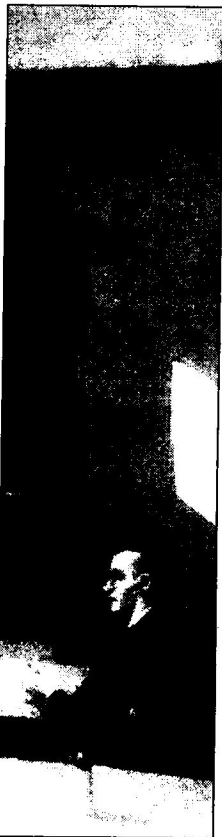


El dispositivo educación-trabajo.

Notas conceptuales y previsiones metodológicas

POR NICOLAS ARATA* Y ALDANA TELIAS**



* Licenciado en Ciencias de la Educación/UBA. Docente de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana/Facultad de Filosofía y Letras. Investigador del grupo APPEAL.

** Licenciada en Ciencias de la Educación/UBA. Investigadora del grupo APPEAL.

RESUMEN: EL ESCENARIO SOCIAL QUE EMERGE DE LA CRISIS INSTALA UN ENCENDIDO DEBATE SOBRE EL LUGAR DEL TRABAJO EN LA ESCUELA. EN MOMENTOS EN QUE SE INSINÚA UN REPUNTE DEL SECTOR INDUSTRIAL, LA DEMANDA DE TRABAJADORES CALIFICADOS Y TÉCNICOS PARECIERA TENER ESCASO ECO EN UN SISTEMA EDUCATIVO QUE FUE DESARTICULADO POR LAS REFORMAS ESTRUCTURALES DE LOS 90.

PROPONEMOS PENSAR EDUCACIÓN Y TRABAJO COMO UN DISPOSITIVO DESDE EL CUAL SE PUEDE REINTERPRETAR EL ESCENARIO POLÍTICO-EDUCATIVO ACTUAL A PARTIR DE IMAGINARIOS, DEBATES Y LEGADOS HISTÓRICOS QUE PRODUCIERON ALTERNATIVAS Y OBSTÁCULOS EN LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS POR INSTITUCIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL LIGADAS AL MUNDO DEL TRABAJO. CENTRÁNDOSE EN LAS CATEGORÍAS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS Y SABERES DEL TRABAJO, SE OFRECEN ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ORGANIZAR EL MARCO CONCEPTUAL DEL DISPOSITIVO EDUCACIÓN-TRABAJO DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO PROSPECTIVISTA.

PALABRAS CLAVE: DISPOSITIVO EDUCACIÓN-TRABAJO - SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS - SABERES DEL

TRABAJO - HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
 • **KEY WORDS:** SOCIAL PRODUCTIVE KNOWLEDGE - WORK KNOWLEDGE - HISTORY OF EDUCATION - DEVICE EDUCATION-WORK

•••

ABSTRACT: THE SOCIAL SCENE THAT EMERGES FROM THE CRISIS HAS INSTALLED A GREAT DEBATE ABOUT THE ROLE OF WORK IN EDUCATION. ON TIMES WHEN THE INDUSTRIAL PRODUCTION IS GROWING, DEMANDING OF QUALIFIED-WORKERS AND TECHNICIANS SEEMS TO MAKE LITTLE ECHO ON AN EDUCATIONAL SYSTEM THAT HAS BEEN DISARTICULATED BY THE 90S STRUCTURAL REFORMS.

WE PROPOSE THINKING EDUCATION AND WORK AS A DEVICE THAT ENABLES REINTERPRETATIONS OF THE PRESENT POLITICAL-EDUCATIONAL SCENE FROM IMAGINARY REPRESENTATIONS, DEBATES AND HISTORIC LEGACIES THAT PRODUCED ALTERNATIVES AND OBSTACLES ON THE PEDAGOGICAL EXPERIENCES DEVELOPED BY INSTITUTIONS OF THE CIVIL SOCIETY RELATED TO WORK. BEING CENTRED IN THE CATEGORIES SOCIAL PRODUCTIVE KNOWLEDGE AND WORK KNOWLEDGE, OFFERS SOME THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ELEMENTS TO ORGANISE A CONCEPTUAL FRAME OF THE DEVICE EDUCATION-WORK FROM A HISTORICAL PROSPECTIVE APPROACH.

•••

Los trabajos que abordaron, desde una perspectiva histórica, la articulación entre educación y trabajo en la Argentina moderna, concitaron un temario de discusiones que, lejos de agotarse, retumban sobre el presente. Efectuar una lectura de los estudios sobre los orígenes del sistema educativo argentino, sin toparse con argumentos que sostienen entre las características centrales del mismo, la ausencia de conexiones fuertes y estables entre educación y trabajo, resulta improbable.

Una hipótesis que despuntó por su capacidad para organizar estos debates, sostuvo que el sistema educativo se orientó hacia una formación para la ciudadanía política en desmedro de una formación para el desarrollo económico (Tedesco, 1982). El autor no desconoce que el vínculo entre educación y trabajo (bajo la acepción de "formación profesional") adquirió para un grupo de destacadas figuras una temprana conciencia de su necesidad de implementación (entre ellos, menciona a Belgrano, Rivadavia, Sarmiento y Alberdi); sin embargo, dicha implementación resultó infructuosa, ya que fue profundamente resistida por la *estructura educativa real*, que rechazó con éxito las sucesivas tentativas de reforma, manteniendo alejada la enseñanza humanista clásica de las orientaciones productivas.

Esta misma hipótesis recogió adhesiones y críticas por partes iguales. Entre los estudios que refuerzan dicha posición, se argumentó que el nivel medio del sistema educativo no respondía a los requerimientos sociales que habían surgido como consecuencia del desarrollo capitalista, sobre todo con el surgimiento de un vigoroso sector industrial (Bonantini, 1994). Por el contrario, el bloque hegemónico desarrolló, en función de sus necesidades, una enseñanza media basada en colegios nacionales que preparaban bachilleres aptos para el desempeño de puestos en la administración pública o para el acceso a la universidad y colegios normales que respondían a la concepción positivista de la época, que veía en la educación un instrumento de cambio social, entendida no desde una perspectiva económico-productiva, sino desde una dimensión exclusivamente política.

Por otra parte, una de las impugnaciones más interesantes, relativizó el alcance de dicha tesis argumentando que la misma no sólo estableció una relación directa y sin intermediaciones entre educación y trabajo, sino que adolece de una mirada que incorpore la totalidad del proceso social. Basada en una concepción "arbórea" del sistema educativo, criticó que la articulación entre educación y trabajo quedara circunscripta a las acciones del aparato estatal. Así, se presentaba un modelo de Estado omnipotente, cuyas ramificaciones irían creciendo sobre espacios sociales antiguamente libres, sin que pareciera mediar ningún conflicto en este proceso (Pineau, 1991).

En sintonía con esta última posición, añadimos que esta postura teórica dificulta la posibilidad de construir un relato descentrado sobre las articulaciones entre educación y trabajo, comprendidas en un sentido amplio. Ceñirse exclusivamente a las políticas estatales impide construir nuevos niveles de análisis del objeto en cuestión, donde sea posible recuperar otras interacciones periféricas respecto al circuito de formación técnica estatal, al tiempo que éstas son pensadas, junto a las políticas estatales, como problemas entretreídos.

¿Cómo dar cuenta de esto? En primer lugar, reconociendo que las narrativas del pasado son mucho más que simples interpretaciones de datos. Antes bien, estas narraciones incorporan las estrategias aceptadas para organizar preguntas y los conceptos explícitos (e implícitos) que configuran y forman cómo se gestionan y ordenan los

datos empíricos, en tanto que objetos de investigación (Popkewitz, 2003). La formación del conocimiento histórico parte de una estrategia que consiste en cambiar la manera en la que el sujeto es introducido en la historia para producir el cambio.

El objetivo de este trabajo consiste en ensamblar una propuesta teórica-metodológica, permitiendo construir un nuevo enfoque sobre las múltiples posibilidades de articulación entre educación y trabajo, cuyas formas no alcanzan a distinguirse desde la vereda de las políticas oficiales. Es preciso seguir una línea móvil que permita avanzar teóricamente bajo la lógica de la proliferación, la yuxtaposición y la disyunción por sobre una lógica binaria y lineal. Considerar no sólo el discurso oficial (ineludible, por otro lado), sino los discursos yuxtapuestos, para no quedar atrapados en una organización piramidal de las narrativas del pasado, clausurando sentidos e impidiendo ver los pliegues sociales donde tienen lugar prácticas que se insinúan más independientes de lo que permitían ver, entre otras, las teorías estructuralistas.

Las categorías y estrategias que se desarrollan buscan desplegar un marco conceptual para la recolección, sistematización y análisis del dispositivo educación-trabajo desde una perspectiva histórica-prospectivista. Entre otras razones, para construir una mirada que permita reinterpretar el escenario político-educativo actual a partir de la sedimentación que fueron produciendo a lo largo del tiempo, los imaginarios, debates y legados históricos que produjeron alternativas y obstáculos en las experiencias pedagógicas ligados al mundo del trabajo.

RENOVAR EL DEBATE, REINVENTAR LA HISTORIA

El escenario social que emergió de la crisis del 2001/2002 instaló un encendido debate sobre el lugar del trabajo en la escuela. En momentos en que se insinuaba un repunte del sector industrial, la demanda de técnicos y trabajadores calificados, pareció tener escaso eco en un sistema educativo que fue desarticulado por las reformas estructurales de los 90. Comprender la insuficiente respuesta del sistema educativo —que expresa su punto más crítico en la deserción de los alumnos en el nivel medio/polimodal—, por un lado, y ofrecer un análisis de las representaciones en torno a la naturaleza de esta ligadura, por el otro, constituye una de las principales preocupaciones de las investigaciones en marcha.¹

El horizonte de la problemática que estamos planteando converge en la hipótesis de que las funciones de producir y enseñar-aprender están seriamente dañadas en la Argentina (Puiggrós, 2004). La pérdida de saberes ligados al oficio, tradicionalmente inscriptos en trayectos de alfabetización alternativos (aunque no por ello totalmente ajenos a la enseñanza de la escuela técnica), sufrieron en la década del '90, un acelerado proceso de entropía.

No sólo se había resquebrajado el de por sí deprimido circuito estatal de formación para el trabajo; las fisuras amenazaban con agrietar los canales de transmisión intergeneracional de experiencias sólidamente construidos a lo largo de un siglo. Nos referimos a aquellos que

tenían lugar entre padres e hijos, en las comunidades, sociedades de fomento y muchas otras instituciones de la sociedad civil.

Ya mencionamos que una lectura centrada en las políticas estatales presenta puntos ciegos y por lo tanto, tiende a limitar la articulación educación-trabajo en toda su complejidad. Otro tanto sucede con la categoría saberes técnicos. La misma recorta, cuando no genera opacidad, el conjunto de prácticas, estrategias, recorridos, experiencias, costumbres y rituales que impactan en la configuración y estructuración de la identidad del trabajador.

De ello se derivan, a nuestro entender, dos problemas teóricos. En primer lugar, existe un límite (como categoría analítica) de los saberes técnicos, ligados al saber-hacer, para dar cuenta de la complejidad, no ya de la formación profesional, sino de las diversas modalidades en que puede articularse la educación y el trabajo. En segundo término, pensar educación y trabajo como una relación, implica representar este vínculo desde un modo, o bien lineal, o bien unidireccional. Lejos de esto, sostenemos que la misma presenta múltiples dimensiones articuladas entre sí.

Sostendremos que la categoría saberes del trabajo complejiza esta mirada, al tiempo que permite incorporar simultáneamente otras dimensiones no directamente vinculadas con el mundo productivo.

Los procesos de aprendizaje que incorpora la categoría saberes del trabajo, adquieren una función central para comprender la construcción de capacidades colectivas que exceden el saber-hacer de carácter técnico. En las representaciones que se construyen en torno a estos procesos, se pueden identificar estructuras de sentido que *organizan identidad* a partir de los procesos de transmisión del conocimiento. Un conjunto de leyes tácitas, pautas de iniciación, "reglas de honor" y códigos comunicacionales son adquiridos en diferentes espacios y momentos de la trayectoria laboral de los sujetos.

Para dar cuenta de estos procesos, será necesario dar un breve rodeo por el marco teórico donde se inscriben estas ideas.

MARCO CONCEPTUAL

Desfondar las esencias, establecer una crítica de los centros fijos y preestablecidos, alejándose, en otras palabras, de los dogmas, conforma el punto de partida de la deconstrucción.² La misma procura, desde una perspectiva genealógica, prescindir del sujeto constituyente para llegar a un análisis que pueda explicar la constitución del sujeto dentro de un marco histórico.

Así, se construye una forma de historia que puede explicar la constitución de conocimientos, discursos, dominios de objetos, etcétera, sin tener que hacer referencia al sujeto, que es o bien trascendental (no determinado) en relación con el campo de acontecimientos o bien desfila su vacía mismidad a través del curso de la historia (Foucault, 1980).

Esto nos conduce a abonar la idea de un sujeto descentrado y, por consiguiente, un abandono de las esencias y de la posibilidad de hallar sus huellas en la historia. Desde este

lugar, la preocupación por encontrar "la verdad" se desvanece en pos de una narración que goce de veracidad. Desde esta nueva configuración, lo característico de nuestro presente histórico consistiría en que su complejidad nos ha conducido, de manera lenta pero inexorable, a asumir la relatividad de todas las perspectivas teóricas y, consecuentemente, a reconocer la imposibilidad de describir de un modo unívoco y correcto lo que la realidad *es*.

Los pensadores posmodernos consideran que esta complejidad creciente impele a resignificar el uso que se ha hecho de la teoría. En consonancia con ello, a la teoría le compete un orden de construcción que no desemboca en descripciones sobre la realidad sino que conduce a problematizar los principios mismos en que sustenta sus propias descripciones.

Las investigaciones que indagan sobre las lógicas de articulación propician un reposicionamiento del papel de la teoría, deslizándola a la configuración discursiva. "Se trata de un campo de debate que permite situar ángulos de lectura que tienen como campo de anudamiento a los supuestos de la articulación como lógica donde las identidades se entienden en un plano relacional, frente a los de la determinación que suponen identidades fijas".³

No se trata de analizar algún estado de cosas o algún hecho *per se*, desprovistos de contexto, sino que se trata de pensar desde la naturaleza conflictiva del contexto. Es necesario comprender la intertextualidad de los fenómenos, reconociendo en la teoría la encrucijada de múltiples discursividades.

El carácter discursivo de las configuraciones sociales es abierto (Laclau, Mouffe, 2003). Esto significa, por un lado, que toda práctica puede convertirse desde lo social en un significante que puede ser significado socialmente. Por otro lado, conduce a sostener que la asociación entre significante y significado no es fija, sino que depende del devenir del acto social.

Esta perspectiva se enfrenta a una concepción esencialista de lo social y permite pensar que no hay nada en lo social que no esté sobredeterminado, es decir que los significantes podrían condensar múltiples significados. En otras palabras: "erosionan toda posibilidad de fijar un postulado absoluto para explicar la construcción de los significados, poniendo en evidencia [...] la movilidad que el carácter relacional confiere a los significados, la precariedad de las fronteras entre lenguaje y pensamiento, entre lenguaje y acción".⁴

Pensar el texto en términos de una cierta configuración discursiva, comprende un conjunto de representaciones que pasan por un proceso de articulación y condensación de elementos discretos, al tiempo que los integra en un determinado discurso social, dotándolos de sentido y direccionalidad. Este proceso de significación da orden y regularidad a lo largo del tiempo, provee a los sujetos de rasgos identitarios, aunque siempre abiertos a la contingencia, es decir, impidiendo la estabilización total de sus identidades.

El carácter incompleto de toda formación discursiva, el carácter ambiguo del significante, su no fijación a ningún significado solo puede existir en la medida que hay proli-

feración de significados, esto es lo que establece la dimensión sobredeterminada, simbólica de toda formación social: "la practica de la articulación consiste, por tanto en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido, y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social resultante del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad".⁵

LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS COMO CONFIGURACIÓN DISCURSIVA

Las categorías *saberes socialmente productivos* y *saberes del trabajo* deben ser pensados teniendo en cuenta este marco teórico de referencia. Lejos de la posibilidad de establecer definiciones unilaterales sobre los mismos, estos constituyen herramientas teóricas que, en cuanto tales, intentan responder a la necesidad de realizar una lectura descentrada y abierta del dispositivo educación-trabajo o del encuentro entre *sujetos, saberes y condiciones de producción*.

Los saberes socialmente productivos fueron definidos, siguiendo este criterio, atendiendo a las necesidades sociales, comunitarias, grupales e individuales históricamente situadas de los sujetos. Esto indica, por un lado, que los mismos no pueden ser definidos *a priori* por su carácter teórico; su especificidad valorativa reside necesariamente fuera de ellos, más precisamente en la articulación político-ideológica que establecen con las necesidades y demandas sociales que les confieren una singularidad e inscripción determinadas.

Es por esta razón que lo que para una determinada época resultó un saber socialmente productivo, puede que no lo sea para otro momento histórico. O bien, lo que para un determinado sector social representa un saber socialmente productivo, puede resultar antagónico, complementario, anacrónico, entre otras posibilidades, respecto a otros grupos sociales. Esta es la razón por la que los saberes socialmente productivos pueden pensarse como configuraciones discursivas abiertas, en tránsito. Pensar en el carácter socialmente productivo de los saberes, contextualizándolos, es lo que nos va a permitir identificar puntos nodales provisorios donde se expresa esta relación, sin fijarles un sentido literal último.

Por otro lado, la categoría *saberes socialmente productivos*, fecunda en significados, permite abarcar un amplio espectro de situaciones presentes en el contexto social actual. Esto nos conduce a identificar un conjunto de ordenadores de base que permitan descomponer el corpus teórico en campos articulados de observación.⁶ En este sentido, la categoría *saberes del trabajo* permitió organizar teóricamente un campo de observación o universos observables. En palabras de Zemelman: "Los conceptos ordenadores [permiten] una potenciación para conjugar ángulos de reconstrucción que garanticen la construcción de objetos teóricos especificables de la mayor inclusividad".⁷

Así, podríamos notar que los saberes técnicos vinculados con distintos elementos del dispositivo educación-trabajo (por ejemplo el curriculum de la educación técnica)

nos permite efectuar una interpretación parcial del mismo. Sin embargo, al mismo tiempo, el grado de especificidad del cual son objeto los saberes técnicos, excluye necesariamente otros saberes ligados a la identidad del trabajador y a la constelación de elementos intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del mundo del trabajo. Estos saberes pueden tener un mayor o menor grado de formalidad y sistematicidad, pero no por eso son menos importantes para elaborar una lectura de las funciones asignadas a un dispositivo.

Por lo tanto, la función metodológica que cumple la categoría *saberes del trabajo* reside en la capacidad de elaborar una narración descentrada de los procesos productivos que tienen lugar en un determinado bloque histórico. Los saberes del trabajo tienen un potencial articulador que permite identificar la trama compleja que se teje entre: la transmisión inter e intrageneracional vinculada o no a mandatos familiares, la experiencia como fuente de apropiación de saberes, la repercusión de los desarrollos tecnológicos, las costumbres y rituales ligados a la subjetividad del trabajador, el aprendizaje de saberes técnicos y tecnológicos, entre otros. En este sentido, los saberes del trabajo son una amalgama de conocimientos, habilidades y experticias íntimamente vinculadas con otros aspectos que hacen a la identidad del sujeto trabajador (costumbres, rituales, etcétera).⁸

A partir de las consideraciones previas, podríamos preguntarnos: ¿quién se hizo cargo en Argentina de la tarea educativa de transmitir saberes del trabajo: la escuela, la fábrica, el taller, la familia? ¿Debió ser la escuela quien catapulte hacia la promoción de los saberes del trabajo? ¿Imaginó el Estado modelos alternativos para la educación del trabajador? ¿Qué otros trayectos alfabetizadores propuso la sociedad?

EL DISPOSITIVO EDUCACIÓN-TRABAJO COMO OBJETO DE SIGNIFICACIÓN

En este apartado, nos interesa introducir, desde una perspectiva histórica, una discusión sobre el peso y el lugar que se les asignó a los saberes técnicos en la formación de la identidad del trabajador y cómo podría resignificarse la mirada sobre el tema desde las categorías propuestas en este trabajo. Si bien las herramientas teórico-metodológicas pueden ser útiles para pensar la problemática en otros cortes temporales, a los fines de ilustrar la potencialidad interpretativa de las categorías propuestas, circunscribiremos los usos de las mismas para analizar las articulaciones entre educación y trabajo durante el primer peronismo.

El registro que rastreamos tiene que ver con detectar superficies discursivas donde surgen, circulan y se transmiten saberes a los cuales se les pueda adjudicar el *plus* de ser "socialmente productivos" para la sociedad argentina. Para ello, proponemos una breve reconstrucción, desde la perspectiva histórica, desde donde pensar esta problemática.

Los trabajos de Beatriz Sarlo (1988)⁹ sobre los espacios de circulación de los saberes técnicos durante la década del 30, constituyen una fuente de renovada inquietud sobre los

que es necesario efectuar algunas consideraciones. Empujada por el interés de decodificar las claves del proceso de modernización periférica de Buenos Aires, Sarlo buscó delimitar las coordenadas donde situar los nuevos elementos modernizantes que componían el paisaje social urbano.

Estas interacciones periféricas están ligadas a una matriz de saberes que, modificando sin espectacularidad la trama cotidiana, reconocen su punto de anudamiento en la inventiva subalterna, lo que Michel De Certeau denominó las "tretas del débil" (De Certeau, 1996).

Las décadas del 20 y del 30 son testigos de la emergencia de un acento nuevo en el campo de la cultura subalterna urbana. Los *saberes del pobre* (Sarlo, 1988) permitió otorgarle entidad a un circuito epifenoménico compuesto por un conglomerado de instituciones proveedoras de saberes técnicos que lejos estaban de pertenecer al panteón de los saberes socialmente válidos. Más bien, estos saberes estaban ligados a un elemento fantasioso que nombraba el futuro y lo hipotetizaba no solo desde la ciencia sino desde los mitos de la ciencia.

Fueron los saberes del pobre los que comprometían la esperanza del ascenso social a través de circuitos de alfabetización alternativos, que les permitieran a los sujetos incidir sobre la rigidez de los estamentos sociales a cuyo confinamiento parecían estar irrevocablemente destinados.¹⁰

Frente a esta caracterización, y tomando el caso del peronismo, unos de los principales trabajos sobre el tema¹¹ procura establecer una continuidad entre estos *saberes del pobre* y lo que nosotros denominaremos saberes del trabajo, en el circuito de formación técnica del primer peronismo.

En el trabajo mencionado, los autores sostienen que el uso profano de la técnica habría reorganizado la jerarquía de saberes, compensando la ausencia de saberes legítimos por un saber-hacer en otras dimensiones de la vida social. El carácter subalterno de estos saberes en relación a los saberes oficiales, la circulación en folletines y diarios sensacionalistas y no en las publicaciones científicas, los destinatarios a los que interpelaba y los prohombres que invocaba le conferían el estatuto de *saberes del pobre*.

Con la irrupción del peronismo se produce una alteración de las jerarquías culturales y, por ende, de dichos saberes, legitimando nuevas trayectorias de circulación y transmisión de los mismos. Los saberes del trabajo, en este nuevo contorno social, tienen un mayor grado de inclusividad, en la medida en que puede dar cuenta de este proceso.

En este sentido, entendemos que las superficies discursivas son campos donde inscribir significaciones (el curriculum, la legislación, el discurso político, la literatura, el *pamphlet*, entre otros) y donde es posible reconocer también, un tipo específico de saber, cómo y dónde se difundía, que pugnas estaban en juego, sobre qué experiencias y experticias se fundaban, qué sensibilidad y qué destrezas hacían posibles su existencia, cuáles esperanzas despertaban y a qué ausencias respondían.

El discurso oficial del peronismo revela, en múltiples superficies discursivas, la presencia de una articulación entre educación y trabajo que no se circunscriben a una la

instancia de formación específica, sino a procesos de socialización más amplios. Otorgar visibilidad a estos procesos, requieren otras herramientas teórico-metodológicas. Para ello, proponemos pensar la educación y el trabajo, no como una relación o un vínculo, sino como un dispositivo.¹²

El dispositivo despliega una mirada poliédrica que permite incorporar en su lectura la multicausalidad de elementos que condensa un fenómeno, mientras que pensar en términos de vínculos o relaciones nos conduce a reflexionar desde una relación plana y causal. Desde esta lógica unidimensional, nos veríamos empujados a sacrificar la polivocidad de los acontecimientos en pos de hallar su raíz explicativa y causal común.

La novedad de esta opción metodológica, radica en la posibilidad de realizar la genealogía de los elementos del dispositivo. Al mismo tiempo, permite no solo dar cuenta de las articulaciones estratégicas que se producen en el marco de la política en un determinado momento histórico, sino de los desbordamientos, reapropiaciones, excesos y desbalances que estas políticas conllevan en su puesta en práctica.

Recuperando la categoría acuñada por Foucault, en este trabajo se entiende por dispositivo a "... un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no-dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos."¹³

El dispositivo se define como una formación que en un momento histórico ha tenido la función de responder a una urgencia —a una debilidad hegemónica—, y por ello a una posición estratégica dominante. Los saberes se inscriben en estrategias más amplias de dominación, sojuzgamiento, resistencia y reivindicación. La naturaleza esencialmente estratégica del dispositivo ayuda a develar este lugar asignado a los saberes (ya sea como promotores de un cambio, como verdaderos obstáculos o bien como un elemento que neutraliza demandas, entre otras posibilidades).

Volviendo a la caracterización que Foucault nos ofrece, se señala que un dispositivo plantea "... una cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en cierta dirección o bien para bloquearlas o estabilizarlas [...], el dispositivo está entonces siempre inscripto en un juego de poder [...] Esto es el dispositivo: unas estrategias de relaciones de fuerza, soportando unos tipos de saber y soportada por ellos".¹⁴

Por lo tanto, lo que la naturaleza del dispositivo educación-trabajo nos permite indagar es el carácter esencialmente estratégico de las prácticas discursivas que lo atraviesan. Presente en esta red, el discurso hegemónico, en un esfuerzo por detener el flujo de las diferencias, en la procura de construir un centro, tiene una función clave en tanto conduce y orienta dichas prácticas. Esta función estratégica nos permite ubicar lo que de táctica y persuasión despliega este registro, reconocer las fronteras donde

la periferia política invade la superficie social, articulando los elementos dispersos y organizando el consentimiento social.

Finalmente, el dispositivo educación-trabajo entreteje múltiples conflictos que exceden al registro educativo y productivo al tiempo que no le son ajenos, y por lo tanto, lo sobredeterminan.

Solo a modo de hipótesis, podríamos sostener que el dispositivo educación-trabajo, durante el primer peronismo, condensa una serie de fenómenos concurrentes relacionados con un conjunto complejo de necesidades. Por un lado, las expresadas en el discurso político-militar, que no dejaba de mencionar el valor de una industria al servicio de los intereses nacionales y del fantasma de una Tercera Guerra Mundial que encontraría al país en una situación análoga a la de Francia al comienzo de la II Guerra Mundial.

Por otra parte, la necesidad de ampliar la legitimidad del gobierno dando respuesta a las demandas de los sectores populares de mayor educación. Finalmente y sin pretender agotar los momentos del discurso, generar un circuito educativo alternativo —y no por eso discriminator— al tradicional, cuestionado por la improductividad de la sobrecarga humanista que en ellos se impartía.

Argumentamos que la formación para el trabajo consistió en una de las principales herramientas para resolver la ecuación comprendida entre la acumulación de la demanda de sectores postergados —en términos de una movilidad social ascendente— y la necesidad estratégica que, para el gobierno, rodeaba al crecimiento de la industria nacional.

Ofrecer una narración descentrada de la educación y el trabajo, desde los saberes socialmente productivos, permitirían advertir no sólo una diferenciación entre los argumentos que sostienen la inexistencia de experiencias pedagógicas que anudaron diálogos entre la educación y el mundo del trabajo, respecto de los estudios que argumentan sobre la insuficiencia, discontinuidad o desarticulación del dispositivo educación-trabajo en la Argentina.

La categoría también encierra en su potencial teórico, la posibilidad de organizar el campo de un modo novedoso, quebrantando las representaciones que circunscriben el dispositivo educación-trabajo exclusivamente al circuito pensado y diseñado para la educación técnica.

Los saberes socialmente productivos son una categoría que permite construir una mirada intermedia entre la que ofrecen las lecturas clásicas y las que son subsumidas por la fuerza de una narración descriptiva. Hay en este movimiento teórico una apuesta por construir un espacio de intermediación entre los diversos niveles de análisis. Son estos procesos de intermediación los que demandan crear conceptos especiales que tengan en cuenta estas interacciones.

A MODO DE CIERRE

La categoría saberes socialmente productivos nos invita a pensar si el problema de la Argentina es el de que la mayoría de las personas tienen un saber interpelado como incompleto, que no es otra cosa que el efecto de la distri-

bución socialmente desigual de los saberes y, por otra parte, de quienes pueden ser los sujetos que podrían transmitir, adoptar, modificar, integrar saberes socialmente productivos.

Recuperar la especificidad de las alternativas nos permitiría elaborar narraciones descentradas a las del relato hegemónico y pensar articulaciones para que estos sujetos puedan salir de su arrinconamiento local y participar competitivamente, con sus creaciones y saberes, en los intercambios económicos y sociales. Es en este punto, donde el dispositivo educación-trabajo puede llenar un vacío teórico sobre la temática.

El dispositivo permite recuperar conjuntamente la historicidad de los procesos materiales y simbólicos y el carácter estratégico desde los cuales habilitar nuevas vías de inteligibilidad para la comprensión de la articulación entre educación y trabajo.

Desagregar conceptualmente la categoría saberes socialmente productivos y centrar la atención en los saberes del trabajo, permite comenzar a configurar una herramienta teórica que permitiría historizar el dispositivo educación-trabajo entendiéndolo como un conjunto complejo de puntos móviles vinculados a las capacidades de adaptación y de reconfiguración de los saberes laborales para una reintroducción en el mercado laboral.

Desde este lugar, se abre la posibilidad de integrar discursivamente sujetos que circulan por circuitos asimétricos respetando y hasta recuperando la propia especificidad de sus saberes como riqueza intangible de la sociedad. ♦♦

NOTAS

¹ Nos referimos a los proyectos FONCYT "Saberes productivos, trabajo y educación. Obstáculos y alternativas para su articulación en la enseñanza media", UBACYT de Urgencia Social: "Saberes Socialmente Productivos de grupos vulnerables y alternativas para su reconocimiento e inclusión" del equipo APPEAL, PAV-BA "Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos en el área metropolitana: el ferrocarril y los saberes del trabajo", que dirige la Dra. Adriana Puiggrós.

² Nos referimos a las concepciones que reconocen la relacionalidad de los sistemas de significación, cuyas características estriban en el carácter precario y abierto de toda configuración significativa, el carácter histórico y social de los valores, por la imposibilidad de llegar a verdades absolutas y cerradas, por la contingencia como elemento constitutivo de los sistemas de significación y de la realidad, por la imposibilidad de aprehender a la totalidad por medio de la razón. Véase Ciriza, A. y otros, "El discurso pedagógico", RNTC en coedición con las universidades San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar, San José, 1992.

³ Granja Castro, J. (2000). "La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido". En: De Alba, A. (coord.). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México: Plaza y Valdés.

⁴ Buenfil Burgos, R.N. (1993). "Horizonte posmoderno y configuración social", Departamento de investigaciones educativas, México.

⁵ Idem, p.154.

⁶ Zemelman sostiene que los conceptos ordenadores definen campos de observación en dos planos: primero, en el plano general, en el que se establecen los puntos de articulación a partir de los universos de observación; segundo, en el plano de lo particular de los universos, en el que determinan los puntos de conexión empírica donde las referencias a la articulación se concretizan. En Zemelman, H., *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Universidad de las Naciones Unidas. El Colegio de México, México, 1987

⁷ Zemelman, H., *Uso crítico de la teoría*, op.cit., p.151.

⁸ En particular interesa indagar en aquellos saberes que hicieron las veces de vasos comunicantes –nosotros los llamaremos saberes de conexión– entre educación y trabajo. Son estos saberes de conexión la categoría que nos permitirá dar cuenta de instancias de orden epistemológico, político y cultural a través de las cuales saberes socialmente legítimos devienen saberes socialmente productivos y como saberes autodidactas populares pueden encontrar instancias de legitimación recíprocas.

⁹ Sarlo, B. (1988). *La imaginación técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹⁰ *Los siete locos* de Roberto Arlt podría pensarse como una figuración literaria a través de la cual Arlt “revela” el imaginario social en torno a estos saberes: mientras que Erdosain sueña con la metalización de flores a fin de poder inventar la rosa de cobre que lo saque de la miseria, Arlt cree seriamente que alguno de sus hallazgos como inventor –deposita la mayor confianza en un sistema de vulcanización de medias que quiere explorar en sociedad con el actor Pascual Naccarati– lo sacará de la tristeza de la miseria decorosa en la que vive. Véase Gregorich, L. (1981) “La novela Moderna. Roberto Arlt”. En: *Capítulo. La historia de la literatura argentina*. N°76. CEAL.

¹¹ Nos referimos al trabajo de Inés Dussel y Pablo Pineau: “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo” (pp.108-173). En: Puiggrós, A. (1995). *Historia de la educación argentina: Discursos pedagógicos e imaginarios social en el peronismo (1945-1955)*. Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.

¹² Ernesto Laclau plantea un contrapunto respecto de la definición propuesta por Foucault, en tanto señala que el dispositivo se compone necesariamente de prácticas discursivas, en donde todo objeto se constituye como objeto de discurso en la medida en que ningún objeto se da al margen de una superficie discursiva. Por lo tanto los elementos que Foucault considera no discursivos –instituciones, reglamentos, etcétera– son concebidas desde Laclau como objetos de determinadas articulaciones discursivas. pp.145 y ss.

¹³ Foucault, M. (1983). *La Piqueta*. Buenos Aires. Selección de Oscar Terán, p.183.

¹⁴ Foucault, M., *ibídem*, pp.184 y ss.

BIBLIOGRAFIA

Bonantini, C. (1994). *Educación y Sociedad: análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario: UNR editora.

Buenfil Burgos, R.N. (1993), “Horizonte posmoderno y configuración social”, Departamento de investigaciones educativas, México.

Ciriza, A. y otros (1992), “El discurso pedagógico”, RNTC en coedición con las universidades San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar, San José.

De Certeau, M. (1995), *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana.

Dussel, I.; Pineau, P. (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo” (pp.108-173). En: Puiggrós, A., *Historia de la educación argentina: Discursos pedagógicos e imaginarios social en el peronismo (1945-1955)*. Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.

Foucault, M. (1983). *La Piqueta*. Buenos Aires. Selección de Oscar Terán.

Granja Castro, J. (2000). “La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido”. En: De Alba, A. (coord.). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Plaza y Valdés editores.

Pineau, P. (1991). *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires: CEAL.

Popkewitz, T. (2003). “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”. En: Popkewitz, F. y Pereyra (comps.). *Historia cultural y educación*. Barcelona-México: Pomares.

Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.

Sarlo, B. (1988). *La imaginación técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Tedesco, J.C. (1982). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL.

Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Universidad de las naciones Unidas. El Colegio de México, México.

