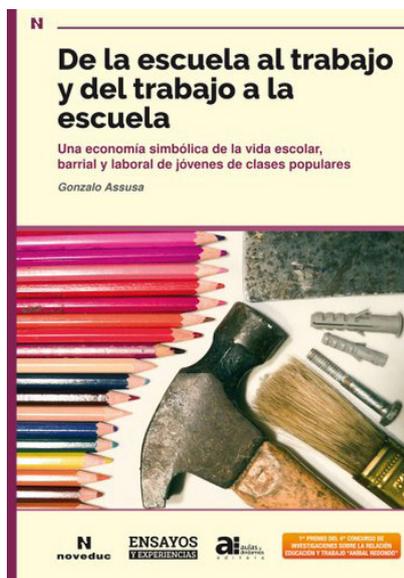
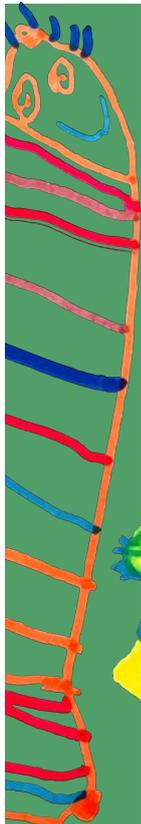


## RESEÑA



**TÍTULO:** De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares

**AUTOR:** Gonzalo Assusa

**EDITORIAL:** Noveduc

**COLECCIÓN:** Ensayos y Experiencias (TOMO 115)

**ISBN:** 978-987-538-589-4

**PÁGINAS:** 176

**FORMATO:** 15 x 22 cm.

## Por qué vale la pena leer el libro *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela*

Gonzalo Gutiérrez

Quienes venimos trabajando en educación, analizando los procesos de escolarización, sus dinámicas, tensiones y contradicciones pecamos muchas veces de cierta mirada excesivamente escolarizada sobre los niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, las perspectivas construidas desde otros campos disciplinares, como la sociología, la antropología, la psicología, nos ubican,

muchas veces, en una situación compleja, porque se nos vuelve necesario distinguir aquellas producciones que aportan a la comprensión de los procesos de escolarización, de las que generalizaciones mediante, redundan en sus enunciados y descripciones, naturalizando y fortaleciendo ciertos estereotipos y prejuicios sobre el actual escenario educativo. Esto nos preocupa y mucho, porque es así como se vienen construyendo una serie de enunciados altamente discutibles, pero que en conjunto suelen poner en falta o bajo sospecha:

- a la escuela (que no es lo que era antes, que ha dejado de preparar para la vida y el mundo del trabajo, así como para las demandas de la universidad),
- a los docentes (que no enseñan bien, faltan mucho, se resisten a los cambios y enseñan de forma tradicional), pero también,
- a los/as jóvenes (porque no les interesa la escuela, ni aprender, y no respetan la autoridad).

La preocupación no es claramente corporativa ni disciplinar, sino básica y primordialmente política y pedagógica. En este sentido, el trabajo de Gonzalo Assusa permite acercarse a algo poco visible, con lo cual muchas veces la escuela pública es puesta en cuestión, vinculada con ciertas relaciones de homología funcional y estructural entre la familia, el mundo del trabajo y la escuela, haciendo foco en los y las jóvenes que, con sus historias y estrategias, van construyendo respuestas a demandas que se les realizan desde dichos espacios, vinculadas con modos adecuados de comportarse y relacionarse, pero también de ser valorados.

Ahí se encuentra un aporte interesante. La cultura del trabajo es homóloga, dice Assusa, a la lógica del mérito y en ambos casos, la expectativa central, gira en torno a modos de actuación sumisos al orden preexistente (en el trabajo y en la escuela). No lo dice textualmente el autor, pero para quienes tenemos nuestras apuestas en torno a lo que la escuela hace, no hace, hizo, podría hacer, etc. lo que resulta revelador de su planteo, es que no son los saberes instrumentales (curriculares en la escuela y/o técnicos en el trabajo), los que más “cotizan”, sino más bien, los expresivos. Es como si tanto en la escuela, como en el trabajo e incluso en las familias, aprender (o no) ciertos contenidos no fuera un problema, y sí, tener que lidiar con quienes cuestionan, se resisten y/o ponen en jaque el orden existente.

Creo en este sentido, que el trabajo de este autor es valioso como saber sociológico sobre lo que ocurre en los sectores populares en los tránsitos entre escuela y trabajo, pero también, porque ofrece otro ángulo para pensar tensiones generadas por las políticas de derecho, tal como hemos visto en el trabajo de Nora Aquim sobre la Asignación Universal por Hijo (AUH) (analizando procesos de negociación sobre las remuneraciones del trabajo, generados por la presencia de un ingreso mínimo). Pero también en los análisis sobre la renovación de saberes y perspectivas de enseñanza (en la escuela) y el reconocimiento de los y las jóvenes como sujetos de derecho y la extensión y ampliación de la escolaridad.

El trabajo de Gonzalo Assusa adquiere relevancia tanto por lo que señala, como por la solidez de argumentaciones construidas sobre la base de tres cuestiones que quisiera compartir:

1. Una profunda consistencia teórico-metodológica en el intento de sostener una perspectiva relacional del objeto construido al poner en relación los debates teóricos y tradiciones de investigación sobre los sectores populares; la consideración de los sujetos, sus contextos, historias, estrategias, así como las dinámicas sociales e institucionales en que se van movilizand.
2. El involucramiento con los/as sujetos/as con los que trabaja, permite tomar distancia del observador neutro, pero también de quien, en sus convicciones por un mundo mejor, desatiende ciertos cuidados epistemológicos y metodológicos.
3. El importante corpus empírico sobre el que se construyen descripciones y análisis: tres años de trabajo, más de 80 entrevistas, observaciones de clases, visitas a los hogares de las/os estudiantes, al centro de capacitación del barrio y la reconstrucción de las trayectorias de 7 estudiantes y dos docentes.

Tres cuestiones resultan interesantes compartir en esta reseña, que dan cuenta de los aportes producidos por el libro de Assusa para algunos debates en curso sobre el sentido de la escolaridad para los sectores populares.

### **1. Los jóvenes de sectores populares tienen una relación permanente con el trabajo**

El trabajo infantil está presente, no necesariamente como condición excluyente con respecto a la escolaridad, pero desde los 10/11 años de edad los jóvenes con quienes construyó su investigación han trabajado. Si bien esto no es algo novedoso, da cuenta de su perdurabilidad en un período donde se estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley 26.206 del año 2006) y se reguló el trabajo infantil (Ley 26.390 del año 2008) en el marco de políticas que, comprometidas con el derecho social a la educación, establecieron, además, la AUH y programas socioeducativos de gran relevancia. Queda abierto el interrogante sobre la tendencia que tendrán estas cuestiones a partir del retroceso producido durante los últimos tres años, con las políticas educativas y económicas del macrismo.

Como señala Assusa, no es que estas/os jóvenes salieron a buscar trabajo de niños/as, sino que el trabajo los encontró, por medio de redes familiares y/o conocidos, en un formato de alta precariedad: son de corta duración, varían, se cobra mucho menos de lo que cuesta el trabajo y se les demanda antes que saberes instrumentales, saberes expresivos. Saber comportarse, relacionarse con respeto, no colocar en cuestión las reglas de funcionamiento del espacio, etc. Son éstos, trabajos marcados por la fuerza, la puesta del cuerpo, la movilidad corporal. Los jóvenes son así introducidos a un mundo desigual, donde las relaciones de confianza y respeto van disociadas de sus relaciones con el saber y los derechos a los que tienen acceso.

Resulta interesante detenerse en la siguiente situación: el discurso sobre derechos movilizado por la escuela durante las últimas décadas, tensiona la matriz descrita por Assusa en dos planos: las referencias discursivas que construyen sobre los/as jóvenes en tanto sujetos de derecho y las demandas que plantea a las prácticas docentes. De este modo, es posible apreciar que, en el mundo del trabajo para los sectores populares las relaciones son de poder y autoridad, los saberes demandados de carácter práctico-repetitivo, las expectativas de disciplina y formas adecuadas de comunicación. Sin embargo, el autor advierte sobre la importancia de reconocer que el discurso del “mundo” del trabajo no es único y demanda cosas diferentes según el sector social al que se dirige. Muestra, asimismo, por un lado la falsedad de sostener que el mercado reclama más y nuevos saberes entre los sectores populares y, por el otro, el mantenimiento de la tradición del “buen pobre”, educado, dócil, respetuoso ante el conjunto de injusticias en que se enmarcan las relaciones laborales.

En contraposición, en la escuela, con las políticas de derechos se privilegiaron, en las últimas décadas, relaciones de poder y autoridad asentadas en la existencia de derechos y obligaciones, por un lado, y el trabajo con saberes más genéricos, por el otro. Se produce así, una tensión importante entre el discurso y la demanda del mercado laboral y la escuela, en tanto el conocimiento no es algo demandado en un caso y es lo que otorga identidad y sentido social en el otro.

El comportamiento disciplinado, demandado por el mundo del trabajo, forma parte de la primera tradición escolar. Sin embargo, es válido interrogarse hasta qué punto es posible transmitir conocimientos, sin que se movilen procesos de concientización que tensionen las reglas de juego social existentes (sean justas o no). Es decir, incluso el conocimiento más técnico y neutro, puede quedar desligado de lo que les da a los sujetos: la posibilidad de conocer sus derechos; elementos para argumentar y explicar sus puntos de vistas; acceso a información que va más allá de su mundo cercano; criterios para validar la información que circula por diferentes medios, entre muchas otras cuestiones. Tal vez por eso las políticas del actual gobierno de Cambiemos han procurado desarmar dos grandes cuestiones en las escuelas: lo que permite que los estudiantes se sostengan en su escolaridad en escenarios donde puedan aprender (condiciones edilicias, recursos didácticos, netbooks, etc.) y la centralidad del saber en el currículo y la formación docente con la emergencia de propuestas relacionadas con neurociencias, educación emocional, emprendedurismo y todas aquellas formas de banalización del saber posibles.

## **2. Las controversias en torno al lugar del conocimiento en la escuela**

Las políticas de derechos ampliaron la obligatoriedad, y se propusieron que todos/as los y las jóvenes tienen derecho a acceder y culminar sus estudios. Es decir, transformaron al conocimiento como organizador de sentidos del trabajo escolar. Al respecto, el libro de Assusa nos permite considerar una serie de controversias producidas al interior de las escuelas y entre los sectores populares por dichas políticas.

Sabemos que la escuela construye clasificaciones, que éstas van moldeando de algún modo las formas de habitarla por parte de los estudiantes, así como sus modos de relación con el saber. Sin embargo, lo menos visible y es lo que Assusa logra mostrar, es cómo en ellas se pueden reconocer relaciones de homología entre espacios que históricamente se han estudiado en forma separada.

La centralidad de lo interaccional en la configuración de las relaciones escolares analizadas por Assusa, desplaza un criterio de justicia escolar básico, relativo a la centralidad del conocimiento, como articulador de relaciones y sentidos entre quienes habitan la escuela. Se produce, de este modo, una fuerte tensión entre el discurso de minoridad (descrito en el libro) donde los docentes apelan a la vinculación personal con escucha, cercanía, confianza, contención y su disociación de las relaciones con el saber que se buscan construir. Es decir, que el “buen trato” sea una condición de dignidad no resuelve el problema de cómo, a partir de allí, se piensan y construyen relaciones con el saber a las cuáles los jóvenes también tienen derecho. Así, por ejemplo, se encuentran en el libro relatos con expresiones sobre “bajar” los contenidos, que implican tanto “disminuir” el nivel de exigencia como “presentar” las temáticas con explicaciones y ejemplos “concretos”, reduciendo al mínimo su contenido conceptual. El registro sociológico posibilita, allí, reconocer asuntos educativos complejos, en este caso, la mutación del “principio didáctico” de atender la complejidad y la vulnerabilidad de los/as sujetos, en estereotipo y perjuicio sobre lo que los otros/as pueden aprender (o no), al excluir el saber de la configuración de sentidos en las relaciones construidas entre docentes y estudiantes.

### **3. Los efectos regresivos que posee el mérito escolar cuando se divorcia del saber**

Assusa describe una progresiva personalización de los criterios de justicia mediante relaciones e interacciones asentadas en una lógica carismática que otorga centralidad a las condiciones materiales de vida. Sin embargo, estos criterios, en la medida en que dejan ausentes de las relaciones construidas con los/as estudiantes a los conocimientos escolares, les niegan en la práctica lo que les corresponde como sujetos de derecho. Esto se produce en forma inadvertida, porque la personalización de los criterios de justicia, se asienta en una lógica caritativa de hacer lo mejor por los otros, sin advertir la negación de derechos producida. Es interesante este punto porque la demanda estatal de trabajo con el conocimiento hacia las escuelas sostenida en las últimas décadas tensiona estas lógicas de relación, asentadas en mecanismos familiares, que hacían descansar la autoridad/legitimidad escolar en la confianza y no en la justicia.

En este sentido, el trabajo de Assusa permite apreciar que la confianza adopta sentidos diferentes para los sectores populares y para la política pública: sostener que se tiene confianza en que el otro puede aprender, supone tensionarlo en torno a sus propios prejuicios; mientras que, en el sentido común, la confianza supone sentirse seguro, cómodo,

no tensionado. Es aquí donde, creo, emergen algunas cuestiones críticas producidas como efecto de las políticas de inclusión.

En este marco, el lugar del mérito en la escuela, al no asentarse en las apuestas por conocer y aprender, tiende a reforzar el orden expresivo, vinculado con comportamientos que también son los demandados y legitimados en el mundo laboral. ¿Qué sentido tendría conocer y esforzarse por aprender en la escuela, si no es lo más valorado en ella, en el mercado de trabajo y en la propia familia? ¿Qué sentido tiene conocer y aprender si con ello, no se sabe qué se puede hacer? ¿Cómo comprender que con el saber se abren nuevos horizontes, que no permiten anticipar qué podrá pasar en un futuro, si para ellos, no existe dicha posibilidad?

Al mostrar la vigencia del mito del buen pobre, Assusa nos ayuda a ver lo lento y difícil que es avanzar en genuinos principios de justicia escolar. En este sentido, la fuerza de las expectativas y estereotipos en quienes enseñan obliga a pensar cómo pasar del discurso normativo al discurso reflexivo, de la reflexión moralizante, a la reflexión política. Es necesario que nos preguntemos entonces cómo tensionar los sistemas de disposiciones (habitus) de los docentes, que tienden a privilegiar aún en estos sectores el discurso caritativo, por sobre el educativo.