

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

**Pensar la escuela de cara al siglo XXI. Debates no saldados en el marco de las reformas educativas: una mirada desde la provincia de Santa Cruz**

Acconcia María Laura

Álvarez María Valeria

Michniuk Natalia

Villanueva María Lourdes <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Unidad Académica Río Gallegos

## **Pensar la escuela de cara al siglo XXI. Debates no saldados en el marco de las reformas educativas: una mirada desde la provincia de Santa Cruz**

### **INTRODUCCIÓN:**

Desde hace dos décadas estamos asistiendo a procesos de reforma que tienen a la escuela en el centro de los debates e interpelaciones. El primero de estos procesos, bajo la impronta de políticas neoliberales –encarnada en la Ley Federal de Educación– estuvo orientado hacia la reconfiguración de la escuela bajo principios basados en la racionalidad instrumental particular de esta nueva etapa del capitalismo. Asistimos así a un nuevo ordenamiento de la educación vista como mercancía, los saberes entendidos como competencias, la dirección escolar como una gestión y la escuela como una empresa.

Actualmente estamos en presencia de un segundo proceso de reforma que pretende replantear la escuela de los 90, rescatarla de la situación crítica en la que hoy se encuentra como efecto de la implementación de las políticas neoliberales en todos los planos de vida social, no sólo en lo educativo.

Es en este marco que consideramos importante interpelar algunas ideas y conceptos en los que se fundamenta la nueva ley de educación en Santa Cruz y los consecuentes discursos impulsados por la Administración dirigidos a los docentes y a la comunidad en general, así como identificar algunas continuidades de líneas teóricas e ideológicas en las que se fundamentó la ley federal, paradigma de los años 90.

En este sentido, a lo largo del trabajo, introduciremos tendencias presentes en la reforma educativa en curso/desarrollo en la provincia, resaltando su carácter reproductor de lógicas subyacentes a escalas más abarcativas comparando con directrices de políticas educativas a escalas más amplias.

Observamos la permanencia de lineamientos alejados de una propuesta educativa crítica, que creemos limitan la posibilidad de reconstruir el tejido social dañado, en tanto no contemplan la construcción de **saberes socialmente productivos (SSP)**<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> “Saberes socialmente productivos son aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a modificar a la naturaleza y la cultura, modificando sus habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. (...) Desde una perspectiva histórica, los SSP se inscriben en trayectos de

habilitantes de sujetos productores de un desarrollo integral, vinculado al bienestar general. Saberes que poseen el valor agregado de ser “socialmente productivos” en tanto poseen la potencialidad de construir ‘tejido social’.

Pondremos en tensión categorías teóricas que siguen presentes en el discurso actual como competencias, calidad, eficiencia, gestión, entre otras, con la intención de aportar perspectivas al debate que analicen los efectos de estas cuestiones en las nuevas subjetividades<sup>3</sup> gestadas en esta fase del capitalismo, así como demostrar la continuidad de los rasgos neoliberales en las políticas educativas que propugnan la nueva ley de educación y los criterios para fundamentos del proyecto político pedagógico de la educación secundaria obligatoria en Santa Cruz.

## 1. EL ESCENARIO DE LA REFORMA EDUCATIVA.

El escenario en el que tienen lugar estos procesos de reforma educativa viene configurándose desde la instauración de la globalización como proceso de internacionalización de las comunicaciones, la economía, la vida social y cultural a gran escala, donde las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental. En cuanto a la economía, este proceso se caracteriza por la [integración](#) –en algunos casos- y en otros por la subsumisión de las economías locales a una [economía de mercado](#) mundial donde los modos de producción y los movimientos de capital se configuran a escala planetaria ([Nueva Economía](#)) cobrando mayor importancia el rol de las [empresas multinacionales](#) y la [libre circulación de capitales](#) junto con la implantación

---

alfabetización económico-social que permiten identificar configuraciones generacionales en sujetos individuales, grupales y colectivos. Los procesos de alfabetización económico-social, intensamente promovidos y sostenidos por la sociedad civil, establecieron un piso de significaciones compartidas por amplios sectores de la sociedad”. en PUIGGRÓS, A. y GAGLIANO R. (dir.), VISACOVSKY N., ZYSMAN A., MERCADO M.B., AYUSO M.L. Y ARATA N “La fábrica del conocimiento”. Rosario. Homo Sapiens. 2004

<sup>3</sup> Intentaremos no dejar de tener en cuenta el concepto de subjetividad, y para ello recurrimos a los aportes de Rosbaco (2008), quien nos advierte de que la misma se construye a partir de un interjuego permanente y dialéctico con las condiciones sociales imperantes; a la vez que éstas se edifican a la sombra del modelo de producción y acumulación vigente. Todo modelo de producción y acumulación presenta ciclos esporádicos atravesados por fuertes cambios en sus “reglas de juego” los que, por un lado, generan incertidumbres en los detentores de subjetividades constituidas bajo el imperio de las reglas antiguas y por el otro, en paralelo, van configurando cambios dinámicos sobre la constitución de las nuevas subjetividades. (Parte de estas reflexiones surgen a partir del Seminario-Taller “*Límites de las subjetividades o subjetividades al límite Una mirada sobre las posibilidades del maestro subjetivante*” dictado por la Prof. Inés Rosbaco en el 2008, organizado por al Cátedra de Problemática Educativa de la UNPA \_UARG)

definitiva de la [sociedad de consumo](#). Esto ha generado un concomitante debilitamiento del control de los estados nacionales sobre su futuro económico, que es acompañado por una multicausal complejización de la estructura de toma de decisiones a nivel mundial y nacional<sup>4</sup> (Held, 1997).

En el ámbito de las políticas educativas, el paradigma que prioriza la formación por competencias pareciera asimismo estar internalizado y ser el discurso hegemónico a nivel mundial. El mismo subordina la transmisión de saberes asociados al trabajo, a las demandas del mercado laboral.

Consideramos que este escenario, junto al debilitamiento de identidades colectivas y laborales, favorece las identidades a partir del consumo en el mercado. Los sujetos, con lazos pobres y amenazados o en situación de la marginalidad<sup>5</sup> o “exclusión”<sup>6</sup>, sienten como cercana y posible la pertenencia a una comunidad *imaginaria* de consumo, que los medios y la propaganda le ofrecen de manera constante.

La educación por competencias, desconociendo particularidades históricas y culturales, también homogeniza la formación dada a los trabajadores en las escuelas de gran parte del mundo. De este modo las empresas, que fragmentan su producción en escalas y que pueden movilizar particularmente las fases más descalificadas de la misma, motorizadas por menores costos en mano de obra y fiscales, contarían con una oferta de perfiles laborales similares y fácilmente adaptables a particularidades de su producción en distintas locaciones.

Estos intereses, donde el paradigma educativo antes mencionado constituiría un discurso legitimador de políticas consecuentes, aluden a la conocida y problemática tensión entre lo local y lo global. Basándonos en Bauman (1999), hipotetizamos que aquellos asentados en el territorio y limitados por las fronteras nacionales, no sólo están expuestos a la movilidad del capital y la flexibilidad del mercado laboral, sino que simultáneamente disponen de escasos recursos sociales, económicos, culturales y cognitivos para generar condicionamientos, intentar participar de los flujos productivos, comerciales y financieros internacionales o gestar alternativas posibles frente a la realidad mundial globalizante y excluyente.

---

<sup>4</sup> Afectada por la incidencia de organizaciones inter o transnacionales, superpotencias, bloques de poder y la jurisprudencia del derecho internacional, en un escenario de ascendente internacionalización económica.

MERKLEN, D. “Frente a las ideas de pobreza y exclusión: Marginalidad”. En *Serie Convivencias* N° 167. Bs. As. 1998

<sup>5</sup> “...la marginalidad se caracteriza por un doble proceso: por un lado la actualización de la inestabilidad a través del desempleo masivo y la precarización de las condiciones de trabajo de grupos que habían estado más o menos integrados. Por otro lado la dificultad de creciente de participar en las formas más estables del trabajo y poder beneficiarse de las formas de socialización asociadas a él” (MERKLEN: 1998, en base a CASTEL, 1991, 1995, 1996)

<sup>6</sup> La categoría refiere a aquellos situados fuera de redes de producción de riqueza y reconocimiento sociales (MERKLEN: 1998, en base a CASTEL, 1991, 1995, 1996). Comillas del autor.

Al respecto, resulta pertinente destacar que la fuerte dependencia de este modelo de los dictámenes del mercado, genera diversas consecuencias a nivel subjetivo e interpersonal. Al ignorar la dimensión histórica, cultural y relacional del trabajo, favorece el individualismo y la atomización. Los sujetos cuentan con pocos saberes para dar sentidos a su biografía y su trabajo, en un contexto de segmentación y precarización del mercado laboral.

Asimismo este reordenamiento económico centrado en la lógica del mercado, que no reconoce fronteras sino capitales, ha impactado en una marcada segmentación de las sociedades y de los países. La lógica economicista que prima, ha trasvasado los límites de los ámbitos específicamente económicos para impregnar al conjunto de las instituciones sociales, modificando aspectos normativos, prácticas y modos de intervención tanto en lo que respecta a producciones materiales como también simbólicas, así como va configurando nuevas subjetividades originadas en contextos de creciente desigualdad. En estos procesos los medios de comunicación de masas y las NTICs, refuerzan los discursos y formas de concreción de las políticas neoliberales instaladas desde la década de los 90.

En este sentido, cabe señalar la importancia que los organismos financieros internacionales, tales como Organización Mundial de Comercio-OMC, Organización para la cooperación y Desarrollo de la Economía-OCDE, FMI, Banco Mundial, tienen en materia de política económica en general, y de política educativa en particular, interviniendo a través de diversos mecanismos en los procesos de “normalización simbólica” (Laval, Ch., 2005). En palabras de Rigal, (2004)

“(…) En la elaboración de un nuevo paradigma teórico de la transformación educativa durante los ’90 han tenido una potente presencia Organismos Internacionales de claro perfil economicista y que jugaron un papel central en la implantación y fortalecimiento del modelo neo-neo (en especial el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Estos organismos imprimieron un sesgo claramente *economicista* a la teorización educativa, alejándola por lo tanto de los esbozos paradigmáticos que asomaban, con clara influencia del pensamiento neoclásico y neo-liberal y afín en lo político al pensamiento neoconservador (...)”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> RIGAL, L. “El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano” Miño y Dávila Bs.As 2004 p.57

En el contexto de la provincia de Santa Cruz, en voz de su gobernador en oportunidad de dar los lineamientos que deberá contemplar tanto la nueva ley de educación como el diseño del nuevo secundario, observamos la recomendación de responder adecuadamente a las demandas de un mundo globalizado desde las políticas educativas:

“Surge la necesidad de iniciar un debate consciente y objetivo sobre la adecuación de la normativa educativa vigente a los **actuales requerimientos de la sociedad** y las tendencias del pensamiento contemporáneo”.

“La sociedad actual reclama **otras respuestas educativas en un contexto de globalización**, de cambios acelerados, donde tanto las actividades productivas como el desempeño ciudadano están cada vez más penetrados por el manejo de la información y el conocimiento.”<sup>8</sup> (la negrita es nuestra).

## **2. VÍNCULO EDUCACIÓN Y TRABAJO: ¿FORMACIÓN EN COMPETENCIAS O EN SABERES?**

Estos elementos sirvieron de marco contextual a las transformaciones sociales macro y micro estructurales propulsadas en los países de la región llevados a cabo con mayor contundencia a partir de los ´90, momento en el que se propulsó la reforma educativa argentina erigida como respuesta a las nuevas demandas sociales, culturales y económicas instituidas en el mundo global, con una división del trabajo a nivel planetario.

Como señala Tenti Fanfani (2007) hoy tenemos otro Estado y por lo tanto son otras las relaciones que se establecen entre éste y la sociedad. Hay otra morfología social, donde las relaciones entre los poderes económicos, políticos y culturales se reconfiguran en función de los nuevos problemas que deben enfrentar.

---

<sup>8</sup> Carta abierta a la comunidad santacruceña, suscripta por el Gobernador Daniel Peralta – (18/09/08)

A pesar de las críticas a la tradición eficientista que asignaba a la escuela la función de formar 'recursos humanos' -función basada en la teoría del capital humano de los años 60- en la actualidad vemos una continuidad y reactivación de esta ideología, revestida de otra terminología tal vez más acorde a valoraciones ligadas a categorías privilegiadas en esta etapa del capitalismo, como la eficiencia, la competitividad, la flexibilidad, la innovación constante, el desarrollo sustentable, incorporación tecnológica, la cooperación y autonomía técnica y científica, liderazgo emprendedor, etc. (Tenti Fanfani, 2007)

El nuevo modelo escolar y educativo fundamentalmente orientado a la "formación en competencias", en concordancia con los nuevos tiempos procura realizar una adaptación efectiva a las exigencias del mercado, para lo cual junto a la flexibilidad de la producción y de los recursos humanos, deberá formar un *hombre flexible* y por lo tanto un *trabajador autónomo*. Según Laval, Ch. (2004) ambas cualidades constituyen referencias del nuevo ideal pedagógico. Ideal sostenido desde una razón individualista y meritocrática. "El neoliberalismo actual se ve obligado a efectuar una brusca transformación en la escuela. Esta mutación no es en realidad más que una actualización a una fase más madura de la sociedad de mercado. O sea que los contenidos deberán responder a criterios de eficacia en la producción y el comercio, ligados al bienestar. Los demás serán considerados inútiles"<sup>9</sup>.

En un sentido que pareciera ser similar, en un documento de análisis acerca de la escuela media en el cono sur, varios gremios educativos/vinculados a la educación, expresaban:

“...Con este marco conceptual se pensaron las transformaciones de la escuela media. De esta manera construye una propuesta conceptual que permita viabilizar la dirección de los procesos educativos sin mediaciones y desde los intereses económicos, haciendo de ésta un espacio donde la formación de recursos humanos ocupa un lugar predominante...”<sup>10</sup>

La formación en 'competencias' como garante de la 'eficiencia' y 'calidad' de los sistemas educativos y de los aprendizajes que promueven, es otro de los conceptos estelares que hoy se agregan a los promovidos por la Ley Federal de Educación que se pretende superar, y se incluye en las ¿nuevas? recomendaciones para pensar la ¿nueva educación?

---

<sup>9</sup> . LAVAL, Ch. "La escuela no es una empresa". Paidós. Barcelona. 2004 p. 39

<sup>10</sup> CTERA, CNTE, Colegio de Profesores, AFUTU, FENAPES, LPP: "Las reformas educativas en los países del Cono Sur". CLACSO. Bs.As. 2005. p. 47

Es así que la 'educación en competencias' se convierte en uno de los ejes fundamentales para pensar la nueva escuela del siglo XXI, que desde esta perspectiva llevará adelante la formación para el desempeño en el mundo del trabajo. Competencias que desde nuestro punto de vista, contribuyen a una formación individualista, fragmentada, alejada de la utopía de formar a un hombre nuevo, capaz de transformar la realidad construyendo un mundo más justo y sustentable, superador de las condiciones de pobreza y exclusión crecientes, guiado por lógicas sociales solidarias y no por el eficientismo meritocrático.

“La competencia interpela a los saberes como bien de uso, como mercancía. La demanda reduce el concepto de competencia como bien de uso. (...) Las competencias son herramientas interiores y exteriores al mismo tiempo. Los sujetos las desarrollan utilizan, perfeccionan y complementan por sí mismos pero necesitan del sistema educativo para elevar su nivel. (...) Cabría preguntarse por qué el neoliberalismo separa *competencia* de *saberes para el trabajo*”<sup>11</sup>.

Siguiendo esta línea de argumentación, el gobernador de Santa Cruz, en el documento al que hicimos alusión anteriormente, señala:

“Educar para la **productividad y el crecimiento**: el mundo del trabajo exige cada vez más competencias complejas para poder participar y no quedar excluido del mundo del conocimiento, ciencia y tecnología. (...) contar con una educación de alta calidad brinda mejores condiciones a la población para articular exigencias socio-productivas El proceso de aprendizaje debe estar rodeado de las características más nobles del trabajo humano (...) (como) **responsabilidad por los resultados**. (...) **educar para la productividad** debería ser una de las formas a

---

<sup>11</sup> PUIGGRÓS, A. Y GAGLIANO, R. (dir.), VISACOVSKY N., ZYSMAN A., MERCADO M.B., AYUSO M.L. Y ARATA N: “La fábrica del conocimiento”. Ed. Homo Sapiens/APPEAL. Bs.As. Rosario. Ed. Homo Sapiens/APPEAL. Bs.As. 2004

través de las cuales se promueve el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones”<sup>12</sup>. (La negrita es nuestra).

En este párrafo queda lo suficientemente explícito que las competencias son el núcleo fuerte de la reforma propuesta desde este paradigma educativo. Competencias que deberán favorecer la productividad cuyo efecto se medirá por los resultados. Sin embargo, apreciamos la siguiente frase, como contradictoria al modelo: “*el aprendizaje deberá estar rodeado de las características más nobles del trabajo humano*”. Entender el trabajo desde esta perspectiva implica reconocerlo como fuente de sentido y del conjunto de experiencias, que en una relación dialéctica con los sujetos que lo encarnan, es un elemento básico en la construcción de sus subjetividades. Como sostiene Melucci (2001) “el trabajo brinda formas de filiación y pertenencia capaces de responder a las necesidades de autorrealización de los individuos y de los grupos, a sus exigencias de interacción comunicativa y de reconocimiento”<sup>13</sup>.

Creemos que no son las competencias las que promoverán “*el desarrollo integral de las personas en todas sus dimensiones*”, por el contrario fragmentarán sus posibilidades, ya que constituyen una herramienta –entre otras- desarrolladas por el neoliberalismo para reinventar un sentido a la educación acorde a sus intereses y a la necesidad de reproducción de la sociedad. Coincidimos con Garcés (2007) en afirmar que el neoliberalismo ha desarrollado un esfuerzo político y conceptual por “reinventar” un sentido para la educación, “(...) a través de un instrumental también teórico y político fundado en la naturalización de las diferencias sociales y la promoción de los individuos en carácter de tales, deshistorizados y despojados de alguna pertenencia social que otorgue sentido colectivo a las acciones humanas (...)”<sup>14</sup>

A riesgo de ser reiterativos, pero concientes de la importancia que tiene argumentar a favor de la desnaturalización de categorías fuertemente arraigadas y reforzadas en los discursos y las prácticas, resulta pertinente citar fragmentos de las conclusiones realizadas por el documento al que ya aludimos, elaborado por varios gremios docentes latinoamericanos en el año 2005, en referencia a las Reformas Educativas en los países del Cono Sur:

---

<sup>12</sup> Carta abierta a la comunidad santacruceña, suscripta por el Gobernador Daniel Peralta – (18/09/08) p.7

<sup>13</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, B., “Las nuevas formas de organización del trabajo”. En SCHVARSTEIN, L. Y LEOPOLD, L. (Comp.), “Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo necesario”. Paidós. Bs. As. 2004.

<sup>14</sup> GARCÉS, L. (comp) “Competencias y saberes socialmente productivos”. Ediciones del signo. Bs.As. 2007 p.47

“En el plano de la definición y regulación curricular, el estado neoliberal asume un papel activo. En este sentido, los análisis y propuestas educativas formulados en términos de educación por **competencias** en las políticas curriculares tienen una clara incidencia en la organización de los procesos de aprendizaje, son coherentes con las nuevas modalidades de producción caracterizadas por la competitividad, la polivalencia, la ampliación horizontal del puesto de trabajo, la ductibilidad, los equipos competitivos, la flexibilización. El enfoque de las competencias organiza el saber enseñar en función de la utilidad de las mismas para actuar en la realidad...”<sup>15</sup> (La negrita es nuestra)

Esto último se refleja en varios de los apartados de la estructura curricular que se propone desde el Consejo Provincial de Educación en su documento borrador<sup>16</sup>, donde se utilizan estas categorías con fuerte carga neoliberal. Como ejemplo podemos citar el siguiente párrafo:

“...los segundos tres años se caracterizan más por la formación orientada del ciudadano que deberá ejercer plenamente sus derechos y deberes, permitiendo obtener los recursos para continuar estudios superiores o mejores condiciones para la obtención de un **empleo**. En este ciclo orientado se estableció un Tronco Curricular Común teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales que establece la Ley de Educación: asegurar una sólida base de **competencias** comunes que se requiere para acceder a estudios superiores como contribuir a sus posibilidades de **empleabilidad**”.<sup>17</sup> (La negrita es nuestra)

Es interesante recordar que en estos escenarios, la realidad es la que impone el mercado y la escuela es la que debe preparar a los estudiantes para actuar *eficazmente* en la misma, adquiriendo las *competencias* adecuadas (CTERA, CNTE, Colegio de Profesores, AFUTU, FENAPES, LPP. 2005)

---

<sup>15</sup> CTERA, CNTE, Colegio de Profesores, AFUTU, FENAPES, LPP: “Las reformas educativas en los países del Cono Sur” Bs.As. 2005 CLACSO p.47

<sup>16</sup> Primer Documento para consulta sobre la Educación Secundaria en Santa Cruz elaborado por la Dirección Pcial. de Educación Polimodal. 2008

<sup>17</sup> Primer Documento para consulta sobre la Educación Secundaria en Santa Cruz elaborado por la Dirección Pcial. De Educación Polimodal. 2008 p. 9

Se vuelve necesario situar la problemática que encierra el vínculo 'educación – trabajo' desde el contexto regional, en tanto que la falta de un destino común originado por el mensaje del neoliberalismo globalizador de fines del siglo XX, impacta de modo intenso en la idea de encontrar sentido a una nueva manera de pensar la escuela.

Como señala Ruiz, (2009) "(...) Imaginar una educación obligatoria de calidad e igual para todos es, para los que queremos desplazar del centro a las lógicas de ese modelo alienante y de alabanzas a la idea de competencias, jugarnos por una trama cultural en la que se resignifique, se reterritorialice la idea de educación asociada a principios de solidaridad, compensación y de igualdad en la apropiación de los conocimientos. El desafío para las políticas educativas del estado provincial en su relación con los procesos de re-configuración del orden que desencadenó la desregulación y transformación estructural del Estado, es atender política, económica y socialmente esa trama en consolidación (...)"<sup>18</sup>

A esta altura del análisis creemos importante contrastar la formación para el trabajo - demanda histórica de la sociedad hacia la escuela, particularmente la secundaria-basada en 'competencias' y en 'saberes'. Como primera observación podemos señalar que mientras que la 'formación de competencias' ata la noción de trabajo a capacidades estrictamente ligadas al perfil de la demanda y que es el mercado quien va a determinar los perfiles laborales, la formación en saberes del trabajo permite la creatividad y esperar innovaciones, ya que a diferencia de la primera cuya lógica es lineal –atada a la demanda concreta- ésta, responde a lógicas reticulares no sólo por la complejidad que implican sino por la circulación que los saberes tienen dentro de los grupos.

En la formación por competencias se observa una clara división entre lo intelectual y lo manual. El sujeto es visto como un técnico. La educación por competencias limita los lazos posibles entre las personas, desprotegidas ya hoy en el ejercicio de múltiples derechos por los mismos Estados, y sólo amparadas en sus logros en la competencia atomística en el mercado. Esta perspectiva estuvo presente en la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales de la Ley federal de Educación, como señala Puiggrós (2004):

---

<sup>18</sup> RUIZ, J. "Problemas de la política regional. Lógicas estructurales y educación posreforma". Revista de la escuela de Ciencias de la Educación. UNR. Laborde Editores. Rosario. 2009. p.2

“Con la Ley Federal de Educación, la ‘formación para el trabajo’ se redujo a ‘formación para determinados puestos de trabajo’ definidos desde las competencias particulares. A través de los Trayectos Técnicos Profesionales, se dejó en manos de las empresas y sus necesidades particulares esta formación. Estos trayectos se implementaron de manera desigual y en muchos casos terminaron diluyéndose en intenciones, sin tener en cuenta la realidad del país”.<sup>19</sup>

El riesgo de esta concepción es abandonar la formación en otro tipo de saberes, como los socialmente productivos (SSP) entendidos “como aquellos que -ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo, conocimientos y capacidades distribuidas ampliamente en la sociedad- son los que sirven en última instancia al desarrollo del colectivo social implicado en los procesos de producción y transmisión de legados históricamente territorializados”.<sup>20</sup>

En sociedades fragmentadas como las nuestras, con escenarios de desigualdad creciente, es un desafío para la escuela propiciar una formación que permita la construcción y consolidación de SSP “como saberes que propician lazos sociales fuertes y que se potencian como redes de sostén, posibilitando significativos niveles de inclusión social. La noción de tejido social alude a un entramado social complejo, histórica y temporalmente pautado, dador y receptor de subjetividad, que estructura una trama de producción de significados compartidos, condición de construcción, inscripción e identidad colectiva que se centra en los sujetos antes que en el individuo, y que presenta una dinámica interna de tensión conflictual permanente (...)”<sup>21</sup>

Sobre este punto hay que señalar que los SSP aparecen encabezando los tópicos relevados por el gobernador para tener en cuenta en los debates acerca de la nueva ley de educación en Santa Cruz, compartiendo el nivel de importancia con otros conceptos, -también de los “estelares” para la Ley Federal- como el de “descentralización administrativa” y el de “calidad”, que como señaláramos anteriormente fueron rasgos de las políticas neoliberales, que en cierta medida significaron la desresponsabilización del Estado nacional de la política educativa y la asimilación de la escuela a parámetros del mundo empresarial.

---

<sup>19</sup> PUIGGRÓS, A. Y GAGLIANO, R. (dir.), 2004. Ob.Cit.

<sup>20</sup> SSP, Categoría trabajada por el PAV 153/03. “Los procesos de aprendizaje de los saberes socialmente productivos. Los saberes del Trabajo”. Directora Adriana Puiggrós.

<sup>21</sup> DACUÑA R, Parietti I, y otros “Los saberes del trabajo como fuente de sentido”, en Anales de la Educación Común, Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As, Número 5 “Educación y trabajo”, Tercer siglo, Año 2, diciembre 2006. p. 2

“(…) la importancia de garantizar la **calidad** (…) la **descentralización administrativa** (…)”. “El Nivel de Enseñanza Secundaria requiere de nuevas soluciones pedagógicas (…) y a la vez entregar a la sociedad ciudadanos con **saberes socialmente productivos**. (…) debe capacitar al mismo tiempo para el ingreso a la educación superior, para la construcción de ciudadanía y habilitar en mejores **competencias** para el mundo productivo. (…)”.<sup>22</sup> (La negrita es nuestra)

Pareciera que los SSP, o podemos suponer la formación en saberes, es equiparable a la de competencias, ya que en el discurso no se discriminan, confundiéndose como distintos modos de expresar lo mismo. Sin embargo y tal como lo viniéramos señalando formar en saberes socialmente productivos implica pensar en una escuela que “es capaz de trascender la mera esfera de la capacitación en competencias puntuales, en ritos vinculados a las disposiciones para el trabajo fondista, para convertirse en una instancia de conciencia, capaz de articular la capacidad productiva y creativa del sujeto, con una formación crítica-contextual que le permita transitar hacia un camino con mejores niveles de igualdad social, modificando el status “naturalizado” del sistema, generando nuevas formas sociales de producción incluyentes y justas”.<sup>23</sup>

## 2.1. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y EL MODELO DE ACUMULACIÓN: GARANTÍA DE “CALIDAD” DEL SISTEMA EDUCATIVO.

De la mano de la educación por competencias, viene asociada la condición de “calidad”. Un sujeto formado en competencias será un sujeto que habrá recibido una formación de “calidad” que le permitirá desempeñarse en el mundo del trabajo con “buenos resultados”.

Ahora bien, ¿de qué se habla cuando se hace mención a la “**calidad**”? Sabemos que éste es un concepto polisémico que encierra múltiples significados, portadores de distintas ideologías según sea el significante al que alude. Podemos suponer que su uso en el escenario presentado hasta el momento, está haciendo referencia a “buenos resultados” según criterios del sistema productivo, a la eficiencia requerida por el mundo económico, a la capacidad de dar ‘respuesta a las demandas’ y no a las ‘necesidades’ que surgen del contexto social próximo.

---

<sup>22</sup> Carta abierta a la comunidad santacruceña, suscripta por el Gobernador Daniel Peralta – (18/09/08) p.5

<sup>23</sup> GARCÉS, L. (comp) 2007. Ob. Cit p.57

Como analizáramos en otro trabajo sobre política educativa, “el discurso de la administración acerca de la realidad contribuye de manera decisiva a la construcción de la realidad social y a cómo se ubican los actores en esa red de significados. Tal como sostiene Beltrán (1991), la administración construye frente a la realidad real que se percibe como caótica y desordenada, una realidad clara y ordenada, un orden social que se convierte en el referente principal frente al cual desenvuelve sus acciones”<sup>24</sup>.

Las definiciones políticas que registradas en el discurso del gobernador actual se articulan con los principios de racionalidad tecnocrática, que se vinculan a finalidades en las que la reiterada aparición del concepto ‘calidad’ hace en relación a las ideas de ‘competencia’ y ‘eficiencia’.

En la misma carta abierta a la que estamos aludiendo, podemos observar el refuerzo que sobre este atributo se hace, dada la frecuencia con la que aparece:

“13. El Plan Nacional propone un conjunto de estrategias y líneas de acción dirigidas a la formación permanente y el desarrollo del trabajo docente. Tales estrategias están estrechamente ligadas a la necesidad de fortalecer y subrayar la **responsabilidad** ético y política de los agentes de la educación (...) La responsabilidad del trabajador docente se refiere entonces, a su contribución en la **construcción de la ciudadanía** de los niños, niñas (...)”. p. 7

“c) Fortalecer el lugar de la escuela como espacio público apropiado para lograr es acceso universal (...) a una educación de **calidad**.

14. Las dimensiones pedagógica e institucional de la escuela constituyen ejes centrales de las políticas educativas para la elaboración de propuestas de **calidad** e inclusión. (...)”. p.8

“d) Recuperar y fortalecer las funciones del estado nacional para definir políticas, regular el sistema, formular lineamientos, distribuir recursos, brindar asistencia técnica, cooperar con las jurisdicciones, **supervisar y evaluar los resultados**.” Pp.8 (La negrita es nuestra)

---

<sup>24</sup> RUIZ, J. et al. “Autonomía educativa bajo “nuevos” principios de reestructuración”\_ Revista Espacios Nueva Serie. Historia, Política y Educación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos. 2005

Asimismo el gobernador desarrolla un breve diagnóstico acerca de los Problemas de la Educación Obligatoria y va recorriendo los niveles que deben hacerse cargo de la obligatoriedad (Inicial, Primario y Secundario). Estos son algunos extractos del apartado en general, sin incluir cada nivel en particular:

“(…) para la elaboración del Plan Nacional se presentan los problemas y desafíos en función de las tres grandes políticas educativas establecidas en la Ley 26.206: equidad, igualdad e inclusión, **calidad de la oferta educativa y fortalecimiento de la gestión institucional**, organizados por los niveles respectivos.” p.10 (negrita es nuestra)

Pareciera en una primera lectura que la calidad de la oferta educativa recae en la responsabilidad de los docentes, la que se medirá según los resultados obtenidos mediante la supervisión y evaluación de los mismos.

“(…) Del punto de vista técnico, *predomina una evaluación normativa* en lugar de otra basada en criterios. En el primer caso las pruebas miden conocimientos adquiridos, los que se presentan en función de promedio o porcentajes de respuestas correctas. En el segundo, se evalúa el dominio y habilidad que tienen los estudiantes para resolver problemas que tienen distintos niveles de dificultad (...) Pero la calidad de una escuela no puede medirse en términos absolutos sino en función de los alumnos con los cuales trabaja (...) la evaluación se ha transformado en un proceso “técnico” – generalmente dirigido y ejecutado por los mismos Ministerios de educación- que da cuenta de los resultados pero que no informa de los procesos o de los factores vinculados a tales resultados (...)”<sup>25</sup>

Creemos que estas afirmaciones no sólo tienen un carácter declarativo sino que, tal como viene sucediendo desde la implementación de la Ley Federal de Educación sostienen mecanismos de control evaluación de resultados de aprendizaje, estandarizados desde el gobierno nacional. Asimismo podría cuestionarse la estandarización de resultados esperados, cuando probablemente las dificultades educativas, si bien pueden presentar paralelismos, también presentan especificidades en sus causas y desarrollos en cada región. Por tanto, también pueden variar los significados de las mejoras esperables y sus resultados en cada contexto. Podría ejemplificarse con las altas tasas de deserción y repitencia de la provincia de Santa

---

<sup>25</sup> RIGAL, L. “El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano” Miño y Dávila Bs.As 2004 pp.91-92

Cruz, que supera a otras regiones. Por tanto las mejoras o dificultades identificadas, tendrían un significado diferente en función de este problema, que no es directamente comparable con los propios de otras regiones.

## 2.2. Acerca de la relación educación-trabajo en el marco de la Reforma

Sabemos de la centralidad de este vínculo en toda política de Estado que se considere como tal, y a la vez somos conscientes de la manipulación histórica que han sufrido estos conceptos en nuestro país (desde las miradas teóricas que los han determinado hasta sus diversas implementaciones). Los *Saberes Socialmente Productivos* y los *Saberes del Trabajo* (ST) irrumpen como herramientas teóricas que nos ayudan a pensar las distintas dimensiones que las constituyen.

Son los ST y los SSP entendidos como herramientas teóricas, como configuraciones discursivas abiertas, en tránsito, los que nos vuelven a centrar en el carácter histórico y político del conocimiento, del saber, del saber-hacer, interpelando críticamente mandatos que ubican las “competencias” como criterios centrales para las nuevas identidades laborales. Perspectiva ésta que erosiona la capacidad de los sujetos para articular nuevos y viejos saberes, no reconociendo incluso saberes complejos que portan los trabajadores y que la demanda no reconocería en toda su amplitud. La categoría SSP:

“(…) intenta aprehender y explicitar estos procesos, en tanto instrumento de análisis, permite la exhumación de un conjunto difícilmente homologable y objetivable de disposiciones, saberes, destrezas y habilidades, que impactan en las prácticas, procedimientos y técnicas, y constituyen parte esencial de la identidad del sujeto trabajador (...).”<sup>26</sup>

Entendemos entonces a los saberes socialmente productivos, específicamente los saberes del trabajo como herramienta crítica para desentrañar los alcances y

---

<sup>26</sup> ARATA, N. Y ZYSMAN, A. “Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo”, en Revista Anales de la Educación Común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As. N° 5 “Educación y trabajo”, Tercer siglo, Año 2, diciembre 2006.

limitaciones de los nuevos escenarios laborales, y también para problematizar la relación educación-trabajo, tratando de pensar de manera prospectiva otras posibilidades de articulación entre estos dos campos. Cabe recuperar el sentido que le atribuimos a ambos procesos, ya que creemos que tanto el trabajo como la educación no son convenciones absolutas, van mutando a partir de la propia transformación del sujeto (y a la vez del mundo transformado por éste). Los entendemos a ambos como procesos identitarios, filiatorios, andamiantes, socializadores, humanizantes.

Una reflexión de Battistini, ayuda a centrarnos en estos nuevos escenarios diferenciados sustantivamente de aquellos donde el trabajo era posibilitador de vida, de realización, de proyección:

“La heterogeneización de las nuevas formas de empleo y el crecimiento del desempleo hicieron que los lugares o los espacios desde donde construir proyectos de vida, asegurados por el trabajo, se redujeran y se tornaran absolutamente inestables. Proyectar implica mirarse desde donde se está parado, para poder ver hacia dónde dirigirse y cómo hacerlo, significa mirar hacia delante en función del lugar que se ocupa. Cuando esos lugares no existen o son inestables los proyectos no son posibles (...).”<sup>27</sup>

Siguiendo con los aportes de este autor, y volviéndonos a centrar en la relación educación-trabajo, rescatamos la siguiente reflexión que valoramos como interesante para pensar desde la escuela: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de formar para el ‘trabajo’?, ¿qué significado tienen los saberes trabajados en la escuela para los sujetos que se insertan en el mundo del trabajo? ¿qué posibilidades generan en el plano laboral y de desarrollo de la subjetividad?:

“El trabajo también implicaba un proyecto armado alrededor de saberes, aprendidos en el tiempo de formación anterior al empleo que se ocupaba (casi en forma permanente) o en ese mismo lugar, en el transcurso del paso de los trabajadores por dicho empleo. Esos saberes, por otra parte se constituían en garantías de lugares y reconocimientos. La generación de nuevas formas de organización del trabajo, la introducción de nuevas tecnologías y la multiplicación de quienes buscan empleos presiona sobre los puestos de trabajo, haciendo que las credenciales educativas y la formación

---

<sup>27</sup> BATTISTINI, O. “Las interacciones complejas entre el trabajo, la identidad y la acción colectiva”, en BATTISTINI, O. (comp.) El trabajo frente al espejo. Prometeo. Bs.As. 2004

para el trabajo pierdan la capacidad de constituirse en factores que determinen la inserción.”<sup>28 29</sup>

¿Cuáles son los ámbitos laborales vigentes que nos permiten la materialización del vínculo educación-trabajo en estas latitudes?, ¿cómo se está analizando el lugar que ocupa el conocimiento en el mundo del trabajo actual? Creemos que estas concepciones reinantes se cristalizan en mecanismos diferenciales de selección, contratación, capacitación de personal, etc. que responden a características vinculadas a modelos de organización empresarial. Los mismos conforman determinados perfiles laborales fuertemente condicionados por el concepto de “*competencia*”, asociado este a la demanda de polivalencia, adaptabilidad, competitividad, eficiencia, etc., dando cuenta de la preeminencia del capital sobre el trabajo.

## CONCLUSIONES

Después de este análisis, acotado a los efectos de esta comunicación, pero extensivo a otras cuestiones presentes en estos tiempos de reforma a diversos contextos y ámbitos como el político-administrativo, el de los docentes, el de los sindicatos, el escolar, el de la comunidad educativa, el empresarial, etc., irrumpen interrogantes acerca de cómo pensar, imaginar, idear y llevar a cabo nuevos formatos escolares<sup>30</sup>, distintas maneras de concebir y vivenciar la relación educación-saberes socialmente productivos-comunidad-nuevas subjetividades-trabajo-ciudadanía.

Si nos detenemos en el análisis de los documentos de discusión de la provincia de Santa Cruz sobre la Ley de Educación Secundaria, lejos nos encontramos de esta idea de “nuevo formato” escolar, ya que en cada reforma se repetirían “viejos formatos” de discursos extranjeros, ajenos, y que -en el mejor de los casos- enuncian proposiciones universales descontextualizadas y carentes de referencias empíricas. Cabe como ejemplo:

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*

<sup>29</sup> GUADIX, D.; ALVAREZ M.V. Y MICHNIUK N. Ponencia “Conocimiento y nuevos escenarios laborales. El perfil de la demanda en el marco de la relación educación – trabajo” presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Octubre de 2007 pp. 16,17,18

<sup>30</sup> ACCONCIA, MA. L. “Relación ‘**educación y trabajo**’ en una escuela agropecuaria”. En Revista Novedades Educativas. Buenos Aires. Marzo 2008.

“La triple finalidad de la Educación Secundaria prescripta por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el **ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo** y para la continuidad de estudios, nos hace complejizar aún más la reflexión y discusión de la propuesta en nuestra provincia”<sup>31</sup>(La negrita es nuestra).

Nos preguntamos de qué ciudadanía se habla desde estos documentos, cuál es el sujeto pedagógico al cual hacen referencia, qué se entiende por trabajo, por educación, por vínculo pedagógico, etc. Pareciera ser -y expresado en palabras de Freire- que:

“(…) se habla de ciudadanía como si fuera un concepto muy abstracto, con cierta fuerza mágica, como si, cuando la palabra ciudadanía fuera pronunciada, automáticamente todos la adquirieran (...) Es necesario dejar en claro que la ciudadanía es una producción, una creación política (...) Hay una responsabilidad ética y social de todos nosotros, en el sentido de volver menos mala a nuestra sociedad. Acostumbro decir que tornar el mundo menos feo es un deber de cada uno de nosotros (...) Asumir la percepción de que tenemos el deber de transformar significa partir hacia una práctica coherente con ese pensamiento (...)”<sup>32</sup>

Adviene la necesidad de pensar en estos nuevos escenarios que deseamos y proyectamos como construcciones colectivas, donde la participación sea conciente y comprometida; donde la responsabilidad ética y política nos obligue a trabajar en conjunto: escuelas, universidad, comunidad, ámbitos intelectuales, ONG, órganos de gobierno, etc. Irrumpe con fuerza la urgencia de pensar, fomentar y actuar la relación escuela-comunidad- mundo laboral- mundo académico. Romper con las fronteras rigurosamente marcadas desde los ´70 entre la llamada Educación Formal, No Formal e Informal para poder así reconstruir este nuevo formato de escuela productiva de bienes materiales y simbólicos en procesos de intercambio con la comunidad local.

Para cerrar momentáneamente este trabajo, queremos acercar unas ideas que creemos complementan lo desarrollado hasta aquí sobre una educación productora y promotora de saberes socialmente productivos, y que tal vez podrían tomarse como

---

<sup>31</sup> Primer Documento para consulta sobre la Educación Secundaria en Santa Cruz elaborado por la Dirección Pcial. de Educación Polimodal 2008 p. 6

<sup>32</sup> FREIRE, PAULO: “Pedagogía de la tolerancia”. Fondo de Cultura Económica. Bs.As. 2007 pp.139-140

disparadores de debates y reflexión por parte de los que estamos preocupados y ocupados por nuestras escuelas y la construcción de una propuesta pedagógica crítica.

Es la dupla históricamente constituida como antagónica: *escuela (adentro)-comunidad (afuera)* que queremos discutir. “(...) La educación escolar no debe considerar que la vida está en otra parte y que los grandes problemas y asuntos que inciden en la vida de los niños y jóvenes no son asunto de las aulas (...) Pensar la educación como parte del proceso cultural requiere problematizar los intersticios socioculturales que definen los mundos intra y extraescolares (...)”<sup>33</sup>

“(...) Toda acción educativa (formal, no formal e informal) es una construcción socio-histórica y, por lo tanto, en un sentido amplio: cultural. O, dicho de otra manera, la educación es siempre emergente de una cultura entendida ésta como una forma integral de vida que es creada histórica y socialmente por una comunidad a partir de su particular manera de resolver física, emocional y mentalmente las relaciones que mantiene con la naturaleza, consigo misma, con otras comunidades y con lo que ella considera sagrado, para dar continuidad y plenitud de sentido a la totalidad de la existencia (...)”<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> VALENZUELA ARCE, J.M. “El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura” en Anales de la Educación Común. Tercer siglo. Año 1. Números 1-2. Bs.As. Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As. Septiembre 2005. p.58

<sup>34</sup> OLMOS, H.A. Y SANTILLÁN GÜEMES, R. “Educar en cultura”. CICCUS. Bs.As. 2003 p.16

## BIBLIOGRAFIA

ACCONCIA, MA. L. "Relación 'educación y trabajo' en una escuela agropecuaria". En Revista Novedades Educativas. Buenos Aires. Marzo 2008.

ARATA, N. Y ZYSMAN, A. "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo", en Revista Anales de la Educación Común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As. N° 5 "Educación y trabajo", Tercer siglo, Año 2, diciembre 2006.

BATTISTINI, O. "Las interacciones complejas entre el trabajo, la identidad y la acción colectiva", en BATTISTINI, O. (comp.) El trabajo frente al espejo. Prometeo. Bs.As. 2004.

CTERA, CNTE, Colegio de Profesores, AFUTU, FENAPES, LPP: "Las reformas educativas en los países del Cono Sur". CLACSO. Bs.As. 2005.

DACUÑA R, PARIETTI I, y otros "Los saberes del trabajo como fuente de sentido", en Anales de la Educación Común, Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As, Número 5 "Educación y trabajo", Tercer siglo, Año 2, diciembre 2006

FREIRE, P. "Pedagogía de la tolerancia". Fondo de Cultura Económica. Bs. As. 2007

GUADIX, D.; ALVAREZ M.V. Y MICHNIUK N. Ponencia "Conocimiento y nuevos escenarios laborales. El perfil de la demanda en el marco de la relación educación – trabajo" presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Octubre de 2007

LAVAL, Ch. "La escuela no es una empresa". Paidós. Barcelona. 2004

MARTÍNEZ GARCÍA, B., "Las nuevas formas de organización del trabajo". En SCHVARSTEIN, L. Y LEOPOLD, L. (Comp.), "Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo necesario". Paidós. Bs. As. 2004.

OLMOS, H.A. Y SANTILLÁN GÜEMES, R. "Educar en cultura". CICCUS. Bs.As. 2003

PUIGGRÓS, A. Y GAGLIANO, R. (dir.), VISACOVSKY N., ZYSMAN A., MERCADO M.B., AYUSO M.L. Y ARATA N: "La fábrica del conocimiento". Ed. Homo Sapiens/APPEAL Bs.As. Rosario. 2004

RIGAL, L. "El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano". Miño y Dávila. Bs.As. 2004

ROSBACO, I. "El desnutrido escolar". Homo Sapiens. Rosario. 2005

RUIZ, J. et al. "Autonomía educativa bajo "nuevos" principios de reestructuración". Revista Espacios Nueva Serie. Historia, Política y Educación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos. 2005

VALENZUELA ARCE, J.M. "El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura" en Anales de la Educación Común. Tercer siglo. Año 1. Números 1-2. Bs.As. Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As. Septiembre 2005

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS:**

### **Documentos/Legislación para la implementación del Nuevo Secundario**

**(En el marco de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206) (P) Documento Base Inicial; LEY DE EDUCACION PROVINCIAL. Versión 1.0. Consulta 2008. 1º parte:**  
Carta abierta a la comunidad santacruceña, suscripta por el Gobernador Daniel Peralta  
– 18/09/08

PAV 153/03 "Los procesos de aprendizaje de los saberes socialmente productivos. Los saberes del Trabajo". Directora Adriana Puiggrós.