

El Programa "Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes" en la Provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales

The program "Secondary education and job training for youths" in the province of Corrientes from the perspective of institutional actors

*Ana María D'Andrea**

*Blanca Noelia Sobol***

*María del Carmen Almirón****

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar, a partir de la opinión de los actores intervinientes en el programa "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes", los principales aspectos que en la etapa de adaptación operan como obstáculos o limitaciones y aquellos que se configuran como facilitadores.

El trabajo es el resultado de entrevistas en profundidad realizadas en agosto de 2012 a responsables jurisdiccionales y a los actores de una muestra intencional de instituciones de la provincia de Corrientes.

La evaluación que realizan los actores es positiva, principalmente, porque resulta una oferta que combina formación general y capacitación laboral. Además, este programa fortalece las instituciones a través de la formación de los docentes y la provisión de equipamiento. Pero se observa un hiato entre el diagnóstico de las necesidades del sector productivo y las demandas de los jóvenes.

Palabras Clave: Juventud; Políticas Públicas; Educación; Trabajo; Vulnerabilidad.

Abstract

The main goal of this article is to identify, in the opinion of the participants of the program "Secondary education and job training for youths", the critical issues during the implementation stage that operate as obstacles and facilitators.

The work is the result of in-depth interviews done in August 2012 with the regional program managers, and the actors from a selected sample of the centers in the province of Corrientes.

The overall assessment of the participants is positive; primarily, because the program overlaps a general education with vocational training. The program also strengthens institutions through teacher training and provision of equipment. But one hiatus is observed between the diagnosis of the needs of the productive sector and the demands of young people.

Key words: Youth; Public Policy; Education; Work; Vulnerability.

* Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

E-mail: anadandrea@gmail.com

** Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste.

E-mail: blancasobol@hotmail.com

*** Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.

E-mail: mcalmiron2@yahoo.com.ar

Introducción

El trabajo se enmarca en el proyecto “Políticas públicas de formación para el trabajo destinadas a jóvenes provenientes de sectores vulnerables de Chaco y Corrientes”. Específicamente, en este artículo, se presenta una parte del estudio realizado acerca del programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes”.

El programa mencionado está financiado con fondos de la República Argentina y de la Unión Europea y tiene como destinatarios a jóvenes de 18 a 29 años que no estudian ni trabajan. Busca contribuir a la mejora de sus capacidades de acceso al mundo del trabajo promoviendo la finalización de la educación secundaria articulada con la capacitación laboral. En Corrientes está a cargo de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y de Adultos que trabaja en forma coordinada con la Dirección de Educación Técnico Profesional. Las ofertas se encuentran en 14 parejas de instituciones. Estas parejas están formadas por un Centro de Educación Secundaria para Adultos (CESPA) y un Centro de Formación Profesional (FP). El joven beneficiario, una vez incluido en el programa, asiste simultáneamente a ambas instituciones.

El objetivo de este estudio es identificar, a partir de la opinión de los actores intervinientes, los principales aspectos que en la etapa de adaptación¹ operan como obstáculos o limitaciones y aquellos que se configuran como facilitadores para el logro de los objetivos propuestos por el programa.

Desde el punto de vista conceptual, el proyecto se apoya en una perspectiva de análisis que comprende a las políticas públicas como construcción social y enfatiza la relevancia de la instancia de la adaptación dentro de este proceso. Desde este enfoque entendemos que los programas y/o proyectos que derivan de las políticas públicas, constituyen el resultado de un juego de poder entre distintos actores o grupos que intervienen con diferentes recursos e intereses y que, consecuentemente, en el proceso de adaptación no responden siempre, ni de modo lineal, a las expectativas planteadas en la etapa de formulación. Los logros de los programas aparecen condicionados tanto por las estrategias metodológicas previstas en el diseño inicial, los estilos de gestión que se ponen en marcha en

tales procesos (situados en contextos históricos y espaciales específicos) así como por la manera en que se posicionan en él cada uno de los actores intervinientes.

Este trabajo es el resultado de entrevistas en profundidad realizadas a responsables jurisdiccionales del programa y a rectores, docentes y estudiantes de una muestra intencional de cuatro parejas de instituciones beneficiarias.

Desde el punto de vista teórico, este estudio se propone analizar la adaptación de políticas públicas que buscan el mejoramiento de los procesos de inclusión socio-educativa y laboral de los jóvenes. Entendemos que el mismo adquiere una importancia significativa en el momento actual, a la luz de las transformaciones dadas en los mercados laborales en las últimas décadas, los fenómenos crecientes de exclusión en este grupo etario y los paradigmas emergentes en investigación e intervención en relación con algunos campos temáticos que atraviesan transversalmente el objeto de estudio que se aborda.

El marco referencial se presenta en tres apartados. En primer lugar, se analizan cuantitativa y cualitativamente las características socioeducativas y labores de los jóvenes en general, en la Argentina, en el Nordeste del país y en Corrientes. En segundo lugar, se describen las políticas públicas de formación para el trabajo destinadas a jóvenes de sectores vulnerables tanto geográficamente -en los mismos ámbitos en los que se caracterizó a los jóvenes- como temporalmente. A continuación se describe el programa elegido "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes" y se lo ubica en el país y en la provincia de Corrientes.

Luego se presenta el dispositivo metodológico -la muestra y el instrumento-. Los resultados están organizados según las siguientes categorías: las experiencias educativas y laborales previas de los jóvenes, los motivos para retomar los estudios, las valoraciones de los distintos actores respecto al programa, la integración de las instituciones, la construcción de escenarios futuros y el género.

Características socioeducativas y laborales de los jóvenes

Los resultados de algunos estudios realizados en la región NEA -Nordeste Argentino- (Pérez Rubio, 2002; Barbetti, 2003) coinciden con la bibliografía (Diez de Medina, 2001; Weller, 2003) que describe y explica la evolución de los mercados

laborales en las dos últimas décadas en América Latina, donde se señala que a partir de la existencia de algunos fenómenos de carácter macroeconómico y social -tales como la crisis del Estado benefactor, la reestructuración productiva, la creciente internacionalización de la economía, los ajustes dentro del sector público, los nuevos mecanismos de la regulación de las relaciones laborales, las modificaciones en los procesos de trabajo en las empresas a partir de la incorporación de tecnología- se produjo un creciente desajuste entre la oferta y la demanda de trabajo y se configuró un nuevo tipo de mercado laboral caracterizado por su heterogeneidad y precariedad.

A pesar de que estos fenómenos constituyen una problemática común para un importante segmento de la población, los diagnósticos marcan que son los jóvenes quienes conforman uno de los grupos etarios con mayor grado de vulnerabilidad²: mayores índices de desempleo -durante períodos más prolongados-, acceso a ocupaciones con poca estabilidad, realizando tareas no calificadas, con escasas posibilidades de desarrollo, percibiendo bajos ingresos y sin recibir los beneficios sociales respectivos.

Los jóvenes actuales tienen, en promedio, mayor educación que sus padres, su aversión al riesgo es bastante menor, su militancia en la solidaridad y su altruismo son dominantes, sus capacidades y potencialidades, al ser masivas, se convierten en motor social (CELADE, 2000).

Además, el actual contexto económico se da en el marco de la globalización e integración de los mercados y de un mayor uso de las tecnologías de la información y del conocimiento, y es precisamente la juventud actual la generación más preparada para los cambios tecnológicos que caracterizan este mundo productivo contemporáneo (Dema, 2010).

Sin embargo, los niveles educativos de los jóvenes son incongruentes con la realidad de un mercado de trabajo restringido y tienen más tiempo de búsqueda laboral que los adultos (Weller, 2007; Pérez, 2008).

La ilusión meritocrática pierde fuerza y, en el mercado de trabajo, el capital social, los contactos personales y las recomendaciones, juegan un papel fuerte para el acceso a empleos decentes. La exclusión laboral de aquellos que no cuentan

con este tipo de capital social refleja una marcada segmentación intrageneracional, la cual se profundiza a causa de las diferencias en la calidad de la educación a la que los jóvenes tienen acceso según su condición socioeconómica (Weller, 2007).

En la Argentina, entre los adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan, el mayor número se encuentra entre los que tienen niveles de ingresos per cápita familiares bajos. Esta tendencia se presenta en un porcentaje más alto en las mujeres a partir de los 18 años -10,15% para los varones y 28,57% para las mujeres- (Véase Tabla Nº 1).

De este modo se evidencia que lo ocurrido durante años en relación a determinados ritos y pasajes por distintas instituciones (la escuela, el trabajo, la partida del hogar de origen, etc.), que configuraban las trayectorias de la juventud a la adultez, hoy están en cuestión o cambian sin ayudar a conformar circuitos alternativos de inclusión social (Jacinto, 2000).

Contribuye a esto el hecho de que los nichos ocupacionales en que logran insertarse los jóvenes pobres son muy estrechos. Más allá de la falta de credenciales educativas, muy probablemente tampoco han adquirido, durante sus años de escolaridad, las competencias y habilidades básicas requeridas, ya que suelen acceder a circuitos educativos de baja calidad. Estos hechos, sumados a la aparente "sobreoferta" de jóvenes que han accedido al título de nivel secundario en un contexto de baja disponibilidad de puestos de trabajo, determinan que los segmentos más dinámicos del mercado laboral se cierren cada vez más para ellos y que sólo logren acceder a empleos precarios y "no calificantes" (Gallart, Jacinto y Suárez, 1996).

Otros aspectos, que se suman a la segmentación y a la escasez de credenciales y competencias, son la "marginación ecológica" y la carencia de capital cultural (manejo de determinados códigos lingüísticos e interactivos, por ejemplo) y de un capital social (redes sociales de las que puede provenir un empleo o una clientela) que favorezcan el ingreso a segmentos más selectivos del mercado de trabajo (Jacinto, 1996).

Braslavsky (1986) retrata a estos jóvenes como en un estado de “domesticidad excluyente”, en referencia a su escasa participación en los ámbitos públicos de carácter educativo y laboral.

A la crisis del mercado de trabajo se suma el hecho de que estos jóvenes no encuentran espacios de socialización habituales para aquellos de otras clases sociales, como la escuela, el trabajo y el barrio. Esta situación se agudiza cuando las familias están desocupadas y en muchas ocasiones -dada las condiciones de existencia- se interrumpe el diálogo entre ellos respecto del futuro generándose situaciones de mayor vulnerabilidad (Farías, 2011).

Tabla N° 1

Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no estudian y son económicamente inactivos por sexo y nivel de ingresos per cápita familiares (2012)

Hombre			Mujer		
30% inferior	30% medio	40 % superior	30% inferior	30% medio	40 % superior
10,15	7,01	5,06	28,57	16,41	6,89

Fuente: IIPE-UNESCO/OEI en base a Argentina INDEC EPH.

Si bien es posible identificar cierta diversidad nacional con respecto a las características ocupacionales de la población juvenil, se destaca el hecho de que la región NEA presenta las tasas más bajas de actividad (31,91% cuando el Gran Buenos Aires tiene el 62,05%), de empleo (33,37% mientras que el Gran Buenos Aires tiene el 51,06%) y desocupación (7,74% cuando la Región Pampeana tiene el 19,14%) (Véase Tabla N° 2).

Teniendo en cuenta que la tasa de actividad se calcula como porcentaje entre la población económicamente activa (PEA) y la población total; y que a la PEA la integran las personas que tienen una ocupación o que sin tenerla la están buscando activamente (o sea está compuesta por la población ocupada³ más la población desocupada⁴), podemos concluir que la tasa de inactividad es muy alta (64,08%) pero tampoco hay interés en buscar trabajo. Muchas pueden ser las causas de

estos resultados: el estudio, el cuidado de los hijos y del hogar, la resignación ante la falta de ofertas laborales, el desinterés.

Tabla Nº 2

Principales Tasas del Mercado laboral de jóvenes de 18 a 24 años por regiones. Cuarto Trimestre 2012

Región	Tasa de Actividad	Tasa de Empleo	Tasa de Desocupación	Tasa de Inactividad
Total aglomerados	52,83%	43,99%	16,73%	47,16%
Gran Buenos Aires	62,05%	51,06%	17,70%	61,15%
NOA	42,00%	35,96%	14,36%	57,99%
NEA	35,91%	33,37%	7,74%	64,08%
Cuyo	40,98%	37,44%	8,63%	59,01%
Pampeana	48,35%	39,09%	19,14%	51,64%
Patagónica	47,03%	39,96%	15,03%	52,96%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la EPH.

Si bien a nivel país, en los jóvenes de la región NEA se encuentran los valores más bajos en todas las tasas del mercado laboral, el aglomerado de Gran Resistencia resulta ser el más crítico, a partir de mostrar las tasas de actividad (25,27%) y empleo (24,39%) más bajas de toda la región, junto con una tasa de desocupación también significativamente baja (3,48%) (Véase Tabla Nº 3).

Corrientes, en cierta forma, es la que está en mejores condiciones en la región. Del grupo de adolescentes y jóvenes de bajos ingresos, los que sí estudian asisten, principalmente, a las ofertas de la modalidad EPJA (Educación Permanente para Jóvenes y Adultos). En la Tabla Nº 4 podemos observar la distribución de alumnos por sexo y por modalidad, tal cual lo presenta el Relevamiento Anual para la provincia de Corrientes. Si bien en porcentajes el número de estudiantes que asisten a la modalidad de EPJA no es significativo, sí lo es en números absolutos (17.494 estudiantes). También es posible observar que hay más mujeres que varones en la secundaria común (53,8%) y en Formación Profesional (65,1%).

Tabla N° 3

Principales Tasas del Mercado laboral de jóvenes de 18 a 24 años por aglomerados de la Región Nea. Cuarto Trimestre 2012

Región	Tasa de Actividad	Tasa de Empleo	Tasa de Desocupación	Tasa de Inactividad
Total Región NEA	35,91%	33,37%	7,07%	64,08%
Posadas	49,43%	43,60%	11,79%	50,56%
Gran Resistencia	25,27%	24,39%	3,48%	74,72%
Corrientes	38,02%	35,40%	6,90%	61,97%
Formosa	33,13%	32,14%	3,00%	66,86%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la EPH.

Algunas investigaciones que abordan la significación de la asistencia escolar para los jóvenes pobres (Mekler, 1993; Duschatsky, 1998; Jacinto y otros, 1999) muestran que la escuela es valorada como un espacio simbólico de inclusión social. La escuela, en todo caso, es el mejor lugar hasta que el joven tenga edad suficiente para trabajar (Jacinto, 2000) o un espacio de moratoria hasta que consiga trabajo.

Aunque sigue existiendo relación inversa entre nivel educativo y desempleo, el valor de la educación disminuye para los jóvenes. La escolaridad ya no significa movilidad social ascendente porque, en un contexto de crisis de empleo, la inserción laboral depende cada vez menos de la educación formal y cada vez más del capital social (Jacinto, 2000).

Tabla N° 4

Provincia de Corrientes. Alumnos por sexo y modalidad (2012)

	<i>Total</i>	<i>% de mujeres</i>
Educación común (Secundaria)	98.160	53,80
EPJA (Secundaria)	17.494	49,50
Formación profesional	17.665	65,10

Fuente: Elaboración propia a partir del Relevamiento Anual

Políticas públicas de formación para el trabajo destinadas a jóvenes de sectores vulnerables

Coincidimos con Casal (1996) en que los elementos claves para el análisis de la transición de los jóvenes a la vida activa son: por un lado, *la dimensión biográfica de los jóvenes* -quienes construyen determinadas trayectorias vitales a partir de elecciones y decisiones racionales, pero bajo determinaciones del entorno próximo, estructurales del contexto amplio, y otras de orden cultural y simbólico- y, por el otro, *la dimensión política del Estado y sus instituciones* (que son quienes definen e implementan dichos itinerarios e intervienen en ellos a través de diferentes dispositivos).

En esta segunda dimensión analítica está centrado este estudio para posteriormente dedicarnos a las trayectorias socioeducativas y laborales de los jóvenes. En el camino transitado por las políticas de formación para el trabajo se identifican en la literatura dos períodos bien marcados (Ibarrola, 1999; Vera, 2009).

El primer período se extiende entre las décadas del '50 y del '70 del siglo XX y está caracterizado por el surgimiento y desarrollo de Sistemas Nacionales de Formación Profesional e Institutos Nacionales de Formación Profesional, que tenían a su cargo el diseño y ejecución de las políticas de formación. Paralelamente, en algunos países como Argentina y México, se fue desarrollando un amplio sistema de educación técnica. Nuestro país conformó un sistema homogéneo, basado en la enseñanza de nivel secundario, coordinado por un Consejo Nacional de Educación Técnica. En sus comienzos, estos sistemas estaban dirigidos a los hijos de trabajadores que no alcanzarían nunca el ingreso a la universidad.

La educación de adultos surgió en América Latina por la necesidad de reducir el analfabetismo y proporcionar una educación básica a toda la población que no terminaba la escuela primaria. En algunos países, incorporó elementos de la formación profesional.

En la segunda etapa, a partir de la década del '80, surgió un nuevo paradigma de formación profesional: se abandonó la noción tradicional de especialización y se la reemplazó por la idea de competencias. El concepto de competencia pretende:

- integrar el saber con el saber hacer;

- hacer más corta la distancia entre la calificación y el desempeño laboral;
- constituir una base para reconocer, acreditar y certificar las capacidades de los individuos, independientemente de las vías, formas o tiempos en que las hubieran adquirido;
- enfrentar con esa lógica la exclusividad del certificado escolar como criterio de selectividad en el mercado de trabajo (Ibarrola, 2004).

A partir de esa década (la del '80), no basta sólo con transmitir determinadas habilidades manuales y conocimientos técnicos, sino que la dinámica del trabajo exige al sujeto contar con un conjunto tanto de competencias básicas (iniciativa, creatividad, trabajo en equipo), como las de carácter más técnico o específico. Desaparece la noción de una formación técnica inicial suficiente para desenvolverse en el mercado laboral durante toda la vida, para dar paso a la concepción de una educación permanente. Los actores de la formación se multiplican y se diversifican. Los Ministerios de Educación desarrollan nuevas formas de interacción con los Ministerios de Trabajo. Otros Ministerios participan de la formación (Ministerios de Desarrollo, Planificación, Economía). Las empresas se constituyen en agentes de formación permanente y crean alianzas entre ellas o con las universidades, los sindicatos, las instituciones de formación profesional tradicionales y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Ante la multiplicación y diversificación de actores que participan en la formación, el Estado busca construir sistemas nacionales de formación profesional con el fin de enfrentar los desafíos que plantea la heterogeneidad: evitar las divisiones, garantizar la equidad, asegurar la articulación entre las políticas de formación y las políticas de desarrollo, acumular y sistematizar experiencias y nuevos conocimientos. Los costos de formación para el trabajo son asumidos en forma compartida por el sector público y el sector privado. Los recursos públicos sostienen principalmente el sistema educativo y financian, a través de diferentes modalidades y estrategias, programas de formación profesional. Los aportes del sector privado toman forma a través de empresas que ofrecen capacitación a sus trabajadores, y a través del pago directo que los individuos realizan en el mercado de formación.

En los últimos tiempos, la capacitación laboral y los subsidios de apoyo a microemprendimientos dominaron la escena. Más recientemente se ha empezado a reconocer, dentro de las políticas de apoyo a la transición, no sólo a las políticas activas de empleo y formación profesional sino también a los dispositivos de apoyo a la finalización de la secundaria.

Es posible señalar un viraje de las políticas públicas en la materia, con al menos tres rasgos distintivos:

- Una comprensión más sistemática de las relaciones entre un modelo socioproductivo generador de empleo y las oportunidades de los jóvenes.
- Una promoción fuerte de la mayor escolarización formal y medidas en pos del mejoramiento de la calidad del empleo.
- Una mayor apuesta al fortalecimiento de la institucionalización permanente, es decir, a mejorar la calidad de los servicios educativos y formativos, y al desarrollo de redes de actores con esa finalidad (Jacinto, 2010).

No obstante, señala la misma autora, continúan persistiendo visiones individualizantes de la problemática y segmentaciones. Asimismo, se observa una dispersión de intervenciones y poco contacto con el mercado de trabajo, así como superposición de programas que actúan en el mismo territorio.

Por su parte, Salvia (2013), aunque también advierte algunas transformaciones en las intervenciones, sostiene que la evidencia hasta ahora reunida muestra que estas iniciativas no habrían implicado por sí mismas un cambio cualitativo en el diagnóstico ni en los resultados. Tampoco se registraría una mayor capacidad pública para extender los beneficios de tales políticas hacia los sectores más excluidos.

Además de los estudios antes mencionados, es profusa la literatura que analiza planes, programas y proyectos de formación para el trabajo destinados a jóvenes de sectores vulnerables en diferentes países de América Latina (Dávila y Honores, 2003; Abdala, 2004; Lasida, 2004; Villar, 2006; Hernández, 2007; Gutiérrez Espeleta, 2007; Gutiérrez Domínguez, 2008; entre otros). Si bien los mismos tienen distintos objetivos específicos, en sus análisis señalan la complejidad que supone

la articulación de diferentes actores en este tipo de experiencias así como algunas distancias entre la letra del diseño y lo que efectivamente ocurre en la adaptación. Señalamientos en esta misma línea se advierten en investigaciones realizadas a nivel nacional (Murrielo, 1995; Jacinto, 2000; 2004; 2010; Barbetti, 2007; 2010; Martin, 2007; Farías, 2011). Algunos trabajos toman como objeto de estudio el "Proyecto Joven" (Murrielo, 1995; Jacinto, 2004; Barbetti, 2010), otros el programa "Incluir" (Barbetti, 2010, Farías, 2011), el programa "Jóvenes con más y mejor trabajo" (Barbetti, 2010) y otros el programa "Manos a la obra" (Farías, 2011).

El diseño y adaptación de acciones bajo formato de programas y proyectos es presentado como una función neutral, no política, desarrollada por técnicos tendientes al logro de objetivos del Estado (Diez, 2006). Sin embargo, se observan diferentes maneras de apropiación, resistencia y negación de las políticas públicas en los distintos niveles de ejecución. Tanto factores objetivos como subjetivos contribuyen a la adaptación y resignificación de lo dispuesto a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. En este sentido, el interjuego de los procesos de control y de apropiación, retomados de Ezpeleta y Rockwell (1985), permite dar cuenta de la vinculación entre la vida cotidiana en las escuelas y otros contextos sociales. Este enfoque hace posible reconocer, a partir de una conceptualización dinámica de sujeto, que éstos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible (Montesinos y Sinisi, 2009).

Así, se evidencian diversas modalidades y formas en que se produce la adaptación, surcadas por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y de gestión pública, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de la población a la que se dirigen las acciones públicas y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sectores populares con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos, etc. que entran a jugar de manera no predecible y que les otorgan sentido local a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de adaptación de programas (Montesinos y Sinisi, 2009).

Particularmente, para este trabajo, consideraremos el programa “Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes” que se está desarrollando en la provincia de Corrientes.

El programa elegido: Educación media y formación para el trabajo para jóvenes

Este programa propuesto por la Unión Europea (UE), en Argentina, tiene tres líneas de financiamiento: la Unidad de Financiamiento Internacional (UFI), una contraparte Nacional y la fuente del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). Se ejecuta en dos fases. La Fase I (agosto de 2008-agosto de 2011) que involucra a 11 provincias, la Fase II (septiembre de 2011-septiembre de 2015) en la que participan 14 provincias. Corrientes participó y participa en ambas fases.

El mismo tiene como propósito cumplir con lo establecido en el artículo 138 de la Ley de Educación Nacional⁵ y despliega sus actividades en función de los acuerdos de la Mesa Federal de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, se nutre con las acciones que se vienen realizando en el marco de la implementación de la Ley de Educación Técnico Profesional por el INET.

En Corrientes está a cargo de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y de Adultos, que trabaja en forma articulada con la Dirección de Educación Técnica. Las sedes son 14 parejas de instituciones constituidas por un CESPA y un Centro de FP.

Se mantiene la carga horaria de la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA) y se incrementa en una hora diaria para FP, pero para facilitar la movilidad se dispuso que cuatros días estén en el CESPA y un día en el Centro de FP. Al terminar el primer año del CESPA se le daría el primer nivel de certificación de FP (ayudante) y al culminar los tres años del CESPA, se le daría el segundo nivel de certificación de FP (auxiliar, el tercer nivel es el de operador). A fines del 2014 terminó sus estudios la primera promoción de beneficiarios.

Los beneficiarios son los jóvenes de 18 a 29 años con estudios primarios completos que no estudian ni trabajan.

El programa se propone los siguientes objetivos:

- Contribuir a la mejora de las capacidades de acceso al mundo del trabajo de estos jóvenes.
- Promover la finalización de la educación secundaria y la capacitación laboral, ampliando el acceso a ofertas educativas de calidad.

Como estrategias de intervención, promueve:

- Becas para los jóvenes.
- Foros de consulta al sector productivo y a otros actores sociales para la priorización de perfiles profesionales.
- Capacitación de tutores, profesores, docentes y asistentes técnicos administrativos.
- Provisión de equipamiento y mobiliario para sedes de educación de jóvenes.
- Planes de Mejora para los Centros de FP y/o de capacitación laboral seleccionados para el programa.
- Readecuación de espacios físicos de Centros de FP y/o de capacitación laboral según normas federales.

Metodología

El objetivo de este trabajo es identificar, a partir de la opinión de los actores intervinientes, los principales aspectos que en la etapa de adaptación operan como obstáculos o limitaciones y aquellos que se configuran como facilitadores para el logro de los propósitos del programa.

El enfoque adoptado se apoya en una concepción teórica que revaloriza la perspectiva de los actores en la construcción de la sociedad. La visión según la cual las políticas se diseñan, se ejecutan y luego se evalúan los resultados, resulta estrecha si no tiene en cuenta que los actores interviniendo se comportan según sus expectativas y estrategias (Marchand, 1995).

Para alcanzar el objetivo propuesto, se entrevistó a dos responsables jurisdiccionales. Luego se seleccionó una muestra intencional de cuatro parejas de instituciones diferentes en cuanto a su ubicación geográfica (dos de la ciudad Capital –una pareja del centro y otra de la periferia- y dos del interior -una del este

de la provincia, del Departamento de Santo Tomé y otra del centro, del Departamento de Saladas-), al tipo de oferta de perfiles profesionales de los Centros de FP (construcciones, electricidad, soldadura, instalaciones de aire acondicionado, gastronomía, textil-indumentaria, operador en informática para la administración y gestión, carpintería), las historias (antiguas y recientes), la matrícula y los resultados (exitosos y no exitosos).

A su vez, dentro de cada pareja de instituciones, se entrevistó a los rectores, a dos profesores del CESP, a dos maestros de taller del Centro de FP y a cuatro estudiantes (dos varones y dos mujeres, dos de primero y dos de segundo).

Una vez que se establecieron los criterios, se consultó con los funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación para la selección de las parejas de instituciones y luego con los rectores de las escuelas para la selección de los docentes y los estudiantes. Al respecto cabe aclarar que el resultado fue una negociación de todas las partes porque en ninguno de los casos los interesados querían mostrar resultados "no exitosos". No obstante, el equipo de investigación intentó mantener los criterios de selección. Y aunque se consiguió acceder a la muestra de parejas de instituciones; por distintos motivos, no se pudo concretar el número previsto para la muestra de actores, resultando entrevistados: dos (2) responsables jurisdiccionales, siete (7) rectores, catorce (14) docentes, una (1) preceptora y veinticuatro (24) estudiantes. El trabajo de campo se realizó en agosto del 2012.

Resultados y discusión

1. Experiencias educativas previas de los estudiantes

Los destinatarios de la EPJA se caracterizan por la heterogeneidad en relación a las edades, las experiencias educativas previas, los motivos de abandono, las trayectorias educativas personales y las motivaciones.

Como dice Jacinto (2000), estos jóvenes manifiestan condiciones de precariedad en sus trayectorias educativas desde el inicio: acceso a circuitos educativos de baja calidad desde la escolaridad primaria, configuran una relación con la escuela caracterizada por la repitencia, los bajos logros y, frecuentemente, el abandono prematuro.

Salvo uno de los estudiantes entrevistados, todos los demás señalaron que hicieron uno, dos o tres años en la escuela secundaria común. Algunos abandonaron por cuestiones familiares, principalmente las mujeres, ya sea por casamiento o por embarazo; otros abandonaron por motivos laborales, otros por migración y unos pocos por falta de motivación. Algunos nunca abandonaron. Como nos dijo uno de ellos: *"Yo nunca abandoné. Repetí, repetí, repetí y no me dejaron inscribir más en la escuela secundaria común"*.

Dubet y Martuccelli (1998) hacen referencia a procesos de *"destilación fraccionada"* que tienen lugar dentro de la escuela secundaria, diferenciándose de lo que ocurría décadas atrás cuando la selección operaba con mayor énfasis en el ingreso.

2. Motivos de los estudiantes para retomar los estudios

La mayoría de los estudiantes entrevistados señala, como principal motivo para retomar los estudios, la importancia de la acreditación. Algunos la asocian a la posibilidad del acceso al mundo del trabajo o al mejoramiento del que ya tienen y otros al poder continuar con estudios superiores.

En segundo lugar aparece la realización personal. Esto se nota principalmente en las mujeres, así como la alusión a los hijos. Algunas madres decidieron retomar sus estudios porque los hijos ya están grandes y otras para darles el ejemplo a sus descendientes. Los estudiantes del género masculino, cuando nombran a la familia, lo hacen para señalar que fueron sus parejas o sus hermanos quienes les sugirieron seguir estudiando.

En un trabajo de investigación similar realizado por Gutiérrez Espeleta (2007) en Costa Rica, la autora encontró que hombres y mujeres le atribuyen significados diferentes a la educación. Mientras para los hombres *"es suma"*, para la mujer *"es multiplicación"*, *"en tanto la función cultural asignada a la mujer es de responsable de la crianza de los hijos (lo que incluye la educación)"* (p. 22).

3. Experiencias laborales de los estudiantes

Les preguntamos sobre el trabajo no solamente a los estudiantes sino también a los docentes respecto a los alumnos. Los docentes dicen que la mayoría de los estudiantes trabajan muchas horas aunque en empleos informales. Y consideran

que es el principal motivo por el que se duermen en clase, faltan o abandonan sus estudios.

Sin embargo muchos estudiantes no trabajan. Los que lo hacen se desempeñan principalmente en trabajos con mucho requerimiento corporal, poca remuneración y alta rotación. Las mujeres son empleadas domésticas y los varones hacen "changas" gracias a lo aprendido en el Centro de FP (electricidad, soldadura, instalaciones de aire acondicionado, carpintería, etc.). Algunas estudiantes de escuelas de la Capital venden ropa a domicilio y algunos estudiantes de escuelas del interior trabajan en aserraderos y en tareas agrícolas.

Resultados similares fueron encontrados por Gutiérrez Espeleta (2007) y por Farías (2011). Dice Gutiérrez Espeleta (2007) que a las mujeres se les dificulta más conseguir trabajo y, si logran insertarse, la tendencia es hacerlo en servicios personales, como dependientes, trabajos domésticos, meseras; mientras que los hombres se ubican en oficios que demandan mayor fuerza física como mecánicos, tapicería, ebanistería, etc. Hay una leve tendencia por parte de los hombres a insertarse en el mundo del trabajo antes que las mujeres; inclusive, tienden a abandonar la formación porque sienten que ya han aprendido lo suficiente.

4. Aspectos positivos del programa

El principal aspecto positivo que encuentran los actores de los diferentes estratos es la doble acreditación. Los docentes son quienes más valoraron esta posibilidad aduciendo que, en algunos casos, *"los estudiantes todavía no se dan cuenta"*. Del título y la certificación, consideran más valioso el primero, el de secundaria pues, como dicen los jóvenes, *"ahora te piden el título de secundaria y saber computación"*.

En segundo lugar, los estudiantes valoran sus propios aprendizajes. Y, comparando ambas instituciones, dicen que aprenden más en el Centro de FP que en la secundaria. Ilustrativa es la frase de uno de ellos *"en la secundaria vamos a estudiar y en el taller vamos a aprender"*. A diferencia de lo que piensan algunos docentes -que el CESP es un lugar de contención afectiva-, los estudiantes privilegian la enseñanza de los profesores. Ninguno habla de contención afectiva. En todo caso, hablan de contención pero académica cuando valoran la flexibilidad

en los horarios y en el régimen de asistencia. Algo que permiten los profesores pero de lo cual se quejan después es que la falta de regularidad les impide la enseñanza continua.

En este punto reside una de las potencialidades del proyecto respecto al impacto en los jóvenes. Por el hecho de brindar posibilidades de aprendizaje a jóvenes con baja autoestima, crear las condiciones para el aumento de la confianza en sí mismo y en sus posibilidades de aprendizaje. La percepción positiva de las propias potencialidades es una de las bases actitudinales de la puesta en práctica de distintos tipos de saberes. Resultados similares fueron encontrados por Jacinto (1997) respecto al "Proyecto Joven" y por Farías (2011) respecto a los programas "Incluir" y "Manos a la obra". Al respecto, señala Farías (2011) que un técnico de este último programa comentaba que se había logrado instalar en los jóvenes la conciencia de la necesidad de educarse, que si bien no había una relación directa con finalizar la escuela y conseguir un trabajo, sí se visualizaba estar en condiciones de tener mejores oportunidades. En este sentido, el tránsito por la escuela modifica otras esferas de la vida personal y comunitaria de estos jóvenes.

Gagliano (2006) señala que:

"nuestra sociedad ha tornado problemática la filiación simbólica de sus hijos. Se los recibe como perlas provenientes de mundos profundos y creativos pero faltan los hilos que los inscriban en totalidades mayores, donde sus voces singulares/corales pudieran escucharse. La "cuestión social" de la filiación no es un problema estrictamente educativo. La escuela puede configurar nuevas filiaciones sobre la superficie ya escrita de otras, basales y originarias. Sin éstas, presentes y vivas, la tarea de educar sistemáticamente pierde vigencia histórica" (p.p. 111-112).

En tercer lugar, los estudiantes también valoran positivamente la infraestructura y el equipamiento de los Centros de FP. Al respecto, quienes hicimos el trabajo de campo notamos la diferencia entre ambas instituciones. La escuela secundaria para jóvenes y adultos funciona, en la mayoría de los casos, en un edificio prestado, donde de día se ocupa para una primaria o secundaria. Por ende, el mobiliario está adaptado a niños y adolescentes. En casi todos los casos los muebles están desvencijados, rotos, rayados, con algún desperfecto. No hay dos mesas o dos sillas iguales. Las paredes, en general, están adornadas con afiches alusivos,

productos del trabajo infantil o adolescente pero detrás de ellos se notan los graffitis. Los docentes dicen que *"siempre los beneficios son para la escuela común"*. En cambio, los Centros de FP se vieron favorecidos en los últimos años por el financiamiento del INET. Los edificios tienen arreglos importantes -en algunos casos, son los propios estudiantes quienes los mantienen-, los muebles también son fabricados o arreglados por ellos y el equipamiento de los talleres está bastante actualizado respecto a otros años. Esto también favoreció la permanencia de los destinatarios del programa. Según señala la mayoría de los docentes, cumplen más la asistencia en el Centro de FP que en la escuela secundaria. En algunos casos, hasta se visten mejor para asistir a aquella institución.

Otro aspecto que los estudiantes consideran positivo es la provisión de la mochila y los útiles escolares, elementos destinados al trabajo en la escuela secundaria.

Si bien las políticas focalizadas tienden a diferenciar la población entre beneficiarios y no beneficiarios (Diez, 2006), con este programa se puede advertir que muchos estudiantes que ya no tienen la edad para ser beneficiarios, acceden a los cursos con sus compañeros y utilizan el equipamiento que reciben las instituciones. Solamente están al margen en cuanto a la recepción de becas, la mochila y los útiles escolares. En este sentido, consideramos que este programa fortalece las instituciones porque deja capacidad instalada a través del equipamiento que provee a los CESPA y a los Centros de FP y la capacitación de sus docentes.

5. Aspectos negativos del programa

En cuanto a los aspectos negativos, la mayoría de los docentes se queja de la poca asistencia de los estudiantes. Dicen que *"todo el tiempo están luchando contra el abandono... hasta van a las casas a buscarlos"*. Agregan que comúnmente después de las vacaciones de invierno se sabe quiénes siguen y quiénes no. Esta situación se agrava en el caso de la enseñanza y el aprendizaje en los talleres. Tanto docentes como estudiantes dicen que sólo van un día y pocas horas como para adquirir una habilidad. Si a esto se suman los feriados, los paros y las suspensiones

de clases, casi no quedan días de clase. Un estudiante nos decía que *"siempre están empezando de nuevo porque hay compañeros que casi no van"*.

Los docentes atribuyen la no asistencia escolar a causas externas en las que reconocen las razones sociales de esta situación. Algunos estudiantes mencionan causas internas, propias de la institución educativa que opera con mecanismos de exclusión, principalmente a través de los profesores. Quienes ya asistieron a la escuela secundaria común, advierten los circuitos diferenciados de calidad y reconocen, como ya nos explicaran Bourdieu y Passeron (2009) que la certificación será jurídicamente la misma pero no tendrá el mismo valor.

Por otra parte, los docentes señalan la decepción que produjo que no le dieran las becas a los estudiantes. Dicen que son necesarias primero para los materiales indispensables para el aprendizaje en los talleres y, en el caso de la ciudad Capital, para la movilidad. Según este grupo de actores, muchos estudiantes se inscribieron con la promesa de las becas. Como señalamos anteriormente, recibieron una mochila con útiles escolares y un pen drive, elementos necesarios para la escuela secundaria, pero requieren de otros para el trabajo en el taller que son más caros. Con respecto a la pareja de instituciones que funciona en el centro de la Capital asisten estudiantes que viven en la periferia de la ciudad, lo que les demanda muchos gastos de movilidad tanto en términos económicos como temporales. Esto también sucede en las escuelas del interior, ya que algunos estudiantes trabajan en el ámbito rural y tienen que trasladarse muchos kilómetros hasta la institución. Resultados similares fueron encontrados Jacinto (1997) respecto al "Programa Joven" y por Farías (2011) respecto a los programas "Incluir" y "Manos a la obra". Jacinto (1997) habla de una "marginación ecológica" respecto a estos jóvenes que "viven en zonas alejadas, de difícil acceso, con baja infraestructura de servicios y mal comunicadas a través de medios de transporte que, además, resultan caros" (p.61).

Otro aspecto negativo es la discrepancia entre las ofertas de perfiles profesionales que propone el Centro de FP y los intereses de los estudiantes. Vale aclarar que las ofertas surgieron de un diagnóstico realizado por el Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción (COPETyP), cuyos resultados

arrojaron que en la provincia había que desarrollar principalmente aquellos oficios vinculados a la rama forestal y gastronómica. Es así que muchos de los Centros de FP ofrecieron en sus primeros años Carpintería y Gastronomía. Estos oficios están muy orientados por el género, o sea, los adultos piensan que la Carpintería es para los varones y la Gastronomía para las mujeres. Contrariamente a lo esperado, en una localidad, las mujeres no quisieron seguir la carrera de Gastronomía y se inclinaron por la Carpintería. Para el segundo año, la mayoría de las instituciones hicieron un diagnóstico de las demandas de la población juvenil y encontraron que la mayoría prefería el curso de Operador en Informática para la Administración y la Gestión (OIAG). Entonces, propusieron esta oferta para la segunda cohorte, contra su voluntad, ya que, como nos dijo un rector: *"La computación no es un fin sino un medio"*.

Algunos autores han cuestionado que la oferta de formación laboral está orientada sólo por la demanda del mercado laboral (De Moura Castro, 1995). Otros han objetado la falta de realización de una evaluación y priorización de áreas en el presente y en el futuro próximo (Murrielo, 1995). Hasta ahora no hemos encontrado autores que sugieran la atención a la demanda de los destinatarios.

El principal aspecto negativo que los estudiantes comparten con los profesores es la falta de *netbooks*. La masificación de la entrega de las mismas en el secundario común está produciendo un cambio en la cultura juvenil que afecta a todos los estratos sociales. Quienes principalmente reclaman las *netbooks* son los estudiantes que están haciendo la carrera de OIAG en los Centros de FP. Pero también los docentes porque se beneficiaron con un curso de capacitación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte del programa que no pudieron ponerlo en práctica, algunos porque no tenían computadoras personales y otros porque sus estudiantes eran quienes no tenían. Encontramos unos pocos estudiantes que sí disponían de ellas. Eran algunos que habían cursado hace poco la secundaria común y se vieron beneficiados de esa manera. Pero también pedían *netbooks* para sus compañeros ya que el docente no podía hacer nada si sólo dos o tres estudiantes tenían las suyas y el resto no.

Un grupo de diez (10) computadoras con sus periféricos fue donado por el programa para cada pareja de instituciones. La jurisdicción dispuso que siete (7) fueran destinadas a los CESPA, considerando que los Centros de FP disponían de un equipamiento informático bastante actualizado. Sin embargo, en la mayoría de los CESPA estas máquinas están guardadas y todavía embaladas porque no disponen de un espacio propio en el edificio en el que dan clases.

Los directivos y algunos docentes señalan como otro aspecto negativo la falta de acompañamiento del equipo jurisdiccional. Al respecto, si bien la mayoría está conforme con el programa, dicen que muchas veces se encuentran con la disyuntiva de *"no saber qué hacer, qué camino tomar, qué decidir"*.

Otra cuestión a tener en cuenta en la modalidad EPJA es que cada vez la población tiene más jóvenes que adultos. En la provincia, el promedio de edad es de 18 años (D'Andrea, 2011). Entonces, empiezan a aparecer los mismos problemas de disciplina de la escuela secundaria común. Esto dicen los docentes: *"Los chicos más jóvenes por ahí se quieren pasar de vivos y hay que estar sujetándolos porque si no te faltan el respeto"; "algunos vienen con olor a vino"; "hay bandas enemigas"*.

La mayoría de los docentes apela a lo que Nobile (2012) denomina "estrategia de personalización de los vínculos" a fin de lograr el involucramiento de los estudiantes con la escuela y que desarrollen un sentido de pertenencia. Uno de los mecanismos que priman para entablar estas relaciones cercanas es el sostenimiento de charlas. Esto brinda la posibilidad de que los docentes conozcan buena parte de la vida privada y los sentimientos de los estudiantes. Uno de los docentes nos decía: *"Yo no solamente doy la materia sino que hablo con ellos. A veces aprenden más de la experiencia de uno. Vos le estás enseñando sobre un árbol y le decís que es una conífera. Y a ellos no les interesa eso. Si no ¿qué pasa si mi marido me pega?"*

Dice Willis (1998) que la personalización contribuye a la canalización del conflicto ya que privilegia la lógica individual *"las relaciones de uno a uno"*, dificultando el establecimiento de grupos estables que permitan la emergencia de las *"culturas contraescolares"* que, entre otras cosas, desafíen la *"autoridad"*

docente". Probablemente los estudiantes se den cuenta de esto cuando valoren más la enseñanza de los profesores que la escucha o *"el comentario de sus problemas personales"* como una forma de generarse la confianza del alumnado.

Barilá y Cuevas (2007) aluden a una formación docente en la que, en general, el conflicto se oculta, se niega o se evita.

6. Integración CESPAC-Centro de FP

Mención aparte merece el tema de la integración de las dos instituciones. Los técnicos del programa a nivel nacional hablan de diferencias entre "articulación" e "integración". Y señalan que lo que se busca con el programa es trabajar en forma integrada, donde no se reconozcan las partes y todos hablen el mismo lenguaje.

Rojas Sarvey y Hawes Barrios (2012) señalan que en el vocabulario curricular a veces se utilizan indistintamente articulación e integración, sin embargo, son diferentes.

"La articulación es la acción y el resultado de establecer coordinaciones entre unidades curriculares en diversos aspectos, entre los cuales se encuentran las secuencias de los contenidos, la apropiación progresiva de las competencias o de componentes de competencia, la maximización de los recursos de diferente tipo, los ajustes a condiciones externas y de funcionamiento institucional...

La integración es concebida como componente de la acción y resultante del enfrentamiento de un problema específico por parte del profesional, en cuya solución hace operar la selección de recursos de diverso tipo, organizados a través de los esquemas operacionales complejos que definen su saber profesional" (p. 60) (el subrayado y destacado es de los autores).

Los más optimistas respecto a los resultados del programa "Educación Media y Formación para el Trabajo" son los técnicos de la jurisdicción, luego los rectores y algunos docentes. Los estudiantes ven poca articulación, menos aún, integración. Un par de estudiantes nos preguntaron *"qué quería decir esa palabra"* (por articulación). Otros nos dijeron que, justamente, lo que más les gustaba era que las instituciones sean diferentes.

Los docentes ven las posibilidades de articulación (no de integración), principalmente a través de algunos contenidos como los de las Matemáticas. Le siguen en orden de importancia Lengua Española e Inglés. Desde el punto de vista

de las prácticas en el Centro de FP, la orientación que más articula con la secundaria es la de OIAG.

Los docentes nos contaron que hicieron una sola reunión con el objetivo explícito de articulación, a principios de 2011. Allí realizaron un proyecto que, según su perspectiva, fue muy ambicioso y no lo pudieron ejecutar. Luego, la continuidad quedó a criterio de cada uno. En efecto, sugieren la decisión institucional para continuar con las acciones de articulación, ya que aquel proyecto inicial amerita un seguimiento con acompañamiento y evaluación.

7. El futuro

La mayoría de los estudiantes considera que seguirá estudiando. Muchas mujeres dicen que van a seguir una carrera docente. Otros señalan que van a optar por otras carreras que se caracterizan principalmente por ser cortas y de rápida salida laboral como *"policía"*, *"técnico dental"* y *"bibliotecario"*. La mayoría de los estudiantes piensa que trabajará gracias a los aprendizajes adquiridos en los Centros de FP. Acá se destacan principalmente los varones y quienes no están en la orientación de OIAG. Quienes están cursando esta última, consideran a *"la computación no como un fin sino como un medio"*, así como lo había interpretado un rector. Y si bien tienen la perspectiva de conseguir trabajo, no saben decir con precisión cuáles serían sus características.

Ninguno de los jóvenes planteó dentro de sus aspiraciones el formar una familia o tener hijos, tal y como era lo tradicional en otro momento en nuestra sociedad. Si bien algunos están a cargo de una familia, no es la situación de la mayoría. A la pregunta acerca de si tenían hijos, uno de ellos nos respondió: *"No, no tengo. Y pienso tenerlos muy lejos. Yo soy muy chico todavía. Tengo 19 años"*.

Contrariamente a lo que expresan los estudiantes, los docentes dicen que, en general, los jóvenes no piensan en el futuro. Lo importante es vivir el presente. Por eso no ahorran ni tienen perspectivas de seguir estudiando. Y, respecto a los adultos que asisten a estas instituciones, los docentes consideran que la mayoría lo hace por una cuestión de realización personal por lo que suponen que tampoco tienen perspectivas formativas o laborales posteriores. Estos resultados podemos vínculos con aquellos encontrados por Farías (2011) cuando advierte que la

mayoría de los jóvenes consideran que se sienten discriminados por los adultos y señalan a la escuela como uno de los principales agentes de discriminación.

8. Cuestiones de género

En la última década se observa un leve y sostenido aumento del porcentaje de mujeres matriculadas en la modalidad de EPJA. También se registra una mayor proporción de mujeres egresadas, cuya diferencia con los varones que se gradúan es aún mayor que la registrada para la matrícula. Este fenómeno se observa inclusive en aquellas orientaciones tradicionalmente asociadas a la condición masculina.

Al complementar estos datos con informaciones referidas a repitencia y abandono, se identifica cierto predominio de varones en estos grupos. Estas informaciones evidencian, en general, una tendencia a un mejor rendimiento académico de las mujeres. Si se contrastan estos datos con los referidos al nivel secundario común, no se observan grandes diferencias (De la Fare y otros, 2012).

Respecto a la decisión de retomar los estudios, muchas de las entrevistadas nos dijeron que cuando crecieron los hijos pudieron considerar el volver a la escuela y que muy pocas veces tuvieron el apoyo de sus parejas. En general, les decían "*¿para qué querés estudiar si ya estás vieja?*" o no querían que vayan a una escuela donde había varones que podrían representar una competencia. Algunas lograron que también el marido fuera a clase. Un grupo considerable de estudiantes entrevistadas no tenían marido, así que no tuvieron ningún impedimento. Cuando los hijos son muy chicos, la escuela les deja llevarlos a la institución.

Otra cuestión de género a considerar tiene que ver con los perfiles de FP. Éstos están culturalmente asociados a un género. Es así como se piensa que Carpintería, Electricidad, Instalaciones Sanitarias y Gas están asociados a lo masculino y Gastronomía, Textil Indumentaria y OIAG están asociados a lo femenino. Sin embargo, los jóvenes a veces eligen los perfiles en función de sus intereses o por "*descarte*" y no por lo que culturalmente está establecido.

Pero son los docentes quienes tienen estas expectativas diferenciadas de lo masculino y lo femenino. En uno de los Centros de FP que visitamos decidieron ofrecer Carpintería y Gastronomía, pensando en opciones para varones y mujeres,

respectivamente. Pero, sorprendentemente las mujeres eligieron Carpintería porque *"ya estaban cansadas de cocinar"*. *"Esto provocó todo un revuelo en el pueblo"*. Una de las estudiantes nos dijo que al principio su familia se reía, principalmente los hombres de la casa pero después tanto los docentes como las familias apreciaron los resultados. Actualmente los maestros de taller están tratando de habituarse a tener mujeres en estos perfiles considerados históricamente como masculinos. Reconocen que para ciertas tareas de carpintería o soldadura, si bien las mujeres tienen miedo al principio para manejar los instrumentos, *"enseguida le toman la mano y no les quieren prestar a los compañeros"*. Dicen que también son más prolijas aunque reconocen que hay ciertas tareas en las que se requiere de mucha fuerza para ejecutarlas. Otro aspecto que los docentes ven como positivo es que la coeducación favorece la asistencia y el aprendizaje. Respecto a la salida laboral, cuando les preguntamos si creían que en los aserraderos y en los astilleros iban a contratar mujeres, dudaron.

Las estudiantes mujeres, si bien reconocen que le tienen miedo a la electricidad y a manejar ciertos instrumentos en el taller, no ven que tengan cualidades superiores a los varones. Incluso algunas se reconocen inferiores. Una de ellas nos decía: *"No digo que podemos ser mejores que los hombres, pero sí llegar al mismo nivel"*.

Algunos estudiantes varones también se cruzaron a perfiles considerados históricamente femeninos como Textil Indumentaria y Gastronomía. Si bien los docentes de estos perfiles no hablaron de ellos, los estudiantes sí se refirieron a su formación destacando otros aspectos que no llamaron la atención de las mujeres tales como el uso de maquinarias industriales en Textil Indumentaria y la realización de microemprendimientos en Gastronomía. Estas habilidades les permitirán trabajar fuera de sus casas y no solamente dedicarse a cuestiones domésticas. Destacamos esto porque lo masculino está asociado culturalmente a la actividad fuera del hogar y lo femenino a lo que se desarrolla dentro.

Conclusiones

A pesar de las opiniones contradictorias, la evaluación general de este programa que realizan los actores es positiva, principalmente, porque resulta una oferta que combina formación general y capacitación laboral, lo que posibilita el hecho de concluir los estudios de nivel secundario y obtener una certificación que permita la inserción laboral “rápida”, en una sola opción.

En este sentido, y si bien se aprecia una escasa vinculación de los oficios incluidos y los intereses personales de los estudiantes, la inserción en este tipo de experiencias parece estimular a los jóvenes con la posibilidad de continuar, luego, otros trayectos formativos en áreas que guarden mayor relación con sus intereses. Esto es producto del aumento de la autoestima que genera la conclusión de estos cursos para jóvenes que, cuando se inscribieron, tenían en su haber varios intentos infructuosos de inserción social.

Además, este programa fortalece las instituciones porque deja capacidad instalada a través del equipamiento que provee a los CESPA y a los Centros de FP y la capacitación de sus docentes. Estos beneficios después serán utilizados por otros estudiantes, más allá de los inscriptos en el programa.

Por otra parte, problemáticas tales como el abandono, la discontinuidad, la falta de articulación entre las instituciones, la escasez de insumos para llevar adelante algunas de las actividades de FP y el rol de los docentes aparecen como los aspectos más críticos, y que requieren de mayor atención para la concreción de los objetivos del programa. Pero éstos constituyen problemas estructurales, no específicos del programa.

Respecto al programa, el más destacado es el hiato que se observa entre el diagnóstico de las necesidades del sector productivo y las demandas de los jóvenes. Esto se desprende de las ofertas educativas que surgieron del diagnóstico realizado por el COPETyP y las opciones que realizaron los jóvenes, quienes lograron finalmente imponer sus preferencias.

Recibido: 12/09/2015

Aceptado: 31/10/2015

Notas

¹ En este trabajo se ha optado por la utilización del término "adaptación" antes que el de implementación de programas, a partir de reconocer que la puesta en marcha de los mismos resulta de acciones que presentan diversos modos de apropiación, resistencia, negación o resignificación, de las políticas públicas en los distintos niveles de ejecución. Por ello, y siguiendo Ezpeleta (2007), se entiende que el término adaptación, al igual que la apropiación, aluden a procesos y tramas de relaciones que, necesariamente, producen una reformulación de sus presupuestos originales.

² El uso de la noción de "vulnerabilidad social" o bien la referencia a "sectores vulnerables" se ha incrementado en los últimos años, debido, entre otros factores, a los cuestionamientos hechos a la utilización de los enfoques de medición de la pobreza, y sus indicadores, para dar cuenta de los procesos que atraviesan grandes sectores de la población. Si bien se reconocen diferentes posiciones y enfoques de este concepto adherimos a la noción de vulnerabilidad utilizada por Golovanevsky (2005) por su capacidad para captar la forma y las causas por las que diversos grupos sociales están sometidos a eventos y procesos que atentan contra su capacidad de subsistencia, su acceso a mayores niveles de bienestar y el ejercicio de sus derechos ciudadanos. Específicamente, y en términos de Busso (2001) la potencialidad de esta noción es que ubica la discusión de las desventajas sociales en relación entre los activos físicos, financieros, humanos y sociales que disponen los individuos y los hogares, sus estrategias de uso y el conjunto de oportunidades –delimitado por el mercado, el estado y la sociedad civil– al que pueden acceder los individuos y sus hogares.

³ Tasa de ocupación: Expresa la proporción de la población económicamente activa que tiene un empleo o desarrolla una actividad destinada a la producción de bienes y servicios.

⁴ Tasa de desocupación: Expresa la proporción de la población económicamente activa que no tiene una ocupación, pero la busca activamente.

⁵ Art. 138. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes (Art. 138 de la Ley 26.206).

Bibliografía

ABDALA, E. (2004) "Formación en alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional".

En: Abdala, E. y otros. *Formación de jóvenes en alternancia. Una propuesta pedagógica innovadora*. OIT (Organización Internacional del Trabajo), CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional), CECAP, El Abrojo, Montevideo.

En: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/alternan.pdf

[en línea].

BARBETTI, P.A. (2003) "La Inserción Laboral de "los" y "las" Jóvenes en el Gran Resistencia", en Pérez Rubio, A.M. (Comp.). *Rupturas y Permanencias en los Roles de Género: Cuando las Mujeres Trabajan*. EUDENE (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste), Corrientes.

BARBETTI, P.A. (2007) "Programas socio-laborales juveniles y desarrollo local. Análisis de una intervención en el Gran Resistencia (Chaco) desde las opiniones y valoraciones de los actores locales". Revista IIED-AL. Serie Juventud y Trabajo. 21 (66): 77-112, IIED (Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo), Buenos Aires.

BARBETTI, P.A. (2010) "Estrategias de Inclusión Socio-Laboral Juvenil. Acerca del Papel del Estado, las Empresas y la Sociedad Civil en los Diseños Normativos de las Políticas Públicas". *I Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercado de Trabajo. Organizadas por la Universidad Nacional de La Plata, Red SIMEL* (Sistema de Información del Mercado Laboral), La Plata.

- BARILÁ, M.I. y CUEVAS, V. (2007) "El Docente y las Situaciones Conflictivas en una Escuela Nocturna de Nivel Medio". Praxis Educativa. XI (11), Santa Rosa.
- BRASLAVSKY, C. (1986) La Juventud Argentina: Informe de Situación. CEAL, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2009) *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BUSO, G. (2001) "Vulnerabilidad Social: Nociones e Implicancias de Políticas para Latinoamérica a Inicios del Siglo XXI". Seminario Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas, CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), Santiago de Chile.
- CASAL, J. (1996) "Modos Emergentes de Transición a la Vida Adulta en el Umbral del Siglo XXI: Aproximación Sucesiva, Precariedad y Desestructuración". *Reis*. 75: 295-316.
- CENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE DEMOGRAFÍA (2000) *Juventud, Población y Desarrollo: Problemas, Posibilidades y Desafíos*. Santiago de Chile.
- D'ANDREA, A.M. (2011) "Características Socioeducativas y Laborales de los Jóvenes de la Provincia de Corrientes". *II Encuentro Nacional de la Red Federal de Investigación Educativa "La Investigación y la Política Educativa en los Ministerios de Educación"* organizado por el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), Buenos Aires.
- DÁVILA LEÓN, O. y HONORES, C. (2003) "Capital Social Juvenil y Evaluación Programática hacia Jóvenes". *Última Década*. 18: 175-198. CIDPA, Valparaíso.
- DE LA FARE, M.; BOTINELLI, L. y LARA, L. (2012) Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). *Serie Informes de Investigación*, 8, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Área de Investigación y Evaluación de Programas, Buenos Aires. Disponible en:
<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/info8.pdf>
[en línea].
- DE MOURA CASTRO, C. (1995) "La Capacitación en Oklahoma Parece que se Hace Bien". *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 131. OIT, CINTERFOR, Montevideo.
- DEMA, G. (2010) Trabajo Decente y Juventud en América Latina. OIT (Oficina Internacional del Trabajo), Lima.
- DÍEZ, A.C. (2006) "Las Políticas Educativas en Tiempos de Focalización". *Cuartas Jornadas de Investigación en Antropología Social*, organizadas por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires.
- DÍEZ DE MEDINA, R. (2001) Los Jóvenes y el Empleo en los Noventa. OIT, CINTERFOR, Montevideo.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Losada, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. (1998) *La Escuela como Frontera*. Paidós, Buenos Aires.
- EZPELETA, J. (2007) Evaluación de Programas Educativos. *Conferencia dictada en FLACSO* (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Buenos Aires.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985) "Escuelas y Clases Subalternas", en Rockwell, E.; Ibarrola, María (Comp.). *Educación y Clases Populares en América Latina*. Dirección de Investigaciones Educativas, México.

- FARIÁS, M. L. (2011) "Reflexiones en torno al impacto de programas de empleo para jóvenes en Argentina. Un estudio de caso". *Última década*. 35: 169-194. CIDPA, Valparaíso. En: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/35.7-Mari%CC%81a-Lourdes-Fari%CC%81as.pdf> [en línea].
- GAGLIANO, R.S. (2006) *Perlas sin collares. Anales de la Educación Común*. 2 (4): 111-115. Buenos Aires. En: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaDescargar/11_gagliano.pdf [en línea].
- GALLART, M.A.; JACINTO, C.; SUÁREZ, A.L. (1996) Adolescencia, Pobreza y Formación para el Trabajo. En: Konterlnick, I; Jacinto, C. *Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo: El Desafío es Hoy*. Losada, Buenos Aires.
- GOLOVANEVSKY, L. (2005) "Vulnerabilidad, Capital social y Redes sociales. Cuestiones Teóricas y una Aproximación Empírica para Argentina en el Siglo XXI". *Revista Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*. 1. SIMEL, Buenos Aires.
- GUTIÉRREZ DOMÍNGUEZ, L.M. (2008) "Jóvenes, Políticas de Empleo y Subjetividad: Una Mirada a los Nuevos Programas de Inserción Laboral para Jóvenes Cubanos a través del Sentido del Trabajo". *Revista Argentina de Sociología*. 6 (11): 169-191, Buenos Aires. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a09.pdf> [en línea].
- GUTIÉRREZ ESPELETA, A.L. (2007) "Educación y Trabajo en Jóvenes Costarricenses". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 7 (2): 1-33, Costa Rica. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770210> [en línea].
- IBARROLA, M. (1999) "Las Transformaciones de las Políticas de Formación Profesional de América Latina". *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 147. OIT, CINTERFOR, Montevideo. Disponible en: <http://ilomirror.library.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/147/pdf/11ibarro.pdf> [en línea].
- IBARROLA, M. (2004) *Paradojas Recientes de la Educación frente al Trabajo y a la Inserción Social*. RedEtis (Red de Educación, Trabajo e Inserción Social en América Latina), Buenos Aires. Disponible en: http://www.redetis.org.ar/media/document/id222_fieldfile1.pdf [en línea].
- JACINTO, C. (1996) "El Desempleo y Transición Educación-Trabajo en Jóvenes de Bajos Niveles Educativos. De la Problemática Estructural a la Construcción de Trayectorias". *Dialógica*. 1 (1). Edición Especial. Buenos Aires, CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales) – CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).
- JACINTO, C. (1997) "Políticas Públicas de Capacitación Laboral de Jóvenes en la Argentina: Un Análisis desde las Expectativas y las Estrategias de los Actores". *Estudios del Trabajo*. 13, ASET, Buenos Aires.
- JACINTO, C. (2000) "Jóvenes Vulnerables y Políticas Públicas de Formación y Empleo". *Revista de Estudios de la Juventud*. 1: 103-121, Buenos Aires. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/nota/libro258/libro258.pdf> [en línea].
- JACINTO, C. (Coord.) (2004) *Educación ¿para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. RedEtis (IIPE-IDES) / MECyT / MTEySS / La Crujía, Buenos Aires.
- JACINTO, C. (Comp.) (2010) *La Construcción Social de las Trayectorias Laborales de Jóvenes. Políticas, Instituciones, Dispositivos y Subjetividades*. Teseo, IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social), Buenos Aires.

- JACINTO, C. y otros. (1999) *La Formación Profesional de Jóvenes de Bajos Niveles Educativos. Sistemas, Programas, Instituciones ¿Políticas?* Buenos Aires, Documento de trabajo CEIL.
- LASIDA, J. (2004) "Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo". *Tendencias y debates*. 3. RedEtis (IIPE-IDES), Buenos Aires.
- MARCHAND, O. (1995) *El desempleo, políticas de empleo y su evaluación: la experiencia francesa*. PIETTE, Buenos Aires. Mimeo.
- MARTÍN, M. E. (2007) "Una aproximación a los vínculos entre el estado y los empresarios mendocinos en torno a las políticas de formación y empleo para jóvenes". *8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo), Buenos Aires.
- MEKLER, V.M. (1993) *Juventud, Educación y Trabajo*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- MONTESINOS, M.P. y SINISI, L. (2009) "Entre la Educación y el Rescate. Un Estudio Antropológico en torno a la implementación de Programas Socioeducativos". *Cuadernos de Antropología Social*. 29: 43-60, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n29/n29a03.pdf> [en línea].
- MURRIELO, A. (1995) *La Controvertida Articulación entre Educación y Trabajo: Algunas Reflexiones a partir del Proyecto Joven*. Buenos Aires, FLACSO. Mimeo.
- NOBILE, M. (2012) "Nuevos Formatos Escolares: Interpretaciones acerca de las Nuevas Temporalidades que la Atraviesan". *Propuesta Educativa*. 21 (2): 38: 86-92, Buenos Aires. En: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/16.pdf> [en línea]
- PÉREZ, P. (2008) *La Inserción Ocupacional de los Jóvenes en un Contexto de Desempleo Masivo. El Caso Argentino entre 1995-2003*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- PÉREZ RUBIO, A.M. (Coord.) (2002) *Los Universitarios y el Mercado de Trabajo. Crónica de una Relación Compleja*. EUDENE (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste), Corrientes.
- ROJAS SERVEY, A.M. y HAWES BARRIOS, G. (2012) "Articulación e integración en el currículum de formación profesional". REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (número especial): 55-81, Santiago de Compostela. Disponible en: <http://redu-net.net/redu/index.php/REDU/article/view/464/pdf> [en línea].
- SALVIA, A. (2013) *Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Departamento de Política Global y Desarrollo, Berlín. En: <http://library.fes.de/pdf-files/iez/09698.pdf> [en línea].
- VERA, A. (2009) Los Jóvenes y la Formación para el Trabajo en América Latina. *Documento de Trabajo 25*. Buenos Aires, CIPPE. En: http://www.oei.es/pdf2/jovenes_formacion_trabajo_america_latina_vera.pdf [en línea].
- VILLAR, R. (2006) "Colaborando con el sector privado: el caso de un Proyecto Entra 21 en Salvador, Bahía, Brasil". *Serie Aprendizaje*. 1. International Youth Foundation. En: <http://www.redetis.org.ar> [en línea].
- WELLER, J. (2003) "La Problemática Inserción Laboral de los y las Jóvenes". *Revista de la CEPAL*. 28, Santiago de Chile.
- WELLER, J. (2007) "La Inserción Laboral de los Jóvenes: Características, Tensiones y Desafíos". *Revista de la CEPAL*. 92: 61-82, Santiago de Chile.

WILLIS, P. (1998) *Aprendiendo a Trabajar: Cómo los Chicos de la Clase Obrera consiguen Trabajos de la Clase Obrera*. Akal, Barcelona.

Documentos legislativos

ARGENTINA (2005) Ley de Educación Técnico-Profesional. Ley Nº 26.058, Buenos Aires.

ARGENTINA (2006) Ley Nacional de Educación. Ley Nº 26.206, Buenos Aires.