

4

Educación, especialización flexible y representaciones: crítica desde lo sustantivo

LESCANO, Alicia Nidia

Resumen

Este trabajo consiste en un análisis de las relaciones entre componentes de las representaciones estudiantiles sobre el conocimiento y la organización del trabajo entre sí, y entre éstos y las perspectivas de docentes, empresarios, representantes gremiales y autoridades políticas, tomando como categoría referencial a la especialización flexible; y considerando problemáticamente las proclamas de adaptación ingenua al mercado y al modelo global de producción, que desconocen las particularidades locales y la lógica de exclusión de dicho modelo.

La metodología cualitativa supuso la aplicación de consignas de resolución a alumnos de la EGB, entrevistas semiestructuradas a docentes, empresarios y gremialistas, y análisis documental.

La interpretación del material empírico puso en evidencia la presencia de componentes del nuevo modelo en las representaciones de los sujetos pedagógicos, en cuanto a la especialización, la organización y control de actividades, la rotación de tareas, la competitividad sesgada por la capacidad cognitiva (esto último desde la mirada docente), la penalización. La direccionalidad diferente al modelo hegemónico podría estar vinculada a las posibilidades de elección ante objetos de conocimiento y de propiedad genuina de la producción.

Además, emergió la distancia entre la especialización flexible y los requerimientos del mercado laboral analizado, centrados en componentes de disciplinamiento moral individual.

Palabras- clave: educación – trabajo – crítica – representaciones – flexibilidad

Education, Flexible Specialization and Representations: Substantive Criticism

Abstract

This work consists of an analysis of the relationships among components of the student representations on the knowledge and the organization of work among each other, and between these and the teachers, managers, union representatives and political authorities perspectives, taking as referential category the flexible specialization; and considering problematically the ingenuous adaptation proclaims to the market and the global pattern of production that ignore the local particularities and the logic of exclusion of this model.

The qualitative methodology supposed the application of resolution watchwords to EGB students, semi-structured interviews to teachers, managers and union representatives, and documentary analysis.

The interpretation of the empiric material put in evidence the presence of components of the new model in the representations of the pedagogical individuals, as for the specialization, organization and control of activities, rotation of tasks, competitiveness slanted by the knowledge capacity (this last from the teaching point of view), and penalization. The different directionality from the hegemonic pattern could be linked to the election possibilities before objects of knowledge and of genuine property of the production.

Moreover, a distance emerged between the flexible specialization and the analyzed labor market requirements, centered in components of individual moral disciplining.

Keywords: education – work – criticism– representations - flexibility

Introducción

Este artículo sintetiza un trabajo de investigación acerca de las relaciones entre diversos componentes de las representaciones estudiantiles sobre el conocimiento y la organización del trabajo entre sí, y entre éstos y las perspectivas de docentes, empresarios, representantes gremiales y autoridades de la producción y de la educación; tomando como categoría referencial principal a la especialización flexible.¹

La decisión acerca de analizar los aspectos que del modelo de especialización flexible estuvieran instalados en un ámbito educativo, deviene de la preocupación por las consideraciones apolíticas, o que demandan adaptaciones ingenuas al mercado, y que proclaman como desafío los cambios a introducirse en los procesos pedagógicos al respecto, negando la existencia histórica de prácticas y representaciones.

Por otra parte, el análisis de las perspectivas desde el mundo laboral está relacionado con el interés por indagar cuáles efectivamente serían las demandas del medio local respecto de la formación en el sistema educativo, y qué requisitos se exigirían para el ingreso a un trabajo. Así sería posible cuestionarnos sobre si tal desafío exigido desde el modelo de producción hegemónico en los países desarrollados, y apoyado por distintos discursos teóricos y políticos de la educación, es un desafío compartido a nivel de los representantes gremiales y empresariales locales.

Frente a los cambios que en las últimas décadas están ocurriendo en la economía mundial, cambios que conllevan una nueva mirada y nuevas demandas desde los empresarios hacia el campo pedagógico y una inédita atención de los mismos respecto del gasto educativo y de la formación de los jóvenes; y frente a los cambios que se dan en las políticas educativas, surgen una serie de interrogantes.

Los cuestionamientos están impregnados por la incertidumbre que emerge no sólo del nuevo modelo productivo-laboral flexible, sino también de las nuevas formas de fragmentación social y la configuración de nuevos posicionamientos y direcciones que asumen las instituciones, en el caso que nos ocupa, las escuelas. ¿Cuáles son las relaciones que se establecen hoy entre lo escolar y los requerimientos del mercado laboral de la especialización flexible?, ¿a qué tipo de relaciones estaríamos haciendo referencia?... en otras palabras ¿qué aspectos del modelo productivo hegemónico están presentes en la escuela?

Si abstraemos las competencias que se requieren para el nuevo modelo productivo, y las trasladamos mecánicamente a las escuelas... ¿quién podría oponerse a la formación de jóvenes en la capacidad de actuar y pensar en la diversidad, en la capacidad de relacionarse en 'redes planas de trabajo', en la capacidad de desarrollar estrategias de conocimiento para la innovación, el análisis, la combinatoria?

Sin embargo, y considerando que el nuevo modelo se basa en una forma particular de acumulación capitalista que ya ha dado cuenta de la exclusión e inestabilidad que genera, es preciso reflexionar acerca de los límites y condicionamientos de una formación que tenga por sentido desarrollar estas competencias.

Una condición para no desarrollar una propuesta desde la adaptación ingenua o políticamente conservadora, podría basarse en la integración de esta formación en un marco educativo crítico que suponga la cogestión, la participación genuina, el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones de acuerdo a las necesidades de los alumnos que asisten a las escuelas públicas; y no priorizar la polivalencia abstracta, acrítica, basada en una resolución de problemas sin el acompañamiento de una formación cultural que transgreda los límites de la producción económica tal cual se desarrolla.

¿Puede acaso aprenderse el arte, la ciencia, los procesos comunicativos, la participación individual y colectiva flexiblemente, adaptativamente, espontáneamente, o bajo la impronta del 'justo a tiempo'?

¿Es contradictoria la enseñanza de la flexibilidad interna (en el sentido del nuevo modelo: adaptación inmediata a la diversidad de tareas) que aprendan las personas, y la formación cultural y política siempre necesaria para definimos como sujetos sociales? ¿Es compatible el aprendizaje de habilidades cognitivas y socio-relacionales que tiendan

a la modificación interna y de vínculos permanentemente, con una formación cultural y política que suponga cierta estabilidad?

El problema de la concepción competitiva de calidad como obtención de logros, es que esos logros deben ser programados desde el currículo de manera 'aceptable' según cada región, zona y grupo social (de acuerdo a sus limitaciones). Como hay una gran variedad de sectores y zonas, al momento de competir en un mercado laboral estas diferencias siempre van a beneficiar a quienes mejores posibilidades y condiciones tienen.

Por otra parte, teniendo en cuenta el desarrollo histórico diverso de las prácticas educativas, podríamos también encontrar con que los caracteres formativos que requiere el nuevo modelo productivo de alguna forma se configuren hoy en prácticas y/o en representaciones: trabajos en equipos, organizaciones planas, capacidad de proyección de diseños, análisis, síntesis, resolución de problemas, polivalencia en el desarrollo de tareas. ¿Acaso no aprendimos gran parte de estos requerimientos en la escuela pública?

Algunos aspectos metodológicos

Se centró la búsqueda (metodológicamente cualitativa) en expresiones escritas (como soporte de las representaciones) de alumnos del 9no. Año de la Educación General Básica, de la única escuela de Tercer Ciclo de Eduardo Castex, La Pampa, considerando los procesos sociales y cognitivos que harían de nexo entre la direccionalidad pedagógica y la inserción social y laboral.

La matriz de análisis finalmente ha quedado organizada considerando al grupo-clase (una división) del noveno año² del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en un nivel contextual, en virtud de las características socio-económicas, institucionales y culturales del lugar de pertenencia.

Las representaciones sociales sobre la organización del trabajo y el saber que desarrolla el grupo, se trabajaron en un nivel central, siendo objeto de análisis: la especialización, la competitividad, la división de tareas y el control; estas últimas, interpretadas de acuerdo a la dimensionalidad de la especialización; estrategias de vinculación grupal en la competitividad; participación, conformación grupal y rotación de actividades en la división de tareas; y estructura de autoridad, autonomía, construcción normativa y penalización en el ejercicio del control. Esta operacionalización ha permitido la construcción de categorizaciones sustantivas.

Las representaciones de los docentes, representantes gremiales y empresariales, funcionarios y autoridades educativas y de la producción fueron analizadas según niveles coordinados que se estudiaron a efectos de contrastar con las representaciones de los alumnos.

Las actividades de campo realizadas se agrupan en cuatro líneas:

- Análisis documental: para indagar las apreciaciones acerca del contexto político-educativo: demandas del mundo de la producción y de los padres respecto de la escuela y relación educación-trabajo desde la perspectiva oficial; y para sintetizar las características socio-económicas, institucionales y culturales del lugar de pertenencia.

- Entrevistas semiestructuradas: para sistematizar las representaciones sobre la función de la escuela y los requisitos de ingreso al mundo laboral que surgen de representantes gremiales de Edo. Castex: UATRE (trabajadores rurales), OSECAR (empleados de comercio), UOCRA (trabajadores de la construcción), ATE (trabajadores del Estado); y de representantes empresariales: Presidente de la Cámara de Comercio, Representante de la casa de comercialización y producción agraria más importante de la zona, Presidente de la Asociación Agropecuaria. También para sistematizar las representaciones acerca de las demandas sociales respecto de la educación configuradas por funcionarios de la educación y de la producción, y la Directora de la institución-marco del grupo de alumnos analizado, éstos últimos considerados desde su calidad de informantes-claves.

- Entrevistas semiestructuradas con mayor profundidad: para sistematizar las representaciones sociales de docentes interactuantes con el grupo de alumnos objeto de estudio, correspondientes a distintas áreas de enseñanza que se desarrollan en la Unidad Educativa, acerca de la organización del trabajo y el saber, y mediatizando dicha sistematización con los componentes emergentes del discurso moderno y con las fuentes desde las cuales los sujetos construyen las representaciones.

- Aplicación de consignas de resolución: para analizar las representaciones sociales acerca de la organización del trabajo y el saber de un grupo-clase de alumnos del noveno año de EGB, en su propio marco institucional. El instrumento contiene preguntas semi estructuradas, y ejercicios analíticos de transferencia y resolución de situaciones en contextos escolares y no escolares.

Los procesos pedagógicos y de organización del trabajo desde los sujetos de la educación

El análisis y la interpretación del material empírico, en cuanto a las representaciones de los alumnos en comparación con las representaciones docentes, evidenció que si vinculamos el tipo de especialización a los intereses de los alumnos, las temáticas de interés que expresan los mismos no hacen alusión a un aspecto delimitado de un proceso, problema, objeto, sino a una generalidad que incluye transferencias al contexto social. Aún en los casos de indefinición temática, se hace referencia al gusto, la inclinación, el deseo de aprender.

No se quiere decir con esto que ésta sea la lógica dominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, pero resulta igualmente interesante pensar cómo si se les ofrece a los alumnos una opción temática para exponer socialmente (Feria de Ciencias - según la consigna planteada), dicha exposición debería según sus criterios, estar vinculada directamente a las inquietudes propias o a cuestiones propiamente sociales: proyección comunitaria, medios de comunicación.

Lo importante para subrayar aquí es que por el contrario tanto al fordismo como a la especialización flexible en tanto modelos de organización productiva capitalista, hay en los espacios educativos ciertos márgenes de elección del objeto de conocimiento; y en dichos márgenes lo que prevalece es la generalidad vinculada a los intereses. No podría en todo caso ser de otra forma, ya que los intereses se definen como orientadores en sí mismos flexibles y cuya transferencia sería multifacética.

En este sentido, y analizando el 'deber ser' del conocimiento que se enseñe, expresado por los docentes, se abrieron espacios para su imaginación que están impregnados de la conservación de antiguas estructuras, y de discursos oficiales formalizados. Sin embargo, si retomamos el tema de la posibilidad del saber potencialmente multifacético, sí está presente dicho supuesto.

El componente de civilidad se expresa en el 'saber estar insertados en una sociedad, saber convivir', y en el compromiso con las instituciones. El de disciplinamiento en el respeto a la simbología institucional moderna, el de la moralidad en relación a los valores designados por la misma.

En cuanto a la división de tareas para la producción vivida y expresada como propia por los alumnos (la carroza para el día de la primavera), en consideración de la participación en los procesos organizativos, (indicados según las conformaciones grupales), merece nuestra atención el hecho de que la mayoría de los alumnos expresaron que todo el grupo debería participar en la organización y trabajo efectivo de producción, en algunos casos la categoría se dimensiona según la presencia de expertos necesarios, o no necesarios.

Apareció también la idea de que solo parte del grupo participaría; pero las condiciones hacen referencia por un lado a un trabajo disciplinado (componente hegemónico), y por el otro al interés.

En relación al carácter fijo o rotativo de las actividades, que pondría de manifiesto la necesidad de conocimiento de todo el proceso de trabajo (en el último caso, y al

menos técnicamente), los alumnos han subrayado principalmente el carácter rotativo.

La división de tareas como categoría atraviesa la mayoría de los relatos estudiantiles, especificando el carácter de rotatividad en las mismas y la fijación de grupos; pero dicha categoría aparece también dimensionada según la combinación de actividades rotativas con movilidad grupal, la combinación de actividades rotativas con trabajo individual, y el carácter fijo de las tareas. Las actividades fijas a la vez se dimensionan según el género, y según la fijación de grupos.

Cuando se analizaron las expresiones de los docentes, se identificó una clasificación dominante de actividades utilizando como criterio la diferencia de capacidades, e integraciones propuestas a partir de diferencias culturales, que resultan relevantes en tanto la justificación de las mismas oculta las relaciones de poder y clase en el aula (cuestión más explícita en los circuitos productivos).

Dicha justificación, al no ir acompañada de ningún análisis crítico, se enmarca ideológicamente en los supuestos idealistas según los cuales la interacción del individuo con los contextos sociales haría desplegar y manifestar las 'predisposiciones' hacia el aprendizaje y las capacidades individuales, hacia el 'ser cultivado'.

Un testimonio ...

"Ellos prefieren más trabajar entre dos que solos, y entonces busco la manera de que estén, ahí sí, uno más lento con uno más rápido, porque como están jugando, el que es más lento quiere ganar también, piensa al lado del otro."

La competitividad planteada en estos términos se contradeciría con los postulados de la especialización flexible respecto del trabajo en equipo, puesto que en este último caso la competitividad se proyecta 'hacia fuera'. Parecería ser más coherente con la 'mayor productividad' individual al interior de los circuitos fordistas. En todo caso la competitividad interna al modelo flexible, 'en términos teóricos', no gira en torno a las capacidades individuales, sino a las capacidades de equipo y se proyecta en lo individual en relación a otras categorías: presencia, responsabilidad; caracteres de disciplinamiento moral.

Cuando a los alumnos se les planteó la consigna de relación con los otros grupos al momento de competir con su carroza, la mayoría de ellos responden identificándolos desde las categorías de igualdad y de amenaza dimensionada como estrategia de ignorancia. Por lo tanto, retomando lo expresado por los docentes, sí está presente la relación entre juego y competitividad, como también el vínculo entre esta relación y la identificación 'del otro' como sujeto de amenaza al equipo. Convivirían en las representaciones de los sujetos (docentes y alumnos), ambos modelos de enfrentamientos: individual y grupal. Pero también está presente el componente de 'igualdad', que legitimaría un modo y una lógica diferente de comunicación, aún en un contexto competitivo. Nos dice un alumno ...

"Iremos donde trabajan los otros y les prestaremos si necesitan algo o les pediremos si necesitamos algo nosotros"

El componente disciplinador, en los docentes, no sólo se hizo presente en los argumentos señalados; aparece también en el rol de coordinador y en la división de tareas rotativas o fijas, a veces impuesta. El hecho de que haya tareas rotativas no supone el conocimiento del proceso total de determinadas producciones, aunque sí aparecieron estos últimos aspectos en algunos testimonios que señalan la participación en actividades de comprensión global.

Resultó interesante observar también cómo la búsqueda o construcción de consensos suele ser impuesta, no partiendo de una necesidad de negociación legítima. De todos modos esta idea entramada en el componente de prudencia, no se expresa así en los circuitos productivos, en los cuales el consenso o negociación se plantean 'hacia afuera', respecto de jerarquías superiores o directamente del capital (negociaciones capital-trabajo), o Inter.-capitales. Otro testimonio docente ...

"La idea es que trabajen en el grupo todos a la vez, todos a la par, uno escriba, otro lea, y aunque vos coordines, se distribuya la tarea. Pero puede ser que si tienen

que leer un texto y responder, que todos lean un texto a la vez, todos responda, todos aporten a cada una de las respuestas. Si hay diferencias que no negocian como a veces hacen los chicos, que negocien!"

Por otra parte, y volviendo a los alumnos, cuando definieron las características organizativas en relación a la disciplina, decisión y control sobre la carroza, apareció un rasgo interesante de realización propia: 'la carroza será de todos', nos dicen; y esto apareció claramente también en las decisiones sobre el tema a elegir para su propia exposición en la Feria. Argumentan desde ese lugar las decisiones y el control.

En general, las decisiones las tomarían los alumnos y el control de la realización surgiría del mismo grupo. En este último caso, la única categoría que podría ser confusa (desde el control de los mismos alumnos) es la del control interno jerarquizado por disciplinamiento. Si bien surge del grupo, al hablar de que quienes controlan son aquellos alumnos que observen un buen comportamiento, nos entrecruzamos con la apropiación de las normas propias de los adultos: qué se entiende por portarse bien? Los alumnos hicieron muy poca referencia a la construcción autogestiva de normas; sin embargo los imperativos normativos (aunque no se puede saber si reproducen el discurso adulto), sugieren aspectos que a ellos mismos los afectan en el sentido solidario: la colaboración, el respeto mutuo, el diálogo:

"Vamos a ir poco a poco ayudándonos para que pueda haber una buena comunicación en el grupo"

No obstante, analizando la perspectiva de autoridad y ejercicio de la misma respecto de la definición del mal comportamiento, nos imaginamos en lo inmediato, que la escuela no les pertenece a los alumnos. En líneas generales, predominaron las ideas de justificación de las normas, de obediencia, de ocultamiento de conflictos...

"Ser educado, obedecer las órdenes que se dan, no faltar el respeto a docentes y compañeros, etc."

"Un buen comportamiento es escuchar a los maestros, respetarlos cuando están hablando, no gritarles, estar en silencio cuando ella entra al aula, eso es un buen comportamiento"

Frente a las posibles sanciones, los alumnos manifestaron en general: delegación de la responsabilidad a los padres o tutores, advertencias, y en todos los casos la amenaza implícita, tanto a la exposición como a la expulsión o cambio de grupos. Amenaza que se constituye en el componente disciplinador por excelencia. Por otra parte, la mayoría expresó que, poniéndose en el lugar de la autoridad, una buena disciplina o un buen comportamiento está vinculado al respeto mutuo, y aunque esta premisa es muy general y no queda suficientemente claro qué se entiende por tal respeto, lo cierto es que los docentes (aún pensando en que lo que señalan esté vinculado al respeto), plantearon la disciplina en general como la negación a ciertas actitudes y conductas que son negativas "desde" los alumnos 'hacia' ellos: levantarse, hablar, molestar, pegar, interrumpir la clase, vestirse inadecuadamente, reírse, ser impuntual, comer, causar desorden, salir del aula.

A pesar entonces de que estos comportamientos, según los testimonios, hicieron en ciertas oportunidades referencia al mal trato o 'molestia' entre compañeros, no se hace mención en líneas generales de las actitudes de los docentes hacia los alumnos.

Volviendo ahora al sentido de pertenencia de los alumnos anteriormente señalado: la diferenciación entre lo propio (la carroza) y lo ajeno (la institución escolar), resulta relevante señalar un doble sentido: la importancia de la experiencia de lo propio como condición para la proyección (deber ser) en la gestión de organizaciones genuinamente autorreguladas; por otro lado, lo engañoso que puede resultar al mismo tiempo la experiencia de lo propio en el contexto de una institución que heteronomice las relaciones morales.

Quizá lo más peligroso de este desencuentro reside en la posible transferencia de estas prácticas a otros ámbitos sociales, por ejemplo y en el caso que nos ocupa,

los laborales. La empresa disciplina (siguiendo al modelo toyotista) creando la falsa ilusión de la pertenencia por ciertas tomas de decisiones que en el contexto más amplio de subordinación del saber a la tecnología capitalista y de la subordinación del colectivo trabajador a las decisiones tendientes a la acumulación progresiva de capital, resultan inexistentes a los beneficios propios de los dependientes.

El contexto político-educacional y la mirada de los sujetos del mundo del trabajo.

En principio, resulta necesario indicar algunas contradicciones emergentes del análisis de la normativa ministerial, entre la preocupación por la retención y la organización por ciclos sustentada desde una postura de construcción del saber y un respeto a los tiempos del aprendizaje, y por otra parte una concepción sumativa del conocimiento argumentando que a 'mayor producción de conocimiento externo a la escuela, mayor cantidad de años necesarios para su aprendizaje', agregando a esto la definición de expectativas (de logro) para el sistema educativo.³

Por otra parte, del análisis de la normativa surgió el dato de que solo en los espacios de opción institucional es posible la inserción formal de contenidos específicos de educación para el trabajo. Esta cuestión se corroboró en el discurso de los informantes educativos que indicaron que las demandas del mundo del trabajo deben hacerse al nivel Polimodal, no al Tercer Ciclo, y que las demandas provenientes de los padres parecen no tener nada que ver con su preocupación por una futura inserción laboral de sus hijos.

La Coordinadora zonal indicó que no se trabajan contenidos (como quisieran los padres), sino competencias a modo de procedimientos; y la Directora de la escuela expresó que tanto los contenidos conceptuales, como los actitudinales y los procedimentales son igualmente importantes, aunque que no se evalúan resultados sino procedimientos. *Todos los contenidos son importantes, pero se resaltan los instrumentales.*

Esta exigencia acerca de la enseñanza de contenidos procedimentales es coherente solo con la demanda a la escuela manifestada por uno de los empresarios que reclama la enseñanza del manejo de herramientas, maquinarias y computadoras, y que a la vez lo manifiesta como requisito para el ingreso y permanencia en el mundo laboral. Los procedimientos podrían estar incluidos también en la capacitación técnica mencionada por uno de los gremialistas como requisito de ingreso al trabajo.

No obstante, las demandas provenientes de los gremialistas y de los empresarios, parecieron estar concentradas en otras direcciones:

En relación a los requisitos de ingreso al trabajo, las características personales-morales como así la experiencia en otros trabajos, cobraron una gran importancia en los testimonios...

"Yo pienso que lo que predomina es el conocimiento de la persona como tal. Es decir, alguien necesita emplear a una persona y busca a quien tenga cierta experiencia o conocimiento, depende del trabajo que sea, pero principalmente que esa persona a quien se emplea sea honesta, cumplidora, buena persona. Ese aspecto pesa mucho."

En cuanto a las demandas directas a la escuela, la formación ciudadana tiene presencia en las representaciones tanto de los gremialistas como de los empresarios. También hay una denuncia a la falta de responsabilidad pedagógica del Estado: poca autonomía docente, distancias marcadas entre el campo y la ciudad-servicios educativos, poca contención, extensa duración de los estudios (sector gremial), pocas exigencias de estudio por parte de los docentes.

En cuanto a la valoración que hacen los entrevistados de la escuela, los empresarios le adjudicaron positivamente una formación moral y social a los individuos, y los gremialistas apelaron al mejoramiento de las condiciones de vida y al aprendizaje específico de lectoescritura y cálculo.

Conclusiones

Las exigencias que impone, a través de las políticas sociales, laborales y específicamente educativas, el modelo económico y de organización toyotista ha impactado en los discursos y literaturas pedagógicas, y en las normativas político-educativas.

Así leemos y escuchamos la incorporación acrítica al lenguaje pedagógico de términos tales como: competitividad, polivalencia, calidad, competencias..., como si el desarrollo de este modelo fuera un hecho en términos homogéneos y expansivos en nuestra sociedad, incuestionable pensando en la globalización, y suponiendo también que la escuela debe adaptarse a estas exigencias y que dicha adaptación implica una transformación radical, insistimos, sin poner dudas sobre la mesa acerca del sentido político y social asumido.

Mediante el trabajo presentado se ha intentado cuestionar el supuesto según el cual ninguna de las características demandadas están presentes en las instituciones educativas, cuestión que justifica aspectos de la transformación. En definitiva, lo que se ha puesto de manifiesto en la práctica empírica es que hay rasgos característicos de la organización del trabajo y su vinculación con el saber que están instalados en las representaciones estudiantiles y docentes, que pudieran llamarse de otro modo, y que estarían condicionados principalmente no por las transformaciones desde las demandas económicas y desde el Estado, sino por el sentido de pertenencia y propiedad de los espacios.

Si bien esto último sigue siendo una hipótesis de trabajo e indagación, es posible afirmar que los alumnos y en algunos de los casos los docentes, expresaron cuestiones a considerar a modo de vínculo con las exigencias del nuevo modelo, sin que esto signifique un logro, a menos que se lo piense desde un sentido crítico, como componentes potenciales para la construcción de nuevas relaciones sociales y saberes. Se intentó responder también a las preguntas: ¿qué le demandan a la escuela los sujetos del mundo del trabajo en un medio particular?, ¿coinciden estas demandas con las del modelo mencionado?. Si bien el trabajo no estuvo centrado en el análisis de las representaciones de los sujetos del mundo laboral, las entrevistas a representantes gremiales y empresariales dieron cuenta de que al menos tenemos que dudar acerca de las características de las demandas.

Se observó que existe una exigencia político-educativa acerca de la enseñanza de contenidos procedimentales, coherente solo con la demanda a la escuela de uno de los empresarios entrevistados y con la perspectiva del ministerio de la producción.

Sin embargo, las demandas del mundo del trabajo se concentraron en otras direcciones, marcando un defasaje importante: los requisitos más relevantes de ingreso al trabajo están relacionados con caracteres personales-morales y de preferencias patronales que con caracteres epistémicos y de capacidad de organización en equipos.

Esto puso en evidencia un isomorfismo con la lógica de competitividad interna del modelo flexible, que está más vinculada a cuestiones de presencia y moral que de saber. *El saber se constituiría en vínculo con la competitividad, en términos de producciones en equipo, pero estuvo ausente en los testimonios de los sujetos empresariales y gremiales.*

¿Responde la escuela a las demandas? ¿Debería responder? ... ¿Cómo hacer para construir una mirada crítica de la escuela sin ponerla en el único banquillo de los acusados?

Otras puertas se abren... La permanente indagación guiada por la contradicción educativa moderna entre la permanencia de la conservación reaccionaria y los emergentes del trabajo genuinamente cooperativo: la capacidad de organización, la capacidad de construir objetos complejos y vinculados a la problemática social, y fundamentalmente la necesidad de la propiedad social de los espacios públicos como condición para la democracia.

Fuentes de Análisis Documental

División Investigaciones de la Dirección General de Planeamiento de La Pampa (1998). Estadísticas sobre Desgranamiento, Retención, Repitencia en La Pampa y específicamente en Edo. Castex.

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Subsecretaría de Coordinación (1997). Documento de Implementación "El Tercer Ciclo de la EGB. Módulo Informativo Introductorio".

Notas

¹ El trabajo de campo fue realizado en Edo. Castex, en 1999; y el trabajo total, dirigido por la Dra. Silvia Llomovatte, ha sido evaluado y aprobado por la FLACSO, como Tesis de Maestría.

² En el 9no. año había en total al momento de la realización del campo, en la institución educativa Unidad Educativa N° 20), 6 divisiones con 163 alumnos.

³ Se consideran importantes los aprendizajes previos de los niños, sus intereses, sus tiempos para la construcción de saber, pero al mismo tiempo se entiende que la selección social, más tarde o más temprano, estará presente: cuando se contrasten los aprendizajes con los puntos de llegada, con los logros.

Bibliografía citada

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Cariola M. L. y A. M. Quiroz (1997). "Competencias generales, competencias laborales y currículum" en Novick M. y Gallart M. A. (coord.) *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Buenos Aires, RET, Cinterfor/OIT; 51-79.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Buenos Aires: TusQuets.
- CEPAL-UNESCO (1992). "Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- CONSEJO EMPRESARIO ARGENTINO (1993). "La Empresa como Educación", Ensayos. Buenos Aires.
- Coriat, B. (1994). "Los desafíos de la competitividad: globalización de la economía y dimensiones macroeconómicas de la competitividad", Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo - PIETTE del CONICET. Buenos Aires, Fac. de Econ.-UBA.
- Farr, R. (1986). "Las representaciones sociales" en Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Madrid: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1990). "La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo". Madrid: Siglo XXI.
- Filmus, D. (1993). *¿Para qué sirve la Escuela?*. Buenos Aires: Tesis Norma.
- (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigotto, G. (1998). *Educacao e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Gallart M.A. y C. Jacinto (1997). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo" en *Cuestiones actuales de la formación*. Buenos Aires, RET, Cinterfor/OIT; 83-93.
- Gentili, P. (1994). *Poder Económico, Ideología y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Madrid: Paidós.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Fecha de recepción: 26/04/2002
Fecha de evaluación: 04/12/2002
