



Propuesta Educativa

E-ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales

Argentina

Jacinto, Claudia

La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso

Propuesta Educativa, núm. 40, noviembre, 2013, pp. 48-63

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041711005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

2013

Dossier

**“La formación para el trabajo en la escuela secundaria como
reflexión crítica y como recurso”,**

por Claudia Jacinto,

Propuesta Educativa Número 40 – Año 22 – Nov. 2013 – Vol 2 – Págs 48 a 63

La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso

CLAUDIA JACINTO*

La civilización occidental ha tenido problemas de honda raigambre a la hora de establecer conexiones entre la cabeza y la mano. (...) En el proceso de producción de un objeto, están integrados el pensar y el sentir.
(Sennet, R., *El artesano*, 2009)

Introducción

Este artículo se asienta en un largo debate histórico que se ha desarrollado desde la configuración misma de la escuela secundaria general (ESG). ¿Cuál es su función en la reproducción social y en la formación de los futuros trabajadores? ¿Cómo lo ha hecho históricamente? ¿Cómo lo hace actualmente? Y, ¿debe hacerlo? ¿Cómo? Básicamente, se ha respondido a estos interrogantes de dos formas.

Tempranamente, se respondió a la función de formación para el trabajo a través de la diferenciación entre una escuela secundaria general y una escuela técnica. La primera, privilegiaba la formación para el ingreso a la universidad, y la segunda, para el mundo del trabajo. Así la formación específica para el trabajo en la escuela secundaria ha estado vinculada a la creación de modalidades alternativas a la escuela secundaria general, para incluir a sectores sociales aún no incluidos en cada período histórico. La diferenciación no solo abarcó la educación técnica, sino también y de diferente forma a la formación profesional y a la educación de adultos.

Otra manera de responder fue preguntándose qué produce la escuela secundaria general que la vincula al mundo del trabajo: disciplinamiento, socialización o conocimientos específicos. Desde el inicio de la organización y masificación de la escuela secundaria, se ha discutido largamente el papel de la escuela en la transmisión de concepciones sobre el trabajo aunque no se proponga curricularmente formar para la inserción laboral y/o para un empleo específico. ¿Están vigentes aún estas categorías para comprender estos vínculos complejos? Ante las grandes transformaciones en el mundo del trabajo, en las formas de organización y los sentidos subjetivos del trabajo en particular en los jóvenes: ¿en qué ha quedado esta discusión?

En los debates actuales puede distinguirse un sostenido consenso acerca de la extensión de la escolaridad obligatoria hasta el fin de la escuela secundaria como básico derecho de todos los jóvenes; la importancia de los saberes generales para la vida, la ciudadanía y el trabajo; la relevancia de la articulación de la educación técnica con el conjunto de la escuela secundaria (en algunos casos, con un sistema de formación continua y de validación de saberes y competencias desarrollados fuera del ámbito escolar); y las concepciones que señalan límites cada vez más difusos entre conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos en el mundo productivo. Todos estos temas son ejes de discusión que se atravesarán en el artículo.



Dra. en Sociología con especialidad en América Latina de la Universidad París III, Francia; Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina; Coordinadora del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) en el Instituto de Desarrollo Económico y Social. Docente de posgrado en la UBA. E-mail: claudiajacinto01@gmail.com

1. El mundo del trabajo en el que se insertan los jóvenes y sus relaciones con el trabajo

Un importante acervo de trabajos teóricos y de investigación, largamente comprensivos y desde diferentes claves de interpretación, brindan explicaciones, hipótesis y perspectivas sobre las profundas transformaciones sociales, económicas y culturales en el marco de la reconfiguración del capitalismo. No los desarrollaremos aquí, solo daremos algunas claves interpretativas sobre las reconceptualizaciones sobre el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles en ese marco.

Dar cuenta de las “grandes” transformaciones tecnológicas, la globalización y la apertura de los mercados y las demandas en la sociedad del “conocimiento” ha sido una de las exigencias sostenidas a la educación secundaria. Pero ello debe contextualizarse a la educación en el escenario de las complejidades y tensiones de los mercados de trabajo, diversos y segmentados, con demandas, a veces, polarizadas. La heterogeneidad productiva es una característica estructural de los mercados de trabajo latinoamericanos. Aún en países como la Argentina, el mercado de trabajo informal ocupa alrededor de al menos un tercio del mercado de empleo. Mientras que el sector formal se integra al mundo globalizado, buena parte del amplio sector informal conservó formas de organización tradicionales. Incluso algunos sectores formales demandan competencias polarizadas según las ocupaciones y sectores productivos¹. Al mismo tiempo, la precariedad laboral alcanza también al mercado de trabajo formal (de Ibarrola, 2004). La heterogeneidad de los procesos productivos y de empresas se manifiesta en las diferencias según la tecnología empleada, la forma de reclutamiento y la movilidad interna, la presencia sindical, la naturaleza del proceso de transformación efectuado, la localización geográfica, etc. Los niveles de protección y de participación de los trabajadores son desiguales. El mercado de empleo es, pues, heterogéneo y la visualización crítica de esta complejidad es relevante. Como señala de Ibarrola (2010) se trata de reconocer la situación para ampliar la discusión y habilitar nuevos planteamientos. Estas orientaciones, a su vez, deben enfrentar aspectos que complejizan el panorama: deficiencias en la identificación de requerimientos en los diferentes sectores laborales, flexibilidades en los puestos más calificados, posturas contrarias entre formación básica y especializada y esquemas territoriales altamente desiguales en materia de oferta escolar y laboral.

Pero el “trabajo” no implica solo el “empleo”. De la mano de políticas de universalización de la protección social y de dispositivos de apoyo al empleo solidario, otras formas de trabajo se han reconfigurado. En su mejor versión, la economía social incluye emprendimientos y empresas recuperadas que, insertas en cadenas de valor y con el apoyo al menos inicial del Estado, han logrado ser rentables individual y socialmente. Aún cuando su alcance cuantitativo sea limitado (y en muchos casos, precisen de mayores regulaciones y apoyos para insertarse en cadenas de valor), representan nuevas formas de organización social que evidencian que no solo es al “mercado de empleo” sino al “mundo del trabajo” con sus alternativas el horizonte al que se enfrentan los jóvenes. La competitividad de las empresas, por un lado, y la inclusión social, la ciudadanía, el desarrollo comunitario y local, por otro lado, pueden ser parte de un mismo paradigma inclusivo que oriente la formación para el trabajo de jóvenes, comprendido como un proceso de educación y formación a lo largo de toda la vida.

El mundo laboral al que se enfrentan los jóvenes tiene un importante déficit de empleo decente. En la última década, un modelo inclusivo y una política económica con fuerte peso en el crecimiento con generación de empleo, habilitó una fuerte baja de la desocupación y el crecimiento de la demanda en puestos de nivel de calificación técnica (Jacinto, 2010). En ese escenario, los indicadores laborales de los jóvenes mejoraron sustantivamente; sin embargo, siguen ocupando un lugar deteriorado frente al de los adultos. Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2011, la tasa de desocupación para los jóvenes entre 15 y 24 años casi cuadruplica a la de los mayores de 25 años y la carencia de prestaciones asociadas al trabajo registrado sigue afectando a más de la mitad de los empleos de los jóvenes. Como señala Martín (2010), basada en un estudio en la provincia de Mendoza, la principal problemática de la juventud respecto de la actividad laboral agrícola e industrial no es el acceso al mercado de trabajo sino su carácter precario: las relaciones laborales informales, inestables, de insuficiente remuneración, con incertidumbre ante vicisitudes climáticas o decisiones productivas, con niveles de exigencia física

elevados, que compiten con la educación obligatoria de los jóvenes caracterizan la inserción juvenil. Los desencuentros entre los jóvenes y el trabajo dependen de las relaciones sociales en las que se desenvuelvan.

Asimismo, las tendencias reproductoras inciden más fuertemente que las credenciales educativas en las primeras inserciones de los jóvenes (Molina Derteano, 2013), tanto como el capital educativo del hogar en la inserción laboral de los jóvenes (Jacinto y Chitarroni, 2009).

El título de nivel medio ya no garantiza tener un buen empleo, ni siquiera un empleo. La expansión de la escuela secundaria, así como el debilitamiento de las instituciones educativas y de sus marcas en términos socializadores y la persistente precariedad del mercado laboral, constituyen hoy elementos sociales claves para entender la pérdida de valor de esa credencial (Jacinto y Millenaar, 2013).

La ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo e inserción laboral, es decir, la llamada devaluación de credenciales educativas es uno de los factores que contribuye a la crisis de sentido de la educación secundaria e influye, entre otros aspectos, sobre las motivaciones de los jóvenes hacia la escolarización. La ilusión meritocrática pierde fuerza al disminuir el valor de la educación secundaria como protección contra el desempleo y como vía de acceso al empleo de calidad. El capital social, los contactos personales y las recomendaciones, frecuentemente, juegan un papel fuerte para el acceso a empleos decentes.

Las trayectorias laborales de los jóvenes ya no son lineales: pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún pasajes del empleo a otro empleo de diferentes condiciones y niveles de precariedad. Las trayectorias diversificadas varían de un joven a otro, mostrando una individualización y fragmentación de trayectorias vitales y laborales, que desdibujan las formas de pasaje a la vida adulta. En un mundo donde la "estética del consumo" ha reemplazado la "ética del trabajo" (Bauman, 2000),

la dimensión subjetiva cobra fuerza: el concepto de qué es un buen trabajo para los jóvenes no necesariamente coincide con el empleo decente, según la definición de la OIT. Los jóvenes valorizan la oportunidad de aprender, de combinar estudio y trabajo y el clima de trabajo en la selección de los primeros empleos. Muchos jóvenes prefieren empleos creativos, vinculados al arte, a las nuevas tecnologías, a la ecología, etc., sin protección social y laboral. Sin embargo, estos jóvenes, frecuentemente, provienen de sectores más favorecidos. Es que aunque la individualización atraviesa las trayectorias, no dejan de reconocerse grupos similarmente afectados por las desigualdades estructurales puestas de manifiesto en diferentes recursos y oportunidades.

Por ello, las trayectorias se desarrollan frente a opciones biográficas más amplias o más estre-



Foto de
Mariella Galloso

chas. Como señalan Walther y Pohl (2005), la capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende, fundamentalmente, del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y étnico. Para aquellos con menos oportunidades, se configuran “constelaciones de desventajas”, entendidas como complejas relaciones entre factores socioeconómicos, institucionales e individuales.

Conocer y discutir los procesos de inserción en los que se hallan inmersos los jóvenes, la precariedad y las desigualdades de los procesos de inserción laboral juvenil habilita a que ellos comprendan más cabalmente su propia futura situación en el mundo laboral, corriéndose de la frecuente auto-atribución de los problemas de empleo. Facilita también que adquieran herramientas para la gestión individual y cooperativa, y la reflexión colectiva sobre las estructuras de distribución de las oportunidades. Los derechos (y deberes) como trabajadores, como ciudadanos, forman parte de una agenda para la comprensión de estos procesos.

2. ¿Por qué reformular el lugar de la formación para el trabajo en la Educación Secundaria General (ESG)?

La formación para el trabajo ha sido junto con la formación para la ciudadanía y para los estudios superiores, una de las funciones históricamente atribuidas a la educación secundaria. Son pocos los que todavía plantean la adecuación de la escuela a las demandas del mercado de trabajo sobre la base de un supuesto “adecuacionismo”. En efecto, aún se puede reconocer ese argumento en algunos sectores económicos, y particularmente en un cierto “sentido común” probablemente construido desde una perspectiva desarrollista y basada en la teoría del capital humano (que se observa por ejemplo, en la forma en la que los medios de comunicación suelen ocuparse del tema). Sin embargo, con la instalación de la obligatoriedad y la “inflación de los títulos”, se reconoce que la educación secundaria tiene funciones sociales mucho más amplias y que no puede reducirse a ser la proveedora puntual de los recursos humanos que se “requieren” en el mercado, menos aún si esos requerimientos aparecen como inespecíficos, omitiendo complejidades, desigualdades y heterogeneidades.

Para sintetizar, proponemos a continuación una serie de argumentos por los cuales se viene produciendo una reformulación sobre la formación para el trabajo en la ESG:

Las discusiones sobre la formación para el trabajo (FpT) pueden ubicarse dentro de un contexto más amplio de reflexión sobre el sentido “perdido” de la escuela secundaria. Como sostiene Tedesco (2012), asistimos a un agotamiento de los modelos para orientar el sentido de la acción educativa, que puede ser examinado como crisis de hegemonía ante este nuevo capitalismo globalizado. La adhesión a una sociedad justa, que se construya sobre la base de la solidaridad y la responsabilidad ciudadana, asociada a nuevos desafíos cognitivos y emocionales, es el punto de partida para repensar también la FpT en la escuela secundaria.

En ocasiones, al cuestionar que la escuela secundaria se deba ocupar de formar para el trabajo, se sostienen argumentos sobre la diferenciación y la doble vía, desacreditándolos como opuestos a la democratización educativa. Sin embargo, la escuela transmite concepciones sobre el trabajo aunque no se proponga curricularmente enseñar sobre el mundo del trabajo. Los niños y jóvenes están insertos en una institucionalidad donde los adultos (docentes, no docentes) trabajan: hay una determinada organización, una división de tareas, jerarquías, un determinado lugar para la voz de los jóvenes. Aunque no se lo explicita, esa organización forma parte de lo que la escuela trasmite acerca del mundo del trabajo y de la sociedad, como señalaron hace ya décadas los sociólogos de la reproducción. Por otra parte, los jóvenes vivencian el mundo laboral a través de los vínculos que los rodean y, en no pocos casos, a través de su propia experiencia de trabajo precoz en el ámbito doméstico y extra-doméstico. Parafraseando el título de un programa del Canal *Encuentro*, es “mejor hablar de ciertas cosas”.

La escuela secundaria es, en el mejor de los casos, el último nivel que la amplia mayoría de los jóvenes tiene la posibilidad de terminar. Más de la mitad de los jóvenes que terminan la escuela secundaria trabajan o buscan trabajo desde el egreso. Ellos enfrentan el mercado la-

boral y siguen desarrollando sus trayectorias laborales sobre esa base de esa formación, más allá de que posteriormente accedan a otras instancias educativas. Al revés: muchos jóvenes solo podrán seguir estudios superiores si, al mismo tiempo, trabajan. Sus trayectorias laborales serán inciertas y no lineales; pasarán del mundo del trabajo al de la educación o capacitación, o viceversa; pasarán períodos de desempleo y de inactividad; combinarán estudio y trabajo. Todo ello dependerá de los contextos socio-laborales y de los ciclos económicos pero, también, de los saberes y títulos, de las propias estrategias, vocaciones y expectativas. El reconocimiento de sus propias situaciones y perspectivas en tanto futuros trabajadores y la revalorización de la experiencia de vida (e incluso, eventualmente, de trabajo) puede fortalecerlos como actores sociales y políticos de su propia inserción. Por estos motivos, enseñar a moverse en un mundo laboral incierto y cambiante, que ofrece a los jóvenes una mayoría de empleos de baja calidad, es una oportunidad para acercarlos a la reflexión crítica y al desarrollo de recursos que serán importantes para sus caminos posteriores.

Incluir a todos los adolescentes en la escuela secundaria requiere diversificar formatos, contenidos y estrategias pedagógicas, motivándolos y confiriendo nuevos sentidos a la experiencia escolar. Dentro de esta diversificación, suele considerarse mucha evidencia empírica de investigación en Argentina y otros países, que muestra que la introducción de proyectos pedagógicos vinculados a los saberes del trabajo generan mayor motivación e interés en los jóvenes: los procesos de aprendizaje que parten de saberes prácticos para desde allí plantear saberes teóricos o lo que se conoce como el valor pedagógico de la formación orientada y del aprendizaje situado. Teniendo en cuenta el riesgo de no constituir circuitos de “segunda”, la diversificación de modelos parece ser la vía para tener en cuenta la diversidad de contextos, intereses y condiciones de los jóvenes. Por el contrario, los estudios comparados sobre los sistemas educativos muestran que la uniformidad institucional o del currículo único no parecen ser los factores centrales que se asocian a la equidad de oportunidades en el nivel secundario. Se trata, en todo caso, de lógicas más amplias de estructuración del sistema educativo y del mercado laboral. Entre ellas, importa saber: ¿cómo le va a cada grupo social dentro del sistema educativo?, ¿a qué tipo de oferta, en cuanto a calidad, tiene acceso cada grupo? ¿cuál es el grado de segmentación del mercado de trabajo? (Morch y otros, 2002; Jacinto, 2010).

Discutir el lugar de la formación para el trabajo se vincula también con la pertinencia y la contribución del nivel secundario al desarrollo inclusivo. Una dimensión clave en la relación entre educación secundaria y formación para el trabajo es la generación de un círculo virtuoso entre el desarrollo productivo del país, la promoción de un mercado de trabajo integrador y la educación en todos sus niveles. Este círculo virtuoso, que abarca además políticas generales y sectoriales diversas, tendría implicancias tanto individuales, sobre las trayectorias de los jóvenes, como colectivas, sobre el bienestar del conjunto de la población. No nos referimos solamente a formación técnica, sino también la serie de conocimientos complejos, habilidades, experticias, etc., que se requieren tanto en el sistema productivo como en la vida cotidiana y ciudadana. No se trata de formar para un determinado empleo, ni de examinar si la educación se ajusta a un empleo en particular. Se trata de formar una visión amplia, reflexiva y crítica sobre el mundo del trabajo y de experimentar y reflexionar sobre los procesos de construcción de saberes que articulen teoría, tecnología, práctica y relevancia personal y social.

4. Hacia una nueva concepción sobre formación para el trabajo en la escuela secundaria general²

Un eje relevante de los debates actuales sobre los saberes del trabajo tiene que ver con las concepciones acerca del “saber” como integración de distintos tipos de saberes y de qué manera se los aprende. Esas discusiones no solo provienen la psicología cognitiva y los abordajes desde la sociología de la educación, sino también de la propia sociología. Como punto de partida para la reflexión, conviene traer aquí un trabajo reciente del sociólogo Richard Sennett. Habitualmente, se considera que la gente produce cosas y luego, *a posteriori*, piensa sobre lo producido, ya sea en términos de cómo se produjo o qué harán los hombres con ello. Según la perspectiva que Sennett desarrolla en su libro *El artesano* (2009), esta distinción es falsa. Todos tenemos discusiones mentales con los materiales en el acto de pro-

ducir. En esa discusión, la persona que trabaja en la construcción de un objeto material (o inmaterial, como el programa *Linux*) establece reflexiones con los materiales, comprende lo que hace y experimenta el placer de desarrollar progresivamente una habilidad, así como el orgullo de hacer algo bien. Es decir, en el acto de producir aprende tanto de sí misma como sobre las relaciones sociales³. Lo interesante aquí es resaltar que Sennett ubica este debate en la propia constitución de una sociedad más orientada a la cooperación que a la competencia y sostiene que “la buena artesanía lleva implícito el socialismo”. Es decir, este proceso de construcción de “saberes materiales” puede alinearse con los conceptos que desarrollábamos más arriba, sobre los nuevos sentidos del accionar educativo vinculados a una sociedad más justa.

Cada vez más se tiende a reconocer que la oposición entre formación general y especializada resulta, en la actualidad, un falso debate tanto desde el punto de vista de la producción de conocimiento como desde el punto de vista pedagógico ya que: ¿en qué medida es posible formar en competencias generales sin pasar por específicas y viceversa? (Acevedo, 2000). Las fronteras son cada vez más difusas entre formación académica y formación técnica y profesional, entre teoría y práctica, en un mundo donde la generación de conocimientos apela a la integración de saberes y a la adecuación permanente a los cambios (Jacinto, 2010).

La tensión entre el adecuacionismo clientelar planteado por las perspectivas sobre las competencias laborales instaladas en los noventa y las formuladas más recientemente, al menos en Argentina, en un contexto socio-político muy crítico respecto a aquellas concepciones, ha planteado un debate sobre la vigencia de aquel sustrato teórico.

Spinosa y Otero (2008) contraponen a lo que denominan *Programa Competencias*, otra perspectiva que da cuenta y revaloriza los aspectos cognitivos del trabajo, proponiendo (en la línea de Barbier, 2006) que en el trabajo se ponen en juego saberes teóricos, prácticos y de situación, que serían las competencias ligadas a la aplicación de los primeros y los segundos en la resolución de problemas concretos. No se trata solamente de comportamientos observables, ni tampoco se pueden definir *a priori*, sino que dependen de la tecnología empleada, de las formas de reclutamiento y movilidad interna, de la presencia sindical, la naturaleza del proceso de transformación efectuado, la localización geográfica, etc. Propone, entonces, la revalorización de los saberes de los trabajadores por sectores y en contextos determinados.

Graizer (2008) reconoce que aunque en los enunciados reaparece el Estado en un lugar de centralidad, el “polo” de la educación aparece ampliando el horizonte que hubiera marcado solo el campo económico. Así, sostiene que: “Las tecnologías pedagógicas utilizadas en la década de los noventa, sustentadas en la ‘formación basada en competencias’, han sido demonizadas, pero todavía no han sido reemplazadas por novedosas maneras de traducir el conocimiento requerido por el campo económico al campo de control simbólico. Este nuevo nombre de “saberes” mantiene a nivel de su utilización, en términos generales, el sustrato del modelo de competencias en su tratamiento tecnológico para la pedagogización del conocimiento proveniente del campo productivo” (Graizer, 2008: 51-52)

Sin embargo, en los últimos años, una serie de trabajos colocan a “los saberes del trabajo” en un lugar importante en la ESG, realizando un planteo amplio acerca de qué implica abordarlos (Gallart, 2006; de Ibarrola, 2004; Camilioni, 2006; Gómez Campo, 2006; Jacinto y Terigi, 2007).

Estos trabajos en términos generales sostienen que la formación escolar para el trabajo, en principio, debe propiciar el análisis del significado del trabajo en toda su extensión y no solo de sus rasgos “técnicos” u “organizativos”, sino desde sus bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas, desde la identificación de los posibles recursos para el trabajo hasta la comercialización y distribución de los productos derivados del trabajo. Construyen y sistematizan el conocimiento de los cambios que han tenido los procesos de trabajo a lo largo de la historia o en diferentes países, incorporando el estudio de las relaciones sociales, diferencias y desigualdades sociales creadas a su alrededor y relacionan el desempeño laboral con la existencia de legislaciones laborales. También, se destaca el papel del trabajo en el comportamiento ciudadano, analizando las posibilidades de la tecnología y las diferencias al

respecto entre distintas sociedades o grupos humanos (de Ibarrola, 2004).

En síntesis, ya en un trabajo anterior (Jacinto, 2010) se ha planteado el tema mucho más allá de las relaciones entre escuelas y empresas y los procesos de inserción de los jóvenes, señalando que los saberes del trabajo conciernen las amplias y complejas relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo, ciudadanía y trabajo. Se enfatiza, también, el lugar ético de la escuela en la formación de valores de respeto al trabajo decente y a un desarrollo económico más equitativo y justo. Cuestiones como el respeto a las leyes laborales, la no discriminación en el trabajo, las mejores condiciones laborales, deberían formar parte de los currículos.

El acceso igualitario al conocimiento es otro argumento que fundamenta la introducción de los “saberes del trabajo” en la ESG. Camilioni (2006) señala que:

“una concepción igualitaria de la educación debiera proponerse trastocar la estratificación entre saberes teóricos y prácticos, haciendo desaparecer divisiones que se reflejan tanto en el sistema escolar como en la organización del currículo. El llamado “nuevo vocacionalismo” integra destrezas técnicas vocacionales y académicas. Hay un fuerte consenso respecto de que se debe proveer tanto educación tecnológica general y específica como educación general de base muy amplia. Aprender a trabajar; qué es trabajar; trabajar con otros; enfrentar situaciones auténticas, reales, de trabajo, poniendo en juego conocimientos disciplinares aprendidos que adquieren así significación social, permitirá aproximarse a resolver la oposición escuela / trabajo, escuela/ vida social, escuela/ realidad social y laboral.”

Esta orientación hacia los saberes del trabajo en sentido amplio ha sido expresada también en la idea de introducir en la escuela una cultura del trabajo. Según Gómez Campos (2006):

“la ‘cultura para el trabajo’ tiene objetivos más amplios que la formación técnica o la capacitación ocupacional; trasciende ampliamente la idea de una simple adición al currículo, una asignatura, un énfasis o una actividad de la institución educativa, y se instala como un eje transversal en la cultura escolar. Implica la formación de una capacidad analítica e interpretativa sobre las interacciones entre el mundo de la educación y el del trabajo; en cuanto a la creciente diversidad de formas, modalidades y oportunidades de trabajo y de realización personal; las oportunidades de educación y formación postsecundarias y de generación de nuevas formas de trabajo y emprendimiento. Abarca la comprensión del papel de la actual revolución científico-tecnológica y la internacionalización de la economía, en la transformación del mundo del trabajo y la estructura ocupacional, en sus dimensiones negativas (inestabilidad, precariedad, devaluación de niveles educativos y diplomas, desempleo estructural) y las positivas (nuevas oportunidades laborales, nuevos campos ocupacionales, nuevos requisitos de calificación, migraciones, etc.)”.

En este marco, se valoriza la función orientadora de la escuela secundaria en relación a las alternativas de vida educativa y laboral futuras. Se coincide en que la educación secundaria debe acercar a los jóvenes a las necesidades concretas de los diferentes sectores y a las posibilidades efectivas de desempeño laboral, dándoles herramientas para que les permitan iniciar un camino de aprendizaje permanente y desenvolverse con comprensión de las reglas del juego en el mundo laboral. Una parte importante de este aprendizaje es la adquisición de una cultura tecnológica (de Ibarrola, 2004) y de una concepción amplia acerca de qué es “trabajo”, incluyendo las diversas formas que adopta (Camilioni, 2006).

Cuando se apunta a la reflexión crítica y recursos para la inserción laboral y educativa posterior a la escuela, aparecen con fuerza los saberes vinculados a la gestión de la propia biografía (Jacinto y Millenaar, 2010; Jacinto y Dursi, 2010). CEDEFOP (2000), incluye las capacidades de integración social, cognitiva y tecnológica junto con capacidades para el aprendizaje durante toda la vida⁴. Aunque esta afirmación concierne al reconocimiento de que los aprendizajes formales, no formales e informales que pueden adquirirse en diversos contextos a lo largo de la vida, resultan también una fuente de reflexión para la escuela secundaria. La perspectiva biográfica de los procesos de formación implica que lo que se aprende es siempre puesto en articulación con las experiencias ya vividas y, por lo tanto, es siempre subjetivamente asimilado en el marco de una historia individual concreta. Pero, además, estos “aprendizajes biográ-

ficos” resultan una condición de la construcción de trayectorias individuales futuras, en tanto permiten al sujeto la organización reflexiva de las propias experiencias de vida, la posibilidad de darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, desarrollar capacidades de comunicación, de relación con el contexto social y de conducción de la acción (Alheit y Dausien, 2008). Estas perspectivas están en estrecha relación con el actual escenario de la individualización en el marco de la llamada *modernidad reflexiva*.

En este marco, en algunos países latinoamericanos, la dimensión de formación para el trabajo se ha integrado a las políticas de educación secundaria. Se empieza a revalorizar su articulación con la preparación para el trabajo de un modo que podría denominarse intermedio “entre el generalismo y la formación profesional específica”⁵. Se advierte una corriente de contribuciones teóricas y de políticas que comienzan a revisar las posturas generalistas acerca del significado de la formación para el trabajo en la ESG.

Algunos, especialmente, enfatizan que en la educación académica debería articularse el carácter “práctico” con la teoría, tanto como la educación profesional debería acercarse a la teoría. Moura Castro, Carnoy y Wolf (2000) sostienen que, en todos los casos, hay una clara necesidad de hacer que la teoría sea más aplicada, concreta y centrada en la solución de problemas, en lugar de ser una mera memorización de hechos y teorías. Otros van más allá sugiriendo una transformación cognitiva de mayor alcance: Camilioni (2006) ha llegado a proponer una nueva formación científico-técnica en la escuela secundaria, en lugar de la actual dicotomía existente entre una modalidad académica (que en sus palabras es, más bien, “libresca e intelectualista”), y otra ‘técnica’, de bajo estatus social y educativo y con grandes deficiencias en calidad y pertinencia. Este objetivo puede lograrse mediante la diversificación y profundización de las áreas del conocimiento en el nivel secundario, cuyo aprendizaje exige y estimula opciones pedagógicas de mayor autonomía para el estudiante: pedagogía por proyectos, oportunidades de experimentación, de solución de problemas, de articulación entre teoría y práctica, de estudio independiente.

Como se ha mencionado, el modelo institucional y pedagógico de la educación técnica es considerado fuente de reflexiones para repensar la educación secundaria general. Gallart (2006) identifica algunos elementos que pueden considerarse la contribución pedagógica de la escuela técnica para una formación para el trabajo en un sentido amplio. Entre ellos: a) el taller y el laboratorio favorecen la articulación del aprendizaje y fomentan la capacidad para resolver problemas, b) la reflexión sobre la práctica, la identificación de las competencias necesarias para desarrollar determinada tarea y también las incumbencias de cada perfil profesional, c) la enseñanza integrada de las nuevas tecnologías, d) la contribución a la motivación de los jóvenes, y por ende, al mejoramiento de la convivencia y el respeto de las normas de conducta básicas para poder enseñar y aprender. Cabría entonces reflexionar acerca de cómo recuperar ciertos aspectos de la formación técnica en experiencias en toda escuela secundaria, ya que la escuela técnica, muestra caminos de *aprendizaje situado*.

- Recogiendo estas discusiones, nuestra perspectiva es que el desafío sería incluir las amplias y complejas relaciones entre educación, ciencia y tecnología; producción y trabajo; ciudadanía y trabajo, a través de:
- Promover el desarrollo de “saberes laborales generales y específicos” en la EGS como parte de una formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo.
- Integrar saberes teóricos, tecnológicos y destrezas técnicas a través de experiencias de “aprendizaje situado”.
- Orientar en relación a las alternativas futuras de vida educativa y laboral.

Desde nuestro punto de vista, pueden distinguirse dos grandes líneas de acción que, además, están imbricadas y relacionadas: a) colocar al “trabajo” y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etc. como objeto de enseñanza y aprendizaje explícito en los currículos escolares, y b) proponer estrategias y dispositivos que faciliten la reflexión y el desarrollo de recursos integrando práctica y pensamiento, tales como pasantías o prácticas profesionalizantes, emprendimientos, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional.

De un modo general, puede sostenerse que se va extendiendo la perspectiva de que la forma-

ción para el trabajo en el nivel secundario no concierne solo a la escuela técnica, sino a la educación secundaria general. Sin embargo, la superación de la dicotomía conocimientos generales/ conocimientos específicos, educación técnica/ educación secundaria general o académica está lejos de saldarse en América Latina y, como hemos señalado, las perspectivas no son unívocas. Dentro de la perspectiva que venimos sosteniendo en este artículo, señalamos a continuación algunos de los dispositivos concretos en los que se han ido desplegando iniciativas recientes sobre los saberes del trabajo en la ESG.

4.1. Los saberes generales sobre el trabajo en la EGS

¿Qué significa abordar los saberes del trabajo de un modo general/transversal en la ESG?

Como se ha adelantado, varias leyes nacionales de educación recientes en países latinoamericanos, y también en Argentina en el nivel provincial, han planteado la inclusión del trabajo y la cultura del trabajo como un valor en sí a ser desarrollado por la educación secundaria. Esto refleja, inicialmente, la presencia de espacios profesionalizantes en todas las modalidades educativas, incluyendo la secundaria común. La definición de lo que ello significa ha tomado múltiples modelos.

Pero formar para el trabajo no tiene una definición unívoca, y evidentemente, implica una serie de tensiones implícitas entre el adecuacionismo y el pensamiento crítico. Debido a la realidad de un mundo del trabajo heterogéneo y segmentado, se instala la tensión de que al mismo tiempo que debe ser analizado críticamente, debe ser reconocido como el lugar al que la mayoría de los jóvenes estudiantes se incorporarán en el futuro cercano, por lo cual, es valioso que comprendan las reglas del juego y cuenten con herramientas para su mejor inclusión laboral. Esta tensión que, obviamente, afecta no solo a la escuela sino a todos los mecanismos de inclusión social, es interpretada de acuerdo a las concepciones político-ideológicas más amplias.

Las concepciones reflejadas en dos ejemplos latinoamericanos recientes pueden ser ilustrativas al respecto. Así, mientras en algunas políticas como la colombiana hacen fuerte énfasis en "la adecuación al mercado de trabajo" como fuente de desarrollo de la competitividad personal y social, en documentos de otros países como Brasil, se ha impulsado en los últimos años una concepción de enseñanza secundaria contextualizada en el mundo del trabajo y en el ejercicio de la ciudadanía. Esta concepción pone énfasis en que la escuela debe debatir el mundo del trabajo como un espacio diverso, heterogéneo y desigual, y debe relacionarlo con el desarrollo social y personal inclusivo. Varias iniciativas provinciales en Argentina han recogido el énfasis de la ley de educación de 2006, introduciendo un espacio curricular para el aprendizaje de la ciudadanía, que incluye una dimensión en torno al trabajo. Por ejemplo, esto aparece en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, reflejando una concepción novedosa que intenta superar la visión escindida entre ciudadanía y trabajo.

Las diferentes concepciones teóricas y políticas que aparecen pueden ser resumidas en torno a algunos ejes. Como se acaba de mencionar, en algunas el énfasis aparece en la adecuación al mercado de trabajo y, en otras, el mundo del trabajo se conceptualiza de un modo amplio y complejo. La cuestión de los saberes también es contrapuesta a las competencias en su sentido más operativo. De estos énfasis se desprenden otros, por ejemplo, si los actores que deben incluirse en el desarrollo de proyectos además de la escuela deben ser las empresas o múltiples actores gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y diversos tipos y niveles de empresas. Asimismo, el conjunto de la propuesta implica una toma de posición respecto a cómo aparecen las demandas productivas y de desarrollo social inclusivo y las estrategias personales de inclusión.

De acuerdo a la perspectiva que venimos desarrollando, podemos sintetizar que, de un modo general, la formación para el trabajo en la escuela secundaria se refiere a introducir contenidos y promover aprendizajes sobre:

- El significado del trabajo en toda su extensión, desde las bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas.

- Los cambios en los procesos de trabajo: aspectos científicos-tecnológicos, ético-políticos, y socio-históricos.
- Las relaciones sociales en torno al trabajo, desigualdades y diversidades.
- Los mercados de empleo/mundo del trabajo heterogéneo, la segmentación laboral, sus regulaciones, la protección laboral y el empleo decente: derechos de los trabajadores.
- Los jóvenes y los procesos de construcción de trayectorias laborales y la creación de recursos para la orientación.

Obviamente, enseñar y aprender sobre el mundo del trabajo en la escuela secundaria significa también un posicionamiento ético sobre el significado del mismo y sobre las concepciones acerca del “trabajo de calidad”, tanto desde el punto de vista de los sujetos como desde el punto de vista de la sociedad. Implica develar los procesos socio-históricos vinculados al trabajo y las diversas concepciones ético-políticas con las que se han definido los lugares del Estado, de los trabajadores y de los empleadores en diferentes períodos.

4.2. Algunos dispositivos específicos de acercamiento al mundo del trabajo en las escuelas secundarias generales

Hemos mencionado hasta aquí la introducción de contenidos sobre el mundo del trabajo de un modo general, como objeto de reflexión y recursos en la ESG. Como se ha mencionado, otro aspecto de esa cuestión se refiere a cómo plantear puentes entre el pensamiento y la acción a través de dispositivos más específicos de acercamiento al mundo del trabajo en la ESG (Jacinto y Terigi, 2007). Sostenemos, con Sennett, que la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce y aprender a través del producto acerca de los saberes del trabajo y de la ciudadanía, así los dispositivos específicos cobran nuevos significados⁶. La experiencia aparece como formadora de los recursos para la acción, ya que nada sería posible sin la conceptualización (Spinosa y Otero, 2008). Como el mismo autor señala: remitir la formación para el trabajo a los saberes de la acción es consecuencia de la separación entre teoría y práctica y del lugar jerárquico atribuido a la teoría. Es decir, no se trata de solo transmitir el saber hacer.

Como adelantamos, los dispositivos específicos incluyen algunos largamente conocidos como: a) pasantías o prácticas profesionalizantes, b) emprendimientos productivos y/o formación para promover el desarrollo del *emprendedorismo*, c) orientación educativa y laboral, y d) articulaciones con la formación profesional.

Cabe mencionar aquí que, muchas veces, estos dispositivos se han introducido escindidos de un espacio de reflexión crítica sobre el mundo del trabajo y que solamente está consensuado su valor con relación a la educación técnica. La concepción que tratamos de transmitir es que los dispositivos deben estar al servicio de miradas más amplias sobre la construcción de saberes del trabajo, como crítica y, a la vez, como recurso.

a) Pasantías o prácticas profesionalizantes: casi todos los países latinoamericanos contemplan pasantías o prácticas profesionalizantes en el nivel secundario (entre ellos, Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia). Las pasantías aparecen especialmente vinculadas a las políticas de educación técnica en los casos de Chile y Uruguay. En cambio, una innovación de los años 2000 es que Brasil y Colombia han desarrollado normativas contemplando la posibilidad de pasantías también para estudiantes de la educación secundaria general. Otra innovación es la posibilidad de efectuar prácticas no solo en empresas sino también en entidades públicas, organizaciones no gubernamentales y oferentes de servicios sociales. En esa línea, se promueven en Argentina las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica secundaria.

Ante la necesidad de dar un encuadre legal a las prácticas para resguardar su sentido formativo, leyes y/o reglamentaciones precisan tanto su naturaleza técnico-pedagógica como los dispositivos de complementación del aprendizaje en espacios situados: regulan la duración, las coberturas legales de los pasantes y especifican la naturaleza del vínculo entre escuela y empresa, especificando los procedimientos que deben seguirse. Entre los riesgos

que implican las pasantías cuando no están adecuadamente encuadradas dentro de los programas formativos, se señalan: sustitución de trabajadores por pasantes, poco contenido formativo, falta de seguimiento y supervisiones de parte de las entidades educativas y las propias empresas, poca claridad sobre el plan de pasantía (Jacinto, 2006).

b) Generación de saberes y competencias emprendedoras: se trata de programas que están dirigidos a la promoción de una “cultura emprendedora” y en algunos casos, también cooperativa entre los estudiantes. En muchos casos, la metodología de trabajo incluye la preparación de formadores (frecuentemente profesores), que luego capacitarán a los alumnos en los valores, actitudes, habilidades y conocimientos que les permitan identificar ideas y oportunidades de negocios, evaluarlas y tomar decisiones. En algunos casos, se realiza a través de simulaciones y en otros, especialmente en los ámbitos rurales, a través del modelo de escuela productiva. Así, los estudiantes participan de una experiencia productiva o de gestión concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración de los recursos, producción, comercialización del producto o servicio y evaluación del proceso. En su mejor versión, son espacios de integración curricular donde los saberes adquieren un significado relevante para los jóvenes.

Existen muchas experiencias en esta línea, muchas de ellas nacidas en las propias escuelas. Entre los antecedentes, es relevante mencionar emprendimientos cooperativos escolares.

c) Orientación educativa y laboral: algunos de los objetivos de este tipo de orientación son promover en los estudiantes las capacidades de establecer relaciones entre los intereses personales, las diversas opciones laborales y las alternativas de educación formal y no formal; y, a la vez, aportar información sobre los derechos y deberes de los trabajadores. Estos saberes son críticos ante la inminencia de la inserción laboral de los jóvenes a punto de egresar. Más críticos aún son para aquellos jóvenes que no cuentan en sus hogares con posibilidades de apoyo y orientación en esos procesos de transición.

Una experiencia latinoamericana para ejemplificar esta cuestión es el programa de Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (PREJAL) de la OIT, que también apoyó acciones en esta línea en varios países incluida la Argentina, en articulación con el Ministerio de Educación Nacional. Contó con un componente de orientación para la transición de la escuela al empleo, que consistió en la organización de talleres dirigidos a potenciar la empleabilidad de jóvenes de nivel socioeconómico bajo/medio bajo, del último año de secundaria en escuelas públicas. En los talleres se buscó brindar herramientas para la construcción del perfil y la búsqueda laboral en función de la demanda del mercado, el armado del *curriculum vitae* y el manejo de las entrevistas laborales. También, se prepararon materiales para apoyar a las escuelas en estos procesos de orientación. Recientemente, varias jurisdicciones argentinas han preparado materiales al respecto.

d) Educación secundaria general articulada con formación profesional: existen experiencias recientes que promueven la articulación entre la ESG y la formación profesional, es decir, apuntan directamente a la formación de competencias laborales específicas que articulen con la educación secundaria general. Un antecedente interesante es el programa Brasil Profesionalizado, que se propone apoyar el modelo integrado de enseñanza media, combinando formación general, científica y cultural, con formación profesional. Entre sus objetivos se señala, tanto articular las escuelas con los sectores productivos locales y regionales para insertarlas en el desarrollo económico local, como fomentar la expansión de la matrícula de la enseñanza media e incentivar el retorno a la escuela de jóvenes y adultos. De este modo, este programa concibe la formación para el trabajo como una estrategia vinculada a la pertinencia de la escuela secundaria y de promoción para una mayor inclusión en la escolaridad. Existen muchos otros ejemplos en América Latina de este tipo de experiencias, muchas destinadas a poblaciones rurales. Para brindar un ejemplo reciente, mencionamos el documento Lineamientos políticos y criterios para la definición de la educación secundaria del Ministerio de Educación en Argentina que plantea la posibilidad de que la formación orientada se articule con otras ofertas de formación profesional brindadas por instituciones acreditadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.

Reflexiones finales⁷

En definitiva, se asiste a una reformulación del lugar de la preparación para el trabajo en la ESG. Se han hecho esfuerzos en el desarrollo de condiciones y dispositivos institucionales para dar soporte a estas orientaciones: leyes generales de educación o de educación secundaria que los prevén, leyes específicas que intentan organizar y salvaguardar los objetivos pedagógicos de algunos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo como las pasantías; capacitación a los docentes en alguno de los casos; financiamiento específico; orientaciones a las escuelas para desarrollarlos. Detrás de estas tendencias, hay intentos por superar las dicotomías entre el conocimiento general y específico, planteando la integración de saberes; mejorar la articulación de la escuela con el contexto; tener en cuenta las diversidades culturales, motivacionales y de intereses de los jóvenes y reconocer el lugar de la escuela en el desarrollo.

La implementación de iniciativas como las consideradas enfrenta numerosos desafíos, tanto en el nivel de la estructuración general del sistema de educación, formación profesional y trabajo, como en el nivel de las instituciones educativas.

Respecto de las políticas, es preciso que su formulación sea encuadrada en una visión integral del desarrollo y de aprendizaje para toda la vida. La perspectiva de integración a políticas de acompañamiento a la transición laboral de los jóvenes implicaría una renovación sustantiva en el abordaje de estas problemáticas en vistas a la construcción de un nuevo paradigma que tome en cuenta un fenómeno, a la vez, estructural y subjetivo. Es preciso, también, considerar los lineamientos y políticas de apoyo a los niveles regionales, locales e institucionales del sistema educativo incluyendo: desarrollo de orientaciones y materiales, capacitación docente y financiamiento de proyectos.

Parafraseando lo que señala de Ibarrola (2010) respecto de la educación técnica, podemos señalar que una “nueva formación para el trabajo” requerirá cimientos sólidos, coordinaciones y consensos en términos amplios sobre la formación para el trabajo, articulaciones entre el sector educativo formal y los sistemas de capacitación, sus actores, instituciones y los sectores de demanda. Debe tenderse, también, a adaptar los sistemas de enseñanza en función de una formación integral que complemente los saberes técnicos, como los conocimientos sobre procesos de trabajo, esquemas productivos y derechos y obligaciones laborales entre otros; es decir, conocimientos enlazados a la construcción de ciudadanía.

A nivel de las instituciones, estas cuestiones apelan tanto a la transversalidad y a la creación de espacios específicos como a la articulación en diversas formas con espacios extra-escolares (con lugares de trabajo y/o centros de formación profesional, por ejemplo). La calidad y adecuada organización depende de: la articulación institucional y curricular, de la distribu-



Foto de Eduardo Pavón,
www.eduardopavon.com

ción o creación de roles, de los recursos adecuados y la capacitación docente, del monitoreo y de la evaluación. Otorgar un lugar relevante a la voz y la construcción reflexiva de los propios actores de la educación también revalorizará su lugar en la concepción y el desarrollo de estas experiencias. Establecer diálogos/acuerdos con instituciones locales forma también parte ineludible de estos acercamientos a saberes del mundo del trabajo.

Estamos ante un largo proceso todavía. Entre los riesgos, seguramente, están que estos intentos de incorporación de los saberes del trabajo no queden en paralelo, sin integrarse a lo que se hace en la vida cotidiana de las aulas. Otra cuestión clave es que los intentos mencionados no constituyan iniciativas aisladas sino que apunten, globalmente, hacia un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, que se conviertan en pasarelas entre los diversos campos de enseñanza. Como ha sido señalado en otro trabajo (Jacinto y Terigi, 2007), los intentos de transformación institucional y pedagógica que proponen las políticas, muchas veces, no tienen más remedio que desarrollarse a través de "atajos" ante una estructura y organización difíciles de cambiar. ¿Hasta dónde pueden llegar estas estrategias de cambio a través de atajos? Por lo pronto, se basan en reconocer que cuando se intentaron transformaciones educativas más globales en los años noventa, los resultados estuvieron lejos de los esperados. Pero, sin duda, es preciso que estas estrategias se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes que incluyan la enseñanza habitual para que los alumnos aprendan mejor.

Otro de los riesgos sin duda, muy habitual, es la escasa o inexistente evaluación de este tipo de iniciativas. En particular, esta introducción de los saberes del trabajo apela a estrategias de gestión y diseños de evaluación en los que el seguimiento de los jóvenes y el diálogo con actores por afuera de la escuela, sean tenidos en cuenta. También es preciso acumular conocimiento institucional, pedagógico y didáctico sobre los mejores formatos y los desafíos para desarrollar estos abordajes y dispositivos.

Finalmente, muchos interrogantes se abren. ¿En qué medida estas acciones contribuyen a los complejos desafíos que los jóvenes latinoamericanos enfrentan en sus procesos de inserción laboral? ¿Funcionan como estrategia de motivación y retención de los jóvenes? ¿Permiten superar la dicotomía entre lo teórico y lo práctico? ¿Aumentan la pertinencia y equidad en la educación secundaria?

En principio, valga reconocer que una cuestión es la propuesta y sus potencialidades, y otra muy distinta, son las condiciones imprescindibles para que ello se haga con calidad y apunte a los resultados esperados. Al respecto, un aspecto crítico es enmarcarlas dentro de las medidas necesarias para no agudizar sino tender a superar la segmentación del sistema educativo en su conjunto.

Si las iniciativas en la línea señalada se llevan adelante con la calidad necesaria: ¿podrán hacer una contribución a la mejor inserción laboral de los jóvenes? En el mejor de los casos, como la propia escuela secundaria, parecen necesarias pero no suficientes. Como sostiene Baudelot (2008), la acción de la educación es mucho más eficaz cuando otras fuerzas la acompañan: implementación de una ideología de Estado o de política social encaminada a reducir las desigualdades, coyuntura política o económica, creación de empleos y desarrollo de nuevas tecnologías.

Bibliografía

- ACEVEDO, Joaquim, *O ensino secundario na Europa*, Porto, Edições ASA, 2000.
- ALHEIT, Peter, y DAUSIEN, Bettina, "Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida", en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, N° 1, Vol. 1, págs.24-48, 2008.
- BARBIER, Jean, *Savoirs theoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- BAUDELLOT, Christian y LECLERQ, François, (dirs.), *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- CAMILIONI, Alicia, "El saber sobre el trabajo en el currículo escolar", *Anales de la educación común*, Tercer siglo, año 2, número 3, Filosofía política de la enseñanza, abril de 2006, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, págs. 112 a 117, 2006.
- CEDEFOP, *Initial vocational education and training (IVET) in Europe*. CEDEFOP, 2008.
- CROCCO, Mariagrazia, L'insertion par l'activité économique: entre dispositifs, normes et valeurs, RELIEF, N° 23, Marseille, CÉREQ, 2010.
- DE IBARROLA, María, "¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria?" en JACINTO, Claudia (Coord), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones la Crujía, MTCyT, MTEySS y redEtis, 2004.
- DE IBARROLA, María, "Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario", en *La educ@ción digital magazine* 144, Educational Portal of the Americas - Department of Human Development, Education and Culture. OEA-OAS, 2010.
- DE MOURA CASTRO, Claudio; CARNOY, Martin; WOLF, Laurence, *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*, Banco Interamericano de Desarrollo, 2000.
- GALLART, María Antonia, *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones – Stella, 2006.
- GRAIZER, Oscar, "Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización", *Archivos de Ciencias de la Educación*, N.º. 2, 2008 págs. 47-62, 2008.
- GÓMEZ CAMPOS, Víctor Manuel y otros, *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*, Bogotá, Instituto de Investigaciones en Educación Publicaciones, 2006.
- JACINTO, Claudia, *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión social con calidad, Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación "La escuela media. Realidades y desafíos"*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 2006.
- JACINTO, Claudia y DURSI, Carolina, "La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes", en JACINTO, Claudia (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo, 2010.
- JACINTO, Claudia y MILLENAAR, Verónica, "Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción", CD del XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, 2013.
- JACINTO, Claudia y MILLENAAR, Verónica, "La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades", en JACINTO, Claudia (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo, págs. 181-224, 2010.
- JACINTO, Claudia y CHITARRONI, Horacio, "Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales", 9º Congreso Nacional de Estudio del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, Buenos Aires, 2009.
- JACINTO, Claudia, "Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general". págs. 111-13; en IIPE, Educación y trabajo. Interrelaciones y políticas, IIPE-Buenos Aires, 2010.

- MARTIN, María Eugenia, "Los mecanismos nacionales y regionales que enmarcan las políticas de formación, empleo e inserción de jóvenes en Argentina y en Francia. Los casos de la Provincia de Mendoza y la Región PACA", en JACINTO, Claudia (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo, págs. 149-178, 2010.
- MOLINA DARTEANO, Pablo, "¿Yo quiero ser como mi papá?". Aproximaciones a un enfoque sobre juventudes en base a la estratificación social de los hogares, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, 2013.
- MORCH, Mathilde y otros, "Sistemas Educativos en Sociedades Segmentadas: 'Trayectorias Fallidas' en Dinamarca, Alemania Oriental y España", en *Estudios de juventud* (España), N° 56, 2002.
- RYAN, Paul, "Vocationalism: evidence, evaluation and assessment", en *10es Journées d'études Céreq Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Lasmas-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai, 2003.
- SENNETT, Richard, *El artesano*, Madrid, Anagrama, 2009.
- SPINOSA, Martín y TESTA, Julio, «L'enseignement professionnel en argentine: entre volontarisme et isolement dans la recherche d'un pays possible», *Revue Formation et Emploi*, n° 107, CEREQ, La documentation Française, 2009.
- SPINOSA, Martín y OTERO, Sebastián, "El reconocimiento del valor educativo del trabajo. De la educación de las manos como precepto moral, a la acción como fuente de la conceptualización", en *Revista Novedades Educativas*, N° 207, Buenos Aires, 2008.
- TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, CFE, 2012.
- WALTHER, Andreas y POHL, Axel, *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*, Germany, Tubingen, IRIS, 2005.

Notas

- 1 Al decir de Ryan refiriéndose a la Unión Europea: "Muchos de los nuevos empleos creados en estos tiempos en el sector servicios no son "low-tech", sino directamente "no-tech" (Ryan, 2003).
- 2 Este punto se basa y reformula a partir de lo planteado en Jacinto, 2010.
- 3 Esta perspectiva desarrollada por Sennett (2009) se nutre de la tradición de la filosofía pragmática. En particular, respecto a sus aportes a la educación, puede reconocerse a J.Dewey, que ubicaba su preocupación en que lo ofrecido por el sistema educativo de su época (principios del siglo XX) no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. Consideraba, además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización.
- 4 Esto nos permite introducir una nueva dimensión: la relación de la educación secundaria con el sistema de educación permanente. Aunque no podemos desarrollarlo aquí, es preciso resaltar que muchos de los puntos que aborda este artículo son incluso más pertinentes para la educación de adultos. De hecho, la relación entre formación para el trabajo y la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) está en la agenda de las políticas del nivel.
- 5 Algunas experiencias normativas y de políticas educativas recientes de varios países latinoamericanos, aún con posturas políticas divergentes, han dado un lugar central a la reformulación de la escuela secundaria. Así, por ejemplo Colombia, que lleva adelante un camino de varios años de articulación del bachillerato con el SENA; y Bolivia, se ha promovido por ley el modelo de escuela productiva a toda la

escuela secundaria.

- 6 Seguimos el uso generalizado que se les ha dado en el contexto francés, para dar cuenta de que implican una forma de producción de conocimiento y una organización táctica de las relaciones sociales, inspirada de la definición foucaultiana del término (Crocco, 2010). Los dispositivos ponen en juego, tanto una forma de gestión y disciplinamiento, como una forma de subjetivación. Incluyen a los individuos y a las instituciones, y un conjunto de reglas, de normas, discursos, contenidos, al mismo tiempo que de costumbres, hábitos, formas de organización, etc. (Jacinto y Millenaar, 2013).
- 7 Se retoman reformuladas reflexiones adelantadas en Jacinto, 2010.

Resumen

Este artículo se asienta sobre un largo debate histórico que se ha desarrollado desde la configuración misma de la escuela secundaria general (ESG). ¿Cuál es su función en la reproducción social y en la formación de los futuros trabajadores? ¿Cómo lo ha hecho históricamente? ¿Cómo lo hace actualmente? Y, ¿debe hacerlo? ¿Cómo?

Un eje relevante de los debates actuales sobre los saberes del trabajo tiene que ver con las concepciones acerca del “saber” como integración de distintos tipos de saberes y cómo se los aprende. Esas discusiones no solo provienen de la psicología cognitiva y los abordajes desde la sociología de la educación, sino también de la propia sociología.

Ante la desigualdad social en términos de recursos y oportunidades, las trayectorias se desarrollan frente a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende, fundamentalmente, del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y étnico. Para aquellos con menos oportunidades se configuran “constelaciones de desventajas”, entendidas como complejas relaciones entre los factores socioeconómicos, institucionales e individuales.

Palabras clave

Jóvenes- Mundo del trabajo - Escuela secundaria general- Formación para el trabajo- Inserción laboral

Abstract

This article is based on a long historical debate that has developed since the very moment of configuration of general secondary school (ESG): What is its role in social reproduction and in the formation of future workers? In which ways has done it historically? How does it today? And another question is if it should do it and how.

An important axis of the current debates about the knowledge of work has to do with conceptions of “knowledge” as integration of different kinds of knowledge, and how they are learned. These discussions not only come from cognitive psychology and the sociology of education, but also from sociology itself.

Given the social inequality in terms of resources and opportunities, the trajectories are developed versus broader or narrower biographical options. The individual’s ability to manage their own transition to adulthood depends primarily on social and cultural capital, the support received by his family and the opportunities or constraints related to education, gender, and ethnic or social origin. For those with fewer opportunities, “constellations of disadvantage” are configured, which are understood as the complex relationships between socioeconomic, institutional and individual factors.

Key words

Young People – Labor – Secondary school – Education for Work – Labor Insertion.