



Grupo Temático N° 15: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme, Esther Levy, Natalia Herger

Economía social en la escuela secundaria: huellas de la formación para el trabajo en sus egresadxs

Autor/es: Garino, Delfina; Properzi, Andrea; Di Camillo, Lucía

E – mails: delgarino@gmail.com aproperzi@iuce.edu.ar ludicamillo@gmail.com

Pertenencia institucional:

Garino: GETEJ – FACE-UNCOMA / PREJET - CONICET-CIS-IDES / CLACSO – GT Juventudes e inserción laboral

Properzi: GETEJ – FACE-UNCOMA

Di Camillo: GETEJ – FACE-UNCOMA

Introducción

Entre las instituciones y las prácticas que estas promueven, y las prácticas y sentidos que lxs actores construyen, existe una relación dialéctica: en efecto, son lxs actores quienes dan especificidad a las formas que adquieren las instituciones, los dispositivos y las prácticas que éstas desarrollan, y a su vez, las instituciones, dispositivos y prácticas por las que transitan lxs actores surten efectos en ellxs, modelando sus subjetividades.

Lxs actores atraviesan por múltiples y diversas instituciones a lo largo de sus vidas. Sin embargo, en este artículo nos interesa poner el foco en aquellos dispositivos de formación para el trabajo que intervienen en los procesos de formación y de inserción laboral de jóvenes. Entre otros, se destacan las pasantías, los talleres de oficios, las prácticas de emprendimientos, los laboratorios de cooperativas.

Estos dispositivos muchas veces son impulsados en escuelas secundarias, tanto técnicas como generales, y se puede plantear que si bien el escenario en que se propone la formación para el trabajo en escuelas secundarias está marcado por una crisis general que afecta a distintas instituciones tradicionales, las prácticas pedagógicas que se impulsan en el marco de las instituciones educativas continúan configurando las subjetividades de quienes participan en ellas. En este sentido, este artículo se enmarca en una serie de investigaciones que ponen de manifiesto que el pasaje por la escuela secundaria, y más específicamente por dispositivos pedagógicos y de formación para el trabajo, dejan marcas en las construcciones subjetivas de lxs estudiantes, e incluso inciden en sus trayectorias posteriores (Jacinto, 2010; Martínez, 2016; Garino, 2017).



A partir de esto, nos preguntamos, por un lado, qué huellas había dejado el cursado de la educación secundaria en una escuela que centra su propuesta educativa en la formación para el mundo del trabajo desde los preceptos de la Economía Social y Solidaria (ESyS), en sus egresadxs; y por otro lado, si la orientación en ESyS de la escuela generaba alguna especificidad de esta incidencia. Así, los interrogantes que guían este escrito serán: ¿Qué incidencia tuvo el pasaje por la escuela secundaria y por los dispositivos de formación para el trabajo en la construcción de subjetividades de lxs egresadxs de la Escuela N? ¿Qué es lo que imprime especificidad a esta incidencia? Es decir, ¿qué es lo que genera que ante un mismo dispositivo de formación para el trabajo, esta escuela genere cierta huella y no otra?

Para responder a estas preguntas, se retoma la propuesta educativa de una escuela secundaria general de la ciudad de Neuquén que denominamos Escuela N¹, que pone en el centro de su propuesta educativa a la formación para el trabajo desde la óptica de la ESyS y se analizan los sentidos que un grupo de egresadxs de la institución construyeron acerca de su proceso de escolarización y de la formación para el trabajo recibida².

Este trabajo se encuadra en los hallazgos del Proyecto de Extensión Universitaria “Proyectos educativos a partir de la investigación-acción. Una propuesta de trabajo cooperativo para el diseño, el análisis y la mejora de las propuestas educativas en la escuela secundaria” y del Proyecto de Investigación “Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén”, que se desarrollaron en la FACE-UNCO entre 2013 y 2016. Además, se enmarca en los resultados de mi tesis doctoral, un estudio cualitativo que se orientó al análisis de la incidencia de la formación recibida en dos escuelas secundarias de Neuquén en las trayectorias de formación y de inserción laboral de egresados.

El artículo se estructura en cuatro partes: en primer lugar, la caracterización de los principales preceptos de la ESyS; en segundo lugar, la caracterización de la escuela secundaria y de los dispositivos de formación para el trabajo que desarrollan, así como de lxs jóvenes que reciben; en tercer lugar, el análisis de la incidencia del pasaje por la escuela y por los dispositivos de formación

¹ Se trata de la escuela Nuestra Señora de la Guardia. Se brinda el nombre por pedido del Equipo Directivo de la institución.

² Específicamente, se trabaja a partir de los resultados de un grupo focal realizado en octubre de 2014, que contó con la participación de egresadxs de las cohortes 2011 y 2012 de la institución. La actividad se estructuró en tres partes: en la primera lxs egresadxs debatieron a partir de la frase “Dicen que la escuela secundaria no sirve para nada”; en la segunda se les solicitó que en grupos pequeños anotaran en un afiche las cuatro experiencias principales de su paso por la institución educativa y luego las explicaran al resto del grupo; finalmente, en el tercer momento se les solicitó que de manera anónima y por escrito expusieran los aspectos que modificarían de la escuela y/o de la propuesta educativa.



para el trabajo en las subjetividades de lxs egresadxs de la institución, en vinculación con los postulados de la ESyS; por último, las reflexiones finales.

La economía social y solidaria como paradigma. Algunos conceptos e implicancias fundamentales

Antes de analizar las huellas de los dispositivos de formación para el trabajo y del pasaje por esta institución en las subjetividades de lxs jóvenes, se vuelve necesario esbozar algunos de los postulados de la ESyS.

En primer lugar, es necesario analizar qué se entiende por economía. En términos generales, se puede decir que es una ciencia social que estudia cómo se organiza una sociedad para obtener sus medios de existencia, la base material para la reproducción de esa sociedad en el tiempo. Siguiendo a Coraggio, se puede plantear que:

una *Economía* es el sistema de procesos de producción, distribución, circulación y consumo que, a través de principios, instituciones y prácticas, en cada momento histórico organizan las comunidades y sociedades para obtener las bases materiales de resolución de las necesidades y deseos legítimos de todos sus miembros, actuales y de futuras generaciones, de modo de permitir la reproducción y desarrollo de la vida, sosteniendo los equilibrios psíquicos, interpersonales, entre comunidades y con la naturaleza (Vivir Bien o Buen Vivir). (Coraggio, 2011: 345)

Esta concepción remite al concepto de *vida humana*, que:

Implica que la existencia de cada individuo requiere el reconocimiento del otro, de la vida de los demás y de la naturaleza. El concepto de *vida en general* implica además considerar a la naturaleza como un sujeto cuya existencia como complejo biótico es un objetivo de las sociedades humanas que supera lo meramente funcional (la naturaleza como recurso). (Coraggio, 2011: 346; énfasis propio)

Se puede afirmar, entonces, que este paradigma considera a las personas y a la naturaleza en su integralidad y como fines en sí mismos, no como medios para alcanzar un fin determinado (por ejemplo, para la acumulación de ganancia característica del modo de producción capitalista); y en este sentido, muchas de las problemáticas actuales (tales como las ecológicas-ambientales, pobreza, desempleo, analfabetismo, extractivismo, distribución desigual de las riquezas, entre otras), devienen de la implementación del modelo económico capitalista. De esta manera, como plantea Coraggio:



Aunque la misma existencia del capitalismo indica que una sociedad puede sobrevivir con una economía que permite la exclusión de la vida de una gran parte de sus miembros y el deterioro de los ecosistemas, la definición propuesta puede interpretarse como la afirmación de un principio ético. A la vez indica que, cuando la economía no resuelve esa negatividad se genera la amenaza de un desastre social y/o ecológico (como el que experimentamos actualmente) resultante de la inadecuación del capitalismo con la cohesión y reproducción de la sociedad por lo que la reproducción de la vida requieren transformaciones o ajustes estructurales en el modo social de producción. (Coraggio, 2011: 347)

En este contexto, la ESyS hace referencia a modelos económicos alternativos al hegemónico, orientados a resolver las condiciones para la vida de todos en armonía con la naturaleza. La ESyS entendida de esta manera, está en un proceso de construcción, y es traccionada por una lucha cultural de muchos y diferentes grupos de personas a partir de sostener y/o poner en práctica estos valores y principios en sus modos de organización para resolver las necesidades.

A su vez, se entiende a la economía no solo como ciencia social sino como construcción social, es decir como configuración de instituciones y vínculos entre personas y sociedades para la resolución y abordaje de sus necesidades materiales. Esta definición no es solo teórica o filosófica sino práctica, ya que configura el carácter de las políticas públicas y las intervenciones sociales, entendiendo la política como configuración de lo social. Es necesario aclarar además, que ESyS no es “economía pobre para los pobres”, y reiterar que refiere a toda la sociedad, al sustento del hombre en sociedad, a la reproducción en armonía de la vida humana y de su soporte vital: la naturaleza.

Así, la ESyS entiende que la organización de las actividades económicas (de extracción, producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios), son organizadas y realizadas en otro marco de valores y principios, entre ellos: en equilibrio y armonía para el sostenimiento de la biodiversidad de la naturaleza; respetando la vida de todo y de todos; participación democrática en la organización y en la toma de decisiones; primacía del ser humano y del fin social sobre el capital; poder de decisión; intercultural; plural; autonomía; emancipación; complementariedad, reciprocidad, solidaridad.

De esta manera, se vuelve central en este paradigma la consideración de las personas en su totalidad, la construcción de consensos por medio del diálogo y la negociación, la organización para alcanzar metas consensuadas de manera colectiva, etcétera. Aquellos principios y valores configuran modos de organización social basados en la economía para la vida y no para la reproducción del capital. Según Coraggio (2011), uno de los principios éticos de la ESyS es el de la *reproducción ampliada de la vida o ética de la responsabilidad* (acción solidaria, reconocimiento del otro social y la naturaleza, libertad



positiva), que se contrapone a la *ética de la reproducción ampliada del capital privado* o *ética de la irresponsabilidad* (acción estratégica, individualismo egocéntrico, libertad negativa).

Finalmente, se puede sostener que estas cosmovisiones van provocando rupturas que posibilitan otros modos de hacer las cosas, otra pedagogía. En este sentido, se entiende que hay un giro epistemológico, casi intangible e imperceptible, que se nutre de otra cosmovisión de mundo, de trabajo, de educación, y fundamentalmente, de otra concepción de sujeto, de *ser humano*, de vida. Esto posibilita que se geste (o re cree o exista) una pedagogía diferente.

A continuación, describiremos la propuesta pedagógica de la Escuela N.

Formación para el trabajo desde los preceptos de la ESyS: el caso de la Escuela N

La Escuela N, es una escuela secundaria pública de gestión privada (depende del Obispado de Neuquén), gratuita, de jornada extendida, que está ubicada en las ciudad de Neuquén³. Otorga el título de Bachiller especializado en Economía Social y Prácticas de Emprendimientos que articula con talleres de formación profesional (certificados por medio de una Certificación para el Mundo del Trabajo) en cuatro orientaciones: Diseños constructivos, Informática, Agropecuaria y Gastronomía.

Su origen se remonta al año 2001, cuando equipos de trabajo de varias OSCs de la ciudad realizaron un sondeo en los barrios donde actualmente está emplazada la institución, que arrojó entre otros resultados que el 34,5% de lxs jóvenes de entre 13 y 18 años de edad relevados no estudiaba ni trabajaba; que para el año 2005, 250 niñxs de la zona no tendrían banco en las instituciones de nivel secundario y que el 75% de lxs jóvenes que estaban por fuera del circuito escolar volverían a la escuela si se les enseñaran algún oficio. A partir de este diagnóstico inicial se creó la escuela, que abrió sus puertas a comienzos de 2005, destinada a jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos materiales.

Está ubicada en una zona semirural de la ciudad, compuesta principalmente por asentamientos informales cuyos servicios de gas, agua y luz son deficitarios y las tenencias de la tierra son precarias. En los últimos años, el Instituto Provincial de Vivienda y Urbanismo de Neuquén construyó barrios de viviendas en la zona. Se encuentra alejada del centro de la ciudad y el transporte público de pasajeros circula con poca frecuencia.

³ Neuquén es la capital de unas de las provincias que componen la Patagonia Argentina. Su matriz productiva se caracteriza por la extracción de petróleo y gas, desarrollando un modelo de crecimiento económico exógeno de extracción y de servicios, asimilables a un capitalismo de enclave (Noya y Fernández, 2004). Los desarrollos en otros sectores económicos, así como la diversificación de puestos de trabajo son escasos, y la Provincia presenta una elevada dependencia de la renta petrolera.



Los objetivos de la institución se dividen en tres ejes fundamentales, que son la formación de ciudadanxs críticxs, el desarrollo de una capacitación que habilite la prosecución de estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo.

La particularidad es que la formación para el trabajo atraviesa toda su propuesta educativa, y parten de considerar el valor formativo del trabajo, que se cristaliza de distintas maneras. Por un lado, por la articulación entre teoría y práctica, que supone la implementación de pedagogías activas intentando superar la educación bancaria tradicional, así como la reflexión crítica sobre el mercado laboral (Garino, 2017). Por otro lado, la implementación de distintos dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010) en dos líneas principales: a) la capacitación en los diferentes talleres, en los que se propone la planificación y puesta en marcha de proyectos productivos autogestionados poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en los diferentes talleres antes mencionados, con el fin de promover capacidades para generar estrategias autónomas o cooperativas de inserción laboral; y b) experiencias en diferentes ámbitos laborales (por ejemplo, empresas públicas o privadas, asociaciones, organismos estatales, cooperativas, empresas recuperadas, etcétera), orientadas a generar oportunidades para que lxs estudiantes desarrollen experiencias (por ejemplo, pasantías) que les permitan tomar contacto con la realidad laboral a la que se enfrentarán una vez egresados. El plan curricular plantea que durante 1° y 2° año todxs lxs estudiantes roten por los cuatro talleres a lo largo del año y en 3° elijan uno de ellos, en el que se especialicen hasta 5° año. A partir de 3° año, se imparten materias específicas destinadas a acompañar la elaboración de un emprendimiento productivo, ya que durante ese año lxs estudiantes comienzan a planificar y escribir el proyecto de un microemprendimiento que deben ejecutar durante 4° y 5° año.

Directivos y docentes de la institución consideraban al mercado laboral como un espacio complejo y precario, que no ofrecía puestos de trabajo de calidad (es decir, dignos) para todxs, en el cual lxs jóvenes eran quienes encontraban mayores dificultades para insertarse en empleos, o lo hacían de manera inestable e informal. Por esto, desde la escuela se propone una visión alternativa a la hegemónica respecto de la sociedad y del mundo del trabajo basada en los preceptos de la economía social y, enmarcada en esta perspectiva, la capacitación para la realización de emprendimientos productivos (Garino, 2017).

El perfil de egresados que busca formar es el del emprendedor (en un sentido amplio), en el que es central la formación de sujetxs críticxs y autónomxs, que no dependan del asistencialismo gubernamental y puedan reconocer situaciones de explotación laboral.



Como se planteaba anteriormente, desarrollan un abanico de prácticas que pueden ser consideradas como dispositivos de formación para el trabajo, definidos como “las intervenciones, enmarcadas o no dentro de políticas públicas, que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de lxs jóvenes” (Jacinto 2010: 32), que pueden estar orientados a la finalización de la escuela secundaria, a la obtención del primer empleo, a la realización de prácticas laborales o formación profesional, o al desarrollo de emprendimientos.

En este sentido, en primer lugar ofrecen capacitación en talleres de formación profesional en los que lxs estudiantes realizan emprendimientos productivos. Esto supone la formación en el oficio seleccionado, y además la articulación con materias de la orientación en Economía Social (tales como Contabilidad, Economía Social, Teoría de Microemprendimientos y Prácticas de Microemprendimientos) en las que se busca la formación integral para la elaboración de proyectos productivos así como favorecer la autonomía, la autogestión y el cooperativismo en lxs jóvenes y en sus procesos de inserción laboral. Además, estos emprendimientos muchas veces suponen la venta de los bienes producidos a clientxs externxs de la escuela, de manera tal que conectan la institución con la comunidad.

Un aspecto a resaltar en este sentido, es que la institución también pone en práctica la autogestión, en el sentido de que no solo se habla o se transfiere (a lxs estudiantes) la autogestión, sino que se practica desde la misma gestión educativa. En efecto, si bien reciben el aporte estatal para el pago de los salarios de la planta docente, para llevar adelante el proyecto institucional, la comunidad educativa autogestiona los recursos a través de múltiples estrategias, tales como: la elaboración de proyectos para ser presentados a diferentes instituciones u organizaciones financiadoras, la comercialización de los productos elaborados en los talleres, la organización de eventos y actividades para recaudar fondos, a través del aporte mensual que hacen las familias a la cooperadora⁴, etcétera. Así, con grandes dificultades y esfuerzos, por medio de la autogestión, se construyó el edificio y se lo equipó, se realizaron mejoras y ampliaciones edilicias, como así también se sostiene tanto la institución, como las actividades articuladas en el proyecto institucional.

En segundo lugar, durante el cursado de 5° año se implementa un proceso de orientación vocacional amplio, en el que se trabajan los intereses de lxs jóvenes, se les enseñan estrategias de búsqueda laboral, de armado de currículums vitae, se presentan planes de estudios y campos de acción de las

⁴ Cabe mencionar que este aporte es ínfimo y hay poca recaudación. Además, a ningún estudiante se le niega la entrada ni el derecho a clases, exámenes, trámites y demás actividades pedagógicas. Es decir, no funciona como el arancel de una escuela netamente privada.



carreras universitarias que les interesan, entre otras actividades. La particularidad es que, en función de este proceso, se planifican las pasantías.

En este sentido, conscientes de las dificultades que supone montar un emprendimiento productivo, y de que lxs jóvenes muchas veces se insertan en el mercado laboral en relación de dependencia, el objetivo de las pasantías refieren a acompañarlxs en sus primeras inserciones laborales y/o aportar experiencias de trabajo en ámbitos más protegidos que aquellos a los que suelen acceder, con el propósito de ampliar su capital social. Además, es una estrategia que usa la institución para evaluar y ajustar las prácticas, contenidos y propuestas educativas de la escuela (Garino, 2017).

La particularidad de esta propuesta es que se planifican a partir del proceso de orientación vocacional, y las organizaciones en las que las realizan son seleccionadas en función de las perspectivas de formación y de inserción laboral de lxs jóvenes.

Además, todxs lxs estudiantes de 5° año participan de estas prácticas, lo cual supone su democratización: en efecto, todxs acceden a procesos de aplicación de conocimientos adquiridos previamente y de formación en técnicas y habilidades *in situ*, todxs generan antecedentes para sus búsquedas laborales posteriores, mejorando su posicionamiento a la hora de buscar un trabajo (Jacinto y Dursi, 2010). Así, esta manera de planificar las pasantías no solo supone una mayor apropiación y enriquecimiento personal (consecuencia del ajuste de estas prácticas a los intereses vocacionales de lxs jóvenes), sino que además no reproduce las desigualdades generadas en el proceso de escolarización y en la sociedad en general (Garino, 2017).

En cuarto lugar, la escuela propicia la realización de intervenciones solidarias en la comunidad, en las que también forman para el trabajo a lxs estudiantes. Estas son oportunidades para que lxs jóvenes adquirieran nuevos saberes y a su vez apliquen conocimientos aprendidos en los talleres. Al mismo tiempo, lxs forman en valores como la solidaridad, el compañerismo y el trabajo en equipo. Esta propuesta de realizar intervenciones en la comunidad, se encuentra formulada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, en tanto postula que se busca brindar “una educación de calidad, atendiendo las necesidades de la comunidad” y “articular la propuesta educativa de la institución a las necesidades comunitarias de la zona” (PEI Escuela N, 2007: 4).

En quinto lugar, durante tres semanas al año (denominadas Semanas de la Posibilidad) se dictan cursos específicos enmarcados en las cuatro orientaciones de la escuela. Éstas son tres semanas ubicadas en el cierre de cada trimestre, en las que se suspende la actividad académica cotidiana y lxs estudiantes de 1° a 3° año con calificaciones bajas permanecen en las aulas para recuperar contenidos y de esta manera evitar el retraso. Paralelamente, lxs jóvenes de 1° a 3° año que han aprobado los contenidos de las



materias, así como todxs lxs estudiantes de 4° y 5° año, realizan diversos talleres de capacitación para el trabajo o de formación artística.

Esta diferenciación en la participación se vincula con la idea del cuerpo docente de que lxs jóvenes que se encuentran cursando el Ciclo Superior han adquirido la cultura escolar y hábitos de estudio necesarios para desarrollar estrategias que les permitan avanzar en la cursada de manera más autónoma, a la vez que se prioriza que estos jóvenes reciban formación complementaria en el marco de los talleres que cursan, como fortalecimiento de la preparación para su pronta inserción en el mercado de trabajo, mientras que lxs jóvenes que están entre 1° y 3° año requieren mayor asistencia para la incorporación de hábitos de estudio y la promoción de las asignaturas.

Entonces, mientras que en el aula se focaliza en los conocimientos que algunxs estudiantes no han podido aprender a lo largo del trimestre, en los talleres se busca ampliar sus capacidades con el aporte de especialistas en diversas áreas, en sintonía con las propuestas educativas de las cuatro orientaciones de la escuela. Los contenidos de estos cursos de formación para el trabajo varían según la planificación específica de cada taller, lxs especialistas que aceptan dictar cursos y la disponibilidad de fondos para pagarlos.

Además, por la forma de implementación de los dispositivos de formación para el trabajo, la institución opera como intermediaria en los procesos de inserción laboral de jóvenes, y esto lo realiza de distintas maneras: por los contactos que eventualmente docentes entablan entre estudiantes y empleadores, o bien cuando algún joven queda trabajando de manera efectiva luego de una pasantía, finalmente, cuando lxs jóvenes desarrollan emprendimientos fuera de la institución y solicitan asesoramiento a docentes de la escuela (para montarlos, calcular costos, para resolver problemas que se suscitan en su desarrollo, entre otros).

Otro eje importante de la propuesta educativa refiere al seguimiento personalizado que se realiza de lxs estudiantes y que muchas veces facilita los procesos de escolarización de lxs jóvenes. En efecto, tanto la proximidad de las relaciones entre docentes y estudiantes que se propicia en la institución, como el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a ayudar a que lxs jóvenes aprendan los contenidos y promuevan las asignaturas, operan en este sentido.

Respecto de las estrategias pedagógicas, se implementan profesores ayudantes en algunas asignaturas del ciclo básico, mesas de exámenes extraordinarias para estudiantes de 5° año y clases de apoyo al cierre de cada trimestre, enmarcadas en las Semanas de la Posibilidad.

Finalmente, desde la institución se promueven practicas pedagógicas que se orientan a la problematización de las relaciones de producción propias del capitalismo (y de las consecuencias que



acarrear respecto de las condiciones de existencia de gran parte de la población, específicamente de explotación de los sectores más bajos), entre las que se destaca la visita de todxs lxs profesores de la escuela a las casas de lxs ingresantes a 1º año, con el objetivo de que lxs docentes conozcan las condiciones de vida de lxs jóvenes. De esta manera, los factores extraescolares (históricamente excluidos de los procesos educativos) permean la institución educativa. A su vez, este conocimiento de las situaciones en las que lxs jóvenes realizan sus cursadas, muchas veces evita que las condiciones socioeconómicas se constituyan en causal de abandono o expulsión de lxs estudiantes de la escuela, de forma tal que esta práctica favorece la retención de lxs alumnxs en la institución (Garino, 2017).

En otras palabras, la escuela no sólo visibiliza y reconoce las condiciones socioeconómicas de lxs jóvenes, sino que a través de su propuesta las cuestiona, permitiendo que las mismas no se cristalicen como “destino” de lxs sujetxs (Roldan, 2015). Además, el esfuerzo pedagógico se orienta a la problematización, a una lectura crítica de la realidad, a:

Liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor. (Fenstermacher, G. y Soltis, J. 1999, en Rey Leyes, 2003: 6)

A partir de los postulados de la ESyS y de la descripción de la propuesta pedagógica de la institución, se plantea como hipótesis de trabajo, entonces, que la visión de ESyS tallaba en las prácticas pedagógicas de la institución, y de alguna manera eran las que daban pistas para aproximarse a las respuestas de los interrogantes que se plantearon al inicio de este artículo, entre ellos: ¿Qué es lo que imprime especificidad a la incidencia del pasaje por esta escuela en las subjetividades de lxs jóvenes? Es decir, ¿qué es lo que genera que ante un mismo dispositivo de formación para el trabajo, esta escuela genere cierta huella y no otra?

Con el objetivo de responder estas preguntas, a continuación trabajaremos la incidencia del pasaje por la institución en las subjetividades de sus egresadxs.

Egresar de la Escuela N: impactos de la perspectiva de la ESyS en las subjetividades juveniles

A partir de los hallazgos del grupo focal realizado con egresadxs de la escuela, se puede plantear que el pasaje por esta institución había afectado la construcción de las subjetividades de distintas maneras. Por un lado, lxs alumnxs valoraban que desde la institución los habían hecho participar en experiencias, actividades y proyectos de diversa índole (tales como la formación para el trabajo en talleres, la realización de emprendimientos productivos y de pasantías, la participación en la



construcción del edificio de la escuela y en intervenciones solidarias en el barrio, etcétera), que los habían ido formando tanto en contenidos académicos y en habilidades, como en sus subjetividades:

La escuela enseñó a potenciar a cada uno y darle la posibilidad a cada uno y salir adelante y a formarse con la idea para pensar, la posibilidad de pensar y crear estos debates que siempre se hacen. (egresadx, Escuela N)

Cuando pegamos pisos me sirvió muchísimo. (egresadx, Escuela N)

La escuela nos enseñó a poner un piso, a salir a vender, a hacer bizcochuelos, ayudar en las casas, en el barrio, lo solidario, aprendimos a trabajar en conjunto. (egresadx, Escuela N)

Con el tema de soldadura sé soldar, muchas cosas. También tuve la pasantía, en la calle Buenos Aires en un restorán, estuve dos años y medio ahí. (egresadx, Escuela N)

Si tengo que pegar un ladrillo lo voy a pegar, si tengo que soldar una puerta lo voy hacer lo he hecho en mi casa, lo he hecho en la casa de una tía. Si tengo que hacer una torta no tengo problema. Si me tengo que dar maña con la computadora... (egresadx, Escuela N)

Pero además, lo distintivo de la incidencia, era que en los distintos fragmentos de los relatos de lxs jóvenes se podían identificar dimensiones que referían a la autogestión, característica central del paradigma de la ESyS. Entre otras, se destacaban el agenciamiento, el diálogo y los debates como estrategias para la generación de consensos, que a su vez suponían la negociación, la organización y la participación para alcanzar distintas metas, siempre enmarcado desde una perspectiva solidaria.

En este sentido, lxs estudiantes se organizaban y llevaban adelante las acciones necesarias para alcanzar metas y objetivos fijados desde la institución o pautados por ellxs mismos lo cual, según sus relatos, solía hacerse de manera colectiva. En este sentido, durante las distintas instancias del grupo focal lxs jóvenes hicieron referencia a una multiplicidad de proyectos que habían llevado adelante, entre los que se destacaban juntar plata para viajes de estudio, conseguir elementos para practicar cierto deporte, participar en concursos de baile, etcétera, que daban cuenta de la manera en que lxs alumnxs se fijaban objetivos, se organizaban y trabajaban para cumplirlos de manera conjunta. Esto, a su vez, daba cuenta de la construcción de un agenciamiento en lxs estudiantes:

Queríamos jugar y no teníamos pelota. De todos los talleres hacían emprendimientos y todos ponían algo para juntar plata para el viaje, entonces pusimos un poco más y compramos la pelota. (egresadx, Escuela N)

No se permitía la reventa, pero el grupo compró chupetines y alfajores para vender y juntar fondos para los viajes. [En la escuela] lo que se vende se elabora, pero los de 3° hacían reventa



así que juntamos a las chicas para hacer reventa. Nos juntamos y decidimos qué hacíamos. Hacíamos nuestras propias reglas. (egresadx, Escuela N)

Llegó [nombra a su compañero] con la noticia [de un concurso de baile], el baile se organizó, algunos no queríamos, pero fuimos todos. Nos organizamos los tiempos, cómo hacer el baile, nos cambió la idea de la opinión que teníamos de los otros compañeros. Había prejuicios de que no iban a trabajar, también [sucedía] en los eventos [de catering]. Con los que menos contaban eran los primeros en estar. (egresadx, Escuela N)

Se hacían jornadas de limpieza. De 1° a 5° todos ponían su granito de arena y ayudaban, con la meta de limpiar y cuidar la escuela. Había que organizar los grupos y dirigirlos. (egresadx, Escuela N)

En estos procesos, los acuerdos eran generados a partir de debates entre lxs estudiantes, de manera tal que los objetivos a alcanzar y las decisiones respecto de las estrategias para lograrlos eran construidas colectivamente por medio del diálogo, favoreciendo la horizontalidad en la toma de decisiones. De esta manera, la negociación era un aprendizaje que se trabajaba en cada debate o discusión:

El tema del pensamiento: acá te abre mucho la mente. Por ejemplo acá todos nos juntamos entre todos y opinamos todos, todos diferente y ninguno pensamos igual y eso te ayuda a que bueno yo no opinaba así entonces me quedaba en mi cabeza y la forma de opinar cada uno, y está bueno. (egresadx, Escuela N)

La profesora nos tiraba un tema, se armaba pero todos llegábamos al mismo punto, por ahí peleaban, pero me gustaban los debates, aunque yo no decía nada. (egresadx Escuela N)

Los de gastronomía eran los que más trabajaban, al final se pudo debatir, aclarar las cosas. Generó solidaridad entre los talleres, fortaleció el tener que organizarse y poner objetivos en común que era juntar plata para el viaje. (egresadx, Escuela N)

De los debates, nosotros queríamos hacer algo, nos salía cada cosa de uno y ahí charlábamos todos que queríamos algo bien. (egresadx, Escuela N)

El hecho de que el diálogo tuviera un lugar central en las prácticas destacadas por los jóvenes como importantes en sus pasos por la escuela, da cuenta de que el encuadre en los preceptos de la ESyS no era meramente formal.

En este sentido, desde esta perspectiva se asumía como principio ético “la reproducción ampliada de la vida de todos [...] supone niveles de diálogo y cooperación, de decisión colectiva, de reconocimiento de las necesidades y de diseño de estrategias para su gestión colectiva” (Coraggio, 2011: 105). Por lo



tanto, los procesos pedagógicos para favorecer el(los) diálogo(s), como reflejan los relatos, son fundamentales no sólo como parte de la construcción colectiva de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además, “en cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento” (Freire, 1993: 148).

Para lxs estudiantes, el diálogo era importante no sólo por tener la posibilidad de plantear propuestas en el ámbito de una clase, sino discutir las, consensuarlas y llevarlas a la práctica, como así también enriquecerse con la mirada(s) del(lxs) otrx(s) en el intercambio de opiniones:

Te abre mucho la mente, tenés opiniones diferentes. (egresadx, Escuela N).

La palabra, en este sentido, adquiriría además una dimensión activa, lo que implicaba (y a su vez permitía) imprimir un carácter de aprendizaje significativo a partir de las propias experiencias. No sólo en el hecho en sí de llevar a la práctica una actividad o proyecto determinado, sino en el mismo proceso de diálogo colectivo⁵.

Por otro lado, esta posibilidad de diálogo colectivo y aprendizaje significativo favorecía el agenciamiento, también fundamental en la construcción de alternativas al modelo capitalista y transformación de la(las) sociedad(es). De manera general, se entiende la capacidad de agencia del sujeto como la capacidad que posee una persona o un colectivo para actuar, y a su vez, como privilegio del conectarse y moverse (verbos) frente a las (id)entidades (nombres), para explicar la acción (Ema López, 2004). Así, “la agencia como potencia se refiere a la capacidad-posibilidad de producir un efecto de novedad frente a un trasfondo de constricciones normativas [lo cual no refiere] a la agencia como una propiedad individual o poseída por un agente, sino a la interrelación de elementos que pueden permitir la emergencia de un acto (Ema López, 2004: 17).

Por otra parte, además de la autogestión, adquiriría relevancia en los relatos la valoración de la dimensión vincular, tanto con otrxs estudiantes, como con docentes y directivos. En este sentido, los vínculos entre pares eran caracterizados por el compañerismo, por la ayuda hacia otrxs y desde otrxs:

⁵ Este proceso puede remitirse además, al concepto de hermenéutica diatópica que utiliza Boaventura de Sousa Santos (2006: 111). Sin ahondar en el concepto, se resaltan algunos aspectos a los cuales remite el mismo, tales como: que se presenta como una herramienta que ofrece una nueva forma de creación de conocimientos, en un contexto colectivo, interactivo, intersubjetivo y en red, que atiende las exigencias de un diálogo intercultural, la puesta en contacto de diferentes horizontes de comprensión del mundo, que sirven para el encuentro y el enriquecimiento mutuo. Sousa Santos retoma el concepto de Panikkar, y lo plantea como una necesidad para superar el idealismo del diálogo intercultural, y descolonizar el saber. Véase también, Sousa Santos, B.de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.



Acá era conocer a los compañeros y hacerte amigos, no había tenido hasta entrar acá, compartir experiencias con cada uno de los chicos acá, no siempre me llevaba bien, pero siempre estaban para apoyar. (egresadx, Escuela N)

Respecto de las relaciones entabladas con lxs adultxs de la institución, en los fragmentos del grupo focal se visualizaban dos valoraciones diferentes respecto del rol que se les asignaba. Por un lado, postulaban que les permitían realizar distintos proyectos que proponían y lxs acompañaban en los procesos que suponía el trabajo para alcanzarlos, tal como se desprende del siguiente fragmento:

Nos dejaban hacer. Nos daban más prioridad, nos hacían caso. Cansábamos al [director], pero nos dejaban hacer. (egresadx, Escuela N)

Por otro lado, valoraban la contención recibida, que en algunos casos era percibida como facilitador de sus procesos educativos:

Lo que sí me sirvió de la escuela es el apoyo que siempre, tanto yo como los demás, es el apoyo que hemos obtenido de parte de los profesores y de parte de la directiva. (egresadx, Escuela N)

Lo bueno es que tenía mucha contención, por ejemplo te pasaba algo, andabas rebelde al menos tenías con quien hablar y te habría la mente, para que pienses de otra manera. (egresadx, Escuela N)

Todos son unas excelentes personas... cuantas cosas me tuvieron que bancar, me tendrían que haber echado. (...) Por ejemplo, yo estaba enfermo y no avise y cayó [el preceptor] y [la directora], yo estaba en la cama y ellos fueron y estuvieron conmigo. (egresadx, Escuela N)

Acá bueno porque en otra escuela se falta y listo, no viene más... acá no es un número más. (egresadx, Escuela N)

Como el sentido de pertenencia de la institución como el sentido de más allá del acompañamiento, del vínculo alumno profesor, crece ese vínculo como decir de persona a persona. No te ven como un alumno más, como un pibe más. No sé si han llegado a sentir ese acercamiento de hijo o de sobrino o sobrina pero sí de un amigo o amiga, tanto entre nosotros como alumnos como el vínculo de alumno profesor, con algunos hemos discutido pero ese sentido, llegar a un sentido de amistad, también se valora porque en otra escuela, que he recorrido varias, (...) es faltaste, faltaste y si no querés venir mas no vengas (...) en cambio acá se va una persona y se extraña y en otra escuela no ves la hora de irte. (egresadx, Escuela N)

Esta contención daba cuenta de la consideración de manera integral que tenían lxs docentes y directos de la institución respecto de lxs jóvenes, atravesados por circunstancias y situaciones que condicionan



los procesos educativos, sin reducirlos a la dimensión de estudiante solamente. Esta característica también es central en la perspectiva de la ESyS, que pone en el centro a la persona con todas sus dimensiones (no sólo el ser estudiante, o trabajador, o madre, o desocupado, etcétera).

En este sentido, uno de los principios éticos de la ESyS, como se mencionaba anteriormente, es el de la reproducción ampliada de la vida o ética de la responsabilidad, lo cual conlleva que el acento esté puesto en la primacía de la persona, en el ser humano.

De esta manera, la postura de reconocer a lxs estudiantes como sujetos en su integralidad (con su historia, trayectoria, inmersos en ciertas condiciones estructurales) y no como un mero objeto al cual se debía llenar de contenido o un cuerpo para entrenar y domesticar, era la que circulaba en la institución y se desprendía de los relatos de los jóvenes. Esta postura, a su vez, resulta fundamental para forjar los valores y principios en que se basa la ESyS. En efecto, implica una interpretación de hombre y de mundo, que orienta y caracteriza la práctica educadora como una pedagogía por y para la vida. En palabras de Sousa Santos:

Es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto (...) la solidaridad es una forma de conocimiento que es adquirida mediante el reconocimiento del otro, el otro puede ser conocido solo si se le acepta como un creador de conocimiento. (Sousa Santos, 2006: 27-31)

Por otra parte, en el relato de lxs jóvenes se ponía de manifiesto que la dimensión procesual y organizativa adquiriría una valoración prioritaria:

Generó solidaridad entre los talleres, fortaleció el tener que organizarse y poner objetivos en común que era juntar plata para el viaje. (egresadx, Escuela N)

Finalmente, cabe destacar que lxs estudiantes valoraban la formación en valores, entre los que se destacaba la solidaridad, central en el paradigma de la ESyS. En efecto, la mayoría de los relatos daban cuenta de que en las distintas actividades y proyectos que se impulsaban, solían considerar al otrx (fueran compañerxs de la escuela o vecinxs del barrio), tratando de ayudarlos a mejorar sus realidades. Además, algunxs jóvenes destacaban que les había quedado una impronta solidaria como consecuencia de lo aprendido y de las dinámicas propuestas en la institución:

Ser solidario. Siempre me gustó ayudar a los demás. Fui a muchas casas [del vecinos del barrio] a ayudar. La gente te esperaba con los brazos abiertos. [El preceptor] era la cabecilla. La gente te juzga antes de entrar, pero ellos sabían que le iba a ayudar y ella llegó a llorar porque agradecía los que habíamos hecho. Terminó la Semana de la Posibilidad y seguimos yendo para terminar lo que habíamos empezado. Yo lo veo en mi familia ahora, mis viejos hacen mucho



esfuerzo. Yo no quería a mis hermanos y les dije que los iba a ayudar para que estudien y le compré útiles. Si él no estudia, me paga todo lo que gasté. Ahora hace el esfuerzo de estudiar. Yo me quería ir de casa de chico, de no querer a mi hermano, ahora lo ayudo. Mi papá me ayuda a terminar la casa, ver a la gente feliz, de que vas y le das una mano, entre todos. La experiencia fue espectacular. Todo lo que se hizo y lo que se va a hacer. Me marcó lo solidario, ayudar a otra persona, todos los días de la vida hay que ayudar. Siempre me portaba mal con mi familia, ahora es todo distinto. (egresadx, Escuela N)

De primero a quinto todos ponían su granito de arena y ayudaban, con la meta de limpiar y cuidar la escuela. (egresadx, Escuela N)

Efectivamente, el principio de solidaridad en el paradigma de la ESyS, es uno de los pilares fundamentales, y “el valor básico de la economía” (Coraggio, 2011:16). La solidaridad no desde su acepción filantrópica, sino como relaciones de reciprocidad, entendiendo que:

Solidaridad no implica igualdad, ni siquiera equidad, sino reglas aceptadas de distribución y arreglos de reciprocidad de algún tipo, donde recibir obliga a retribuir de algún modo, establecido por usos y costumbres, a quien dio o al grupo al que pertenece el dador o a algún otro miembro de la comunidad. (Coraggio, 2011: 103)

Así, la práctica educativa que posibilitaba acciones solidarias en ese sentido, habilitaba además los aprendizajes significativos que favorecerían la re-significación del (lxs) sujetx(s) como agentes posibles de transformación de la realidad, transformándose a su vez, en red-comunidad, dinamizando los procesos de construcción de alternativas frente a los modelos excluyentes como lo es el capitalista.

Repensando el papel de la ESyS en la construcción de otra pedagogía: reflexiones finales

A partir de estas reflexiones, se puede plantear que la práctica educativa en esta escuela era abordada desde la concepción de ESyS, en tanto paradigma que orientaba la labor de lxs docentes de la institución, y que se proponía la formación para el mundo del trabajo mostrando y construyendo un modelo de desarrollo alternativo al hegemónico, de manera tal de constituirse como una construcción social alternativa que incluyera los sectores excluidos de la cuidad.

En esta propuesta, el trabajo y la formación para el mismo, no era pensado desde una lógica instrumental, orientado a la acumulación de ganancia, sino desde una racionalidad reproductiva y como aquello que genera autonomía en los sujetos. Según Coraggio:

La Economía del Capital, organizada en empresas, se orienta por la reproducción ampliada del capital (acumulación) y la absolutización de la racionalidad instrumental. Una Economía del



trabajo se orienta por la reproducción y desarrollo de la vida humana y sus formas de organización del trabajo y del metabolismo socio-natural están subordinadas a una racionalidad reproductiva (Hinkelammert y Mora, 2005). En una los trabajadores son meros propietarios de un recurso que adquiere y organiza el capitalista, en otra son sujetos de la producción, en pugna por su autonomía desde el interior del sistema capitalista. En una la potencia del trabajo ha sido transfigurada en potencia del capital, en la otra se recentra en su fuente humana junto con la energía de la naturaleza y sus procesos. (Coraggio, 2011: 125)

Esto significa que el trabajo se entendía en su forma antropológica y no como fuerza productora de plusvalía, y esta concepción de trabajo era un aspecto central que se visualizaba en la misión de esta escuela. A su vez, esta visión del trabajo y este encuadre en los preceptos de la ESyS, eran los que permitían pensar en otra pedagogía, en otra educación: no se educaba desde la mirada de capital/recurso humano, ni para la formación de mano de obra para el capitalismo, sino desde la mirada del capital social, que ponía el eje en lxs estudiantes desde una mirada integral.

De esta manera, la formación en ESyS que proponía la institución, era aquello que habilitaba la generación de este tipo de huellas en lxs egresadxs. Además, esta perspectiva es la que aportaba una pista para profundizar los procesos de reflexión (espiralados y compartidos) que a su vez permitieran desentrañar y nutrir a los procesos de construcción de aprendizajes a partir de las prácticas, tanto en la escuela como en otros ámbitos.

Así, los sujetos que llevaban adelante las prácticas educativas en la Escuela N, teniendo presente la concepción de la ESyS, su intento de entender-la y comprender-la cada vez más, el cómo hacer para llevarla a la práctica y la reflexión continua de esta, hacía que esta otra pedagogía se concretara en los signos más pequeños, muchas veces difíciles de expresar o hacerlos visibles para introducirlos como contenidos en un “programa formal”.

En esta construcción, la práctica adquiría un lugar central:

Uno de los sentidos que más se rescata es el sentido de pertenencia que a uno le surge apenas empieza a caminar acá en la escuela, porque esta escuela para todos nosotros, para muchos es única, esta escuela no es una escuela más, esta escuela no tiene un número, tiene un nombre, esta escuela es una propiedad, creo que todos nos hemos apropiado de la escuela como un segundo hogar. Algunos más, algunos menos, creo que este sentido de pertenencia va creciendo con esto de pegar los pisos, esto de levantar una pared y vas aprendiendo aparte de levantar una pared, vas fijando tu vida vas viendo cómo se hace y de qué manera se hace y con quien lo haces. La gente que te rodea también influye en tu crecimiento. Y en otra escuela si ves algo



roto, alguien está encargado de venir y arreglar eso, o sea uno pone de su parte para venir y arreglarlo pero acá si, muchos hemos visto algo que está roto o está mal y vamos y lo arreglamos o decimos “no, para esto no se hace porque no se tiene que hacer”, es darte cuenta un poquito el sentido de que estás rompiendo algo que es tuyo y ese sentido es muy lindo cuando empezás a valorar las cosas. (egresadx, Escuela N)

Pero además, estas prácticas no se realizaban u orientaban de cualquier manera. En efecto, se vinculaban con el *cómo hacer* y se las podía encontrar en las prácticas de aquellxs sujetos que tenían la postura de dar-le lugar al *ser* humano en una relación dialógica de proceso de enseñanza-aprendizaje en todo su sentido, y desde un vínculo de paridad en el sentido de “poder *ser*” diferentes humanamente, con diferentes roles, pero iguales socialmente.

Sólo hace falta (desde un rol educador en su más amplio sentido) generar las capacidades para ofrecer condiciones adecuadas para que acontezca el desarrollo personal, que desde esta perspectiva no es un desarrollo en soledad, individual, sino que es un proceso que debe darse de manera colectiva, en comunidad. Tal como se mostró a lo largo del artículo, en los relatos de lxs egresadxs acontecían varios de esos signos, y creemos que basta con estos relatos para ilustrar: “*acá no es un número más*” (egresadx, Escuela N); “*en esta escuela no era un número más*” (egresadx, Escuela N).

Bibliografía

- Coraggio, José Luis (2011). *Economía Social y Solidaria, El trabajo antes que el capital* (Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala).
- Ema López, José Enrique (2004). “Del sujeto a la agencia (a través de lo político)” en *Athenea Digital*, 5, 1-24.
- Freire, Paulo (1976). *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI).
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).
- Garino, Delfina 2017 “Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén”, Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Jacinto, Claudia (2010). “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias” en Jacinto, Claudia (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49) (Buenos Aires: Teseo/IDES).



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

EL TRABAJO EN CONFLICTO. Dinámicas y expresiones en el contexto actual

BUENOS AIRES, 2, 3 Y 4 DE AGOSTO DE 2017

- Jacinto, Claudia y Dursi, Carolina (2010). “Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria” en *Propuesta Educativa*, 33, 85-93.
- Martínez, Silvia 2016 “Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos”, Tesis de doctoral en Educación, Buenos Aires.
- Pineda Ibarra, Roberto (2007). “La concepción de “ser humano” en Paulo Freire” en *Revista Educare*, Vol. XII (1), 47-55.
- Rey Leyes, María Adela (2004). “Paulo Freire: ¿pedagogo o político?” en *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 5 (29).
- Roldán, Soledad 2015 “La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén”, Tesis doctoral, Buenos Aires.
- Sousa Santos, Boaventura de (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria* (Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado).