

COMUNICACIÓN N° 02/15

Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT).

**Subsecretaría de Educación
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

La Plata, junio de 2015.-

COMUNICACIÓN N° 02/15

Inspectores Jefes Regionales,
Inspectores Jefes Distritales,
Inspectores Areales,
Directivos y Docentes de CEC,
Integrantes de los EOE, EID y EDI.

Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT).

1. Introducción. Marco Normativo e Institucional

El presente documento tiene como objetivo proponer el encuadre para el desarrollo de la Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT) que es una de las líneas de trabajo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Se entiende a la misma, como un dispositivo para la promoción de la integración de los sujetos a la vida escolar y para la construcción de proyectos de vida que articulen los saberes escolares y las prácticas socialmente productivas para la inclusión en un modelo de desarrollo nacional y provincial.

Las acciones de la Orientación para la Educación y el Trabajo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se enmarcan en lo dispuesto en las siguientes reglamentaciones:

Leyes nacionales

- Ley 23.849/90 que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley 24.417/94 de Protección contra la Violencia Familiar.
- Ley 26.075/05 de Financiamiento Educativo.
- Ley 26.058/05 de Educación Técnico Profesional.
- Ley 26.206/06. Ley Nacional de Educación.
- Ley 26.061/06 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
- Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.390/08 de Prohibición de Trabajo Infantil y Adolescente.
- Ley 26.634/08 y 26.842/12 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas
- Ley 26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Leyes de la provincia de Buenos Aires

- Ley 13.688/07 de Educación Provincial.
- Ley 12.569/01 de Violencia Familiar y Decreto Reglamentario 2875/05.
- Ley 13.298/05 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños.
- Ley 13.803/08 de Erradicación del trabajo Infantil.

Asimismo, las acciones de la OEyT se encuentran en concordancia con el Plan Jurisdiccional de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia

de Buenos Aires y el Plan de Trabajo definido por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Tal como expresan la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial, una de las funciones fundamentales de la educación consiste en brindar oportunidades para la formación integral de las personas a lo largo de su vida y promover las capacidades para definir el propio proyecto de vida basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad ambiental y cultural, justicia, responsabilidad y bien común. Ambas leyes disponen la importancia de la formación ciudadana como medio para incentivar el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios entre todos los niveles y modalidades.

2. Transformaciones en el mundo productivo

Desde fines del siglo XX y a partir de la crisis del Estado de Bienestar en los países capitalistas, el tiempo presente se caracteriza por el intenso aumento del intercambio financiero y de capitales a escala global, posibilitado por la apertura de las fronteras geográficas para el libre comercio y por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Desde mediados de la década del 70, varios países de América Latina sufrieron transformaciones respecto al rol del Estado, que pasó de ocupar un lugar preponderante como organizador social a dar lugar a la preeminencia del mercado y sus lógicas.

En Argentina, la dictadura militar que se instaura en 1976 instaló un nuevo régimen de acumulación del capital que buscaba modificar la estructura económica y social en pos de disolver las bases materiales de la alianza entre el trabajo y la burguesía nacional, con el objetivo de restablecer unas relaciones de dominación más permanentes (Basualdo, 2006: 116).

La redistribución del ingreso fue entonces un hecho fundacional de la última dictadura con la consecuente caída del salario real y la disminución de la

participación de los asalariados en el PBI, a lo que se fue sumando un alza en la desocupación, producto del profundo proceso de desindustrialización que se iniciaba.

La herencia de este modelo de valorización financiera quedó expresada en la reducción de la economía real a partir de la desindustrialización; disminución de la mano de obra y aumento la pobreza; achicamiento del mercado formal de trabajo y expansión de la economía informal; pérdida de la capacidad de regulación por parte del Estado; deterioro de los servicios sociales y públicos.

Esta globalización económica y financiera presente ya en los años 70 pero acelerada desde mediados de los 80, implicó entonces para los países de la región “profundas transformaciones en las bases sociales de los Estados y más en general una reestructuración de las relaciones entre Estados, mercados y sociedades” (Vilas, 1997: 90).

Este reposicionamiento del Estado-Nación se distancia del rol que había adquirido durante gran parte del siglo XX más vinculado con el desarrollo de un sistema de protección que buscaba garantizar el cumplimiento de los derechos sociales y laborales de la población. De la mano de la expansión del pensamiento neoliberal, “el bienestar ya no aparece como un derecho sino como una “oportunidad” que cada uno, de modo individual y según sus posibilidades, debe aprovechar” (Southwell, 2009: 37).

Otro cambio fundamental de estos procesos iniciados a fines del siglo XX en el mundo occidental son los desplegados en el modelo de organización de la producción y los profundos efectos sobre el mundo del trabajo.

Anteriormente, el modelo de producción estaba asociado a la fábrica, al empleo asalariado y a la organización jerárquica, y se regía bajo una serie de valores que Zygmunt Bauman (1998) denominó como “ética del trabajo”¹.

¹ Bajo esta forma, el trabajo era un valor en sí mismo; esforzarse, no estancarse, casi no descansar, el esfuerzo y la gratificación postergada eran las premisas básicas de esta ética, asociada a la promesa moderna de progreso. Pero fundamentalmente alrededor del trabajo se organizaban también los otros aspectos de la vida, porque “El trabajo era el principal factor de ubicación social (...) la pregunta ‘quién es usted’ se respondía con el nombre de la empresa en la que se trabajaba y el cargo que se ocupaba” (Bauman; 1998: 34).

A diferencia de esto, el modelo de producción y de trabajo “flexible” de la actualidad permite una adaptación rápida y permanente a los cambios del mercado para amoldar la producción a las demandas de los consumidores. La nueva economía global permite asimismo realizar transacciones en tiempo real y supone que las estrategias de mercado ya no están ancladas a un territorio específico y delimitado. El trabajo en cambio, sigue siendo local porque está determinado por las fronteras territoriales y por el hecho de tratarse de individuos que viven en un contexto cultural determinado y requieren afirmarse en el mismo.

Cabe destacar que no se puede dejar de reconocer que en una misma sociedad conviven distintas modalidades de empleo, una que se vincula con trabajos más estables, efectivos y en blanco, y otra más flexible, donde el trabajo es a corto plazo, circunstancial o con contratos. Al respecto Beck (2001) se refiere a estas dos modalidades dando cuenta de la manera en que el “trabajo normado” ha sido reemplazado por “el trabajo sin normar”. En palabras de Sennett, los trabajadores “flexibles” deben estar abiertos al cambio, asumir riesgos, formarse permanentemente, adecuarse a las variaciones del trabajo y de tareas, lo que genera pocas seguridades y muchas ansiedades (Sennett, 2000). Al mismo tiempo, actualmente se mantienen algunos trabajos caracterizados por formas más rígidas y más estables, por la rutina y una mayor dependencia de reglamentos y procedimientos formales, en los que existen posibilidades de planificación de una carrera. Sin embargo, en estos tiempos existe una tendencia que se orienta a que nuestras identidades se constituyan más desde la incertidumbre, el cambio y el riesgo, que desde la seguridad, la planificación y la estabilidad. Otro rasgo de la sociedad actual es la pérdida de peso relativo del trabajo físico con respecto al trabajo intelectual, que implica conocimiento y capital.

Es decir, estas transformaciones en el mundo productivo afectan los sentidos adoptados por el trabajo, dado que antes conferían identidad a los sujetos que

se definían a partir de la actividad laboral desarrollada y actualmente el trabajo se desdibuja como lugar central en la definición de la identidad y como ordenador de la vida social.

Frente a la caída de los metarrelatos basados en la promesa del progreso y la igualdad aparecen otras formas de ser en el mundo más vinculadas con la idea de la gratificación inmediata (“vivir el momento”) y la realización personal como modo de responder a un futuro incierto que no se puede programar ni predecir. En un contexto caracterizado por la vertiginosidad de los cambios, se dificulta pensar una educación que se oriente hacia la estructura laboral en forma lineal y articulada o una educación vinculada con la demanda del momento.

Por otro lado, estos cambios también se traducen en precarización laboral, sobre todo para grandes sectores de la sociedad que han perdido conquistas sociales vinculadas a los derechos laborales garantizados.

Richard Sennett en su obra *La corrosión del carácter* (2000) analiza los efectos que la flexibilización y precarización laboral, junto con la individualización de lo social y la transformación del lugar del Estado, tienen sobre la constitución de las subjetividades. Resulta interesante observar cómo el autor describe las características de este tiempo, donde las empresas proponen formas de trabajo inestables y cambiantes que suponen abandonar la idea de pensarse en un trabajo “a largo plazo”. A raíz de ello, se propone desmitificar el efecto supuestamente liberador de la idea de “vivir el momento”. El supuesto placer que “debemos” sentir al “aprovechar” el corto plazo es más una imposición que una decisión libre y voluntaria y que puede producir múltiples experiencias “a la deriva”. Esta aceleración vertiginosa del tiempo, que se diferencia de la linealidad del tiempo moderno, da lugar al surgimiento de otros valores sociales como la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a los cambios, de competir en la búsqueda del “éxito”, de consumir los productos que ofrece el mercado y de “disfrutar” de ese presente a partir del vértigo del cambio permanente (Southwell; 2009: 43).

Argentina ante el cambio de época

La herencia de los procesos de reforma de Estado y las políticas neoliberales en toda la región podría resumirse sucintamente en: primacía del sector financiero de la economía, polarización social, profundización de la pobreza y crecimiento del desempleo; y disolución de los lazos de integración ciudadana fundados en políticas de aspiración universal, entre otras. En los últimos diez años se puede observar que en América Latina predominan gobiernos de nuevo signo cuyo denominador común es la oposición al consenso político reformista de los 90 y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas, recomponiendo su capacidad regulatoria y de inversión (Feldfeber y Gluz, 2011).

Así en Argentina desde el 2003 se diseñaron políticas económicas orientadas a la recuperación del mercado interno y del empleo, en un intento por reorientar la economía en términos reales, contrario a la valorización financiera que había reinado hasta ese momento, de la mano de la promoción de políticas sociales recuperando el papel del Estado de cara a la ciudadanía.

Esta reorientación de la política económica, acompañada por políticas como la promoción de las convenciones colectivas de trabajo, la recomposición de los ingresos, la incorporación de nuevos beneficiarios al sistema jubilatorio, etc., tuvieron un fuerte impacto en la reducción de la pobreza y la disminución del desempleo. Lo que a su vez estuvo acompañado por la implementación de planes que promovieron formas asociativas y autogestivas de trabajo, sustentados en la concepción del trabajo como mecanismo de inclusión (Hintze, 2006).

Así, el Estado Nacional despliega políticas que desde la concepción de la ampliación de derechos se esfuerzan por reestablecer algunas certezas en el mundo del trabajo y las trayectorias laborales de los/as ciudadanos/as.

3. Transformaciones en el mundo escolar

Desde fines de la década del 70 en adelante, las sociedades occidentales están viviendo grandes y profundas transformaciones de la mano de procesos de globalización y reforzamiento de lo local, que tienen un impacto directo en la matriz estado-céntrica de los países latinoamericanos. Distintos autores conceptualizan de diversas maneras estos procesos como *modernidad líquida*, *modernidad radicalizada*, *posmodernidad*, *modernidad reflexiva* (Bauman, 2003; Beck, 2001; Vattimo, 1994; Giddens, 1997). Lo cierto es que estas transformaciones nos obligan a preguntarnos de qué manera inciden en aquellos dispositivos que – como la escuela - surgieron al calor de la época moderna y fueron al mismo tiempo productores de la misma. Esto es, una institución que guardaba una misión civilizadora y normalizadora, al mismo tiempo que actuaba como mecanismo de integración social y nacional.

En líneas generales, siguiendo a Dubet (2004), podemos analizar los cambios acontecidos en los sistemas educativos a partir de cuatro elementos que caracterizaron el programa institucional moderno, es decir, el dispositivo característico de la modernidad para socializar a las jóvenes generaciones.

Este autor inscribe el análisis del declive del programa institucional no tanto en relación a los cambios acarreados por las nuevas tendencias neoliberales de fines de siglo XX sino más bien en pensar las transformaciones como consecuencias del propio éxito y radicalidad de la modernidad.

En primer lugar, los valores y principios que se postulaban en la escuela en tanto sagrados, homogéneos, “fuera del mundo”, y daban un marco de referencia común en el que se socializaban las jóvenes generaciones, pierden su centralidad a partir de la emergencia de nuevas identidades ancladas en lo local.

Por otro lado, la autoridad del maestro deja poco a poco de tener su base de sustentabilidad en la vocación y la investidura propia del rol legitimada por la institución educativa, para convertirse en una burocracia profesional, regida por criterios relativos a la especialización, la eficiencia y la rendición de cuentas.

En tercer lugar, la masificación escolar que se produjo desde la posguerra, fue erosionando los muros de aquel santuario, incorporando a todos aquellos que quedaban excluidos y con ellos problemáticas sociales y propias de la cultura juvenil (Dubet, 2004: 20). La masificación produjo de igual modo una producción creciente de diplomas que cambió la naturaleza de los mercados escolares, devaluando los títulos y generando organizaciones cada vez más complejas y con mayores necesidades administrativas.

Por último, hoy en día la identidad de las nuevas generaciones no se constituye sólo alrededor del rol de alumno/a, sino que éstos llegan a la escuela como NNA participantes de una cultura propia que preexiste a la socialización institucional, relegando a la escuela como un espacio *más* de socialización y construcción de subjetividades (Dubet, 26-27).

Las escuelas con las que nos enfrentamos entonces ya no son ese dispositivo homogéneo e integrador del modelo anterior, sino más bien un sistema fragmentado, policéntrico, plural y diverso (Tenti Fanfani, 2004: 53), atravesadas a su vez por cambios culturales profundos, por la aparición de un ecosistema comunicativo y un mundo tecnocultural (Barbero, 2002).

Las bases de la institución escolar se ven corroídas en un contexto de mutación cultural y simbólica (Dussel y Quevedo, 2010) que la dejan con poca capacidad de articular sus funciones de transmisión de la herencia cultural, capacitación para el mercado laboral y formación de ciudadanos (Barbero, 2008).

El modelo escolar centrado en la cultura letrada enfrenta una realidad donde emergen nuevos lenguajes, tecnologías multimodales, donde el libro como artefacto cultural pierde su centralidad. Al mismo tiempo, ante la circulación de saberes socialmente válidos por fuera de este espacio, la posición de la escuela como *e/* lugar del saber se resquebraja.

La organización del saber también atraviesa profundos cambios. A un modo jerárquico, centralizado, basado en un acceso secuencial del conocimiento y

mediado por el maestro, se le oponen ahora otros modos de circulación, articulación y consumo de saberes, donde el mundo adulto pierde capacidad de control. Los límites ya no están tan claros, cuáles son los espacios de saber y comunicación de los adultos y cuáles de los jóvenes; cuál es el adentro y cuál el afuera de la institución.

Mientras tanto, dentro del aula, la enseñanza frontal, simultánea y homogénea característica de la modernidad se ve desafiada por la fragmentación de atención que proponen las TICS, lo que – en el marco del nuevo paradigma que reconoce la diversidad - implica pensar en recorridos más individualizados para los procesos de enseñanza – aprendizaje. El modelo sistemático y formal de aprendizaje tiene que convivir con prácticas extendidas de exploración singular.

El Estado Argentino, interpretando estos cambios epocales, ha venido orientando las políticas educativas en pos de revertir estas tendencias. Es así que desde el año 2003, en una primera etapa, la política educativa se caracterizó por importantes avances a nivel de la legislación con la sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN), la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, entre otras. En una segunda etapa se desarrollaron políticas concretas orientadas a garantizar la efectivización de estas leyes, enfatizando la inclusión de los sectores excluidos del sistema educativo. Por ejemplo con la Asignación Universal por Hijo/a (AUH), los programas de inclusión digital como Conectar-Igualdad y Programa de Alfabetización Digital (PAD), PROGRESAR y Programa Nacional de Inclusión escolar, entre otros. Tal como sostienen Feldfeber y Gluz “las políticas sociales y educativas, a partir del año 2003, se proponen, desde un discurso fundado en el derecho ciudadano, construir modelos más integrales de intervención. Resulta significativo el cambio de rumbo en algunas políticas que podemos reconocer como de “nuevo signo” basadas en un rol más activo del Estado en la garantía

del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales” (Feldfeber y Gluz, 2011: 354).

Teniendo en cuenta los desafíos que se le presentan a la escuela actualmente y asumiendo la complejidad de las nuevas realidades, es necesario pensar el rol de la escuela desde la OEyT en la construcción de un proyecto de vida por parte de los NNA articulando los saberes escolares, extraescolares, las capacidades y los deseos.

4. Educación y trabajo, una relación histórica

Desde los orígenes de los sistemas educativos modernos, se establecen relaciones específicas entre el mundo escolar y el mundo productivo. Conceptualizar esta relación histórica entre educación-trabajo a partir de la noción de *dispositivo*² (Foucault, 1978; 1983) permite indagar en las articulaciones de sus elementos y cómo condicionaron o potenciaron históricamente las políticas para la educación y el trabajo (APPEAL, 2006).

Por ejemplo, en Argentina, la *gramática escolar* de las escuelas secundarias estuvo históricamente moldeada bajo el sesgo mitrista-normalista. Esta configuración operó como un dispositivo de reproducción de capitales académicos, culturales y sociales para las clases medias y altas de la sociedad, reforzando las posiciones sociales y asegurando las trayectorias de estos grupos en los niveles superiores. De esta manera, bajo la hegemonía enciclopedista, el nivel secundario se tornó impermeable a los saberes vinculados al trabajo. De modo tal que en ciertos momentos históricos

² La noción de dispositivo para este autor puede resumirse en tres puntos:

1) Se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.

2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.

3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones.

(décadas del 50 y 60 principalmente), para los sectores populares se planteaba la disyuntiva *entre trabajar o estudiar*, ya que los estudios secundarios estaban estructurados en función de la continuidad en los estudios superiores. Así mismo, se planteaba una escena de desacople entre trayectos de alfabetización escolar y trayectos de alfabetización económico-social, que al mismo tiempo suponía una mirada antagónica entre saberes y experiencia (Zysman-Arata, 2006).

La estructura del sistema educativo se configura entonces a partir de circuitos diferenciados que establecen como categorías excluyentes la formación para el trabajo intelectual o las profesiones liberales por un lado, y la formación para el trabajo técnico y manual por otro. Es decir, sentando la dicotomía entre estudiar o trabajar (Puiggros, 2006).

Los resortes institucionales desde la Dirección General de Cultura y Educación que se ocuparon de la problemática educación-trabajo, también fueron variando en el tiempo. La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social nace en 1949 como Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional³, en momentos donde el modelo productivo se centra en la industrialización. En este contexto, bajo la perspectiva del funcionalismo⁴, el objetivo de la Orientación Vocacional era lograr un buen conocimiento de sí mismo, mediante tests que medían en valores absolutos las habilidades, aptitudes e intereses, y otorgaba guías de información ocupacional que

³Su antecedente más inmediato es el Instituto de Psicología Institucional creado en 1948 que tenía como misión la Orientación Profesional a los alumnos de educación primaria (único nivel obligatorio en ese momento) y orientaba a los padres sobre las posibilidades de los niños y la adecuación al mercado laboral.

⁴ El funcionalismo es una corriente teórica surgida a mediados del siglo XX en los países centrales con especial desarrollo dentro del campo de la sociología y la antropología social norteamericana, cuyos principales exponentes fueron Talcott Parsons y Robert Merton. La teoría funcionalista propone que las sociedades suponen mecanismos propios capaces de regular los conflictos y las irregularidades, así como las normas que determinan el código de conducta de los individuos, los cuales variarán en función de los medios existentes y esto es lo que rige el equilibrio social. Por lo que la sociedad es entendida como un "organismo", un sistema articulado e interrelacionado, cuyas partes a su vez, tienen una función de integración y mantenimiento del propio sistema.

detallaban el perfil de la persona que ocupara el puesto. Se entendía que la vocación era un “valor” a descubrir, que había que identificar previamente a la elección y que constituía una definición con carácter permanente que determinaba la vida del sujeto.

Esta corriente modela un tipo de intervención (modalidad actuarial) que asume por un lado, que los adolescentes y jóvenes son incapaces de elegir y, por otro, que la estructura de ocupaciones y profesiones se mantiene estática, siendo el problema del orden de las correlaciones posibles. En este sentido, cumplía también funciones de reorientación a los alumnos con sobreedad y de “readaptación” profesional en caso de elecciones erróneas.

Luego, hacia fines del siglo pasado, con la crisis del capitalismo liberal, esta mirada sufre cambios, y se propone trabajar desde la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) que comienza a considerarse como una construcción, valorando lo que el sistema educativo imprime en los sujetos.

Esta nueva perspectiva que se asume desde el año 2001 en la entonces llamada Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, entiende la OVO no ya como modalidad actuarial sino como modalidad clínica, colocando a los adolescentes y jóvenes como sujetos activos de sus elecciones, cuyas potencialidades e intereses son de carácter cambiante; así como el contexto que también es entendido como pasible de transformación.

El paradigma anterior consideraba a las carreras y profesiones como objetos estáticos, predecibles y mensurables en relación con las aptitudes evaluadas en los jóvenes. Suponía un contexto estable y un futuro predecible respecto de la “buena elección”. El Orientador era un consejero activo frente a la pasividad adolescente. Por el contrario, la modalidad clínica, supone al sujeto activo capaz de informarse y decidir con otros, acompañado por la intervención del Orientador. En este sentido, considera la elección en medio de la construcción del proyecto de vida, decir “quién ser” y “qué hacer”. Para ello es imprescindible el *abordaje desde lo grupal* en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Se proponía desarrollar competencias cognitivas y técnicas, interactivas y de comprensión de mundo del trabajo, representaciones con mayor ajuste a la realidad (Comunicación 5/2001).

Es decir, la modalidad clínica centra sus acciones en el último tramo de las trayectorias educativas, y en la construcción de estrategias de reflexión y de información por parte de los jóvenes. En este sentido, busca propiciar que los/as adolescentes se aproximen a una respuesta de quiénes son, ayudándolos a decodificar el contexto, que se presenta como alejado del saber que aporta la escuela.

En la actualidad, el abordaje de estos dispositivos que vinculan la educación con el trabajo es una tarea que se encuentra en pleno proceso de resignificación, a partir de valorizar la perspectiva de OEyT presente en las legislación nacional y provincial y de acuerdo a la meta de inclusión que orienta la política educativa de los últimos años.

Así, se busca reforzar aquellos mecanismos que tiendan a establecer vínculos que superen la ecuación en clave disyuntiva *educación o trabajo*, y habilitar posibilidades en términos de *educación y trabajo*.

Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT)

La OEyT intenta promover la construcción de proyectos de vida como articuladores entre el presente, el pasado y el futuro del sujeto. Entendiendo al proyecto de vida como la dimensión del pensamiento, la libertad, la intencionalidad puesta en juego en el existir humano. Por lo tanto excede lo vinculado al estudio y/o el trabajo y es un entramado, no necesariamente consciente, que se despliega en todos los momentos de la vida del sujeto y que debiera propender a la autonomía del mismo.

Como el trabajo no significa lo mismo para todos, se propone utilizar el concepto de *proyecto de vida*, que es mucho más amplio, porque involucra distintos aspectos de la vida que le permiten al sujeto una inserción social y habilita a pensar horizontes posibles, transformando la realidad con otros.

De esta manera las acciones planificadas dentro de la OEyT adquieren un carácter transversal a todos los niveles y modalidades. Resulta fundamental propiciar la adquisición de la capacidad de elegir desde edades tempranas, teniendo en cuenta que la conformación de un proyecto de vida no se reduce a una etapa determinada sino que es producto de una elaboración progresiva en distintos periodos vitales.

La OEyT parte de concebir a todo sujeto como Sujeto de Derecho, activo y deseante⁵. Por tanto, su objetivo es promover la apertura de futuros posibles, apuntando a formar sujetos críticos, capaces de pensar y pensarse con otros, dado que todo proyecto de vida implica una articulación con la comunidad y la realidad en la que participa⁶.

La OEyT no sólo es transversal a los niveles sino que también se presenta como transversal a las líneas de trabajo de la Dirección de Psicología

⁵ Al pensarlos/as como sujetos deseantes estamos considerando el deseo como motor imprescindible en este proceso de búsqueda, porque está básicamente vinculado al sentido que el/la joven le confiere a la dimensión de la capacitación y el aprendizaje, así como el deseo mismo de aprender, pilar de garantía de la permanencia en el sistema. Generar mecanismos de construcción de preguntas, de despertar curiosidades, de deconstrucción de saberes instalados, de descubrimiento y jerarquización de saberes previos; es una tarea central de la escuela para provocar la construcción de sujetos activos. Tanto el deseo en sí mismo, como conferirle sentido al oficio de ser estudiante y la actitud pro-activa generadora a su vez de miradas críticas por parte de los jóvenes, son condiciones excluyentes para llevar a cabo procesos de elección vocacional y laboral saludables, pero también para desarrollar estas condiciones en otras dimensiones del aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria escolar.

⁶ En contextos donde los cambios económicos, sociales, laborales y profesionales son urgentes, continuos y de profunda transformación no puede anticiparse el curso del desarrollo profesional de los sujetos en tanto no pueden predecirse las posiciones profesionales y laborales que se generarán. La identidad ocupacional se construye a través del tiempo mediante la autopercepción en términos de roles ocupacionales, lo que supone conocerse, pero también conocer el porqué y el para qué se elige, o sea impregnar de sentido la elección a través de la actitud activa y comprometida de los protagonistas.

Comunitaria y Pedagogía Social. En este sentido, se ocupará por atender los objetivos establecidos por la ley que consisten en propiciar la construcción de un proyecto de vida educando para la ciudadanía, la inserción social-laboral, y la continuidad de los estudios. La OEyT se desarrolla como un eje de trabajo prioritario junto con los ejes de Convivencia y Ciudadanía, y Educación Sexual Integral. Estos ejes se encuentran estrechamente vinculados por la necesidad de garantizar el pleno ejercicio de los derechos, las trayectorias escolares de NNA con aprendizajes significativos y la resolución de conflictos en el ámbito escolar.

¿De qué manera contribuye la OEyT a alcanzar estos objetivos?

La OEyT se constituye como una estrategia efectiva de continuidad de trayectorias entre niveles y modalidades de la educación obligatoria, porque posibilita el desarrollo de espacios que permitan a los/as estudiantes reflexionar y pensar el futuro como condición necesaria para habilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las instituciones educativas constituyen el escenario privilegiado para el desarrollo de proyectos vinculados al mundo del trabajo, articulando el sistema educativo con el sistema productivo. Además el rol de la escuela en relación con la OEyT se configura a partir del acompañamiento y la reflexión en el proceso de búsqueda de referencias simbólicas como motor del desarrollo de un proyecto de vida, donde se articula lo subjetivo y lo social. El papel de la institución en las transiciones hacia el empleo va a estar dado por cómo cada institución se despliega en tanto espacio de socialización laboral, inclusión social y permanencia educativa. Las mediaciones actúan entre lo estructural y lo subjetivo y en el sentido de ampliar oportunidades, desarrollar recursos y activar capacidades; espacio donde los vínculos con su pares, docentes y otros integrantes de la comunidad educativa se vuelven centrales en el proceso de adquisición de una identidad ocupacional y social (Jacinto, 2010). La institución

no debería ofrecer un lugar de llegada sino generar dispositivos para que cada alumno/a construya su propia trayectoria.⁷

La inclusión requiere garantizar el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes, pero también que en el tránsito de los NNA por el sistema educativo y sus instituciones produzcan lazos sociales significativos⁸ de reconocimiento, de valoración y de cuidado, que permitan ampliar el capital cultural y social (Bourdieu 1983) de los/as estudiantes. La construcción de un “nosotros” que posibilita un sentido de pertenencia se torna posible cuando se acompaña a los estudiantes en la construcción de un proyecto que permita anclarse en un modelo de desarrollo provincial y nacional.

En síntesis, desde la OEyT se promueve la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo como espacio de preparación y construcción de un proyecto de vida, donde los saberes escolares adquieren sentido en diálogo

⁷ La noción de *trayectoria* (Bourdieu, 1997: 74-83) es tomada de Pierre Bourdieu, quien critica la tendencia a tratar la integridad de una vida como una historia coherente, en tanto secuencias ordenadas según relaciones inteligibles, con un sentido específico. Dirá Bourdieu que es casi tan absurdo como explicar un trayecto del subte sin explicar la estructura de la red, es decir, sin explicar la matriz de relaciones objetivas en la que tiene lugar el acontecimiento biográfico. Esta noción nos permite complejizar los pasajes entre mundo escolar-mundo productivo e inscribir los trayectos que realizan los/as alumnos/as entre ambos mundos en una matriz objetiva de posibilidades, donde emplearán recursos y medios que siempre son limitados, y estarán sujetos a procesos de negociación y disputas por el control de capitales económicos y simbólicos. De allí que la idea de una trayectoria lineal, ordenada y teleológica, que tiene como polo opuesto la noción de fracaso, se redefine en función de pensar los trayectos entre ambos mundos a partir de las posibilidades que brinda esa red y las idas y vueltas que permite.

⁸ En este sentido, las nuevas generaciones se insertan en el mundo social a través de otros significativos que, según Herbert Mead (1968) y Berger y Luckmann (1966), son definidos como los padres, referentes fundamentales para la socialización primaria que implica una vinculación afectiva. Pero la socialización no se agota en la niñez, los sujetos a medida que van creciendo se van insertando en nuevos ámbitos donde requieren de una nueva socialización para poder participar activamente. De esta manera se podría pensar a los otros significativos como referentes que operan como guías en un momento determinado de la formación del sujeto y que constituyen puentes de integración e interconexión con otros espacios vinculados a sus intereses. Esos referentes pueden ser otros adultos que no sean sus padres, o que no estén vinculados por una relación familiar, pueden ser docentes y también pueden ser personas con las que comparten ciertas afinidades. Éstos pueden ser tanto adultos como pares, pero al igual que en la socialización primaria comparten la característica de implicar relaciones afectivas que le permiten a ese “otro” convertirse en significativo.

con éste, convirtiéndose en conocimientos significativos. En tal sentido entendemos estos saberes como conocimientos, capacidades, experiencias distribuidas ampliamente en la sociedad. Es decir, son producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales y/o simbólicos que conforman el tejido social. De esta manera propician lazos sociales fuertes que se potencian como redes sociales y permiten pensar proyectos insertos y articulados con otros dentro de una comunidad. Así, se contribuye a la construcción de un colectivo que genera una fuerte identificación y por lo tanto contribuye a la disminución y resolución de los conflictos en el ámbito escolar.

ANEXO

Para ampliar y seguir pensando desde la perspectiva de género

Pensar la articulación entre educación y trabajo implica también incorporar la perspectiva de género y una mirada crítica en la definición de ambos polos de la relación.

La noción de *división sexual de trabajo*, alude a la inserción diferenciada de varones y mujeres en la división del trabajo existente de cada sociedad. En tanto relación social, es un fenómeno dinámico que expresa, refuerza y perpetúa la subordinación de las mujeres.

Históricamente varios elementos fueron confluyendo en esta configuración: el trabajo doméstico garantizaba (y garantiza) el control social de las mujeres y el cuidado (alimentación, vestimenta, etc.) para la reproducción de la fuerza de trabajo masculino; la constitución de las mujeres como un ejército de trabajo de reserva altamente movilizable y subordinado económicamente; la existencia de ciertas cualidades atribuidas como propias de la fuerza de trabajo femenina (delicadeza, buena presencia, cuidado) o masculina que, en el caso de las mujeres, se consideran innatas, y por lo tanto se les atribuye menor valor en su calificación.

Por otra parte, cuando la mujer divide su tiempo entre trabajo remunerado y trabajo familiar (fuera y dentro de la unidad doméstica) hablamos de *doble*

jornada laboral. Esto hacia adentro del hogar implica tareas reproductivas, domésticas, burocráticas y asistenciales. Como estas tareas se desarrollan de manera gratuita no son contabilizadas como parte de la fuerza de trabajo de la población económicamente activa, y tampoco son valoradas luego en el mercado laboral. Al mismo tiempo, este fenómeno convive con una explotación del *poder del amor* (*Doble Carga*) y con la *Doble presencia*, ya que la mujer aún cumpliendo ocho horas laborales nunca abandona la dedicación al hogar. De esta manera la División sexual del trabajo limita la realización personal y profesional, aislándolas de los ámbitos de poder y de producción de recursos, dificultando su desarrollo en la arena política y sociocultural.

Desde los últimos años se observan ciertos avances en materia legislativa que se orientan a la ampliación y garantización de derechos de las mujeres. Como por ejemplo, la Ley 24.476, que corresponde a la 'Moratoria permanente de autónomos' ("jubilación de amas de casa"), la Ley 26844/13 sobre régimen Especial de contrato de trabajo para el personal de casas particulares y los apartados dentro de la legislación que aborda las situaciones de violencia en donde se especifica situaciones de violencia laboral y todo ámbito en el que las mujeres se desempeñen.

En este sentido, desde la OEyT se busca contribuir en la deconstrucción de los estereotipos de género con vista a ampliar los espacios de inserción posibles así como poner en cuestión los modelos de distribución del trabajo doméstico.

Bibliografía utilizada:

- Barbero, J. M. (2002). "Jóvenes, comunicación e identidad". En: *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), número 0, Febrero 2002.

- Barbero, J. M. (2008). "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008
- Basualdo, E. (2001). *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Beck, U. (2001). "Políticas alternativas a la sociedad del trabajo". En: Beck, U. et .al. (2005). *Presente y futuro del Estado de Bienestar: el debate europeo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1997). "La ilusión biográfica". En: *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Comunicaciones DPCyPS –DcyE: 4/2001, 5/2001, 3/2002, 3/2008
- Dubet, F. (2004). "¿Mutaciones institucionales y/o Neoliberalismo?" Conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre.
- Dussel, I. y L.A. Quevedo. (2010). *La escuela frente a los desafíos del mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. "Las políticas educativas en la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". En: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>

- Fernández Mostaza, E. (2003) "La sociedad: el proceso de socialización". En: Cardus i Ros, S (Coord) *La mirada del sociólogo*. Editorial UOC. Barcelona.
- Gamba S. (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Giddens, A. (1997b) "Vivir en una sociedad postradicional", en Beck, U., A., Giddens y S., Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza, Madrid, pp. 75-136.
- Hintze, S. (2007). *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo: conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Espacios.
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Bs. As. : Teseo-IDES. Introducción: Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias.
- Los saberes del trabajo como fuente de sentido Alternativas Pedagógicas para América Latina (Appeal)- Argentina, en *Revista Anales de la Educación* (2006)
- Puigrós Adriana (2006). "La escuela no puede alfabetizar en el vacío" en *Revista Anales de la Educación*.
- Sennett, R. (2009). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Southwell, M. (2009) *Formación cultural contemporánea*. Eje1 Gestión escolar. Proyecto FOPIIE. Ministerio de Educación.
- Tenti Fanfani, E (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE-UNESCO. Buenos Aires.
- Vilas, C. (1997). "La reforma del Estado como cuestión política" en *Revista Taller* N° 4, v. 2; agosto 1997.
- Vattimo, G. (1994) "Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?" en Vattimo, G. y otros, *En torno a la posmodernidad*. Anthropos, Colombia.

- Zysman, A. y N. Arata (2006). “Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación trabajo” en *Revista Anales de la Educación*.

Gobernador

Dn. Daniel Scioli

Directora General de Cultura y Educación

Presidente del Consejo General de Cultura y Educación

Dra. Nora De Lucia

Vicepresidente 1ro del Consejo General de Cultura y Educación

Dr. Claudio Crissio

Subsecretario de Educación

Dr. Néstor Ribet

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Lic. Eliana Vásquez

DGCyE / Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía social
Torre Gubernamental I. Calle 12 esq. 51, piso 13
(0221) 4295274
direccion_psicologia@ed.gba.gov.ar
www.abc.gov.ar