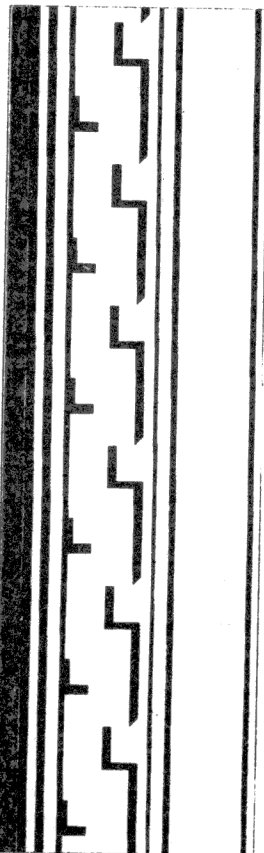




ESCUELA PRIMARIA Y MUNDO DEL TRABAJO:

*Aportes, desde una sociología de la educación
crítica en los 90.*

SILVIA LLOMOVATTE,
ALEJANDRO LUCANGIOLI,
ANA HÍ GUELMAN,
SILVIA DUSCHATZKY,
MARTA KISILEVSKY



* Equipo de la Cátedra Educación I, Área Educación y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, (UBA), Silvia Llomovatte es Directora del Departamento de Ciencias de la Educación en la misma facultad.

Introducción

Poco más de un lustro nos separa del año 2000, que parecía tan lejano, casi inalcanzable. Esta inminencia nos encuentra como espectadores y protagonistas de un despliegue cultural y pedagógico caracterizado por la diversidad formal y sustantiva, por transformaciones profundas en los escenarios, por el derrumbe de algunos actores y la emergencia de otros.

Algunas ilusiones quedaron por el camino: el progreso indefinido, la posibilidad de replicar modelos históricos, la movilidad social como prueba del desarrollo, la tecnología como medio para elevar la calidad de vida, el potencial homogeneizador de la vida en las grandes ciudades, la mirada dicotómica hacia la sociedad: “¿el trabajo humaniza o aliena?”, entre otras.

¿Y la educación? Podríamos decir, con Carrizales (1992):

“La educación es y no es uno de los refugios de las ilusiones gestadas en la modernidad. Es, en la medida que educar implica sentido, esta actitud nos genera temor ante la incertidumbre, ante los dilemas, ante el caos [...] No lo es, porque las instituciones educativas [...] son también lugar de cuestionamientos y búsquedas a veces irreverentes y por ende desmitificante; son lugares de debate, en donde la imaginación y la curiosidad tienen posibilidades.”

Estas afirmaciones constituyen el germen de un nuevo pensamiento filosófico político acerca de la educación, que la rescata del apoliticismo en que la cristaliza la teoría del neo-capital humano, actualizada por uno de sus creadores, Gary Becker (1993), quien describe así el papel de la educación en la sociedad: “Yo gané el premio [Nobel] aplicando el análisis económico a problemas sociales, especialmente en lo que hace a discriminación racial y sexual, inversiones en educación y otros capitales huma-

nos... Todo el mundo reconoce que la mayoría de la gente responde a costos y beneficios para decidir cuánto compra en materia de productos simples tales como frutas, vestimentas o autos. Yo sostengo que esta idea de sentido común se aplica a todas las decisiones humanas."

La educación, desde esta mirada reduccionista, queda desprovista de toda capacidad crítica, creativa o facilitadora del crecimiento personal; más grave aún, el ser humano queda reducido a simple ejecutor de ese "sentido común" que no es sino el instrumento del mercado.

La primera conceptualización, junto con otras que conforman el paradigma emergente del posmodernismo crítico (MARÍ, 1988; ARONOWITZ Y GIROUX, 1991) en educación y en ciencias sociales en general, verifican y confirman el historicismo y las potencialidades sociopolíticas del pensamiento, las instituciones y los actores educativos, sin negar su heterogeneidad.

Otras notas constitutivas de este paradigma: tensión hacia una sociedad democrática y solidaria que acepte las diferencias; reconocimiento del escenario socioeconómico de polarización y segmentación para trabajar a partir del mismo; aceptación de la estrecha relación entre producción de conocimiento y acumulación de poder; sumadas a las anteriormente mencionadas, permiten afirmar que nos encontramos frente a una etapa de re-fundación de una sociología de la educación crítica, de fin de siglo.

El pensamiento crítico post reproductivista de los 80 en sociología de la educación, recogía el desafío de los excluidos del sistema educativo como producto de la década perdida para la educación, al mismo tiempo que "descubría" a la escuela como un lugar de trabajo y a los docentes como trabajadores, avanzando sobre las discusiones acerca del vínculo entre sistema educativo, trabajo y empleo.

En los 90, importa profundizar acerca de este vínculo, indagando en las imágenes, representaciones, significados del trabajo para los actores educativos. Asimismo, dilucidar las relaciones entre las características institucionales y organizativas de escuelas y lugares de trabajo, más allá de las correspondencias e isomorfismos detectados en los 70.

Finalmente, se que la escuela contribuye a transmitir y reconstruir actitudes hacia el mundo del trabajo en general y hacia los roles ocupacionales y quienes los desempeñan, en particular.

Es interesante comprobar que estamos transitando un nuevo ciclo de optimismo pedagógico, teñido por las convicciones, intereses y compromisos de cada sector involucrado con la práctica pedagógica, ya sea en docencia, política o investigación. Los herederos del funcionalismo y del funcionalismo tecnológico, así como los constructores de esta nueva sociología crítica de la educación y los sectores economicistas, asignan a la ciencia de la educación y a las instituciones educativas, potencialidades transformadoras en diversas orientaciones.

El impulso a la productividad y a la competitividad social, nacional e internacional; la arena de lucha por la democracia; construir la cultura del trabajo; "salvar" a la infancia marginada; concientizar acerca de riesgos como

el cólera, el Sida y las drogas; y/o constituir la última utopía; son algunas de las misiones encomendadas a la educación desde sectores fácilmente reconocibles del escenario nacional e internacional. Todas ellas, inespecíficas y externas a lo estrictamente educativo.

No se está criticando la preocupación, totalmente legítima en términos de política educacional, de orientar a la educación hacia el mundo del trabajo, ya sea desde lo actitudinal y desde el plano de las representaciones, como desde la inserción laboral concreta de los egresados. Lo criticable son los reduccionismos ejercidos sobre el campo epistemológico, institucional o profesional de la educación, ya que ellos son quienes obstaculizan la constitución definitiva del campo disciplinario de la ciencia de la educación.

En este artículo se pretende efectuar un abordaje teórico, desde una visión crítica en la sociología de la educación, de un área particular del vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo: nos referimos al papel que juega la escuela primaria en el marco de dicho vínculo. Nos proponemos abarcar algunas de las dimensiones de análisis mencionadas en esta introducción, así como recuperar la visión histórica.

En los distintos períodos de la historia humana, se le asignó distinto valor al conjunto de saberes que los hombres debían tener para desempeñarse en el trabajo.

Artesanos, aprendices, obreros industriales, profesionales, etc., comparten no sólo una serie de habilidades específicas (técnicas) sino un conjunto de conocimientos indispensables que operan tanto sobre el objeto que tienen entre sus manos como sobre su propio desarrollo psíquico e intelectual.

Desde comienzos de este siglo el desarrollo productivo crece aceleradamente, el impacto de la ciencia y de la técnica es cada vez mayor, la organización del trabajo asume características particulares y la división del trabajo se hace más compleja. Las acciones educativas por otra parte tienden a seguir este proceso social al expandirse a los distintos grupos sociales insertos en la producción.

Trabajo y educación, definidos entonces como prácticas sociales específicas, y diferentes, se vinculan estrechamente, articulando procesos, contenidos y relaciones sociales. En la actualidad coexisten distintas perspectivas de análisis acerca de los vínculos entre proceso educativo y proceso productivo, que se expresan en el debate teórico.

1. El vínculo educación-trabajo en perspectiva histórica

A partir de la década del 50 se desarrollan con importante peso hegemónico, corrientes que consideran la relación educación-trabajo como un vínculo armónico.

Surgida como influencia de la organización científica del trabajo, la teoría del capital humano con sus distintos matices, postula que la educación contribuye directamente al desarrollo económico, potenciando el trabajo y la producción, constituyéndose así una inversión en capital humano que redundará en tasas de retorno, tanto individua-

les como sociales. Es decir, la inversión en educación implicaría la formación de recursos humanos necesaria para alcanzar un desarrollo económico sostenido, posibilitando la superación de las desigualdades individuales, regionales y nacionales.

Este referencial teórico, tiene aún hoy consecuencias concretas, en las políticas educativas vigentes, en las prácticas educativas y en el sentido común instalado alrededor de las concepciones de educación.

Estas posturas, apoyadas en un optimismo pedagógico fueron fuertemente cuestionadas por la inadecuación del sistema educativo a los requerimientos de la mano de obra, la dificultad para preveer necesidades de mano de obra a largo plazo, y muy especialmente por no tomar en cuenta las particularidades económico-sociales en los lugares donde estas metodologías se aplicaron.

Durante los años '70 aparecen una serie de posturas críticas. Por un lado aquellas que surgen de la economía política y centran su análisis en el papel de las determinaciones económico-sociales por sobre las educativas, invirtiendo los términos del planteo de la Teoría del Capital Humano, intentando desenmascarar sus supuestos. (SEGRE, TANGUY, LORTIC, FINKEL).

Por otro lado, aquellas que surgen desde un enfoque más sociológico-político, que analizan la función social de las instituciones educativas en relación a la reproducción de las relaciones económicas capitalistas. Dentro de estas corrientes existen diferentes ángulos de análisis.

Trabajos como los de Pierre Bourdieu y J.C. Passeron (*La Reproducción*) denuncian como principal función de la escuela la reproducción de la fuerza de trabajo para garantizar la continuidad de las relaciones de producción vigentes. Es la acción pedagógica escolar la encargada de imponer el "arbitrario cultural" dominante, generando determinado "habitus", es decir, un sistema de disposiciones internalizadas, que dan unidad y coherencia a un conjunto de prácticas para su utilización fuera de los marcos de la escuela, en la vida productiva y social.

Estos estudios abrieron camino para una serie de análisis posteriores en relación al trabajo escolar, el rol docente y sus instituciones de formación, el carácter de los contenidos, el análisis del discurso como medio de transmisión de valores, símbolos, normas y conocimientos.

Al mismo tiempo, suele ser blanco de críticas por su concepción lineal, unilateral, de la dominación del capital sobre el trabajo, sin considerar las contradicciones y conflictos entre ellos (TEDESCO, 1983).

Otra perspectiva es la planteada por Basudelot y Establet en "*La escuela capitalista en Francia*", donde realizan un estudio del papel del sistema educativo y de la escuela en la reproducción estructural de la división del trabajo y las clases sociales. Partiendo de la idea althusseriana de la escuela como aparato ideológico del estado, desmitifican a la institución educativa como única y unificadora y señalan la división de la misma en dos grandes redes que marcan el camino para los alumnos según estos pertenezcan a las distintas clases sociales y a sus destinos en la producción.

Las corrientes reproductivistas señalan que uno de los mecanismos mediante el cual se van aprendiendo y construyendo las relaciones sociales de producción dominantes en la sociedad es el curriculum escolar a través de sus contenidos explícitos.

Desde mediados de los 80, nuevas elaboraciones críticas consideran que el aprendizaje de tales relaciones sociales no se efectiviza por este medio, sino a través del "curriculum oculto" y de las particularidades de la vida cotidiana en la escuela.

La perspectiva del "curriculum oculto" de la estructura profunda de la experiencia escolar, considera que lo latente, lo implícito, lo no escrito que transmiten las escuelas: presunciones, valores, normas, formas de comportamiento, es quizás lo más importante que se aprende en ellas, ya que aunque no figuren en ningún programa oficial, configuran la vida cotidiana de las aulas (APPLE Y KING, 1985).

Es en las aulas donde se transmiten, negocian, recrean y resignifican, a través de la práctica de la enseñanza, los significados sociales subyacentes a los contenidos curriculares que se enmarcan en las instituciones sociales y económicas del ambiente.

Según esta línea, las instituciones educativas fueron creadas para enseñar exactamente esos elementos en las sociedades industriales desarrolladas, de modo de perfeccionar las disposiciones funcionales para la vida adulta en un orden social complejo y estratificado.

Así, para Fernández Enguita y para Bowles y Gintis, los modos de interacción que en esta institución establecen alumnos y profesores y éstos con los objetos y con el conocimiento, prefiguran las relaciones sociales del mundo del trabajo. EL contenido curricular, en todo caso, dá sentido a esas prácticas que conforman la vida cotidiana de la escuela formando a los niños en ellas.

Este ajuste de la escuela a la producción, no se plantea en términos de destrezas, habilidades y capacitación para el trabajo sino que lo hace en términos de isomorfismo de correspondencia de las relaciones sociales en una y otra institución.

La ideología es entonces, expresión de las relaciones de producción; se descarta la idea externista de la imposición ideológica (la ideología dominante es, en todo caso, la expresión de las relaciones sociales dominantes); la ideología producida por la escuela no es el producto de una estructura social sin agentes, más bien deriva de la experiencia cotidiana de los mismos y del modo en que viven las relaciones sociales de la educación.

En esta misma línea se comprende a la práctica educativa y productiva como prácticas de naturaleza distintas, y al mismo tiempo interrelacionadas, siendo esta última determinante de la primera.

Durante la última década emerge una corriente de autores latinoamericanos, quienes, desde la economía política, postulan que la función de la educación es articular y mediatizar los procesos productivos (FRIGOTTO Y KUENZER, 1984 y 1990).

Las prácticas educativas son primariamente estructuradas, condicionadas por las prácticas sociales que se

establecen en las relaciones de producción, secundariamente esas prácticas educativas estructuran la sociedad, se articulan con la práctica social fundamental de forma mediata, y esta mediatización constituye la especificidad de la práctica educativa.

Estos trabajos desmitifican, en la etapa de la revolución tecnológica, la idea de la necesidad de mayor calificación de la fuerza de trabajo; más bien al contrario, hay calificaciones que se tornan innecesarias, desaparecen algunos tipos de trabajo y otros pierden contenido.

La ineficiencia, la descualificación, la improductividad, pasan al centro de las discusiones acerca de las funciones de la escuela, que es, según estos autores, la producción de un saber no específico, general, que se articula con las necesidades técnicas y sociales de la producción.

En la medida en que la escuela se descalifica cumple una doble función para los hijos de los trabajadores: justificar la existencia de explotación, e impedir el acceso al saber elaborado que los limita en sus posibilidades de lucha. La improductividad de la escuela se torna productiva. Pero si la práctica educativa, por determinación histórica es contradictoria y existen en su interior intereses antagónicos, el espacio que la misma ocupa es campo de disputa y conflicto (FRIGOTTO, 1984).

2. La representación social del trabajo y de los trabajadores en la escuela primaria

La representación social es la reconstrucción de un objeto a partir de la actividad simbólica de un sujeto o grupo, en estrecha relación con su inserción social.

Como reconstrucción simbólica tiene un carácter sustitutivo de lo real, signifiante. Pero por lo mismo su significado trasciende el objeto denotado, lo carga de sentido, y tiene cierto grado de autonomía con respecto al objeto. No sólo lo evoca, sino que genera un campo de significaciones.

Es proceso y producto de la elaboración psicológica y

social de lo real. En esto radica la riqueza y la dificultad para el abordaje epistemológico de este concepto, que se ubica en la intersección de lo psicológico y lo social.

Interesa reflexionar acerca del impacto que tiene la vida cotidiana en la escuela en la construcción de imágenes del trabajo.

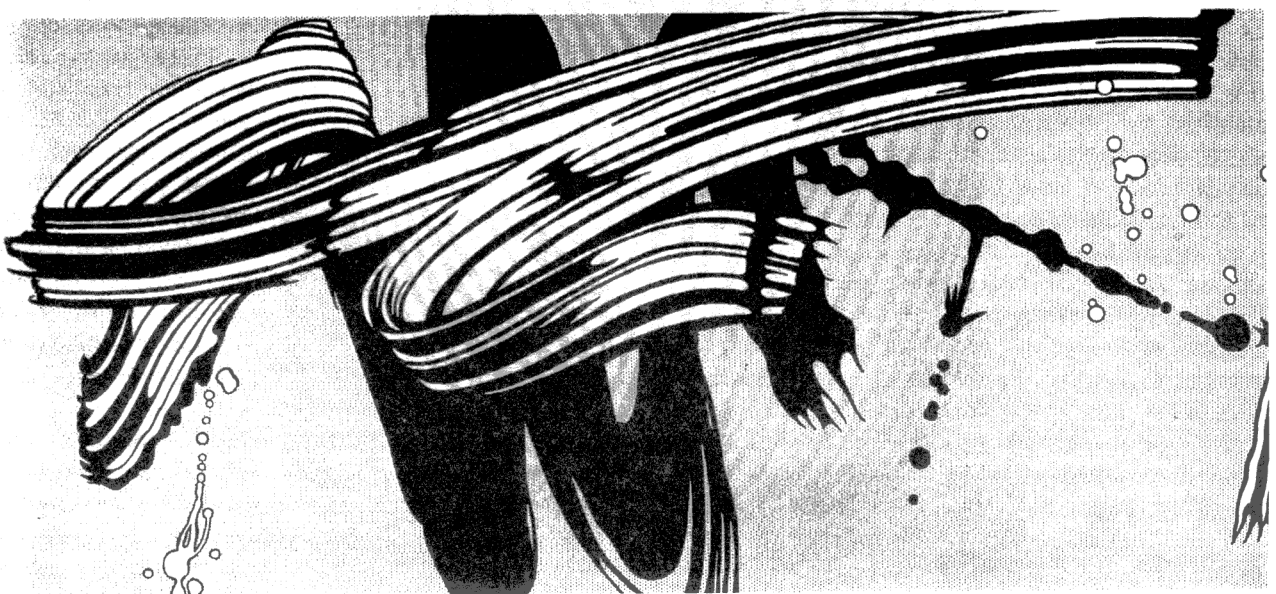
La escuela es uno de los ámbitos donde se entrecruzan sujetos provenientes de diferentes sectores sociales que, participan en su interior de experiencias pedagógicas destinadas a la construcción y distribución de bienes simbólicos, y de relaciones sociales particulares. Es por esto que la institución escolar se constituye en uno de los principales espacios de producción de representaciones sociales dentro de las cuales se encuentran aquellas referidas al mundo del trabajo.

La necesidad de indagar la génesis de estos procesos, nos lleva a pensar en la dinámica de la institución escolar, sus formas de organización, las características de la planta administrativo-docente y del alumnado (desde el punto de vista de la inserción social), las formas que asume la relación docente-alumno, las características propias del trabajo docente y del trabajo de los alumnos en el aula, los aspectos disciplinarios, los contenidos de los materiales didácticos utilizados y el tipo de recursos materiales, los aspectos disciplinarios (tanto los que se dan en el aula como en la organización escolar), etc., como ejes que convergen en la construcción de representaciones que sin lugar a dudas, incidirán en el desempeño laboral futuro de los estudiantes que transitan por la escuela.

La importancia de estos temas radica en los aspectos ligados a la formación de los trabajadores, no sólo en lo que respecta a los contenidos necesarios para una inserción exitosa en el aparato productivo, sino en la definición que la escuela asigna a los futuros trabajadores desde que ingresan a la institución escolar.

2.1. Procesos de trabajo y trabajo escolar

Fernández Enguita sostiene que el trabajo es el medio



por el cual el hombre obtiene la satisfacción de sus necesidades inmediatas y sociales.

En esta perspectiva el trabajo permitiría la ampliación del campo de necesidades, representando por ello un elemento de libertad. Sin embargo éste no es un elemento ineludible de todo trabajo ya que está en relación con el modo de organización de las relaciones sociales en el proceso de producción, razón por la cual el trabajo puede representar un elemento de libertad pero también su contrario (BIRGIN, DUSCHATK, DUSCHATZKY, DUSSEL).

De acuerdo al nivel de decisión que el trabajador ejerza sobre su actividad, a las posibilidades reales de apropiación de su producto y del conjunto de componentes y mediaciones que configuren el proceso laboral, diremos que prevalece el componente de libertad o de alienación.

Al recuperar el hombre el dominio compartido de la producción en general y del proceso laboral en particular, recupera y refuerza el papel formativo y autoformativo del trabajo como actividad y relación social (F.ENGUITA, 1985).

Es posible que la concepción de trabajo que la escuela transmite, que ayuda a construir, se iguale a ocupación, empleo, función, tarea, que se ejerce en un mercado de trabajo. Concepción que reduce el trabajo a una cosa, a un objeto, y pierde de vista la visión del trabajo como relación social que tiene dimensiones no solo materiales, sino también sociales, culturales, estéticas y espirituales.

La necesidad de analizar de qué manera la dinámica social se desarrolla dentro del ámbito educativo nos lleva a repensar las relaciones sociales en la práctica escolar.

Estas relaciones operan por un lado en la socialización de los chicos para su posterior inserción en el mundo del trabajo y por otro en la configuración de imágenes acerca del trabajo mismo.

El modo que asumen estas relaciones sociales, la dinámica articulación de sus componentes (los maestros, los alumnos, los objetos, el conocimiento y su producción, la institución, etc.) y en qué medida y en qué direcciones configuran dicha socialización para el trabajo y la conformación de imágenes sociales del mismo, estarán estrechamente vinculadas a:

· La capacidad para determinar el

producto del trabajo escolar, es decir el aprendizaje, que tengan estos distintos actores y componentes de estas relaciones sociales. Si se trata, al igual que la producción industrial, de productos que no son determinados por quienes los trabajan, o si resta un margen de decisión para ellos.

· La posibilidad de los actores de participar en la toma de decisiones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, es decir en los procesos del trabajo escolar.

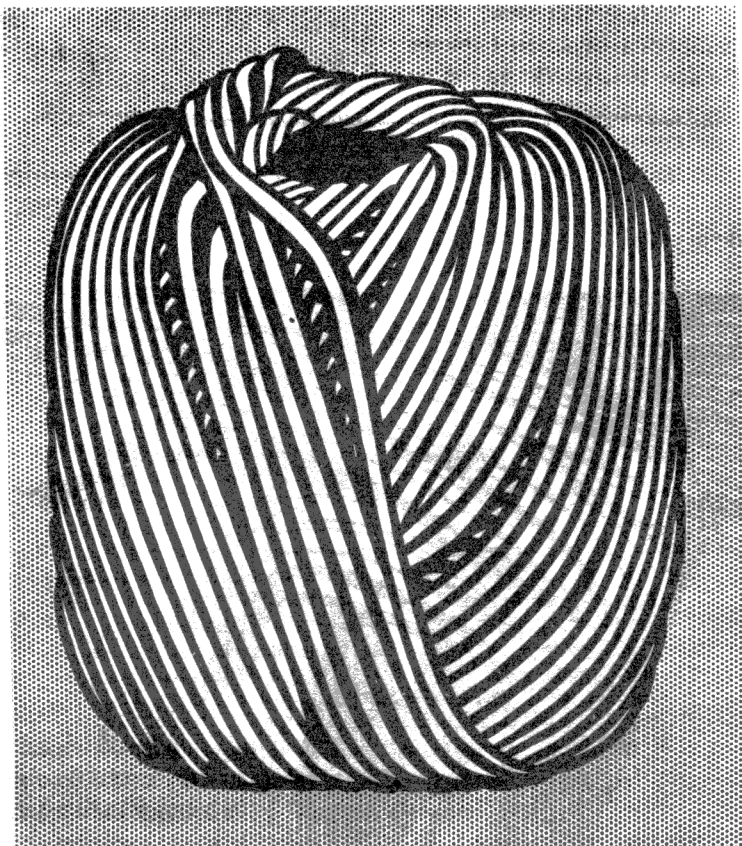
· La propiedad de los medios e instrumentos del aprendizaje por parte de quienes producen el trabajo escolar. Cuando se habla de medios e instrumentos se hace referencia tanto a medios materiales que tal vez no sean propiedad de los agentes, pero también de las estrategias con que éstos cuentan, de los conocimientos previos, la socialización anterior, etc. En este caso, su posesión puede ser suficiente o insuficiente, es decir una posesión parcial de estos medios.

· El conocimiento en la escuela puede presentarse como algo acabado, dado, inmodificable. La cultura, que es el producto de los hombres, parecería así como algo ya creado, ajeno. También puede presentarse como una construcción, de la que los hombres participan. Estas distintas formas de vincularse con los bienes culturales (inculcación imposición-construcción) estarían incidiendo de manera diferente en la socialización para el trabajo y la configuración de sus imágenes.

· El papel que juegan ante estas diferentes formas de concebir y presentar al conocimiento, los mecanismos de apropiación que los sujetos ponen en juego en la vida en la

escuela, y que permiten resignificar el conocimiento, recuperar su sentido, etc.

En las relaciones sociales, la vida escolar fomenta la competencia, el trabajo individual, la responsabilidad individual. La individualidad del aprendizaje y la competencia se expresan en exámenes, pruebas, calificaciones, selección. Podría pensarse que la escuela prepara para la competencia por los lugares en el mercado de trabajo y para una concepción individualista del mismo. Sin embargo, si se quiere ver la realidad de lo que en su seno ocurre, no puede dejar de tenerse en cuenta a esta institución como lugar que recupera en lo cotidiano el sentido del encuentro con los pares,



en el que en conjunto se enfrenta la supervivencia, se organizan las condiciones de interpretación de discursos, etc.

En la enseñanza existe un sistema de motivaciones y recompensas extrínsecas: las notas, calificaciones, premios, castigos, promesas de un futuro profesional, etc., son las motivaciones reales en lugar de serlo el proceso de aprendizaje mismo o el conocimiento a aprender. Podría pensarse que de este modo el trabajo escolar de los alumnos, el aprendizaje, se convierte en medio y el no trabajo en fin, equiparando esta situación a la del trabajador con respecto a su trabajo.

Estas "sanciones" forman parte de un cuerpo explícito e implícito de normas que regulan la vida de la escuela, forman parte del proceso de control de la vida escolar. Sin embargo a nivel de la cotidianidad podría verificarse un control implícito ejercido coyunturalmente por los grupos "controlados" y que limita o modifica, negocia y reorienta algunas de las características del control ejercido sobre ellos.

2.2. *Disciplinamiento laboral y disciplina escolar*

La disciplina escolar representa un espacio de aprendizaje ya que su propósito consiste en generar una cantidad de prácticas por parte de los distintos sujetos institucionales. Como todo sistema punitivo, representa un programa que además de implicar acciones destinadas a suprimir ciertas prácticas supone, básicamente, la búsqueda de producción de otras diferentes a la vez que sustitutivas de las primeras.

Se han construido una serie de discursos/prácticas que refieren y a la vez constituyen saberes acerca de los alumnos: fichas personales, legajos, cuadernos de indisciplina, cuadernos de comunicaciones a los padres, boletines de calificaciones, boletines de inasistencias, registros de asistencia y puntualidad, etc. Se trata de un significativo aparato administrativo capaz de dar cuenta de aquellos aspectos de la vida de los estudiantes que resulten relevantes para la estrategia de vigilancia. Por otra parte coexisten una cantidad de reglamentos, estatutos, disposiciones normativas que directamente pautan aquellos comportamientos punibles (NARODOWSKY, 1989).

Esta producción disciplinaria no constituye un fenómeno contingente o aleatorio sino que conforma mecanismos fuertemente instalados en el individuo y en la sociedad. Sus objetivos son lograr que en cada uno de los ámbitos se instalen unas y no otras prácticas en cada uno de los espacios señalados. En este sentido existen entonces notables similitudes entre el disciplinamiento escolar y el que se dará posteriormente, el laboral, para el cual la escuela ha oportunamente preparado a su población.

2.3. *La división sexual del trabajo en la escuela*

Uno de los mensajes más claramente identificables que transmite la escuela con respecto al trabajo se refiere a la división sexual del mismo. Esto nos lleva a pensar en el fenómeno de la terciarización de la economía, que implicó

el traslado de la fuerza de trabajo esencialmente femenina al sector servicios. (70 por ciento de la PEA femenina en 1988).

Entre los factores que inciden sobre la existencia de campos laborales diferenciados por sexo se encuentra la escuela. El continuum se inicia en la familia, continúa en la escuela y culmina en el trabajo.

La pregunta que surge es cómo opera la escuela en relación a esta división del trabajo. Que imágenes contribuye a construir en los niños acerca de lo que significa el trabajo en la sociedad, acerca de cómo se distribuye el trabajo entre grupos, edades, sexos, clases, etc.

La incesante incorporación de nuevas tecnologías al mundo de la producción no demanda la posesión de atributos históricamente considerados como masculinos, como la fuerza física. Esta ha sido sustituida hoy por capacidades relacionadas con habilidades manuales, desarrollos cognitivos superiores, etc. De ahí que no se explique por qué aún hoy la mujer sigue ligada más al mundo de la reproducción que al de la producción. Uno de los ejemplos más vívidos de esta problemática es el análisis realizado por Wainerman y otros (1984).

3. *La escuela como lugar de trabajo*

La práctica escolar en el sentido más amplio es un tipo de práctica laboral con características específicas, que no sólo está impregnada de las relaciones sociales estructurales sino que además está determinada por la forma particular que establecen las relaciones sociales de la educación, la experiencia cotidiana de los agentes y de cómo ellos viven estas relaciones regularmente.

Es precisamente a través de esta interacción que docentes, alumnos e institución, van construyendo la vida cotidiana en la escuela. La práctica, vista entonces en un sentido estricto, tiene características particulares que muestran a la escuela como un lugar de trabajo.

Por un lado tiene una historia, que tiene que ver con los procesos de construcción y de cambio permanente, tanto a través del tiempo como de las distintas situaciones que se viven en la escuela.

Por otro, las acciones que se llevan a cabo dentro del contexto escolar, tales como la transmisión de conocimientos, el sometimiento a determinado tipo de disciplina, las formas de organizar la tarea en el aula, el cumplimiento de horarios, la imposición institucional de normas que regulan el trabajo docente y también el de los alumnos (calificaciones, premios y castigos, etc.).

Es en el campo de estas acciones donde se ponen en juego los procesos de control y de apropiación.

El control hace referencia a una serie de mecanismos e interacciones a través de los cuales se imponen, negocian o reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. El control tiende a articular las acciones del Estado que sostienen y delimitan las instituciones educativas: disposiciones técnicas, normas, rutinas aparentemente inocuas, reglamentos, control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y acción de los niños, etc.

Los procesos de apropiación dan existencia real a la escuela. Los espacios, los usos, las prácticas, los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han aprovechado y que ponen en juego cotidianamente (EZPELETA-ROCKWELL, 1983).

Esto determina formas de relación particular entre: grupos de docentes, docentes y alumnos, grupos de alumnos, maestros-alumnos y contenidos, y por último maestros alumnos e institución escolar.

Cada una de estas relaciones entonces implica distintos procesos de control y apropiación que dan a la escuela no solo una dinámica específica en la constitución de la vida cotidiana, sino además la posibilidad de generar espacios alternativos donde los sujetos de la educación se desarrollen autónomamente.

En este sentido resulta necesario avanzar en algunas consideraciones sobre el trabajo docente, siendo este una de las piezas claves del funcionamiento de la institución educativa.

El docente es básicamente un asalariado, que percibe una remuneración por jornada laboral, que cumple con una actividad que no le pertenece totalmente y en el seno de relaciones de trabajo prescriptivas que regulan su pertenencia institucional.

Algunos rasgos de su práctica tienen mucho en común con las variadas ocupaciones propias de una estructura socio-económica capitalista; los procesos de descalificación, parcelación de tareas, rutinización del trabajo, jerarquización, lo hacen comparable con los efectos de la lógica racionalizadora del capital.

El objeto particular del trabajo docente requiere de la formación en un campo de conocimientos que provea de los instrumentos teóricos y metodológicos para hacer efectiva la enseñanza.

En este sentido podría sugerirse que los docentes compartirían algunos de los rasgos planteados por 'la sociología' de las profesiones acerca de los profesionales.

Sin embargo, dado al mismo tiempo el carácter dependiente respecto a variables que definen la producción de bienes culturales, la selección de los que van a reproducirse, bajo qué condiciones y requisitos, podríamos señalar la poca compatibilidad con la perspectiva profesional.

En primer lugar no son sus miembros, sino el Estado quien regula el ingreso, a partir de un título que acredita "aptitud"; al mismo tiempo las normas que estructuran su campo provienen de niveles ajenos a los propios docentes.

Respecto de los conocimientos, no se dispone de un cuerpo delimitado que legitime el desempeño profesional sino que circulan variedad de técnicas y saberes transmitidos a modo de sabiduría artesanal (Sacristán, 1988).

Terhart (1987) señala que lo que realmente forma al profesor es la práctica laboral, especialmente el proceso de socialización escolar por el que atravesó de alumno a profesor sin momentos de ruptura cualitativa. Desde aquí muchos prefieren clasificar a la actividad docente como semiprofesión.

Otra perspectiva teórica es la de la proletarización. Para

estas corrientes los enseñantes son trabajadores asalariados que han sufrido como colectivo importantes modificaciones en su composición (aumento cuantitativo, dependencia creciente del Estado, femimización) y en los modos de ejecución de su trabajo.

Según estas posturas los procesos de proletarización, a raíz de la naturaleza cambiante del capital, no son privativos de los trabajadores industriales.

La proletarización es consecuencia de la eliminación de la calificación para el trabajo, de la exclusión del trabajador de las funciones conceptuales del trabajo y de un refuerzo de los controles de gestión (LAWN, OZGA).

Tal como lo sugirió Braverman, se señala que en la enseñanza hay una tendencia a largo plazo a una fragmentación, racionalización y mecanización que lleva a la descualificación de los trabajadores y sus puestos de trabajo en dos sentidos: en relación a la pérdida creciente de aptitudes tradicionales y propias del oficio y en tanto el conocimiento científico se acumula cada vez más en el proceso de producción.

Estos procesos de descualificación sufridos por los enseñantes son paralelos a la evolución histórica de la escuela (Braverman). La misma ha pasado de ser una pequeña organización no creada por los profesores pero con un mayor control de su parte, con una visión más global de su trabajo, a ser una gran institución con labores de administración y supervisión y en la que la enseñanza no es sino una parte de una línea de producción y el director es sobre todo un administrador de los recursos escolares.

Frente a esta postura aparece otra (Dreben) que considera que es necesario abordar la problemática del trabajo de los enseñantes recuperando las especificidades de su práctica.

Esta postura alternativa sostiene que más que hablar de una proletarización técnica referida a los modos de ejecución del trabajo, se trata de una proletarización ideológica, es decir aquella que alude a la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales del trabajo. Los indicadores más evidentes son: la capacidad de decidir o definir el producto final, su disposición en el mercado, sus usos en la sociedad.

Para los teóricos de la proletarización, la racionalización del trabajo educativo conduce básicamente a la proletarización técnica. Para quienes apelan a las especificidades, el trabajo docente participa de una serie de características que permiten sugerir que la racionalidad educativa no responde a los mismos fines que los de la producción. La exclusión de los trabajadores de la fase de planificación, se expresa en ciertos niveles, ya que no podemos desconocer que los docentes no se ven desplazados totalmente de funciones de programación, especialmente en lo que concierne al aula.

Esta situación permite plantear una configuración contradictoria del rol. Por un lado su posición de subalterno en una organización burocrática le resta poder de decisión sobre las políticas y orientaciones curriculares. El docente recibe ya elaborado el cuerpo de saberes a transmitir como así también las normas que regulan sus prácticas. Pero al

mismo tiempo son poseedores de un relativo poder y autonomía en el aula, que supone el dominio de ciertas áreas de conocimiento.

Más allá de estas contradicciones menores, el carácter excesivamente burocratizador de la vida institucional, la pérdida creciente de la relevancia social del sistema educativo y el carácter socializador por encima de la distribución de saberes relevantes, hacen que la práctica docente se asocie más, en el marco de la división social del trabajo, a una actividad de mera ejecución disociándose el carácter intelectual en tanto reelaborador crítico y productor de conocimientos. Todos estos elementos permitirían sugerir la prevalencia de una práctica educativa como práctica enajenada.

4. Reflexión teórica y práctica

La reflexión teórica propuesta en este artículo se ha presentado totalmente desvinculada de apoyatura empírica y sin pretensiones o hipótesis de aplicabilidad directa. Sin embargo, ella es el producto de lecturas discutidas en el grupo, de elaboraciones ad-hoc para la docencia universitaria, de investigaciones realizadas por cada uno de los miembros del equipo, de diversos tipos y grados de involucramiento en actividades políticas y de experiencias profesionales variadas y ricas.

Es inútil hacer oídos sordos a las urgencias de la coyuntura:

- la cobertura del sistema educativo está retrocediendo;
- hay un sector creciente de niños y adolescentes en situación de riesgo de vida;
- el vaciamiento de contenido en la escuela en todos sus niveles ha sido denunciado por los especialistas y los propios actores;
- el sistema educativo nacional está en riesgo de atomización, por una transferencia de servicios que no contempla las necesidades de los sectores mayoritarios:
 - el sistema de ciencia y técnica está definanciado;
 - ideologías privatistas prevalecen acerca de los servicios educativos, con el consenso de sectores amplios de la población;
 - el estado nacional ha abandonado su papel en la provisión de enseñanza en todos los niveles;
 - acaba de ser promulgada una Ley Federal de Educación que, en un primer análisis, parece destinada a brindar una imagen "modernizada" del sector, aunque en realidad, legitima el abandono del sistema un año antes del ex ciclo básico de nivel medio. La escuela media está condenada a desaparecer, sin que esté claro qué estructura alternativa se prevee para cumplir sus funciones. La obligatoriedad que esta ley propone será imposible de cumplir sin inversiones en infraestructura, ya que la cobertura actual está lejos de alcanzar la demanda potencial. Las condiciones laborales de los docentes son hoy, como nunca, desesperantes, y la ley no se ocupa taxativamente de ellas.
 - etc. etc.

Las mencionadas son ciertamente, emergencias sociales y educativas. Pero su reconocimiento no puede tomar el lugar de la elaboración teórica, ni es posible establecer un orden de prioridades acerca de cuál atender primero. Hacerlo sería rendirse a la falsa disyuntiva teoría - práctica. Más falsa aún en épocas de crisis -social, teórica, paradigmática- como la que atravesamos, sin ver el fin todavía.

El fortalecimiento del campo profesional de los especialistas en ciencias de la educación, y los aportes, por modestos que ellos sean, realizados a la construcción del campo científico en nuestra disciplina, nos permitirán brindar claves significativas para la comprensión de los procesos en desarrollo.

Asimismo, permitirán el afianzamiento de la Universidad pública como lugar de producción de conocimientos, de profesionales de alta calidad y de procesos democratizadores que reviertan sobre el resto del sistema educativo y sobre las otras instituciones de la sociedad.

Bibliografía

- APPLE, M. Y KING, N. R., ¿Qué enseñan las escuelas?; en: SACRISTÁN, G. Y GÓMEZ P., **La enseñanza, su teoría y su práctica**, AKAL, Madrid, 1985.
- APPLE, M. W., **Educación y poder**, Paidós, Barcelona, 1987.
- BECKER, G., "Seminario del profesor Gary Becker en Argentina", Fundación Banco Patricios, Buenos Aires, 1993.
- BIRGIN, A.; DUSCHATZKY, S. Y DUSSEL, I., "Las condiciones laborales de los docentes de la escuela media", Proyecto de investigación, FLACSO, Buenos Aires, 1990.
- BOWLES, S. Y GINTIS, H., **La instrucción escolar en la América capitalista**, Siglo XXI, México, 1981.
- CARRIZALES RETAMOZA, C. y otros, **Modernidad y posmodernidad en educación**, UAS/UAEM, México, 1992
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M., **Trabajo, escuela e ideología**, AKAL, Madrid, 1985.
- FINKEL, S., "El capital humano, concepto ideológico"; en: LABARCA y otros (comp.), **La educación burguesa**, Ed. Nueva Imagen, México, 1987.
- FRIGOTTO, G., **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico - social capitalista**, Ed. Cortez - Autores Asociados, San Pablo, 1984.
- JIMÉNEZ JAEN, M., "Los enseñantes y la normalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización"; en: **Revista de Educación**, MEC, Madrid, 1988.
- LLOMOVATE, S., "Vinculaciones entre la educación, el trabajo y el empleo. Perspectiva para los años 90", OEI, 1988. (Documento para la Reunión de Ministros de Educación Iberoamericanos, 1988).
- RIQUELME, G., "Reconceptualización de la relación educación - trabajo", Proyecto PEN/OEA, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, Buenos Aires, 1989.
- ROCKWELL, E. Y EZEPELETA, J., **Escuela y clases subalternas**, Cuadernos Políticos Nº 37, México, 1983.
- SEGRE, M.; TANGUY, L.; LORTIC, M.F., "Una nueva ideología de la educación"; en: LABARCA, G., **Economía política de la educación**, Ed. Nueva Imagen, Serie Educación, México, 1981.
- TEDESCO, J.C., **El proyecto educativo autoritario**, FLACSO, 1983.
- ZENEIDA KUENZER, A., **Pedagogía de fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**, Ed. Cortez - Autores Asociados, San Pablo, 1985.