considerando a los sujetos como interlocutores válidos, posibilitando así su desarrollo como personas críticas y responsables. El diálogo y la decisión personal son el lugar en el que se concilian universalidad y diferencias, comunidad humana e irrepetibilidad personal. (Cortina, A. 1998).

De aquí que la educación moral resulta ser la herramienta para formar sujetos o ciudadanos críticos y reflexivos, que sepan discernir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto, tomando la razón dialógica y el cultivo de la comunicación, como las claves de este proceso. Y en consecuencia, enseñar ciudadanía debe implicar, enseñar saberes que permitan fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad. (Cullen, C.1996), pero no solo a partir de la perspectiva de la enseñanza de contenidos de ciudadanía, sino también y sobretodo de contenidos relacionados con la formación ética.

En cuanto al concepto de ciudadanía, Cullen afirma: *“Que la ciudadanía es una categoría codisciplinar quiere decir que es necesario mantener su potencial teórico – crítico para designar una normatividad en relación con la convivencia social, y no de potenciar este sentido por un deslizamiento ideológico (...).*

*En este sentido, defendemos que la ciudadanía debe ser enseñada radicalmente, es decir, críticamente, y no como una cuestión de inculcar determinada ideología (...)*. (Cullen, 1996: 38).

Éste concepto definido por Cullen se refiere a la construcción participativa de lo público, pero para que esto sea alcanzado y de frutos en la práctica escolar y social, se hace necesaria la formación de un sujeto de convivencia justa, es decir, un sujeto social capaz de respetar al otro, de escuchar sus razones, de defender con coherencia lo que se afirma, sin pretender instrumentalizar al otro, descalificarlo ni dominarlo dogmáticamente. Dado que, enseñar la convivencia justa y la participación ciudadana es algo más que socializar el deseo omnipotente de los individuos; es hacerlo, poniendo en cuestión los criterios de legitimación del poder hegemónico que pretende controlar este mismo proceso de socialización.

De aquí que, Cullen señala que hoy nos encontramos con la necesidad de enseñar contenidos de Formación Ética y Ciudadana, y no basta para esto con definir los grandes fines de la formación integral de la persona, ni con dejarlos implícitos en el currículum oculto, ni con esperar una educación de la familia, también sometida a la crisis de valores e incertidumbre sobre su función. Es necesario discutir los contenidos de la formación ética y ciudadana, y tratar de lograr consensos amplios sobre los que son “básicos y comunes” hoy y aquí. (Cullen, C. 2000).

Estos contenidos, deben ser planteados necesariamente como transversales en su organización curricular e interdisciplinarios, en cuanto a su fundamentación epistemológica. Deben relacionarse con otros y con los procedimientos y actitudes. (Cullen, C. 2000). Pero también, deben ser planteados y puestos en práctica seriamente, a partir de materias destinadas a ello, “Ética y Ciudadanía” (para el 5° año), por ejemplo, o bien, “Ética y deontología profesional”, (para el 6° año), dado que no basta con mantenerlos implícitos en la formación integral que se propone brindar.

En otras palabras, Guillermo Obiols afirma que la inserción curricular de los contenidos de la educación ética y ciudadana debe hacerse desde la confluencia de la transversalidad y la especificidad, de tal modo, no puede limitarse solo a un área, asignatura o curso específico, pero tampoco diluirse en un contenido transversal.

En palabras del autor:

*(...)“Es necesario, por una parte, una consideración transversal que involucre no sólo la totalidad de las áreas del currículo, sino que hace falta un compromiso de la institución de proceder éticamente, es decir, es necesario un establecimiento en el que predomine una consideración abierta a las cuestiones conflictivas, el diálogo fundado en razones y las decisiones consensuadas; solamente de este modo podemos esperar que los alumnos se eduquen como ciudadanos críticos y responsables.*

*Pero, además, es necesario un espacio para un tratamiento específico para desarrollar una auténtica educación ética... en el que se consideren contenidos ético –cívicos específicos de tipo conceptual, como los textos de las declaraciones universales de los derechos humanos o la Constitución Nacional, o de tipo procedimental, como el desarrollo del razonamiento moral”. (Obiols, G. 1997 : 24).*

De aquí que, a partir de lo señalado en este punto, y en el marco de la teoría crítica, se propone la enseñanza de la ética y la ciudadanía, siguiendo la fundamentación racional de principios de valoración y normas de acción, teniendo en cuenta que:

A) Es necesario distinguir entre la ética como disciplina racional y la moral como conjunto de valores y normas conformados como parte de una tradición social determinada o como marcos de referencia para la toma de decisión y las acciones de determinados individuos. Por esto enseñar ética no es inculcar o imponer una moral o determinados valores, sino enseñar a razonar moralmente, empleando principios éticos de fundamentación racional de los valores y las normas. Es enseñar a resolver por el diálogo argumentativo, los conflictos de valores; es enseñar a respetar las diferencias y a construir proyectos comunes.

B) Enseñar ética y ciudadanía, no es modelar sujetos conforme a determinadas pautas valorativas y normativas fijas; tampoco es incorporar pasivamente una tradición determinada de valores y orientaciones para la acción. Es por el contrario, trabajar para formar un juicio moral autónomo y una inteligencia moral solidaria, capaces de evaluar críticamente y con responsabilidad social los propios valores, los que provienen de la presión ambiental y reconociendo los que lentamente la humanidad ha ido construyendo como universales expresados en los derechos humanos. (Cullen, C. 2000).

De aquí que Cullen señala que la formación ética implica enseñar a colocarse en un punto de vista moral y saber argumentar racionalmente, a partir de la enseñanza de saberes específicos que permitan contar con principios racionalmente fundados para la construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la validez de las normas, que se dan fácticamente como “obligaciones morales”. (Cullen, C. 1996).

Define la ética como una disciplina que pertenece al campo de los saberes legitimados públicamente, siendo el lugar desde el que se brindan elementos para interpretar equitativamente las demandas de aprendizaje de valores, normas y actitudes. De aquí que, la define como aquella que reflexiona sobre los principios y fundamentos de las morales construidas por las prácticas sociales. Y es a partir de esta definición que se problematiza sobre el sentido y el significado de enseñar ciudadanía y ética hoy. (Cullen, C. 1996).

Por último, si la *ciudadanía* es la convivencia organizada desde principios normativos, la capacidad de vivir democráticamente resolviendo con argumentos y no mediante la violencia los diversos conflictos, unificando la realización personal con la justicia y la equidad; y si la *ética*, como disciplina moral autónoma que reflexiona sobre los principios y fundamentos de las morales construidas en las prácticas sociales, que - cuando se piensa en el contexto escolar- brinda elementos para interpretar equitativamente las demandas de aprendizaje, de valores y de actitudes, formando personalidades autónomas, dialogantes, críticas y comprometidas, capaces de sostener

una moral pública; entonces, la cuestión es, ¿cómo debe proceder la escuela en materia de enseñanza moral?, esto es, ¿cómo se formula didáctica y pedagógicamente esta propuesta?

La opción de la Pedagogía Crítica a este desafío, especialmente si seguimos la vertiente freireana, se centra en el diálogo, la reflexión y la acción.

*“Freire demuestra que es posible un proyecto educativo que aporte a la consolidación de sociedades más democráticas por la superación de la exclusión mediante la adopción de la pedagogía dialógica y que esta posibilidad resurge frente a la crisis de la racionalidad positivista. En esta línea, han trabajado y trabajan algunos críticos (Giroux, Apple, McLaren, Torres, entre otros) avanzando en la dialogicidad escolar”.* (Russo, H. y Sgró, M. 2001:56)

Freire, se refiere a la crítica como un punto nodal en la formación de los educandos. Para él, los hombres y mujeres, únicos seres capaces de aprehender, son sujetos creativos, constructores, por lo que la educación no puede ser concebida como mera transmisión y repetición de conocimientos o saberes, sino que implica construir, reconstruir, comprobar para cambiar. De aquí que defina la educación como praxis = acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo.

*“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo – la de enseñar y no la de transferir conocimientos”.* (Freire, P. 2002: 47).

Freire sostiene que es necesario, al enseñar, respetar los saberes frutos de las experiencias vividas de los educandos, pero no con el fin de quedarse apegados a ellos, sino para insertarlos en un horizonte más amplio del que se generan. De esta forma, el respeto al saber popular implica un respeto al contexto cultural.



*“La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se va creando en el mundo. “Su” mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo”.* (Freire, P.1993:82).

Freire, afirma que enseñar es al mismo tiempo manifestar a los alumnos cuán fundamental es para el docente respetarlos y que lo respeten. Pues la enseñanza no existe sin el testimonio ético del profesor. Entonces, es imposible separar la práctica docente de la formación ética de los educandos, es decir, separar la praxis de la teoría, la autoridad de la libertad, la ignorancia del saber, el respeto al profesor del respeto a los alumnos, el enseñar del aprender. (Freire, P. 2002).

Todos, hombres y mujeres, somos capaces de elegir, comparar, valorar, escoger, romper, y por todo eso somos seres éticos; no podemos pensar a los seres humanos lejos de la ética o fuera de ella. Por esto, pensar la práctica educativa desde el adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo y su carácter transformador.

Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede estar alejada de la formación moral del educando, pues educar es fundamentalmente “formar”<sup>131</sup>, en oposición a “adiestrar”, en el desempeño de destrezas. El adiestramiento, en el sentido de deshumanización, de memorización mecánica de un determinado perfil del objeto, no es un verdadero aprendizaje, puesto que el sujeto es un mero paciente de la transferencia del contenido, y no un sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de esta construcción. (Freire, P. 2002).

---

<sup>131</sup> La concepción de la educación como formación es formulada por el filósofo Kant, entre otros, y sostiene que es por la educación que el hombre ha de llegar a ser disciplinado, cultivado y moralizado. La educación debe atender a la moralización, en este sentido, el hombre debe ser hábil para todos los fines, pero ha de tener un criterio con arreglo al cual solo escoja los fines que resulten buenos para él y para todos. Si bien se lo puede adiestrar, al igual que al animal, no basta con esto ya que además se le debe enseñar a pensar, para que obre mediante principios de los cuales se origina toda acción. La educación práctica o moral, es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir como un ser que obra en libertad, bastándose a sí mismo, pero que es miembro de una sociedad. ( KANT, “ Sobre Pedagogía”. [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com) )

Freire sostiene que la tarea del docente, mientras desafía al educando, (con quien se comunica y a quien comunica), a producir su propia comprensión de lo que viene siendo comunicado, implica diálogo, pues no existe entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la capacidad del diálogo.

En palabras del pedagogo: *"Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser un mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por sobre el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres"*. (Freire, P. 1993:102).

Por otra parte, la existencia del hombre, en tanto que humana, no puede ser muda o silenciosa, sino que está basada en la palabra, en la acción y la reflexión. De este modo no puede ser privilegio de algunos hombres selectos, sino un derecho de todos, y por este motivo nadie puede decir la palabra verdadera en forma aislada, sino que necesita decirla para los otros, de aquí que en el diálogo se implique un encuentro con los otros. El hombre dialógico tiene fe (a priori) en los hombres, antes de encontrarse frente a frente con ellos.

De aquí la necesidad de desafiar a los alumnos para que aprendan la sustantividad de los objetos gnoseológicos, evitando que permanezcan en estado de pasividad al ser depositarios de saberes.

Por otro lado, la verdadera educación es política, esta es la raíz de la propia educabilidad del ser humano. Inacabado y consciente de su inconclusión, el ser humano se hace sujeto ético, un ser de opción, de decisión, ligado a intereses y con relación a los cuales puede mantenerse fiel a su eticidad o transgredirla. Se fundamenta así la incompatibilidad total entre el mundo humano del habla, de la acción, de la elección, de la decisión de la ética, del respeto a la misma, y de la posibilidad de su neutralidad:

*“Es en la direccionalidad de la educación, esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de “remitirse” a los sueños, ideales, utopías y objetivos, donde se encuentra lo que vengo llamando politicidad de la educación. La cualidad de ser política, inherente a su naturaleza. La neutralidad de la educación es, en verdad, imposible...No se vuelve política por causa de la decisión de este o de aquel educador. Ella es política”.* (Freire, P. 2002: 105).

Por otra parte, en la actualidad, es preciso que en la sociedad se logre lo que Adela Cortina llama “Ética Civil” o “conciencias cívicas”:

*“Entendemos aquí por ética cívica el conjunto de valores que los ciudadanos de la sociedad pluralista ya comparten, sean cuales fuesen sus concepciones de vida buena. El hecho de que ya los comparten les permite ir construyendo juntos buena parte de su vida en común. En líneas generales, se trata de tomar en serio los valores de libertad, igualdad y solidaridad (que se concretan en el respeto y promoción de las tres generaciones de Derechos Humanos) junto con las actitudes de tolerancia activa y predisposición al diálogo”.* (Cortina, A. 1998: 163).

La sociedad necesita formar ciudadanos críticos, conocedores y conscientes de sus derechos y respetuosos de sus deberes, capaces de protagonizar la vida social y política, y de sostener las instituciones democráticas, pero también de corregirlas y mejorarlas, pero siempre a partir de valores como el respeto, el cuidado del otro, la responsabilidad, la tolerancia, el trabajo en equipo, la solidaridad, la buena intención, la aplicación de la racionalidad dialógica y no estratégica, etc.

De aquí que educar en la sociedad pluralista de hoy, implica desafíos como el de no renunciar al cultivo de la razón dialógica y a la búsqueda de consensos, pues si, como señala Cullen, la escuela es fundamentalmente la institución social de los procesos educativos, que consisten en formas de producción, circulación y apropiación de saberes, la educación no puede dejar a un lado la dialéctica existente entre el desarrollo

de los valores que ayudan a la construcción de sujetos y culturas, y la formación en habilidades y valores que hagan de todos los ciudadanos gestores de una sociedad pluralista y democrática.<sup>132</sup>

Concluyendo, desde esta perspectiva, existe una propuesta superadora de la realidad actual que nos convoca a manera de desafío: la conformación de una nueva ciudadanía más comprometida, políticamente activa y socialmente movilizadora, respetuosa y transformadora de la moral pública, a partir de una educación integral tendiente a vincular al adolescente con el mundo del trabajo y a prepararlo para continuar estudios superiores, pero por sobre todas las cosas a capacitarlo para vivir en una sociedad pluralista como la nuestra revalorizando la formación ética, esto es, formar un sujeto moral autónomo, con una inteligencia moral solidaria asentada en el diálogo y la argumentación, educar la capacidad de evaluar críticamente y con responsabilidad los propios valores y los que provienen de la presión social, y por otro lado reconocer y respetar los que históricamente se han ido construyendo como universales y son expresados en los derechos humanos.

2) Por otra parte, a partir de lo señalado a lo largo de este trabajo de tesis y en relación con el punto anterior, es posible plantear la propuesta de la formación en competencias transversales relacionadas con la vida social y el desarrollo personal. Puesto que, como se ha mencionado, si bien las lógicas del mundo de la profesión y las de lo escolar son distintas, pueden ser reconciliables. Es decir las del mundo académico o escolar pueden servir de prelude para la adquisición de las específicas del otro mundo.

De aquí que si se pregunta sobre las competencias para las que debe formar la escuela en la actualidad, un punto fundamental de análisis y vinculación es el trabajar con competencias “transversales”.

---

132 Cfr, Cullen, C. 2000; Martín Martínez, M. 2003.

En el decir de Barbier: *“Se trata de producir competencias transversales que sean altamente transferibles y que, en general, tienen que ver con la reflexión sobre la acción. Se la encuentra entonces tanto en el trabajo como en la formación y se entiende que estamos en el nivel de las competencias y no en el de las capacidades, porque se apunta al ejercicio mismo”*. (Barbier, 1999; citado por Mastache, A. 2006:16).

De aquí que el concepto de competencia<sup>133</sup> se entiende como un todo complejo integrado por diferentes dimensiones de la vida humana, de esta manera se sostiene que toda formación profesional se basa en la identificación, sistematización y desarrollo de competencias para la vida, desde por lo menos tres dimensiones: 1. Competencias para el desarrollo personal, que incluyen la formación para la identidad y la individualidad; 2. Las competencias para la vida social; 3. Las competencias para la productividad, que posibiliten el desarrollo de un ser autónomo, creativo y constructor tanto individual como social. (Zabaleta, A. 2005 y 2006).

Se parte así de reconsiderar el significado mismo del término “competencias”, esta noción ambigua y polisémica, reemplaza a la cualificación o calificación y es asociada al paso del eje en la tarea al eje en los objetivos. (Mastache, A. 2006).

En otras palabras: *“La cualificación se proyecta en el desempeño del puesto, en saber cumplir con normas de conocimiento y habilidad; la competencia se proyecta en el resultado que debe cumplir la persona, en los conocimientos y habilidades que aseguren el resultado. La calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona, que puede llegar a ocupar uno o más puestos”*. (Mastache, A. 2006:14).

---

<sup>133</sup> Véase también: Mastache, Anahí. “El desarrollo de competencias personales y sociales”. Revista Novedades Educativas N°178. Bs. As. 2005.

<sup>133</sup> Para la estructuración de este punto se ha usado el texto: *“El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo”*. de Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo; Aula XXI, Editorial Santillana, Madrid 1999. P. 14-16.

Por otra parte, Mastache propone considerar la existencia de diversas clasificaciones de competencias, por ejemplo, cita a Bunk <sup>134</sup>(1994) para quien la competencia de *Acción Profesional*, incluye la integración de cuatro competencias parciales: las *Técnicas*, vinculadas a los conocimientos y destrezas requeridas para realizar una tarea; las *Metodológicas*, que se relacionan con los procedimientos de trabajo; las *Sociales*, que alude a formas de comportamientos asociadas con las capacidad de cooperación y trabajo en equipo, el valor de la honradez y el altruismo; y las *Participativas*, referidas a las capacidades de organización, coordinación y dirección del puesto y entorno de trabajo. (Mastache, A. 2006).

Por otro lado, Mertens<sup>135</sup> (1996) distingue las competencias genéricas, específicas y básicas. Las primeras se relacionan con los comportamientos y actitudes propios de diferentes ámbitos laborales, mientras que las específicas se corresponden con los aspectos técnicos de una ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales; y por último, las competencias básicas son las que se adquieren en la formación básica, como la lectura, escritura, cálculo y son imprescindibles para la participación en diversos ámbitos sociales como la comunidad, el trabajo, la familia, etc. Cabe aclarar que las competencias laborales<sup>136</sup>, tanto específicas como genéricas, se desarrollan sobre la base de las competencias básicas o “académicas”. (Mastache, A. 2006).

La autora señala que con la noción de “competencias básicas” nos introducimos al ámbito escolar o del sistema educativo, apartándonos del ámbito laboral; dado que las

---

<sup>134</sup> Véase, Bunk, G.P “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”. En *Formación Profesional. Revista Europea. Las competencias: concepto y realidad*.

<sup>135</sup> Véase: Mertens, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo. Cinterfor. 1996. Citado por Mastache, A. 2006; Pp 15.

<sup>136</sup> Por otra parte, si profundizamos en la cuestión de las competencias laborales, en el caso del mercado laboral argentino, es un error pensar que el acceso a un puesto de trabajo dependa en su totalidad de la formación de las personas y, aunque suceda en algunos casos, no es posible tomar esto por regla general, cuando se habla de políticas que generan mejores condiciones de acceso y permanencia al mercado de trabajo. En conclusión, puede decirse que este enfoque de competencias para la empleabilidad solo puede ser considerado para las estrategias de formación para un empleo, pero no es generalizable para pensar la *formación para el trabajo en sentido amplio y genuino*. (Levy, E y Baccarelli, D; 2006).

competencias a las que se alude en el mundo de la profesión se vinculan con los desempeños mismos, con los conocimientos profesionales y la experiencia laboral, y no es posible desarrollarlas fuera del que es su propio ámbito. (Mastache, A. 2006).

De aquí que como aclaración Mastache señala que no es que en el ámbito educativo el sujeto no desarrolle competencias, sino que las que allí se logran son las propias del espacio académico y las requeridas por éste, es decir son aquellas competencias necesarias para desarrollar correctamente las tareas o actividades de enseñanza, pero no son las mismas que las requeridas en el ámbito laboral, aunque posteriormente contribuyan al desarrollo de las capacidades profesionales.

En otras palabras, Mastache, A. usa las palabras de Barbier para afirmar que: *“Para que haya competencias se debe estar en situación real de producción, de utilidad. A diferencia de la capacidad que se realiza en un universo simulado y luego se transfiere. Es muy interesante observar que en la actividad escolar movilizo competencias para producir capacidades. No son competencias profesionales, sino competencias que remiten a esa actividad real que es la actividad escolar. (Barbier<sup>137</sup>, 1999. Citado por Mastache, A. 2006:16).*

3) Como tercer punto, y en relación con lo anteriormente señalado a partir de la Ley N°26206, es claro que el Nivel Secundario debe vincular al sujeto que se educa con el mundo del trabajo concebido éste último como objeto de conocimiento; de aquí que no debe pretender formar específicamente para cada una de las necesidades del mercado de trabajo. A raíz de tal consideración, sería lícito que se proponga formar a los futuros ciudadanos dotándolos de capacidades de aprendizaje para que sean aprendices flexibles, eficaces y autónomos.

En otras palabras, el *“aprender a aprender<sup>138</sup>”* constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer el sistema educativo, como señalan desde hace un tiempo

---

<sup>137</sup> Barbier, Jean Marie. Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 1999.

<sup>138</sup> Véase Filmus;D. 2003, citado en este trabajo de Tesis en el punto 2.3.1.

diversos estudios sobre las necesidades educativas.<sup>139</sup> En otros términos, el sistema educativo debe ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben.

En definitiva, lo que se propone como necesidad es que los alumnos que transitan el nivel secundario actual no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como la capacidad para buscarla, analizarla, seleccionarla, organizarla, interpretarla, para darle sentido, relacionarla y criticarla. Esto se fundamenta en que en la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque ésta es mucho más móvil y flexible que lo desarrollado en la propia escuela: lo que sí puede es formar a los alumnos para poder dar sentido a la información, proporcionándoles capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de esa información.

4) Por último, sería sumamente pertinente para el adolescente o joven que transita el último año del nivel secundario que se lo oriente desde alguna materia (por ejemplo: Trabajo y Ciudadanía), en lo referente a las características de su contexto a partir de la demanda de mano de obra en industrias, empresas, negocios de la zona, etc.; cuáles son los trabajos más/ menos requeridos, qué capacidades/ titulaciones/formación se solicita en las diversas fuentes de trabajo, etc.

Por otra parte, también se considera fundamental que los adolescentes puedan acceder a un proceso de orientación vocacional, con el fin de ser acompañados o guiados en la elección de sus estudios superiores, en virtud de sus posibilidades, capacidades e intereses.<sup>140</sup>

Para finalizar, se sostiene que las cuestiones planteadas anteriormente reforzarían la idea de la construcción de sujetos éticos, ciudadanos activos, reflexivos, críticos, responsables, respetuosos de sí y de los otros, autónomos, capaces de construir un

---

<sup>139</sup> Institut Català de Noves Professions, 1997; UNESCO, 1996.

<sup>140</sup> Una materia desde la cual podría realizarse este acompañamiento es "Trabajo y Ciudadanía", propuesta para el 6º año de la escuela secundaria.



proyecto futuro en función de la lectura crítica de las posibilidades laborales y educativas que les brinda su entorno. En otras palabras, la importancia de lo planteado se fundamenta en que para poder elegir “qué hacer”, “qué estudiar”, “en dónde trabajar”, es necesario conocer las posibilidades con las que se cuenta; y por otra parte, para elegir “quién se quiere ser”<sup>141</sup>, es importante haber logrado organizar, interpretar, comparar y criticar la información recibida, convirtiéndola en saber aprehendido, construido, hecho propio, con el fin de decidir racionalmente que “proyecto de vida” se pretende transitar.

---

<sup>141</sup> Cuestión relacionada a la problemática fundamental del adolescente: definir su identidad.

## CONCLUSIONES.

Para comenzar la conclusión de este trabajo, se cree oportuno reflexionar prospectivamente sobre la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto las instituciones escolares han podido responder a las nuevas demandas que se les plantean?. *“Desde siempre, las escuelas han sido los espacios privilegiados de la innovación pedagógica, de la experimentación educativa y de la codificación del conocimiento con fines de transmisión didácticamente controlada; en cierta forma, han tenido el monopolio de la teoría, incluso de la formación para el trabajo, como lo ejemplifican los manuales de escuelas técnicas. Pero también viven tensiones difíciles de resolver respecto de la concreción curricular de conocimientos, al extremo de que llegan a implantar como obligatorios algunos aspectos del saber que en el fondo no existen en la vida real”<sup>142</sup>, o que solo tienen significado como parte de campos disciplinarios en que la mayoría de los estudiantes no llegará a profundizar. Las escuelas, sin embargo, han intentado adecuarse a las cambiantes demandas de la sociedad, pero a ritmos diferentes, debido a su propia carga institucional y a la necesidad de responder a sus objetivos y lógicas, y con recursos muy desequilibrados. Podría pensarse que se localizan en ellas diferentes capas geológicas respecto de sus concepciones y estrategias de formación para el trabajo, aunque también los cambios de la institución escolar han sido desordenados y en particular lentos e incompletos desde la visión de los cambios en la organización del trabajo”<sup>143</sup>.*

En el primer capítulo de este trabajo, se indagó acerca del significado de los términos considerados como los pilares fundamentales de la relación con la problemática investigada. Por un lado, se distinguen los conceptos **trabajo** y **empleo**, a partir de las perspectivas teóricas de Friedmann (1972), que señala que el trabajo hoy continúa siendo un rasgo específico de la especie humana, en tanto el hombre es considerado un *zoon politicón*, un animal social, pero también un *homo faber*, en tanto puede fabricar, crear. Esta idea es retomada luego desde el planteo de Hanna Arendt,

---

<sup>142</sup> Nótese que esta es una de las críticas que los adolescentes encuestados resaltan sobre la formación que reciben como propia de la escuela secundaria.

<sup>143</sup> Ibarrola, María de. Escuela, capacitación y aprendizaje- CINTERFOR – 2004.

(en el punto 2.2.1.4), quien trabaja sobre la distinción del *homo faber* y el *homo laborans*, a partir de aquel *zoon politikon* o *animal socialis*, y señala la imposibilidad de concebir un ser laborando en completa soledad, dado que su especificidad en tanto humano radica en ser un animal *socialis*, esto es un *zoon politikon*.

Para continuar profundizando la diferenciación entre el trabajo y el empleo, se abordó luego la propuesta de Medá, (1998), para quien lo importante, y por encima del empleo, es preservar el trabajo en tanto actividad fundamental del ser humano, es decir, en cuanto categoría antropológica e invariante de la naturaleza humana.

Por otro lado, también se analizó el concepto de trabajo desde la postura de Gorz (1995), en tanto invención moderna y actividad perteneciente a la esfera pública, dado que gracias a él se obtiene una existencia y una identidad sociales. Y esta idea es enriquecida con el aporte de Díez, (2001), en relación con su ética del trabajo basada en la utilidad y felicidad del hombre.

Posteriormente, se hizo referencia a la postura de Bauman, (2000) quien denuncia la situación postmoderna en la cual se produce una sustitución del poder de la estética del trabajo por la estética del consumo, y éste planteo es enriquecido con el aporte de Díaz, (1996), en tanto señala que el trabajo es reducido a una acción al servicio de la productividad total, y debido a ello surge un nuevo tipo hombre *identificado* y entregado a la organización, a la empresa, que busca su *triunfo personal* compitiendo con otros, y siendo motivado por el salario, es decir, por el capital que recibe en función de su rendimiento.

A partir de estas consideraciones resultó fundamental para la profundización de nuestra investigación, indagar en el capítulo 2 sobre el concepto de trabajo y su relación con el Estado, la sociedad y la educación, es decir, comenzar a buscar y analizar los puntos de encuentro que han mantenido estos elementos desde el surgimiento del sistema educativo en nuestro país, hasta la actualidad.

En otras palabras, se planteó que históricamente si bien el sistema educativo argentino podía ser caracterizado como un ámbito de integración social y política, generador de nacionalidad y ciudadanía, es recién a partir de mediados del siglo pasado que la lógica de la educación y la del mundo del trabajo se entrecruzan, de aquí que en el capítulo dos se propone un análisis prospectivo de estas implicancias con el fin de *lograr una lectura crítica de tal vinculación en la actualidad.*

Se partió así, del análisis de la relación de la educación con el mundo del trabajo desde el surgimiento del sistema educativo argentino hasta la actualidad. En primer lugar, se propuso un abordaje histórico referido a la escuela moderna en tanto formadora integral de la persona, con miras a la conformación de ciudadanos autónomos, libres e iguales ante la ley. Posteriormente se hizo mención de la crisis de este modelo de Estado Liberal que apostaba al progreso y a la formación del “soberano”, para dar lugar a las implicancias del Estado Social o Benefactor, que sustituye la premisa “Orden y Progreso”, por la de “Seguridad y Desarrollo”, haciendo primar el concepto de sujeto social basado en una cultura igualitaria y holística, y cuestionando en materia educativa los aspectos elitistas y restrictivos del modelo anterior. Se señaló además que aquella “formación del ciudadano” propia del Estado Liberal, era ahora sustituida progresivamente por la idea de “formar para el trabajo”, entendiéndose la misma como la capacitación de la mano de obra con el fin de satisfacer los requerimientos de la industria. Y a partir de este cambio de lineamiento referido a la formación de recursos humanos, se hizo referencia a la “tendencia tecnocrática” y a la teoría del Capital Humano de Schultz.

Por último, se analizó la propuesta del llamado “Estado Postsocial o Neoconservador”, que surge en Argentina tras el Golpe de Estado de 1966. Se mencionan a continuación los principales lineamientos de su agenda política: el objetivo de dismantelar el modelo estatal anterior, la reducción del gasto público, la privatización de empresas, la internalización de la economía nacional, la provincialización y municipalización de servicios, la reducción de la intervención estatal en materia económica y social, etc., señalando luego que éste nuevo modelo

coloca énfasis en el capital, el consumidor y el Management, como ejes del proceso económico, de aquí el surgimiento de un nuevo sistema de valores que privilegia la validez moral de la competencia, el esfuerzo individual y la naturalización de las diferencias sociales, quebrando así los lazos de solidaridad social y privilegiando el individualismo y la competencia.

Para enriquecer este análisis, se siguió la perspectiva de García Delgado (1994), en lo referido al sistema escolar y su relación con el mundo laboral, sosteniendo que la educación ya no asegura trabajo ni es reaseguro de bienestar socio- económico, y es en este marco donde se comprende el surgimiento de los “contratos basura”, el pluriempleo, el autoempleo y la desocupación, que se convierten en realidades *naturalizadas*, mientras que el sistema educativo es enmarcado dentro de los proyectos económicos y sociales pautados por organismos internacionales como el Banco Mundial y el FMI, y de esta forma se lo rearma a partir de intereses privados, desdibujándose al decir de Carlos Cullen (1996), el objetivo educativo de formación de una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa.

De aquí que en el punto 2.2.1 de esta tesis, y a partir de las características del desarrollo de la agenda política del Estado Neoliberal, que no solo trae como consecuencia el aumento de la desigualdad, de la exclusión social, la desregulación y flexibilización laboral, la precarización del empleo, entre muchas otras cosas, sino que además se manifiesta a partir de un cambio de paradigma en cuanto a la concepción *moral moderna*, en donde ahora imperan los derechos de propiedad sobre el derecho a la vida, el individualismo, la competitividad, el quiebre de los lazos sociales, y a partir de la cual la formación del ciudadano se tiñe de implicancias económicas con lo que, y al decir de Walzer, M. (1991), la formación de los ciudadanos se transforma en formación de “consumidores”.

Posteriormente se analiza la valoración del trabajo en la actualidad y en relación con la dignidad de los seres humanos a partir de la racionalización económica y la organización científica del trabajo. Se deja en claro entonces que aquella ética del

trabajo que desempeñó un papel fundamental en la conformación de la sociedad moderna, donde existía un compromiso recíproco entre el capital y el trabajo, (postulado éste último como deber moral, misión y vocación de todos los sujetos sociales), en donde el último, al decir de Tichner, (1983), es una “forma de diálogo del hombre con el hombre” en tanto surge de y sirve para el acuerdo, y está al servicio del desarrollo de la vida humana; es sustituida por otra en donde éste trabajo según André Gorz (1995), en tanto actividad necesaria para sacar a los sujetos de su soledad privada e integrarlos en esta dimensión de la ciudadanía, es remplazada por otra concepción que fundamentada en la racionalización económica, hace surgir a un individuo alienado en su trabajo y en su consumo, a un animal *laborans*, en palabras de Arendt (1995), que gasta su tiempo de ocio en consumir, a un hombre enajenado por el proceso de dominación de la naturaleza por la maquinaria científica, desde el decir de Gorz, (1995).

Por otra lado y en palabras de Arendt (1995), se planteó que hoy existe una “sociedad de trabajadores sin trabajo”, que en el decir de Abrahan, (2001) se convierten en una “masa de desempleados y precarizados que bregan por la devolución de su actividad laboral”, de aquí que este hombre postmoderno, es aquel que está despojado y excluido del trabajo – empleo y así de la protección, del consumo y de la participación social, convirtiéndose en un individuo en soledad, que perdió su lugar en el mundo y en la sociedad.

Y la imposibilidad de gozo, por parte de todos los ciudadanos, del trabajo en tanto derecho social, trajo como consecuencia al decir de Abrahan (2001), una “fractura social”, que para ser superada se cree necesario garantizar empleo para todos haciendo uso de políticas que rompan con la lógica de la productividad del empleo, y que aseguren la integración de los excluidos al proceso de producción, elevando su grado de calificación. En relación con esto, Gorz (1998), señala la necesidad de introducir en la sociedad formas de empleo flexibles, discontinuadas y evolutivas con el fin de asegurar el surgimiento de una nueva sociabilidad y cohesión social.

Por último, como parte del apartado 2.2.1.4, se profundiza desde la perspectiva de Hanna Arendt (1995), en el análisis de la noción de la condición humana en la actualidad en vinculación con el trabajo, a partir de los conceptos de *homo laborans* y *homo faber*, y en el marco de las esferas pública y privada. En relación con este planteo, se puede concluir diciendo que para Arendt la condición humana, por naturaleza, está activamente comprometida con el “hacer algo”, y además siempre está enraizada al mundo de los hombres. Y cuando el hombre realiza esta acción, desarrolla la capacidad que le es más propia: la de ser libre.

Por otra parte, se observó que la autora profundiza su análisis de la condición humana actual sosteniendo que actualmente existe una carencia de la relación objetiva con los otros, y que la sociedad destruye la esfera pública<sup>144</sup>, pero también la privada, de aquí que le quita al hombre, no solo su lugar en el mundo, sino también la protección que le brindaba a ese ser excluido, su esfera privada. Y esto resulta ser consecuente de la conversión de la riqueza privada, como condición necesaria para la aceptación del sujeto en la vida pública.<sup>145</sup>

De aquí que Arendt concluye que hay que superar el trabajo en sí, para dar lugar a la “acción” del hombre sobre el hombre, al encuentro comunicacional entre dos interlocutores. En relación con esto Gorz, (1998), señala que para cambiar la sociedad se hace necesario cambiar el trabajo, liberarlo de su subordinación al capital, reconciliarlo con una cultura de lo cotidiano, vinculando al hombre desde su niñez al aprendizaje del saber con el orgullo del poder hacer, es decir, brindarle una educación integral y el desarrollo de competencias y capacidades creativas, imaginativas y expresivas que permitan el desarrollo de una cultura del trabajo, que posibilite que los sujetos se formen libremente mediante la cooperación y las actividades científicas, educativas y artísticas. En definitiva, se trata de formar sujetos que puedan subordinar el tiempo del trabajo, al proyecto de vida, (y no a la inversa), liberándose del trabajo por medio del trabajo mismo.

---

<sup>144</sup> Ese mundo que es común a todos nosotros y que se distingue de nuestro lugar ocupado privadamente en él.

<sup>145</sup> Y además, la riqueza se convirtió en capital para producir más capital.

Posteriormente, en el punto 2.3.1 de este trabajo de Tesis se profundizó en el análisis de la vinculación de la educación y el mundo del trabajo en la actualidad, a partir de las propuestas teóricas de diversos especialistas, que resultan ser piezas claves del fundamento para comprender la mencionada relación en la práctica educativa actual.

Resultó enriquecedor reflexionar sobre los aportes de Carlos Cullen, (2000) y Daniel Filmus (2003) sobre el valor del saber en la actualidad. Al decir del primero, aquel saber que en la modernidad implicaba “poder hacer”, hoy en día sólo se refiere a “poder más que otros”, y sirve de base para comprender la “*Teoría del Paracaídas*” propuesta por Filmus, referida a que un mayor grado de educación no garantiza la seguridad de un empleo, pero “amortigua la caída” de aquellos que necesitan insertarse en el mercado laboral, puesto que en la disputa por los puestos de trabajo existentes a mayor credencial educativa que certifique que se ha completado algún nivel educativo, mayor posibilidades de trabajo se posee. De aquí que lo que antes era considerado un “trampolín” hoy resulta ser un paracaídas.

Con el fin de profundizar en esta perspectiva de análisis, se dejó en claro que la cuestión de la vinculación de la educación con el mundo del trabajo, implica que el acceder a más años de escolaridad en muchos casos se relaciona directamente no ya con el escalar hacia los mejores puestos de trabajo, sino más bien con el intentar sostenerse en el mismo nivel ocupacional. De aquí que, queda en evidencia el futuro laboral aún más desalentador para aquellos que son expulsados tempranamente del sistema educativo.

Por otra parte, estas consideraciones han servido de invitación para reflexionar prospectivamente sobre la denuncia al sistema educativo por parte de la perspectiva reproductivista, y llegar a la propuesta de “resistencia” pautada por la Pedagogía Crítica. De aquí que, para los primeros, existen “circuitos pedagógicos diferenciados” en relación con los aprendizajes socialmente significativos, en tanto no son distribuidos



equitativamente para todas las clases sociales, siendo los sujetos de bajos recursos los menos beneficiados.

En segundo lugar, se indagó sobre las implicancias de la perspectiva de las pedagogías críticas contestatarias a las propuestas de las teorías del Capital Humano y el desarrollismo, (en auge a partir de la década del '60 en Argentina y propias de la agenda de los últimos años del Estado Social, que se incrementa en la década del noventa a partir de la consolidación del modelo meritocrático neoliberal), basadas en las categorías de tecnificación, racionalización y eficiencia en relación al cambio educativo orientado a la preparación de los recursos humanos para el desarrollo, que se fundamenta sobre una concepción eficientista de la educación a partir del análisis de costo-beneficio, (invertir en educación para formar recursos humanos cualificados que permitieran el desarrollo económico del país).

Tras el análisis realizado en este apartado es posible expresar que en acuerdo con los partidarios de la mencionada Pedagogía Crítica, Daniel Filmus critica la lógica puramente economicista, inmediatista e instrumentalista que se le adjudica a la educación en relación con el mercado de trabajo, tendiente a la formación de ciudadanos atendiendo a las necesidades del mismo, y más aún, en momentos de capacidad limitada por parte del mercado laboral para incorporar masivamente trabajadores. De aquí que en coincidencia con el autor, se señaló la necesidad de plantear un nuevo eje estructurador en relación a la formación de los ciudadanos en aquellas competencias requeridas para participar en los actuales procesos sociales y productivos.

En segundo lugar y desde la perspectiva teórica de Carlos Cullen, en relación a la vinculación del sistema educativo y el mundo del trabajo, se coincide en afirmar que en la actualidad se está atravesando una crisis generalizada, en donde hay que entender que lo que está cambiando es precisamente el paradigma "moderno", de aquí que debemos construir el posmoderno. Y esto implica reflexionar sobre: primero una crisis del sujeto moderno, donde ya no se educa a aquella tábula rasa o animal salvaje, sino a

un sujeto con saberes previos y externos a la escuela, participante plenamente de los derechos humanos por el simple hecho de ser hombre, un adolescente que está en búsqueda de su identidad y debe plantearse su proyecto de vida. Y segundo, una crisis en cuanto a las legitimaciones de las acciones y sistemas para organizar el trabajo, en relación a la cultura del trabajo y del esfuerzo modernos, que hoy ya no existen.

En el punto 2.3.1.1 se procede a la profundización de algunas líneas de análisis referidas a la caracterización de la actual franja etaria conceptualizada como “adolescencia”, en tanto sujetos que realizan las trayectorias escolares en la educación secundaria, y por tal motivo, son los referentes obligados para indagar lo que sucede desde el campo de la praxis educativa en lo referido a su vinculación con el mundo del trabajo.

Tras el análisis de la propuesta de la Educación Secundaria en el marco de la Ley Nacional de Educación, resulta claro que la misma se fundamenta sobre la consideración de la adolescencia como una etapa en la que se produce una reestructuración de las identificaciones, se gana en autonomía, se busca un nuevo lugar en el mundo, una ubicación que se construirá en torno a los grupos de pertenencia, la clase social, las etnias, el género, las religiones o las preferencias estéticas entre otras distinciones, y a partir del tipo de relación que construya la persona en torno a los derechos y a las responsabilidades en la sociedad.

Como notas características de la visión del adolescente de hoy y su relación con el mundo del trabajo, los especialistas sostienen que más allá de los intentos fallidos de muchos programas estatales para jóvenes de los sectores vulnerables, la inserción en el mercado de trabajo es cada vez más compleja y restringida para la gran mayoría, dado que hay grandes problemas de desempleo, ofertas laborales a corto plazo y mal remuneradas que incluso exceden la formación en sí misma; muchos jóvenes son expulsados del sistema educativo antes de haber adquirido las competencias básicas para un buen desempeño en el mercado laboral, no existe una capacitación milagrosa que genere por sí misma trabajo y tampoco lo han logrado la formación de la escuela

secundaria o la universidad, de aquí que en palabras de Ferrari, (2004), en el decir muchos adolescentes en la actualidad, “la escuela no sirve para nada”. Más allá de esto, es posible concluir que aún hoy, si bien el mayor grado de educación no asegura necesariamente un puesto de trabajo, implica poseer mayor grado de protección laboral y menor precarización<sup>146</sup>.

Por otra parte, en este apartado se analiza el impacto positivo que posee la trayectoria de la escuela secundaria en las visiones futuras de muchos adolescentes, que no sólo se relacionan con lo laboral o/y educativo sino también con la construcción de su personalidad o subjetividad, dado que les posibilita nuevos caminos u horizontes alternativos frente al modelo expulsivo de pobreza. De aquí el significado simbólico que posee la institución educativa en tanto lugar de pertenencia, de inclusión social o de intercambios sociales favorables para el desarrollo personal de los jóvenes que se educan.

En relación con esto y en palabras de Feijóo: (...) *Los chicos (...), tienen sus esperanzas puestas en la escuela. Probablemente, porque no es sólo la única institución que conocen, sino el lugar que por antonomasia tienen probabilidad de ser reconocidos como sujetos.*

*El principal proyecto de vida de los chicos es quedarse en la escuela para adquirir conocimientos relevantes, que puedan abonar exitosamente su salida al mundo de la madurez*”. (Feijóo, M. 2005: 4).

Por otro lado, como conclusión de este punto es claro que la concepción sobre el trabajo que sostienen los jóvenes en la actualidad, no se condice con la que expresaban aquéllos pertenecientes a décadas anteriores, dado que hoy si bien el valor “trabajo” sigue predominando como medio fundamental de realización humana, se

---

<sup>146</sup> Tras esta expresión se observa la actualidad que posee lo planteado anteriormente en relación con la “teoría del paracaídas” propuesta por Daniel Filmus.

produce una “socialización” en torno al empleo inestable e incluso a la ausencia del mismo.

Posteriormente se observa que lo sostenido por los especialistas en relación al mundo del trabajo y su vinculación con el sistema educativo, es revalidado por los adolescentes de hoy, según lo afirman los datos tabulados a partir de la aplicación de 325 encuestas a alumnos que concurren a los últimos dos años de estudio del Nivel Secundario Superior, de las cinco escuelas Medias de la Ciudad de Campana. De aquí que es posible afirmar que:

1. Para los alumnos que actualmente cursan los últimos dos años de las Escuelas Secundarias Comunes, la educación encuentra vinculación con el mundo del trabajo en un porcentaje que va del 32 al 56%. Siendo un porcentaje más elevado, para aquellos que eligieron una formación secundaria técnica.
2. Por otra parte, el 58% de los encuestados afirma que observa una vinculación entre la formación recibida por la escuela secundaria y el desempeño laboral o el mundo del trabajo, en jóvenes que egresaron hace no más de 5 años del sistema educativo.
3. El 33% de los encuestados que cursan la escuela Secundaria, dicen haber elegido la misma por la orientación formativa que brindaba y el perfil de egresado que ofrecía. El resto en un 26% señala que lo que motivó la elección de la escuela para su formación secundaria, fue la cercanía de la misma a su domicilio, el 17% refiere el motivo de su elección a la buena calidad educativa, el 14% indica que pesó el consejo de sus padres y el 10% manifiesta que fue la única escuela que lo aceptó. De aquí que es claro que, para los alumnos que concurren a la escuela secundaria de hoy no existe una modalidad mejor que otra, o una que garantice la relación necesaria con el

mundo del trabajo. En otras palabras, y como se señaló anteriormente, no hay una “formación milagrosa”.

4. En cuanto a la proyección de futuro que poseen los adolescentes, es claro que la mayoría de ellos son portadores del valor del “estudio” y/o del “trabajo”, dado que el 49% de los entrevistados piensa estudiar y el 50% espera trabajar una vez que finalice el secundario. Y en muchos casos manifiestan el deseo y/o la necesidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.
  
5. En cuanto a los cambios que los adolescentes proponen para la escuela secundaria, el 38% señala la necesidad de modificar las estrategias didácticas y el trabajo en el aula, por resultar las clases lentas, aburridas y desordenadas; el 24 % sostiene que hay que modificar los planes de estudio, dado que reniegan de la existencia de materias propias de la “formación general”, entre ellas “ciudadanía”, que no saben para que sirven. Por su parte, otros señalan que si bien la formación integral es necesaria, como así también lo son aquellas que responden a la especificidad elegida, se produce una *inadecuación entre lo propuesto y los intereses educativos y laborales* futuros que proyectan los adolescentes. Más allá de esto, ninguno de ellos señaló que la educación secundaria no se vincule o no sirva para el mundo del trabajo.

Por último, y continuando con lo señalado por los adolescentes a partir de la indagación desde el plano del “deber ser”, el 22% señala que la escuela secundaria debería formar para evitar los problemas de violencia y los maltratos, debería educar en valores, por ejemplo en *relación con el respeto por la autoridad pedagógica, la necesidad del diálogo para solucionar los conflictos, la tolerancia, etc.* Otros señalan que debería brindar una orientación vocacional.

6. Por último, el 96% de los encuestados dejó en claro que la educación secundaria tiene una importancia nodal en relación con la posibilidad de construir y realizar un proyecto de futuro en lo social, lo personal, lo laboral y educativo.
7. No existen diferencias significativas entre lo sostenido por los alumnos que se encuentran en el último año del secundario, (aún enmarcado en la propuesta de la Ley Federal de Educación), y aquellos que se encuentran en el 5º año, (y serán la primer promoción a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación Nº 26206).

Por otra parte, en el punto 2.3.2 de esta tesis además del análisis de la vinculación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo desde el campo de la práctica educativa en base a la aplicación de encuestas, se propuso su lectura a partir del abordaje crítico del marco normativo vigente para la escuela secundaria, esto es de la Ley Nacional de Educación Nº 26206 y Ley de Educación Provincial Nº 13688.

Tras este apartado se deja en claro que la propuesta educativa de la ya derogada Ley Federal de Educación Nº 24195 colocó énfasis en la calidad, eficacia, eficiencia y equidad educativa, y que sus ejes prioritarios respondieron a la formación de ciudadanos para que ejerzan sus derechos y deberes en tanto agentes positivos de cambio social; a la formación de sujetos críticos y reflexivos capaces de autonomía intelectual, el aprendizaje de conocimientos teóricos relacionados con la orientación elegida, la consecución de estudios ulteriores y, por último, el desarrollo de habilidades instrumentales (teórico-prácticas) relacionadas al trabajo como elemento pedagógico, que acredite a los sujetos para el acceso al mundo del trabajo y de la producción. En sus *Principios Generales de la Política Educativa*, Artículo 5º, explicita que sostiene: La valoración del trabajo como realización del hombre y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo.

Tras los desaciertos de la Ley Federal, es posible señalar que la reestructuración del sistema educativo indicaba la necesidad de extender una

educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas, pero trajo como consecuencia el desdibujamiento de la escuela secundaria al sumar características de la vieja primaria en su vida cotidiana, y a la vez sostener las históricas prácticas selectivas y expulsivas de la escuela secundaria. De aquí que en contraposición con esto la Nueva Ley Nacional de Educación N° 26206, establece la obligatoriedad de la educación secundaria de seis años para todo el territorio nacional, con miras a la formación integral de las personas a lo largo de toda su vida y la promoción en cada educando/a de la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y el bien común.

De aquí que los principales objetivos y desafíos de la escuela secundaria actual se sintetizan en: la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes, es decir, su ingreso, permanencia con aprendizaje de calidad y finalización de sus estudios secundarios obligatorios, asegurando los conocimientos, los saberes y herramientas necesarios para que puedan no solo completar el nivel, sino también continuar con su educación superior, fortalecer su formación de ciudadanos y ciudadanas e insertarse en el mundo del trabajo.

Con la salvedad de que esta “inserción” implica solamente que la escuela debe lograr la “vinculación” del sujeto que aprende con el mundo del trabajo, a partir de la consideración de éste último como objeto de estudio y de conocimiento. Por si quedara alguna duda de este planteo, se especifica en el Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria que: *“Se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo, sino la de brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y el lugar que ellos pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita*

*a los alumnos/as reconocer, problematizar y cuestionar el mundo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve*".<sup>147</sup>

Se trata entonces de "fortalecer la cultura del trabajo", considerando éste como un objeto de estudio y de conocimiento, de aquí que se pretende vincular, acreditar o habilitar al egresado del nivel secundario con herramientas necesarias para acceder al mundo del trabajo, y por esto debe entenderse: capacidad de estudio, de reflexión crítica, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, etc. Nótese que esta propuesta dista de lo señalado por la Ley Federal de Educación en lo referido a la formación de habilidades instrumentales (teórico-prácticas) relacionadas al trabajo como elemento pedagógico, dado que la base de la vieja propuesta se encuentra atravesada por una lógica eficientista que apunta a la calidad, la eficacia y la eficiencia, y es justamente esta base la que la Ley Nacional dice pretender superar.

Tras lo analizado es posible concluir que como se sostenía en el inicio de esta investigación a partir de la hipótesis planteada, desde el Sistema Educativo en su Nivel Secundario Común, se propone una vinculación meramente *teórica* (legal y epistemológica) del mundo del trabajo, de aquí que la relación de éste y el sistema educativo no se plantea en forma directa con y desde la praxis social misma. Salvo en el caso de la Educación Secundaria en su modalidad Técnica que, como se señaló en el capítulo tres de esta investigación, promueve la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo territorial sustentable, procurando además, responder a las demandas y necesidades del contexto socio productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que excede a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo y oficios específicos.<sup>148</sup>

Por otra parte, y tras el análisis de los Diseños Curriculares propuestos a partir de la Ley N°26206, se observa una desatención muy marcada en la formación de

---

<sup>147</sup> Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. 2008: 11.

<sup>148</sup> Véase Marco General para el ciclo superior de la Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Res. 3828/09. Anexo 3. Pp. 3



competencias para el desarrollo personal y la vida social de los sujetos, destacando la formación para la ciudadanía activa en detrimento de la formación del educando como sujeto moral, como persona. Por ejemplo, a partir de los mencionados Diseños se observa claramente la fuerte impronta que se le da a la formación del ciudadano, desde materias como Construcción de la Ciudadanía, para los tres años del Ciclo Básico, hasta aquellas como “Política y Ciudadanía” y Trabajo y Ciudadanía”, para el 5° y 6° año respectivamente de la Escuela Secundaria Ciclo Superior. En este sentido, el trabajo queda reducido a un campo teórico y a una perspectiva de enseñanza y aprendizaje legal – epistemológico en la materia pautada para 6° año, y además, resulta ser un eje “optativo” junto a otros 8 ámbitos propuestos por la materia Construcción de la Ciudadanía.

Por otra parte, y profundizando aún más en el análisis de los Diseños Curriculares, solo la Orientación en Economía y Administración desde sus fundamentos generales apunta explícitamente a la problemática de la vinculación del adolescente con el mundo del trabajo, dado que pretende recuperar el fuerte peso de los conocimientos escolares en las calificaciones profesionales, proponiendo un desplazamiento de la enseñanza basada en las competencias. Se propone así una educación basada en el valor de la formación para lograr el desarrollo de competencias como la de promover la creatividad, la iniciativa, la flexibilidad, la asunción de responsabilidades, es decir, teniendo como fin último la formación integral de un ciudadano autónomo, y proponiendo un distanciamiento de la estandarización pedagógica entendida como el núcleo de la eficacia, orientándose de esta manera hacia la profundización temática de distintos aspectos implicados en el mundo económico y, entre ellos, muy especialmente, el mundo del trabajo, entendido éste como parte de la contención social de los habitantes del país o de una comunidad, que apunta a fortalecer su lazo social .

En síntesis, se evidencia claramente que más allá de lo sostenido en el marco de la mencionada orientación en Economía y Administración, el trabajo es un eje participante en lo que se define como una “educación integral”, “una educación del ciudadano”; pero no es en sí mismo el eje prioritario de la propuesta de formación de la

Ley Nacional de Educación. Dado que el fundamento de ésta se puede explicar a partir de tres puntos: 1º) la escuela no puede formar para un trabajo específico, dado el gran abanico de campos laborales del egresado. Esto es, en la actualidad no tiene sentido una formación por competencias específicas. 2º) No es función de la escuela la especialización para el mundo del trabajo, sino solo la vinculación del alumno con éste a partir del fortalecimiento de la cultura del trabajo, de su problematización, cuestionamiento y reflexión crítica. 3º) Una propuesta de estado en lo referido a su agenda política educativa, no puede relacionarse con la formación del alumno del nivel secundario a partir de los requerimientos del mercado laboral, en una situación epocal en la que éste mercado encuentra limitada su capacidad para incorporar trabajadores en forma masiva.

Por último se concluye que esto no es criticable en sí mismo, como señala Jacinto, (2004), al sostener que resulta ser insuficiente una formación puntual y específica, siendo conveniente una educación general que posibilite a los sujetos construir sus propias trayectorias laborales y de vida. Más aún, al decir de Filmus, (2003): *La frecuente rotación del personal en diversos puestos de trabajo y por lo tanto la realización de diversas tareas, exige una formación polivalente, polifuncional y flexible.* Comienza a ser necesario entonces pensar estratégicamente, planificar y responder creativamente a diversas demandas; identificar, definir y resolver problemas complejos formulando diversas alternativas, soluciones y perspectivas, evaluando resultados; trabajar en pequeños grupos, formar sujetos competentes para la colaboración entre los trabajadores, lograr la comprensión de la información, la comunicación oral y escrita, la capacidad de liderazgo, con autonomía en la toma de decisiones, en definitiva hoy es sumamente necesario formar en la capacidad de “aprender a aprender”.

Pero lo que sí es criticable en la propuesta de la Ley Nacional radica en no percibir la importancia y centralidad que posee la educación en valores, la educación moral o la educación ética para la formación del ciudadano, la del futuro trabajador y/o estudiante de carreras superiores, en definitiva, para la formación integral de toda persona. Queda evidenciado tras la lectura de los objetivos de la educación secundaria,

la propuesta sólo *teórica*, (y aquí radica la misma crítica que sobre el “trabajo” se posicionó nuestra lectura en esta investigación), de valores éticos y democráticos de participación como: la responsabilidad, la solidaridad, el esfuerzo, la iniciativa, el trabajo en grupo, la libertad, la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la honestidad, la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, el cuidado de sí, la cooperación, respeto al pluralismo, el rechazo a toda discriminación, el valor del estudio, etc.

En cuanto a las propuestas superadoras o enriquecedoras de la realidad educativa y dado que un objetivo primordial de la ES es la construcción de ciudadanos autónomos que hagan valer sus derechos y cumplan sus responsabilidades en ámbitos como la familia, el aula, la escuela, la comunidad y el trabajo<sup>149</sup>, sería pertinente, considerar que: *“Siempre la educación tuvo que ver con la ciudadanía, pero no solo porque siempre fue necesaria para la pertenencia, la autonomía y el cuidado de sí, sino – y sobre todo- porque su sentido más fundante es la responsabilidad de saberse interpelados por el otro. Formemos así una ciudadanía reflexiva, donde la deliberación y la reflexión racional sean principios de consenso, donde la igualdad y la libertad normen la relación, donde la resistencia a toda objetivación de la subjetividad sea una constante. Pero esto tiene sentido, si la ciudadanía reflexiva es responsable, es decir, primero la ética”*. (Cullen, C. 2009:110).<sup>150</sup>

De aquí que el primer punto que se sugiere, con convicción, para ser considerado por la propuesta educativa actual<sup>151</sup> es que al hablar de formación, de ciudadano, de trabajador, no debe perderse de vista al sujeto, a la persona que algo espera de ese proceso formativo. Debería entenderse entonces, la formación para el trabajo como una acción integral que involucra y articula diversas áreas del aprendizaje cotidiano, siendo una de ellas la esfera ética, la dimensión moral.

---

<sup>149</sup> Véase Diseños Curriculares para el nivel Secundario Superior.

<sup>150</sup> Cullen, C. (2009). “Entrañas éticas de la identidad docente”. Bs. As. La Cúruja ediciones.

<sup>151</sup> Y que incluso es denunciada por los estudiantes (según datos arrojados de las encuestas) como una cuestión que la escuela secundaria debería abordar.

Por otra parte, si bien la ciudadanía puede ser definida como la convivencia organizada desde principios normativos, la capacidad de vivir democráticamente resolviendo mediante el diálogo los diversos conflictos, la ética, como disciplina moral autónoma es aquella que reflexiona sobre los principios y fundamentos de las morales construidas en las prácticas sociales, a partir de la cual se pueden interpretar equitativamente las demandas, las necesidades, las formas de actuar, de valorar, etc. Y es este fundamento ético el que resulta nodal pero ausente en la propuesta de la Ley Nacional de Educación, pero en tanto elemento conformador de la ciudadanía debe ser enseñado, es decir, se deben crear las posibilidades para su producción y construcción, tratando de logara conformar lo que Cortina (1998), conceptualiza como “ética civil”, tomando en serio los valores de libertad, igualdad y solidaridad, junto con las actitudes de tolerancia activa y predisposición al diálogo.

Dado que, en palabras de Cullen: *“Ciudadanía, es la crítica de las socializaciones posibles, de la misma manera que la ética es una crítica de las morales posibles”*. (Cullen, 1996: 38). Y además: *“La opción primera radica en pensar la educación ética como un área específica de problemas... Es enseñar a colocarse en “el punto de vista moral” y “saber argumentar moralmente”*. (Cullen, C. 1996:31).

Considerando que una moral pública (aquella que rige y encuadra en principios éticos compartidos y respetados por todos = ética mínima) permite la convivencia pluralista y democrática de diversas morales sociales e individuales, respetuosa de las diferencias pero que no resigna la construcción de un proyecto común y solidario) y un juicio autónomo sobre las diversas valoraciones que concurren o colisionan en la sociedad contemporánea, son la base imprescindible para la construcción de una inteligencia solidaria atenta a las necesidades de los otros y al cuidado de la vida<sup>152</sup>, es decir, son el fundamento necesario de toda formación ciudadana.

---

<sup>152</sup> Véase Cullen, C. 1996.

Es imposible por tanto, construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con individuos técnica y socialmente diestros, pero también es imposible construir organizaciones éticas sin las voluntades de sujetos moralmente autónomos. El porqué de la necesidad de formar en contenidos de educación ética se fundamenta entonces, en las características de la sociedad actual, en la que predomina una moral sujeta a los intereses individuales y egoístas, sin un proyecto legitimador de las prácticas sociales, políticas, éticas y de las formas de actuar.

En otras palabras, el logro de los mismos implica aprender a moverse en el juego de la democracia y el pluralismo, poder comprometerse con los valores sociales críticamente asumidos y aprender la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Y al enseñar ciudadanía entonces, no se debería enseñar a legitimar un orden social dado, ni a descreer escépticamente de su posible transformación, sino que se debería formar para la participación democrática como modo de construir una ciudadanía responsable y solidaria, es decir, una convivencia justa<sup>153</sup>. Dado que: *“La formación moral es un modelo que defiende la autonomía del sujeto, reconociéndole su capacidad para tomar decisiones y actuar en función de criterios internos libremente escogidos, pero que a la vez destaca el papel que los demás tienen en la formación de cada individuo. Se entiende que la moral no viene dada desde afuera, ni tampoco se descubre, sino que se construye, y este proceso de construcción se basa en el diálogo: diálogo con uno mismo y con los demás”*. (Puig, J.M & García M.; 1998:23).

Llegamos así a una concepción de ciudadanía, pero también de formación ética que debe tener una fuerte impronta procedimental. Esto es, la ciudadanía y la ética se ejercen, se practican, se gestan y modelan en una forma de vida.

En definitiva, la educación debe tener un profundo contenido humanista, considerando que servir al desarrollo económico implica, además de ciencia y tecnología, un conocimiento del hombre, su medio, su cultura y su geografía, su historia, sus grupos y sus instituciones, sus héroes y sus fracasos. Es imposible guiar al

---

<sup>153</sup> Véase, Cullen, C. 1996.

adolescente en la definición de su identidad, fortificar su continuidad en el espacio y en el tiempo, si no se prepara tanto al educador como al educando en esta visión humanística de la educación y el desarrollo. Y la Argentina tiene una historia de la cual puede nutrirse en cuanto a educación, para buscar la tradición humanística. Como dice el propio Goulet: " [...]*Más aún, el hombre del siglo por venir deberá ser mucho mejor ilustrado que el del siglo actual. Entiéndase por ilustrado, como lo hacía Ortega y Gasset, aquel hombre que sabe de su tiempo y de su sociedad, de su cultura y de su medio. Y a ello deben concurrir las ciencias del hombre, ésas que el gran filósofo español llamaba simplemente "humanidades".* (Gúizzo, J. 1999: 92).

Otro de los elementos que se señalan como enriquecedores de la propuesta educativa actual, se relaciona con el punto anterior y se refiere a la necesidad de formación en competencias transversales (Barbier, 1999), sociales (Mastache, 2006) o básicas y académicas (Mertens, 1996), altamente transferibles, relacionadas con la vida social y el desarrollo personal, con la capacidad de cooperación y trabajo en equipo, con el valor de la honradez, pero también con la lectura, la escritura y el cálculo como elementos necesarios para participar activamente en los diversos ámbitos sociales y que usualmente tienen que ver con la reflexión sobre la acción y son la base sobre la que se edifican las competencias laborales o específicas.

Otro de los elementos para considerar como aporte para la mejora de la realidad educativa actual, se basa en la necesidad de formar para que los alumnos "aprendan a aprender", entendiéndose por ello, el desarrollo de estrategias y capacidades que permitan al alumno buscar, interpretar, criticar y relacionar información, y de aquí transformar, reelaborar y reconstruir los conocimientos que reciben.

Y por último, y no por eso menos importante, sería pertinente que se oriente al alumno en cuanto a su interés vocacional y a las características del mercado laboral zonal y no tan próximo a su lugar de residencia, con el fin de otorgarle elementos importantes para que construya sobre bases reales su proyecto de vida, tanto educativo como laboral.

Y en este sentido, será posible afirmar que tanto la escuela como los docentes cumplen con la responsabilidad que los convoca, al decir de Gómez Sollano: “(...) *crear los puentes generacionales que permitan configurar, a partir de lo que las sociedades han construido, el capital cultural, cognoscitivo y afectivo en el que los educandos puedan inscribir sus historias, transformando las que les heredamos. Es desde este lugar que podemos tal vez, contribuir junto con otro a recuperar el concepto de “adolescencia”, no ya como una categoría cronológica ni por supuesto biológica, sino como ese espacio psíquico en el cual el tiempo deviene proyecto*”. (Gómez Sollano, M. 2005: 8).

ANEXO. (MODELO DE ENCUESTA APLICADA).

Alumno de ..... Año del Secundario.

Año: 2011.

ESCUELA ..... de CAMPANA. (Bs. As).

Señale con un círculo la respuesta correcta y/o, en donde corresponda, complete el enunciado.

**1. ¿Qué orientación ofrecida por la Escuela Secundaria está cursando?.**

- a. Cs. Naturales.
- b. Cs. Sociales.
- c. Economía.
- d. Arte: Música, plástica, teatro, danza, otra.
- e. Prácticas deportivas.
- f. Mecánica.
- g. Electro-mecánica.
- h. Electrónica.
- i. Química.
- j. Otra ..... (¿Cuál?)

**2. ¿Por qué motivo eligió esta escuela?.**

- a. Por la orientación y el perfil del egresado.
- b. Por la buena calidad educativa.
- c. Por la cercanía a su domicilio.
- d. Porque sus padres se lo aconsejaron.
- e. Otros. (Mencione cuál).....

**3. Una vez finalizado el secundario:**

- a. Piensa seguir estudiando. SI- NO ..... (Señale qué quiere estudiar).
- b. Piensa trabajar. SI – NO.
- c. OTRA. ....(¿Cuál?).

**4. ¿Lo que está estudiando se relaciona con lo que quiere estudiar/ con el trabajo que quiere realizar cuando egrese del secundario?.** SI - NO

Fundamente el motivo por el que piensa que SI – NO se relaciona la formación que hoy recibe con la actividad que desarrollará una vez finalizado el secundario

.....  
.....

**5. En General, (según la vivencia de amigos, familiares, conocidos que han egresado hace no más de 5 años atrás del secundario), ¿piensa que la formación de un individuo, brindada por la escuela secundaria, se relaciona positivamente con el trabajo/ estudio que realiza actualmente?.**

SI-NO.



Fundamente el motivo por el que piensa que SI – No se relaciona la educación secundaria que recibió con la actividad que desarrolló una vez finalizado el secundario

.....  
.....

6. ¿Qué debería cambiar en la educación secundaria?.

- a. **Forma de dar clases.** (Proponga una estrategia). .....
- b. **Los planes de estudio.** (¿Por qué?) .....
- c. **OTROS.** (¿Qué?).....

7. ¿La educación secundaria es importante?. SI - NO. (Fundamente su respuesta brevemente)

.....

## BIBLIOGRAFÍA.

1. ABRAHAM, Tomas y otros, "Foucault". Secretaría de Extensión y Departamento de Filosofía. Facultad de Humanidades. UNMdP. 2001.
2. ANDER-EGG, E. "Globalización. El proceso en el que estamos metidos". Congreso Carbó. Córdoba. Argentina. 2002.
3. ARENDT, H. "La condición humana" Bs. As. Ed. Paidós. 2003.
4. BAUMAN, Z. "Trabajo, consumismo y nuevos pobres". Gedisa. Barcelona. 2000.
5. ----- Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires, FCE, 2005.
6. BIANCHI, A. "Psicología de la Adolescencia. De sus conflictos y armonías". Ed. Troquel. Bs. As. 1991.
7. BRASLAVSKY, C. "La discriminación educativa en la Argentina". FLACSO. 1982.
8. CÁLVEZ, J. "Necesidad del trabajo". Ed. Losada. Bs. As. 1999.
9. CARNOY, M., "Educación, empleo y desarrollo económico". Revista "Educación". Consejo Nacional Técnico de la Educación. México. N°40. 1982.
10. CEPAL- UNESCO. "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Santiago de Chile. 1992.
11. Circular N°1/08 de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, (referida al Marco General del Diseño Curricular para 1º, 2º y 3º año de la Secundaria). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
12. Convención sobre los Derechos del Niño. 1989.
13. CONSTITUCIÓN NACIONAL. 1994.
14. CORTINA, A. "Ética". Madrid. Ediciones Akal. 1998.
15. CULLEN, C. "Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro". Bs. As. Ediciones Novedades Educativas. 1996.

16. ----- “Críticas de las razones de educar”. Ed. Paidós. Bs. As. Argentina. 2000.
17. ----- “Entrañas éticas de la identidad docente”. La Crujía ediciones. Bs. As. 2009.
18. DARUICH, N. “Requerimientos no atendidos de las relaciones educación- trabajo”. En. Revista Novedades Educativas. Año 21. N° 225. Bs. As. Argentina. 2009.
19. DEWEY, J. “Democracia y Educación”. Ed. Losada. 1946. Bs. As.
20. DÍAZ, E. “La ciencia y el imaginario social”. Ed. Biblos. Bs. As. 1996.
21. -----“¿Qué es la Postmodernidad?”. En “Postmodernidad”. Autores varios. Ed. Biblos. Bs. As.1988.
22. Diseño Curricular para la Materia Construcción de la Ciudadanía. Resolución N° 2496. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 2007-2008.
23. Diseño Curricular del Ciclo Superior Orientado de la Secundaria. Res. 3828/09. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
24. Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1° año. Res. 3233/06. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
25. Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2° año. Res. 2495/07. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
26. para la Educación Secundaria 3° año. Res. 2475/08. y Res. 0317/07. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
27. DÍEZ, Fernando. “Utilidad, deseo y virtud. La formación de la idea moderna del trabajo”. Ed. Península HCS. Barcelona. 2001.
28. FEIJOÓ, M. “Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias”. Revista Anales de la Educación común. Tercer Siglo. Año 1. N°1 y 2. Septiembre de 2005. ”.
29. ----- “Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias”. Revista Anales de la

- Educación común. Tercer Siglo. Año 1. Nº1 y 2. Septiembre de 2005. Pp. 4
30. FERRARI, L. "Los jóvenes y la capacitación milagrosa". En "Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos futuros". Ed. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. Nº56. Bs. As. 2004.
  31. FILMUS, D. "Estado, sociedad y educación en la argentina de fin de siglo".Bs. As. Ed. Troquel. 2003.
  32. ----- "La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente". En: Braslavsky, Cecilia (Org.), La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Ed. Santillana. Aula XXI. Bs. As. 2001
  33. FIZE,M. "Los adolescentes". FCE. México. 2007.
  34. FREIRE,P. "Pedagogía de la Autonomía". Siglo XXI Bs. As. 2002.
  35. ----- "Pedagogía de la Esperanza. (Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido). Siglo XXI. Bs. As. 1993.
  36. FRIEDMANN, G. y NAVILLE, P. "Tratado de sociología del trabajo". FCE. México. 1972.
  37. FRIGERIO, G. y Otros. "Las instituciones educativas. Cara y Ceca". Ed. Troquel. Bs. As. 1992.
  38. IBARROLA, María de. "Escuela, capacitación y aprendizaje". CINTERFOR . 2004.
  39. ISUANI, E; TENTI, E y Otros. "El estado benefactor. Un paradigma en crisis". Miño y Dávila Editores. Bs. As. Argentina.1991.
  40. GADOTTI, M. "Historia de las Ideas Pedagógicas". Prefacio. Ed. S XXI México. 2003.
  41. GAGLIANO, Rafael. "Filosofía Política de la Enseñanza". Revista Anales de la Educación Común. 2006
  42. GALLART, M. "Formación, pobreza y exclusión". Montevideo. OIT/CINTEFORT.2000

43. GARCÍA DELGADO. "Estado y sociedad, la nueva relación a partir del cambio estructural". Ed. Tesis. FLACSO. Bs. As. 1994.
44. GÓMEZ SOLLANO, M. "*Crisis, escuela y condición adolescente*". *Revista Anales de la Educación Común. Año 1. N°1 -2. 2005.*
45. GORZ, A. "La Metamorfosis del trabajo". Cap. 1. La invención del trabajo. Ed. Sistema. Madrid. 1995.
46. ----- "Miserias del presente, riqueza de lo posible". Paidós. Bs. As. 1998.
47. GÜZZO, J. "¿Desarrollo sin educación?. La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina". Ediciones Santillana. Aula XXI Argentina. 1999.
48. IBARROLA, M. "La formación para el trabajo de los jóvenes desde las organizaciones de la sociedad civil en América Latina y el Caribe", *Estudios fronterizos. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Nueva Época. N°5.*
49. ISUANI, E., TENTI, E y Otros. "El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis". Miño y Dávila Editores. Bs. As. 1991.
50. JACINTO, C. "Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación y empleo". Bs. As. OIT/CINTEFORT. 2000.
51. -----."Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria",. En *Revista Anales de la Educación Común. Educación y trabajo. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Tercer Siglo. Año 2. 2005.*
52. KONTERLLNIK, I. y JACINTO, C. "Adolescencia, pobreza, educación y trabajo". Ed. Losada. Argentina. 1997
53. KORINFELD, D; RASCOVAN, S; LEVY, E; AISENSEN, D; FERRARI, L; SENDON, M; GULLCO, A; LANGER, E, y Otros. "Juventud, educación y trabajo. Debates sobre Orientación Vocacional. Escuela Media y trayectos futuros". Ed. Noveduc. *Colección Ensayos y Experiencias. N° 56. Argentina. 2004*

54. LENS, J.L. "La Capacitación. Teoría y Práctica". Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN.
55. LEVY, E. y BACCARELLI, D. "Entre formación y competencia por un puesto de trabajo". Revista Novedades Educativas. Nº 191. Noviembre Bs. As. 2006.
56. ----- "¿Formar para el trabajo o contener el conflicto social?". En "Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos futuros". Ed. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. Nº56. Bs. As. 2004.
57. LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Nº 24195/93.
58. LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN Nº 26206/06.
59. LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN Nº 13688/07.
60. LEY NACIONAL Nº 26427/08. (Sobre Pasantías Educativas).
61. LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL Nº 26.058..
62. LLOMOVATTE, S., GENTILI, P. y otros. *Recomendaciones sobre políticas de empleo*. Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios. 1988.
63. LUZURIAGA, L. "Historia de la Educación y la Pedagogía". Ed. Losada. Bs. As.1997.
64. -----"Pedagogía General".Librería del Colegio. Bs. As. 1979.
65. ----- "Antología Pedagógica". Ed. Losada. Argentina. 1992.
66. MANGANIELLO, E. "Introducción a las Ciencias de la Educación". Librería del Colegio. Bs. As. 1973.
67. MARCEBO, M., "La sociedad Argentina de los 90: crisis de socialización" en Filmus, D. (comp.), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Troquel, 1999.
68. Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. Argentina. 2008.

69. MARTÍN MARTÍNEZ, M. "La educación moral una necesidad en las sociedades plurales y democráticas". En Revista Iberoamericana de Educación. Nº7.
70. MASTACHE, A. "Competencias en el ámbito laboral. Un acercamiento a la noción". Revista Novedades Educativas. Nº 191. Noviembre. Bs. As. 2006.
71. -----, "El desarrollo de competencias personales y sociales". Revista Novedades Educativas Nº178. Bs. As. 2005.
72. MEDÁ, D. "El trabajo. Un valor en peligro de extinción". cap.1 "La paradoja actual de las sociedades basadas en el trabajo". Barcelona. Gedisa. 1998.
73. MITNIK, F. "Proyecto joven: la capacitación como herramienta de equidad social". Boletín CINTERFORT Nº 139-140. Montevideo. 1997.
74. OBIOLS, G y Otra. "Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media". Ed. Kapelusz. 1998.
75. ----- "La Formación Ética y Ciudadana y la Formación Básica". Ed. Novedades Educativas. Bs. As. 1997.
76. OSZLAK, O. "La formación del estado argentino". Ediciones Belgrano. Bs. As. Argentina. 1990.
77. PALLADINO, E. "Psicología Evolutiva". Ed. Humanitas. Bs. As. 1998.
78. PLATÓN. "Las Leyes". En Diálogos. Obra completa. Ed. Gredos. Madrid. 1999.
79. POZO, J.I. y Otro. "El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo". Aula XXI. Editorial Santillana. Madrid. 1999
80. PUIG, J.M & GARCÍA M.; La educación moral en la escuela. Teoría y práctica. Ed. Edebé. España. 1998.
81. Revista El Monitor de la Educación Nº 5 Año 1.
82. RIQUELME, G y HERGER, N. "Qué escuela, para qué trabajo?. Educación y formación para el trabajo. En Revista Novedades

- Educativas. "¿Qué escuela para qué trabajo?". Año 21. N° 225. Argentina. 2009.
83. RUSSO, H. y SGRÓ, M. "Paulo Freire. El pensamiento latinoamericano y la recuperación de la racionalidad dialógica". Material perteneciente a la bibliografía obligatoria de la cátedra "Filosofía de la Educación", del Programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH. UNCPBA. Tandil. NEES/IPF. 2001.
  84. SENNET, R. "La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo". Barcelona. Anagrama. 2000.
  85. Serie de Cuadernillos: "La transformación del Sistema Educativo". Ministerio de Cultura y Educación. 1994-1996. Cuadernillo N°1. "El sentido de la transformación". Ministerio De Cultura y Educación.
  86. SGRÓ, M. "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" FCH. UNCPBA. Imprenta Papier. Tandil. Argentina. 2000.
  87. SOLARI, M. "Historia de la Educación Argentina". Ed. Paidós. Bs. As. 1949.
  88. SVERDLICK, I. "Investigación Educativa, Evaluación y Pedagogías Críticas". Ed. Novedades Educativas. Año 20. N° 209. Bs. As. 2008.
  89. TAMARIT, J. "Educar al soberano: Crítica al Iluminismo pedagógico de ayer y de hoy". Ed. Miño y Dávila. Bs. As. 1994.
  90. TEDESCO, J.C. Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1945)". Ed. Siglo XXI. Bs.As. Argentina.2003.
  91. TENTI FANFANI, . "La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad". UNICEF/LOSADA. Bs. As. 1994.
  92. TISCHNER, J. "Ética de la solidaridad".. Ed. Encuentro. Madrid. 1983.
  93. TIRAMONTI, G. "El escenario político educativo en los '90". Revista Paraguaya de Sociología. N°95. 1996.



94. URDANOZ, T. "Historia de la Filosofía". Editorial Católica. España. 1982.
95. WALZER, M. "La idea de sociedad civil. Una vía de reconstrucción". En Fernando Vallespín. "El futuro de la política". Ed. Taurus. Madrid. España. 1991.
96. ZABALETA, A. "Un Currículum centrado en las competencias. Bass para su construcción". Revista Novedades Educativas. Nº 191. Noviembre Bs. As. 2006.

  
Andrea J. Quiroga  
Prof. - Licenciada

Septiembre 2011.