



El impacto de la Formación  
Profesional en la inserción  
laboral de los jóvenes:

***El caso de la Institución de  
Formación Profesional DECOL  
de Las Varillas, Córdoba.***

Autoras  
GÓMEZ, Vanesa Gisela  
GÜIZZO, Nora María

El impacto de la Formación Profesional  
en la inserción laboral de los jóvenes:

***El caso de la Institución de  
Formación Profesional DECOL  
de Las Varillas, Córdoba.***

El impacto de la Formación Profesional  
en la inserción laboral de los jóvenes:

***El caso de la Institución de  
Formación Profesional DECOL  
de Las Varillas, Córdoba.***

Gómez, Vanesa

El impacto de la formación profesional en la inserción laboral de los jóvenes : el caso de la institución de formación profesional DECOL de Las Varillas, Córdoba / Vanesa Gómez ; Nora María Güizzo. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte ; Villa María : Universidad Nacional de Villa María, 2019.  
Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-602-422-8

1. Formación Profesional. 2. Inserción Laboral. I. Güizzo, Nora María II. Título  
CDD 374.01

De la presente edición:

Copyright © 2019 by Universidad Nacional de Villa María

Corrección de estilo:

Marta Ester Pasut

Arte de tapa y diseño de interior:

Fabio Viale

ISBN: 978-987-602-422-8

## **Agradecimiento**

A mis afectos más cercanos que se resumen en mi familia: acompañantes de siempre en cada elección, en cada momento, a veces con la escucha, a veces con un consejo, pero siempre con el corazón...

A mi mamá y mi papá, que me dijeron una vez que la educación era la mejor y única herencia que me podían dejar y, sin saberlo ellos en ese momento, me estaban enseñando mucho más con ese anhelo que mi paso por algunas instituciones...

Muy especialmente a mi familia chiquita, a Sebastián y a Lulú, por el aguante, por el amor incondicional...

Y, en particular, a mi compañera Nora, que me alentó un día a iniciar este camino y, sin arrepentimientos, hoy estamos aquí, creciendo juntas.

Vanesa

## **Dedicatoria:**

A Dios, por llenar de bendiciones mi camino y de color mi vida.

A Roberto, mi marido, por su amor, por su paciencia, por ser el compañero de toda una vida quien siempre, de manera incondicional, apoya lo que emprendo.

A mis hijos David y Cesar, a mi nuera Verónica, a las/os nietas/os Agustina, Victoria y Máximo, a mis padres y al resto de la familia, siempre presentes en cada detalle.

Y gracias especiales:

A nuestro Director, Dr. Horacio Ademar Ferreyra, por su tiempo, apoyo, comprensión y paciencia, por habernos guiado en la realización de este trabajo hasta llegar a buen fin.

A la Lic. Celeste Giordano, por la colaboración recibida para consumir este trabajo.

A la Institución "Decol", de la Municipalidad de la Ciudad de Las Varillas.

A Vanesa. mi compañera de tesis, por todo lo que aprendo de ella cada día.

Nora

## Índice de Siglas y Abreviaturas

- **CEDER:** Centros de Desarrollo Regional
- **CONET:** Consejo Nacional de Educación Técnica
- **DECOL:** Departamento de Capacitación y Orientación Laboral
- **FP:** Formación Profesional
- **GECAL:** Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral
- **IFP:** Institución de Formación Profesional
- **MTEySS:** Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación
- **OIT:** Organización Internacional del Trabajo
- **RePiCa:** Registro Provincial de Instituciones Capacitadoras
- **ReProCa:** Registro Provincial de Capacitadores
- **SE:** Secretaría de Empleo
- **UEMAT:** Unidad de Evaluación Monitoreo y Asistencias Técnica

# Índice

Prólogo .....	8
Introducción .....	10
Antecedentes .....	13
Marco Teórico .....	16
➤ Capítulo I: Historia de la Formación Profesional .....	16
• Formación Profesional en Argentina .....	16
• Formación Profesional en Córdoba .....	21
• Formación Profesional en Las Varillas .....	24
➤ Capítulo II: Jóvenes y Educación .....	36
• El sistema educativo en Argentina .....	36
• La juventud como construcción social .....	40
• Educación formal y jóvenes: tensiones y desafíos .....	44
➤ Capítulo III: Jóvenes, inserción laboral y formación profesional .....	47
• Jóvenes e inserción laboral .....	47
• Formación Profesional e inserción laboral .....	50
Marco Metodológico .....	54
➤ Universo y unidades de análisis .....	54
➤ Instrumentos de recolección de datos e información .....	55
➤ Entrevistas realizadas .....	55
➤ Categorías de Análisis .....	56
Análisis de los datos .....	57
➤ La institución de Formación Profesional DECOL .....	57
➤ Categoría Jóvenes .....	67
➤ Categoría Trabajo .....	78
➤ Categoría Educación .....	83
➤ Categoría Formación Profesional .....	90
Conclusión .....	97
Índice Bibliográfico .....	100



## Prólogo

En el marco de los innumerables cambios sociales, económicos, políticos y culturales de los tiempos actuales –entre los cuales la tecnología tiene un lugar preponderante, como transformación en sí misma y como motor de transformaciones- el mercado laboral ha experimentado notables mutaciones, tanto en los sistemas de producción como en la organización del trabajo, un bien escaso. Un signo distintivo de este contexto es la incertidumbre ante el devenir y el porvenir, especialmente para aquellos sujetos que no cuentan con las credenciales necesarias para su inserción laboral, lo cual agrava los procesos de aumento de la pobreza y la exclusión social.

Ante esta situación, cobra relieve la formulación de políticas públicas tendientes a mitigar los efectos de una situación preocupante de la cual dan cuenta los informes de distintos Organismos Internacionales: el número de pobres se incrementa globalmente en progresión geométrica, mientras el trabajo –en especial el trabajo decente- lo hace en progresión aritmética-. De ahí que todo lo relativo a la formación profesional haya adquirido una gran importancia como así también la implementación de programas que incluyen la capacitación como uno de sus componentes.

El Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación Argentina, durante el período 2003 – 2006, formuló diferentes líneas de acción, entre ellas la Red de Formación Continua, conformada por las Instituciones de Formación, un conjunto de entidades que tendrían como objetivo articular la demanda de los sectores productivos con las necesidades de formación de los trabajadores y trabajadoras ocupados y desocupados, considerando la perspectiva estratégica de desarrollo local. Estas instituciones brindarían formación general atendiendo las políticas activas de mejora de la empleabilidad y de generación de condiciones de trabajo decente que impulsaba el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación.

En este marco, en la ciudad de Las Varillas, frente a los resultados obtenidos tras un diagnóstico realizado, se dispone la creación del Departamento de Capacitación y Orientación Laboral (DECOL) por Ordenanza Municipal N° 115/2006. Estado local, empresas y sociedad civil aúnan esfuerzos para dar respuesta las demandas sociales, educativas y laborales de la comunidad, fundamentalmente de los jóvenes. El DECOL desarrolla acciones de Formación Profesional, la cual comienza a pensarse como un proceso continuo, que permite la adecuación de las competencias de los trabajadores y trabajadoras a las demandas de los sectores productivos en materia de innovación tecnológica y organizacional. En este sentido, se orienta también a considerar las demandas de los trabajadores, independientemente de su condición de ocupación.

La presente investigación se circunscribe al análisis del impacto de las políticas de Formación Profesional y Empleo formuladas y ejecutadas por la Municipalidad de la ciudad de Las Varillas (provincia de Córdoba, República Argentina), destinadas a los jóvenes (de entre 18 y 24 años), que se capacitaron entre 2009 y 2012, en el marco de las políticas públicas de empleo implementadas por el Estado Nacional para morigerar los efectos del desempleo. Atendiendo a la necesidad de garantizar la educación para todos y de promover la inclusión social, el estudio tiene por objeto indagar sobre la

relación entre la formación para el trabajo de los jóvenes y su inserción laboral, y analizar el impacto que esta oferta educativa tuvo en ellos en el momento de la búsqueda del empleo, para lo cual se pone en tensión la triada entre jóvenes, educación y trabajo.

Este informe -que da cuenta de los procesos y resultados de la investigación- no constituye un fin en sí mismo, sino que se proyecta en una invitación a seguir pensando qué y cómo hacer para atenuar, en cuanto sea posible, los efectos negativos de los cambios vertiginosos de un orden mundial en mutación permanente que impacta en los Estados, en la sociedad y en cada uno de los habitantes. En esta línea, la Formación Profesional se posiciona como un campo estratégico de acción para lograr avances en la promoción del trabajo decente. Pero es también un proceso inacabado, dinámico, en permanente revisión. Nuestro reconocimiento a las estudiantes -hoy graduadas- de la Licenciatura en Gestión Educativa, por la contribución al desarrollo socio educativo.

**Dr. Horacio Ademar Ferreyra**

Docente e Investigador UCC y UNVM

Las autoras, bajo el asesoramiento del Dr. Horacio Ademar Ferreyra, realizaron el presente trabajo final en el marco de la Licenciatura en Gestión Educativa, Universidad Nacional de Villa María Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas - Centro Universitario Dr. Antonio Sobral. La misma fue defendida y aprobada el 18/12/2019 ante el tribunal integrado por el Raúl Padilla, Horacio Ferreyra y Diego Villafañe.

## Introducción

En el período 2003 – 2006, el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación fue el gestor e impulsor de las políticas de empleo e incluyó a la Formación Profesional como un elemento fundamental en su desarrollo. En el mismo periodo a nivel local, a partir del diagnóstico del plan estratégico, comienzan a planificarse diferentes propuestas que darían respuesta a las demandas sociales, educativas y laborales de la comunidad, fundamentalmente, para los y las jóvenes.

En este sentido, el presente trabajo se enmarca en las políticas locales de Formación Profesional, desarrolladas por la Municipalidad de Las Varillas, a través de la creación del Departamento de Capacitación y Orientación Laboral (DECOL) por Ordenanza Municipal N° 115/2006.

En algunos países de América Latina, desde comienzos y hasta mediados de la década del 2000, la idea original, en referencia a la Formación Profesional (FP), tenía por objetivo formar operarios para una industria de rápido crecimiento y muy demandante de mano de obra, a la que integraban trabajadores y trabajadoras de bajos niveles de instrucción.

La evolución de la FP en la Argentina, en la década de los '90, se orientó a la contención social de quienes “se caían” del sistema, afectados por los procesos económicos cambiantes. A partir del 2003, cuando se vieron los claros signos de reactivación económica, la FP pasó a ser un factor para la inclusión social. En esta etapa se orientó la formación para incorporar a quienes carecían de las competencias laborales requeridas o debían actualizarlas como condición para su adecuación a la demanda laboral (Plan Estratégico Formación Continua: innovación y desarrollo, 2020).

Desde el 2007 y en presencia de un mercado laboral con muestra sustancial de la disminución del desempleo, la Formación Profesional comienza a pensarse como un “proceso continuo”, que permite la adecuación de las competencias de los trabajadores y trabajadoras a las demandas de los sectores productivos en materia de innovación tecnológica y organizacional. En este sentido, se orienta también a considerar las demandas de los trabajadores y trabajadoras independientemente de su condición de ocupación.

Dentro de esta política de formación, el DECOL desarrolla acciones de Formación Profesional (FP), definida por la UNESCO como “todas las formas y niveles del proceso educativo que incluyen, además del conocimiento general, el estudio de las tecnologías y de las ciencias relacionadas, la adquisición de habilidades prácticas, de competencias, actitudes y comprensiones relacionadas con las ocupaciones en los diferentes sectores de la vida social” (UNESCO, 1989).

Atendiendo a la necesidad de garantizar la educación para todos y promover la inclusión social -como se explicita en las políticas públicas establecidas a partir de la Ley de Educación nacional N° 26.206- esta investigación tiene por objeto indagar sobre la relación entre *la formación para el trabajo de los y las jóvenes y su inserción laboral*, analizando el impacto que esta oferta educativa tuvo en los alumnos en el momento de la búsqueda del empleo, para lo que se pondrá en tensión la triada formada por jóvenes, educación y trabajo.

En el marco de las políticas públicas de empleo, implementadas por el Estado nacional en sus diferentes jurisdicciones para mitigar los efectos que el desempleo genera, el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social (MTEySS) de la Nación dispone de diferentes líneas, entre ellas; el programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo, el Seguro de Capacitación y Empleo, Seguro por Desempleo, Red de Servicios de Empleo, Servicios de Capacitación y Formación, Servicios de Promoción del Empleo, Indicadores de Empleo y Capacitación y Red de Formación Continua.

Esta última (Red de Formación Continua), conformada por las Instituciones de Formación, es un conjunto de entidades que tienen como objetivo articular la demanda de los sectores productivos con las necesidades de formación de los trabajadores y trabajadoras ocupados y desocupados, teniendo en cuenta la perspectiva estratégica de desarrollo local. Estas instituciones, fortalecidas por el MTEySS, brindan formación general atendiendo las políticas activas de mejora de la empleabilidad y de generación de condiciones de trabajo decente.

Dentro de esta red se ubica la IFP de Las Varillas, denominada DECOL, donde se circunscribe la presente investigación. Por eso, esta propuesta busca contribuir al análisis de la relación existente entre la formación profesional y la inserción de los jóvenes de la localidad en el mundo del trabajo, considerando la visión de los representantes de estamentos municipales, provinciales y nacionales, instituciones educativas, docentes de FP, empresarios y secretarios de organizaciones no gubernamentales.

A partir de lo expuesto es oportuno plantear el problema de investigación: ¿Cómo impactó la Formación Profesional (FP) en la inserción laboral de los y las jóvenes (18-24) de la ciudad de Las Varillas, que se capacitaron entre 2009 y 2012?

Para ello, se plantearon los siguientes interrogantes, con el propósito de orientar el proceso de análisis:

- a. ¿Qué características y dinámicas posee la FP en la ciudad de Las Varillas?
- b. ¿Cuáles son las alternativas de formación profesional que se proponen para los y las jóvenes (18-24) población objeto de esta investigación?
- c. ¿Cuáles son las características educativas de los y las jóvenes en Las Varillas que optan por FP?
- d. ¿En qué condiciones de empleo se encuentran los y las jóvenes que escogen las alternativas de FP?
- e. ¿Cómo se relaciona la formación profesional implementada en Las Varillas con las demandas del sistema productivo local?

*Objetivo general:*

- ✓ Investigar cómo impactó la FP en la inserción laboral de los y las jóvenes que se capacitaron entre 2009 y 2012, comprendidos en la franja etaria entre los 18 y 24 años de edad, de la ciudad de Las Varillas, Córdoba, Argentina.

*Objetivos específicos:*

- ✓ Describir las características y dinámicas que posee la FP en esta ciudad;
- ✓ Distinguir qué propuestas de formación profesional se desarrollan en Las Varillas;
- ✓ Conocer las características educativas de los y las jóvenes que optan por FP;
- ✓ Indagar las condiciones de empleo en que se encuentran los y las jóvenes que eligen como alternativas la FP;
- ✓ Determinar la relación existente entre la formación profesional y el sistema productivo en Las Varillas.

## Antecedentes

En el artículo *“La formación profesional consolidando su identidad. Reflexiones en torno a la relación entre educación y trabajo desde la experiencia de gestión en la provincia de Córdoba”*, del libro *Pensar la educación para Iberoamérica* (Tomo I), (2012, p. 309), el autor Julio Luis Castro realiza un detallado recorrido de los vaivenes que sufre la formación profesional desde la administración educativa, como también desde la administración productiva. Pone de manifiesto todas las dificultades por las que debió transitar, pero que -pos- crisis de diciembre de 2001- el Estado asume el compromiso de reactivar las políticas públicas (sociales, económicas y productivas), a través de nuevas leyes, planes y programas. En ese momento, la Formación Profesional toma un papel preponderante a escala nacional desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTE y SS ) y el Gobierno de la Provincia de Córdoba, lo hace a través de diversos programas y la vinculación entre ellos, como los CEDER y los Centros de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CENMA y CENPA, para niveles medio y primario respectivamente).

El autor realiza importantes consideraciones con referencia a:

- La Formación Profesional, a la que considera como la bisagra entre trabajo y educación a través de los diversos programas. Esta formación deberá contemplar tanto las necesidades del sector productivo como las de los sujetos que aprenden.
- Los sujetos que aprenden: a quienes se les debe asegurar calidad institucional, lo que implica ofrecerles condiciones equitativas, a fin de satisfacer sus requerimientos, prestando especial atención a sus posibilidades, inquietudes y necesidades y tratando de favorecer su acceso, permanencia y movilidad en el mundo del trabajo, en condiciones decentes.
- El Perfil Docente, que debe ser pensado en un doble contexto de desempeño: por un lado, el de la actividad educativa en una institución de formación profesional, (la formación pedagógica y didáctica), y- por el otro- el contexto productivo para el cual forma.

El autor concluye reflexionando acerca de que la formación profesional necesita continuar su proceso de construcción de identidad y de consolidación. Insiste, además, en que la formación profesional debe posicionarse en el espacio de interacción y de oportunidades entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, espacio que –por otro lado– es propio de ella.

La Dra. Claudia Jacinto (Buenos Aires, 1997), en la investigación sobre la “Capacitación de calidad para jóvenes de sectores de pobreza de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo”, aporta un interesante análisis acerca de los resultados del Proyecto Joven, llevado a cabo en la Argentina.

En su investigación, la autora hace especial hincapié en el nuevo rol del Estado, donde la implementación del programa está orientada a la demanda del mercado de trabajo. Para ello,

realiza un especial análisis de los principales actores involucrados: jóvenes, instituciones capacitadoras y empresas.

Las principales conclusiones que arroja el estudio refieren a una serie de variables que son imperiosamente necesarias de contemplar en el momento de diseñar políticas de capacitación para jóvenes. Entre ellas menciona el reconocimiento de las condiciones de vulnerabilidad de este grupo social, es decir, las condiciones de desventajas (pocas credenciales educativas, escasas habilidades básicas, pocas redes sociales, el género, el capital cultural y social) y la contemplación que debieran hacer los programas de formación, para garantizar mínimamente el desarrollo de habilidades técnicas específicas y el reforzamiento de capacidades básicas y competencias interactivas y sociales.

Marta Novick, en el capítulo “La Compleja Integración ‘Educación y Trabajo’: Entre la Definición y la Articulación de Políticas Públicas” (2010, p. 205), realiza una interesante conclusión sobre las dinámicas para articular políticas, donde señala que -a escala mundial- se manifiesta el interés por contar con población calificada para incorporar en el trabajo, con sólidos conocimientos técnicos y capacidades para renovarse de forma permanente, y que la producción de técnicos y expertos es un factor básico, tan importante como la creación de condiciones en el ámbito económico.

Señala -como primordial- avanzar y profundizar la articulación, tanto en el ámbito público como en el privado. Sobre la articulación de políticas en el ámbito de lo público queda mucho por hacer, sobre todo entre las jurisdicciones provinciales y municipales, puesto que -en muchas oportunidades- lo que hay es superposición entre los organismos públicos. En otro orden, también hay que fortalecer las alianzas público-privadas, como así también remarca la importancia del trabajo coordinado entre los sindicatos y las empresas, y la articulación entre las dimensiones de formación y de trabajo.

Al mismo tiempo, también dice que es necesaria la coherencia del sector privado entre lo que demanda y lo que invierte, y mayor dialogo entre todos los actores. Las competencias que demanda el sector privado, y la formación profesional, exigen procesos de “producción-formación” a lo largo del tiempo que varían, según el nivel de articulación entre las dimensiones de análisis.

El artículo “Educación no formal y desarrollo regional en la Provincia de Córdoba. Demandas, necesidades y ofertas de formación para el trabajo 2006/2007”, es una investigación bibliográfica llevada a cabo por el Dr. Horacio A. Ferreyra (2010, p. 01-20) y su equipo de investigación. Es un trabajo de campo focalizado en los Centros de Desarrollo Regional (CEDER) de la provincia de Córdoba, donde se detallan las demandas de formación profesional que surgen de la realidad socio-productiva de las diferentes regiones de dicha provincia.

Básicamente, el trabajo de análisis se divide en tres partes; a) la contextualización, b) el reconocimiento de las necesidades y demandas de formación profesional en la provincia de Córdoba y c) las conclusiones.

Dentro de la primera categoría, el Dr. Horacio A. Ferreyra, junto a su equipo de investigación, describen el acontecer histórico de estos centros de desarrollo regional, que fueron transferidos al distrito provincial. Con la transferencia de los servicios educativos, la formación profesional (FP) terminó fragmentada; sin embargo, en 1999 se crea la Gerencia de Promoción de Empleo del Ministerio de Producción y Trabajo. Esto permitió un primer ordenamiento de las ofertas en materia de FP.

Además de la descripción histórica, los autores detallan el tipo de vinculación que tienen los CEDER con los sectores productivos y las instituciones del medio. En este sentido, describen cómo el 80% de los centros de desarrollo se vinculan con distintas instituciones de la comunidad. No obstante, la relación con los sectores productivos es menor. Para ello, los responsables de estas instituciones de formación describen el tipo de vinculación como escasa y con poco reconocimiento por parte de los empresarios.

María Antonia Gallart es la autora del artículo “El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza: el caso argentino” (2000, p. 241-301), y resume los contenidos y resultados de una investigación llevada a cabo entre 1997 y 1999.

El escrito analiza la articulación entre la educación y el trabajo en un particular sector de la sociedad, más precisamente los jóvenes en situación de pobreza en Argentina. Para ello, contextualiza el problema describiendo los cambios en el mercado de trabajo y en el sistema educativo nacional. Posteriormente, realiza un exhaustivo análisis de la población objetivo (jóvenes pobres), describiendo su situación educativa, la inserción laboral y las propuestas de formación destinadas a esta población.

Básicamente, la autora expone las características y los alcances que han tenido las políticas de formación e inclusión en Argentina, y la necesidad de reconstruir estas propuestas. Para ello, describe una serie de sugerencias para el desarrollo eficiente de estas políticas entre las que se destacan: la articulación entre los requerimientos de la población objetivo y las demandas de los empleadores, la coherencia y continuidad en el tiempo de las políticas implementadas, tanto en términos de proyectos institucionales como de las trayectorias de los beneficiarios.



## **Marco Teórico**

### **Capítulo I: Historia de la Formación Profesional**

#### ➤ *Formación Profesional en Argentina*

Este trabajo de investigación parte del concepto de Formación Profesional (FP) postulado por la UNESCO, como “todas las formas y niveles del proceso educativo que incluyen, además del conocimiento general, el estudio de las tecnologías y de las ciencias relacionadas, la adquisición de habilidades prácticas, de competencias, actitudes y comprensiones relacionadas con las ocupaciones en los diferentes sectores de la vida social” (UNESCO, 1989, pág. 12).

Dicho de otra manera, la FP es el conjunto de acciones que se realizan con el propósito de formar socio laboralmente en la adquisición de saberes y habilidades para la calificación y recalificación de las trabajadoras y los trabajadores, compatibilizando la promoción personal, social y profesional de las personas con la productividad de la economía local, regional y nacional.

Históricamente fue el Estado argentino quien se responsabilizó por conducir la formación profesional en el país. En una mirada retrospectiva, se puede ver que así fue en 1944 cuando se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional bajo la órbita de la recién creada Secretaría de Trabajo y Previsión Social, o en 1959 cuando se puso en marcha el Consejo Nacional de Educación Técnica en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura de ese entonces. O mucho más atrás, cuando en 1899, a instancias del Poder Ejecutivo nacional, se fundó la primera “Escuela Industrial de la Nación” especialmente destinada a formar los técnicos que -se pensaba- iba a reclamar la incipiente industria manufacturera nacional.

El presente apartado se enfocará en las políticas de Formación Profesional que se sucedieron en Argentina a partir de la década del 90, ya que, como se desarrollará a continuación, fue evidente el quiebre acontecido en esta materia durante esos años.

Desde los años noventa, la cartera educativa fue restando relevancia a la formación profesional como un componente de las políticas laborales y fue desentendiéndose del tema (transferencia de los centros de formación profesional a la órbita provincial y/o local), siendo el Ministerio de Trabajo quien fue ocupando un lugar cada vez más destacado (creación de la Subsecretaría de Formación Profesional), debiéndose reconocer que los objetivos esperados no se lograron en esos años (Weinberg, 2014).

Entre las principales razones que explican esta circunstancia se encuentran los siguientes factores: (a) el proceso de desindustrialización operado en el país no generó una demanda significativa de mano de obra calificada, por el contrario, una parte importante de los mejores recursos humanos de las empresas (públicas y privadas) quedaron desempleados; (b) no se logró crear una oferta capacitadora en donde tuviese una alta incidencia el sector privado; (c) ese mercado de la capacitación fue ocupado por empresas capacitadoras sui generis y no por la presencia de actores relevantes como son las propias empresas del sector productivo o las cámaras que las nuclean; (d) la mayor parte de los

recursos financieros con que se contó (provenientes de la banca de desarrollo: Banco Mundial y BID) fueron dirigidos a los programas destinados a la formación y empleo de jóvenes y de reconversión laboral: en ambos casos los impactos alcanzados estuvieron lejos de satisfacer las expectativas (Weinberg, 2014).

Para comprender los factores anteriormente descritos no se puede desconocer la situación histórica, social y económica por la que ha transitado Argentina, por esto se contextualizaran esos años previos.

El golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 puso en marcha una de las reestructuraciones sociales más significativas y dramáticas de la historia argentina. La dictadura militar implicó el tránsito de una sociedad industrial a otra basada en la valorización financiera que se vinculó primero con la fuga de capitales al exterior, a la cual se le agregó, en los años 90, la privatización de las empresas públicas. El desarrollo del nuevo patrón de acumulación es posible debido a una nueva relación entre el capital y el trabajo junto a un replanteo de la situación dentro de la propia esfera del capital (Lozano, 2006).

Ambas circunstancias trajeron como consecuencia una situación social caracterizada por una profunda desigualdad. En un extremo de la estructura social se encuentran los trabajadores y trabajadoras que -en conjunto- tienen la participación, en el ingreso, más baja desde la irrupción del peronismo en la vida política argentina.

Entre ellos se registran acentuadas diferencias, tantas como las que se pueden presumir en una sociedad donde los sectores sociales mayoritarios se encuentran enfrentados a la reducción del salario real, la precarización del empleo, la desocupación y la marginalidad. En el otro, se ubican un reducido número de grupos económicos, empresas extranjeras y bancos acreedores que conjugan una creciente participación en el ingreso y la riqueza con la capacidad de subordinar al Estado y determinar el rumbo del proceso económico y social.

En los primeros años de la década de los 90 se consolidó el proceso de desindustrialización iniciado anteriormente. La comparación entre los Censos de 1984 y 1994 indica que -durante ese período- desaparecieron el 18% de los establecimientos industriales. La profundidad de esta crisis industrial fue tal que afectó a todos los tamaños de establecimientos, tanto a los pequeños como a los grandes y medianos (Lozano, 2006).

La declinación industrial en este período fue acompañada por modificaciones en la composición sectorial, la disminución de la integración local y la centralización de la producción.

Una modificación importante, decisiva, en términos de la centralización de la propiedad del capital, estuvo vinculada al proceso de privatización de las empresas públicas ya que, en apenas cuatro años, fue transferida al sector privado la casi totalidad de las empresas públicas productoras de bienes y prestadoras de servicios que, en su conjunto, generaban cerca del 8% del PBI total, y poco más del 20% de la inversión global en el país (Lozano, 2006).

Retomando lo mencionado en el inicio de este apartado, es indiscutible que la dictadura militar comenzada en 1976 tuvo consecuencias devastadoras a nivel económico, político y social, específicamente sobre la desestructuración de las bases sociales y políticas de sustentación del mencionado modelo, que se profundizaron en los años 90 (Lozano, 2006).

En este tenor, desde el discurso neoliberal local se propuso la ampliación del mercado y la reducción del Estado y es, en ese marco, que se realizan la desregulación de la economía y del mercado laboral, las privatizaciones de empresas públicas, los despidos y retiros voluntarios, la desindustrialización, reforma del sistema previsional y de la estructura tributaria, y la descentralización de funciones del gobierno nacional.

En este nuevo contexto marcado por la pérdida de la centralidad del trabajo, la sociedad argentina sufrió un proceso de empobrecimiento general y de segmentación social, puesto que se generó un proceso de descenso social y confinamiento, por lo que citar a Sennett en los próximos párrafos puede ilustrar en relación a esa realidad.

En “La corrosión del carácter”, Richard Sennett (2000) analiza cómo el nuevo capitalismo ha cambiado el significado mismo de uno de los pilares que vertebran la cohesión social: el trabajo.

El autor describe cuatro perfiles que ejemplifican a la perfección cómo ha ido modelando el capitalismo el ámbito laboral, a través de estrategias políticas, sociales, éticas y representacionales. El autor relaciona este cambio en la concepción del trabajo con su efecto en el carácter de los trabajadores, entendiendo al carácter como la relación con “los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados” (Sennett 2000, pág.16).

El autor se pregunta: “¿Cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato?, ¿Cómo perseguir metas a largo plazo en una economía entregada al corto plazo?, ¿Cómo sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización? Éstas son las cuestiones relativas al carácter que plantea el nuevo capitalismo flexible” (Sennett, 2000, pág. 16).

En este escenario, los mercados no respaldan las actitudes inmóviles porque son demasiado dinámicos como para permitir hacer las mismas cosas cada año, o, simplemente, hacer la misma cosa. Es así como nacen nuevas estructuras de poder y control que, en la búsqueda de flexibilidad y su huida de la rutina, han alterado el significado del trabajo poniendo el acento en tres aspectos: la reinvencción discontinua de las instituciones, la especialización flexible y la concentración sin centralización.

Desde mediados de los años noventa, y después de muchas décadas, comienza a concebirse a la formación profesional como un instituto componente de los sistemas de relaciones laborales y, por lo tanto, se convierte en un tema de política laboral que merece ser tratado en las diferentes instancias de negociación al amparo de las incumbencias de la cartera respectiva.

A su vez, la formación profesional pasa a convertirse en uno de los temas incluidos en la agenda de discusiones entre las organizaciones de trabajadores y empleadores y en la mesa de negociación del salario mínimo; ello no obsta a que no se siga reconociendo que la formación profesional contiene una impronta educativa, ya que los propios programas están dirigidos a formar ciudadanos productivos.

El principal rasgo que caracteriza el desarrollo de la formación profesional en la Argentina desde los primeros años del presente siglo, es el liderazgo asumido por el Estado al admitir su responsabilidad en la conducción de la materia y, en particular, se destaca el papel rector adoptado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTE y SS).

Dicho en otras palabras: la cartera laboral reconoció la necesidad de refundar un ámbito específico para actuar en este espacio e impulsar un conjunto de programas estratégicos que atendiesen las demandas del sector productivo y social en el marco del proceso de reconstrucción económica e inclusión social iniciado luego de la crisis 2001/2002. Al llegar la formación profesional al Ministerio, y tal como ocurrió en otros países por esos años, se la asoció a la ejecución de políticas activas de empleo (Weinberg, 2014).

De todos modos, las urgencias generadas por la crisis en cuanto a los requerimientos de mano de obra exigidos por el proceso de reconstrucción económica y para superar los alarmantes niveles de exclusión social y pobreza, obligaron a efectuar un rediseño del modelo y de la concepción de la formación profesional.

La expansión económica posterior a la crisis tuvo como consecuencia la escasez de trabajadores con las competencias necesarias, produciéndose así un cuello de botella, lo que posibilitó la oportunidad de incorporar al empleo a colectivos vulnerables (aquellos con inestabilidad económica por la falta de empleo o empleo precario) en la medida que se implementasen políticas adecuadas de apoyo, en especial de formación y capacitación.

Es así como, a partir del año 2003, desde el MTEySS se promovieron acciones complementarias y convergentes con otros actores públicos (Ministerios de Industria, Agricultura, Desarrollo Social, Educación –sobre todo a nivel de las provincias a donde se transfirieron esas responsabilidades– ciencia y tecnología, etc.) en un abordaje de carácter federal, territorial y sectorial (ramas de actividad económica) que, a su vez, alentó la participación de organizaciones de trabajadores, empleadores y de las organizaciones sociales.

La revitalización de los sistemas de relaciones laborales y de los institutos del trabajo, junto con el desarrollo de políticas activas de empleo, constituyeron el marco en el que se contextualizaron las acciones de formación profesional en la Argentina.

En este sentido, a lo largo del período iniciado en 2003 se pueden reconocer dos etapas bien diferenciadas. La primera, entre 2003 y 2005, y entre 2005 y 2010, la segunda. Durante la primera etapa, el objetivo de las acciones en materia de formación profesional estuvo orientado a mejorar las

condiciones de inclusión social mediante políticas pasivas de empleo destinadas a disminuir la desocupación. En la segunda, a partir de 2005, se pasó a ejecutar políticas activas de empleo en el marco del plan integral para la promoción del empleo Más y Mejor Trabajo (PMMyMT), constituido en 2003, que promueve la inserción laboral en empleos de calidad, y brinda a las personas capacitación y asistencia para la inserción y el sostenimiento del empleo, cuyos pilares institucionales son dos: la Red de Servicios de Empleo, y el Sistema de Formación Continua, basado en el diálogo social entre los actores del mundo del trabajo, con su Red de Instituciones de Formación Continua.

Desde entonces, si bien las políticas siguieron profundizando aquellas acciones, las labores también se orientaron a generar las condiciones y capacidades institucionales para la creación de un sistema nacional de formación profesional, teniendo en cuenta las experiencias acumuladas en la etapa inicial: fortalecimiento y consolidación de la infraestructura institucional; desarrollo de una infraestructura técnico-pedagógica acorde con las demandas de los programas; la formación y el desarrollo de los equipos directivos, técnicos y docentes; la asignación de equipamientos y promoción de mecanismos de diálogo social y la participación de los actores del sector productivo y de las organizaciones sociales.

Las diferencias que se observan del modelo anterior al que inicia en 2003 (antes de la crisis del 2001) es que primaba una concepción de la formación más ligada a compromisos remediales o asistenciales para la población desplazada de sus puestos de trabajo resultantes del proceso de privatización de las empresas públicas y de la desindustrialización, y para los y las jóvenes que experimentaban dificultades a la hora de incorporarse al mercado laboral.

Como puede observarse, se pasó a concebir a la formación como un componente de las políticas activas y de mejora de la empleabilidad y los ingresos, vinculada con el trabajo productivo y con la generación de condiciones de trabajo decente: es la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias.

En este sentido, se atribuye a la formación un carácter proactivo en cuanto a la dotación de competencias laborales a los/las trabajadores/as que se desempeñan en la nueva economía nacional.

A continuación, culminando el recorrido histórico que se presentó en este apartado, se pretende dar una mirada global - general sobre el funcionamiento del sistema nacional.

Para ello se describirán los ítems que componen las innovaciones introducidas por el modelo vigente.

- a. Red de Instituciones de Formación continua
- b. Asistencia Técnica
- c. Gestión de la calidad institucional
- d. Evaluación y certificación de competencias
- e. La formación sectorial

f. Plan Estratégico. Formación Continua: Innovación y Empleo Argentina 2020

Cuenta con una Red de Gerencias de Empleo, cuya función es promover acciones para la generación de puestos de trabajo y la calificación de recursos humanos, contando para ello con programas de empleo y capacitación. Además, tienen a su cargo la asistencia técnica para las instituciones interesadas en la presentación de proyectos que se encuadren en dichos programas, así como la recepción, evaluación y aprobación de los mismos y su posterior seguimiento.

➤ *Formación profesional en Córdoba*

En el año 1944, según Decreto Nacional N°14538, se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, con carácter autárquico y cuyas relaciones con el Poder Ejecutivo Nacional se establecerían por intermedio de la secretaria de Trabajo y Previsión (actual Ministerio de Trabajo). Bajo esta dependencia, se creó la Dirección General de Aprendizaje y Orientación Profesional, que tenía a su cargo la dirección, inspección y contralor de todos los servicios establecidos (Ferreyra, Caelles y Bonetti, 2010).

Una de las primeras leyes en sancionarse fue la Ley Nacional 12.921, sobre aprendizaje y trabajo de menores, promulgada el 21 de diciembre de 1946, que constituyó un primer gran avance en ese sentido. Se estableció que era obligación del Estado la vigilancia, contralor y dirección del trabajo y aprendizaje de los menores de 14 a 18 años de edad. Para ser admitidos al aprendizaje de un oficio o trabajo, se daba preferencia a los que hubiesen concluido la escuela primaria.

Por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 20628, durante el año 1947, se crearon las Misiones mono técnicas y de extensión cultural y las Misiones de cultura rural y doméstica. Estas últimas dependían de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y su objetivo era la capacitación técnica y cultural de aquellos adolescentes que no tenían la oportunidad de continuar su educación secundaria (Ferreyra, Caelles y Bonetti, 2010).

En muchos pueblos no existía la capacitación técnica en los oficios necesarios para el desarrollo de la región ya que las escuelas técnicas estaban únicamente en las grandes ciudades. Las misiones mono técnicas tenían como objeto llegar a los pueblos a solicitud de las intendencias o de las cooperativas y, básicamente, realizaban capacitación en las ramas de metalmecánica, tales como soldadura y tornería. Las misiones eran itinerantes, el ciclo de formación se cumplía en dos años y a su paso iban dejando creados centros de formación. El plan de estudios comprendía un ciclo de un grupo de materias humanísticas obligatorias y comunes, materias técnicas y de trabajo de taller en relación con la especialidad de cada misión (Ferreyra, Caelles y Bonetti, 2010).

- Así nace el primer CEDER

Este importante hito en la educación argentina fue el origen de muchos de los actuales Centros de Desarrollo Regional (CEDER), siendo el más antiguo el de Villa Allende, Córdoba, cuya fundación como misión mono técnica data de 1956 (Ferreyra, Caelles y Bonetti, 2010).

Se crea en el año 1959, el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), como organismo autárquico mediante la Ley N° 15240 (INET, 2005). Este organismo, dependiente del Ministerio de Educación, tuvo a su cargo la dirección, supervisión y organización de la educación técnica y de la formación profesional, cuya finalidad era "...educar integralmente a la juventud y lograr la capacitación técnico- profesional de sus educandos- ..." (Ferreyra, Caelles y Bonetti, 2010, pág. 4)

Esta ley fue de suma importancia en la historia de las profesiones técnicas en Argentina, ya que el CONET fue fijando las incumbencias de los títulos de Técnico Mecánico, Electrotécnico, Técnico Electricista, etc., contribuyendo a ordenar y fortalecer la educación técnica argentina. Este Consejo cerró su ciclo de gestión en 1995 (Ferreyra, Caelles y Bonetti, 2010).

En síntesis, como ya se indicó, los actuales CEDER se basaron en aquellas primeras misiones mono técnicas y en la excelente labor del CONET, que le dieron su origen.

En el periodo comprendido entre el año 1992 y 1993 y a partir de la sanción de la Ley Nacional de Transferencia de Servicios Educativos N°24.049/92, y en concordancia con la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, los CEDER se transfirieron, en 1993, del ámbito nacional al de la Provincia de Córdoba (Ministerio de Educación y Cultura de ese entonces). En un primer momento pasaron a depender de la Dirección de Educación de Adultos y, posteriormente, de la Dirección de Educación Media (Ferreyra, Caelles y Bonetti, 2010).

Durante el 1997, el Gobierno de la Provincia de Córdoba dispuso, mediante el Decreto N°532/97, la transferencia de dichos servicios y centros del Ministerio de Educación y Cultura al ámbito de la Subsecretaría de Trabajo, del Ministerio de la Producción y Trabajo. En el mes de septiembre del mismo año, a través de la Resolución Ministerial N°426/97, se crearon los Centros de Desarrollo Regional (CEDER), dependientes de la Dirección de Promoción del Empleo, con el objetivo de organizar, generar y evaluar acciones de formación, reconversión y capacitación que promoviesen el desarrollo personal de los ciudadanos de la provincia, favoreciendo la salida laboral de acuerdo con los requerimientos del mercado. En el mes de diciembre, mediante Resolución N° 62/97 de dicha dirección, se estableció la localización geográfica de las sedes y subsedes de los CEDER y su ordenamiento (Ferreyra, Caelles y Bonetti, 2010).

En el año 1999, las Instituciones pasan a depender de la Gerencia de Promoción de Empleo del Ministerio de Producción y Trabajo de la Provincia de Córdoba.

- Una manera de aproximar la educación y el trabajo

En la Provincia de Córdoba, el acceso al conocimiento es una cuestión crucial para lograr los objetivos económicos de productividad y competitividad, y para hacer frente a los procesos de inclusión social.

De esta manera, la Formación Profesional se constituye en el instrumento privilegiado que compone el motor del crecimiento productivo. Su misión es contribuir a que las personas adquieran conocimientos y capacidades profesionales, ejerzan su derecho a trabajar y participen, así, en el desarrollo social y productivo de la provincia. En algunos casos, los cursos buscan el perfeccionamiento de los alumnos y alumnas, para lo cual resulta necesario contar con cierto conocimiento previo a la hora de inscribirse.

El dictado se lleva a cabo en los Centros de Capacitación (COMCAL – CEDERES – Escuelas de Oficios) y la disponibilidad, ejecución y cupo de alumnos dependen de cada uno de los Centros. La modalidad es presencial y la carga horaria varía según el caso. En 2005, se creó el último centro, el COMCAL Dr. Amadeo Sabatini.

Los objetivos de la Formación Profesional son los siguientes: promover acciones de capacitación y formación profesional basados en competencias laborales, lograr una constante actualización de la Oferta Formativa según los requerimientos detectados en el entorno socio-productivos, incentivar a los trabajadores y trabajadoras a participar de las acciones de formación y certificación, propiciar un contexto de igualdad de acceso a trabajos de calidad para todos los ciudadanos, proponiendo acciones que posibiliten adquirir la experiencia laboral necesaria para mejorar las oportunidades de inserción y progresión en el trabajo.

Es imprescindible que cada persona trabajadora logre transferir sus conocimientos y habilidades a la totalidad del proceso laboral en el que participe, tanto en la producción directa (como por ejemplo la operación, control y mantenimiento de equipos) como en la toma de decisiones relativas a los insumos, al enriquecimiento o la variación de las tareas y la optimización de procesos.

Desde esta perspectiva, las capacidades y experiencias de una persona trabajadora deberán permitirle transitar de una visión parcial y fragmentada a una del conjunto del proceso del trabajo en el que se inserta. Así deberá juzgar, decidir, intervenir y proponer soluciones a problemas concretos que surgen cotidianamente en el interior del proceso de trabajo.

Ante un panorama de procesos productivos flexibles, se hace necesario proponer alternativas que cierren la distancia entre la oferta de formación y la necesidad de trabajadores.

Para alcanzar la flexibilidad requerida, la formación tiene que ser capaz de incorporar de manera organizada diversas formas de aprendizaje. Esto no sería posible sin referentes claros, como los Diseños de Perfiles-Profesionales de Competencias laborales y los Diseños Curriculares, referenciados a aquellos que permiten observar la correspondencia de conocimientos, destrezas y actitudes, en relación con los resultados de trabajo.



Así, la formación basada en competencias se concentrará en el logro de resultados a alcanzar por las personas en su desempeño laboral, además de reconocer legitimidad a formas de aprendizajes formales, tanto como a otras diferentes de las escolares.

Desde la Agencia de Promoción de Empleo y Formación Profesional, llevaron a cabo un proceso de elaboración de documentos relevados directamente de los ámbitos productivos, para que contribuyan a la revisión y mejora de los esquemas de formación de los recursos humanos, en busca no sólo de forjar las nuevas competencias laborales que los sectores productivos requieren de su fuerza de trabajo, sino -y en mayor medida- de propiciar mejores oportunidades de empleo y desarrollo personal de las personas trabajadoras.

La oferta de cursos está organizada según los sectores productivos priorizados por la Secretaría y estructurados en Módulos por campo ocupacional y por nivel, proporcionando una oferta de más de doscientas especialidades.

➤ *Formación profesional en Las Varillas*

Los hechos ocurridos en las jornadas de diciembre de 2001 son un ejemplo del gran aumento de la conflictividad social. Además, en este marco, se produce el desplazamiento del conflicto laboral desde el área industrial al sector público, generando un problema para los representantes del Estado en sus diferentes niveles (municipal, provincial y nacional), quienes tuvieron que responder por los conflictos en la relación capital-trabajo (Auyero, 2002).

Según Auyero, se producen cambios en las modalidades de protesta social como algo novedoso en las formas de problematizar las cuestiones sociales en Argentina. "Durante la última década [1990], tomas y ataques a edificios públicos (casas de gobierno provinciales, legislaturas, sedes de gobiernos municipales, tribunales), barricadas en rutas nacionales y provinciales, y campamentos en plazas centrales, se han generalizado y aumentado en su frecuencia en el sur, centro y norte del país. El santiagazo de 1993, la pueblada de Cutral-co y Plaza Huincul, en 1996, y la plaza del aguante en Corrientes, en 1999, quizás sean los episodios que mejor ilustran la dinámica y el carácter de la acción colectiva en la Argentina contemporánea". (Auyero 2002, p. 187).

Siguiendo las ideas de este autor, se plantea que las formas de movilización de los actores que lograron incorporar la cuestión del desempleo en la agenda pública fueron múltiples, diversas y -en algunos casos- novedosas. Entre las nuevas formas de protesta se mencionan las ollas populares, las marchas, las demandas por ayuda alimentaria, etc.

La ciudad de Las Varillas no estuvo ajena a todo lo que se vivía como comunidad. La crisis de 2001 quizás haya sido el peor derrumbe social de la historia local. No se trató, desde ya, de una mera crisis económica, sino que se puso en juego la posibilidad de que el Estado municipal continuara con su capacidad de autogobierno. Ollas populares en los ingresos a las plantas industriales, como la ex empresa de tractores Zanella SRL y en la plaza céntrica, frente al Palacio Municipal, donde también

los empleados municipales vieron reducidos sus sueldos en un 20 %, eran algunas de las manifestaciones públicas y de reclamo que se vivían por esos momentos.

Hacia fines de aquel año, la disolución de los vínculos políticos, económicos y sociales llegó a un punto tal que no podían garantizarse las condiciones para la supervivencia normal de amplias franjas de la población.

El colapso del aparato productivo fue sólo la expresión económica del derrumbe de toda la sociedad. Fue así como surgieron los Clubes del Trueque, organizados por instituciones como también por el común de los vecinos que veían diezmado su poder de llevar al menos alimentos a sus hogares (con necesidades básicas insatisfechas).

En adición a las consecuencias de la protesta y el aumento de la conflictividad social, específicamente, el problema del empleo adquirió una relevancia inusual en este contexto, debido a que el acrecentamiento de la desocupación se asoció a otros problemas de la sociedad: el aumento de la vulnerabilidad social principalmente. Este, además, es otro de los motivos por los cuales la cuestión de la desocupación se constituyó en tema de la agenda del gobierno municipal.

Para acompañar lo descrito anteriormente se puede citar lo siguiente: “La política desindustrializadora de los ´90 se hace sentir duramente en el sector de maquinaria agrícola. En el ´91, después del derrumbe de una alianza de un gran grupo de empresas que producen sinergias productivas, pero también evasión fiscal en gran escala, Zanello va a la quiebra. Los obreros toman la fábrica que reabre sus puertas tras negociaciones y financiamientos. Desde el ´98, el declive es insanable. Tras búsquedas infructuosas de salvatajes, Zanello quiebra y la justicia decreta el cierre en septiembre del 2001” (Roitman, 2008, pág. 3).

En 1996 surge -en Cultra-co- el movimiento piquetero, y un año después se produce un levantamiento popular como consecuencia del asesinato de la docente Teresa Rodríguez. En tanto, la región centro permanece obediente. Si Rosario y Córdoba son sumisos al modelo, pese a su tradición de rosarios y cordobazos, no es esperable que la resistencia de Las Varillas tenga un alcance mayor al de la conservación del statu quo. De manera que la ciudad, de solo 16.000 habitantes, sacude su lógica pueblerina sólo ante la “crisis terminal” y lo hace tratando de unir a las “fuerzas vivas”: empresarios, funcionarios, ediles, trabajadores. Se considera que sin apoyo estatal no hay salida y, para conseguirlo, no se retacea ningún esfuerzo (Roitman, 2008, pág. 3).

En ese marco, se dio la vinculación con el naciente Movimiento Nacional de Empresa Recuperadas. Esta última gestión permitió vislumbrar la posibilidad de preservar la fuente de trabajo. La caída de la fábrica resulta una catástrofe vital para cientos de trabajadores y trabajadoras, así como el desplome de otras pequeñas industrias a las cuales la empresa Zanello tercerizaba trabajo. Esto implicó que se triplicase el porcentaje de mano de obra desocupada, como también el cierre de comercios de diferentes rubros. No fue posible convertir a Zanello en una cooperativa, pero sí en una sociedad

anónima. Queda así constituida Pauny Sociedad Anónima, con actores muy disímiles, pero todos con la misma problemática, la falta de empleo y una misma necesidad de recuperar las fuentes de trabajo.

Continuando con Roitman (2010), la autora toma las palabras publicadas en el semanario local El Heraldito, fechado el 22 de agosto 2001, donde se señala que se unieron los referentes que representaban los diferentes intereses, (empleados jerárquicos, concesionarios, cooperativa metalúrgica y municipio) conformando así dicha Sociedad Anónima, lo que compone una “compleja articulación de actores” (Roitman, 2010).

Al gobierno de Las Varillas se le asignó el 1% del capital accionario, llamado la acción de oro por su valor simbólico y el gerente técnico fue su representante. Así, la fábrica y el municipio se articularon a través del saber metalmeccánico, tan caro a Las Varillas.

Fue así como, desde el 2003, con la recuperación económica del país, la empresa tuvo grandes muestras de crecimiento y -como consecuencia de ello- la demanda imperiosa de mano de obra calificada. Esta característica, comienza a replicarse en otras empresas de la localidad.

Todo lo descrito en los párrafos precedentes permite desarrollar la idea de cómo era la situación local sobre y por la que se comienza a trabajar en el año 2006, en el proyecto para la creación de un espacio de capacitación para la población de Las Varillas carente de oficio, con el objetivo de brindar una salida laboral inmediata, o con la necesidad de jerarquizar su profesión-oficio. Fue el Intendente de aquel año quien vislumbró la necesidad -como municipio- de dar inicio a esta acción, y así comenzar a proporcionar respuestas.

Esto llevó a la redacción de la Ordenanza Municipal N° 115/06 sancionada el 29 de noviembre de 2006, la cual brinda un marco legal e institucional, tratando de dar respuestas a la comunidad, a una realidad tan compleja como lo es el ámbito educativo-socio-productivo, y pensando en contribuir en el desarrollo de la persona, su familia y su contexto. Para ello se ofrece formación profesional a jóvenes mayores de 18 años y adultos desocupados o no.

“Se refleja así, en la Visión Institucional donde el Departamento de Capacitación y Orientación Laboral, se propone ser la institución de referencia en Formación Profesional de los habitantes de Las Varillas y la zona, mediante acciones tendientes a promover la calidad de vida y el desarrollo económico productivo local regional, a través de ofertas de formación en educación formal y no formal, en el marco de la Misión Institucional que persigue como propósito, realizar una gestión innovadora, articulando con el ámbito socio productivo y educativo empresarial, y ejecutar funciones tendientes a la formación y renovación laboral en el marco de una educación alternativa de acuerdo a las demandas de la comunidad y en pro de la calidad educativa y de una mejor forma de vida de la zona y/o región en el contexto provincial, nacional y latinoamericano” (Ordenanza Municipal N° 115/2006).

El Departamento de Capacitación y Orientación Laboral logra a nivel de la Provincia de Córdoba, el reconocimiento del Registro Provincial de Instituciones Capacitadoras (Re.Pi.Ca.) dependiente del Ministerio de Trabajo y de la Producción de la Provincia de Córdoba, lo que habilita la obtención de la certificación oficial a cada trayecto formativo y gestionar recursos económicos para los capacitadores a través del Registro Provincial de Capacitadores (Re.Pro.Ca.).

La Institución de Formación Profesional (IFP) es la encargada de coordinar líneas de trabajo con distintas áreas municipales; colaborar con instituciones educativas y generar capacitación realizando articulaciones con los Ministerios de Industria, Comercio y Trabajo de la Provincia de Córdoba, Educación, Desarrollo Social (provincia y nación), universidades, instituciones terciarias, Centros de Desarrollo Regional y otros que surjan, dando respuestas a las demandas de la comunidad y mejorando la calidad de vida educativa.

Durante el año 2008 y 2009 se obtienen logros institucionales significativos alcanzados desde la IFP, donde al Departamento de Capacitación y Orientación Laboral (DECOL), se lo visualiza como una institución definida desde su identidad, que se estructura a partir de necesidades concretas que debe satisfacer; y se entiende la institucionalización como un orden cuya expresión es la Ordenanza Municipal N°115/2006 (Ver Anexo I).

En función de este marco regulatorio que cobija desde los inicios al DECOL, es que se puede distinguir esta cualidad como un hecho imprescindible y determinante en la construcción de la identidad de esta institución, lo cual se refleja en el reconocimiento local, regional, provincial y nacional que tiene.

Hay que tener presente, que cuando se habla de institucionalización, se habla de proceso y no de la institución en sí misma, ya que se destaca por un 'producir' y 'reproducir' constante, teniendo en cuenta la realidad circundante de los sectores políticos, sociales, educativos y productivos.

Las instituciones se transforman y readaptan continuamente al imperativo de los tiempos. Se crean instituciones nuevas cada vez que se requiere y aquellas que ya no satisfacen necesidades reales de la gente se vuelven obsoletas. Por ello, al DECOL se lo puede distinguir como una propuesta alternativa e innovadora, porque tiene en cuenta las demandas actuales de la población y de los sectores anteriormente detallados.

Una primera condición para que el proceso de institucionalización suceda, es que las organizaciones educativas afiancen y consoliden su participación en la comunidad, y en este sentido, se puede diferenciar el trabajo interinstitucional con otras entidades y organizaciones del medio y la región, para dar respuestas a las demandas de formación en Las Varillas y la zona.

A partir de esta amplia y compleja experiencia de trabajo, se pueden detallar los siguientes logros: la institucionalización alcanzada, el reconocimiento a nivel local, regional, provincial y nacional; la

construcción de un espacio innovador por tener en cuenta las necesidades de los participantes, las demandas del contexto socio productivo y educativo, y la adecuación de las propuestas curriculares (diseños) a estas dos anteriores; articulación con actores públicos y privados (Ministerios, Universidades, Instituciones Educativas, Empresas-Comercios, Entes No Gubernamentales), continuidad en el tiempo como política pública, en función de la complejidad que supone como organización, pero sobre todo porque esta institución de formación es portadora de cultura e identidad corporativa con arraigo, persistencia y permanencia en la localidad y la zona.

Estas características institucionales, permitieron muchos logros y satisfacciones. La IFP fue seleccionada por la Unidad de Evaluación Monitoreo y Asistencias Técnica UEMAT del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación MTE y SS, en el marco de un programa de fortalecimiento institucional, donde se financiaron recursos materiales y asesores técnicos para la mejora del desempeño en las dimensiones estructurales.

Para ello, se firmó el Convenio entre la Municipalidad y Secretaría de Empleo del MTE y SS, sellando así el Acuerdo Territorial Para la Promoción del Empleo, en el Marco del Plan Integral “Más y Mejor Trabajo”.

Los Ejes de trabajo del año 2009 fueron sobre la base de los procesos claves de la Formación Profesional, que implica reconocer cuatro dimensiones y, a partir de allí, establecer criterios de evaluación y planes de fortalecimiento institucional dentro de un proceso de mejora continua.

Desde esta línea de trabajo, se identifican cuatro grupos de procesos:

- Vinculación con el Contexto Social, Productivo y Educativo
- Orientación Profesional
- Formación Profesional
- Evaluación y Seguimiento de Egresados

Cada uno de estos grupos de procesos constituye una dimensión a analizar, que orienta las líneas de intervención a implementar en un plan de mejoramiento de la calidad de la Formación Profesional a nivel institucional. A continuación, se los describe identificando sus componentes y mencionando las acciones a ejecutar en el año en curso y los posteriores.

- Vinculación con el Contexto Social, Productivo y Educativo

La Formación para el trabajo tiene por objetivo, entre otros, aproximar su organización, sus contenidos y sus prácticas a las características y requerimientos de los sectores productivos locales. Para ello, es necesario que la IFP esté en condiciones de establecer una comunicación permanente con el sector productivo, social y de la educación, conocer cuáles son sus modos de trabajo, sus diferentes grados de desarrollo y sus tendencias de cambio, en caso que las haya, para generar actividades conjuntas como forma de articular las ofertas formativas a la realidad.

- Orientación Profesional

Esta dimensión se presenta como un proceso que implica tres momentos pronunciados, donde se detalla el ingreso del sujeto al sistema de la formación, el asesoramiento a lo largo de la formación y durante el proceso de inserción laboral.

Este trayecto implica acciones de asesoramiento sobre las ofertas de la IFP y las demás instituciones educativas de Las Varillas y la región, como así también, la explicitación de los intereses y necesidades de las personas que se acercan a la institución y la explicitación de los requisitos mínimos para acceder a la formación (si los hubiere).

La orientación profesional debe contemplar tres campos: el personal, el laboral y el formativo. El campo personal implica el asesoramiento sobre la relación existente entre los intereses de las personas, sus conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la vida y sus circunstancias personales - potencialidades y/o dificultades-, y lo concerniente al ámbito de la formación y del trabajo.

El campo laboral conlleva orientar sobre la salida laboral, informar acerca de las distintas alternativas de trabajo e, incluso, asesorar sobre cómo buscar trabajo y cuáles estrategias facilitan la inserción laboral. El campo formativo, significa asesorar sobre qué se enseñará, cuáles son los requerimientos para transitar sin obstáculos la formación y cómo se evaluarán sus resultados, entre otros temas.

Dada la importancia que merece el desarrollo de esta dimensión es que el Departamento cuenta con un equipo de Orientación Profesional, compuesto por tres profesionales psicopedagogos y un preceptor, que realizar la labor de orientar.

- Formación Profesional y Educación Permanente

El proceso de elaboración de diseños curriculares se convierte en una instancia clave, pues supone la explicitación de los propósitos de la formación, la definición de qué enseñar, la orientación de la práctica pedagógica, las estrategias y los recursos didácticos. Uno de los resultados de ese proceso es el documento curricular, que guía la tarea de los profesores o instructores que desarrollan prácticas pedagógicas, y un segundo resultado, que dependerá de las estrategias de gestión institucional, es la propia integración de los equipos institucionales como equipos de trabajos cooperativos.

- Evaluación y Seguimiento de Egresados

Desde los lineamientos del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social, y en el marco de una gestión de calidad, el Seguimiento de Egresados posibilita evaluar el impacto de la formación de los sujetos egresados fundamentalmente en relación a la inserción laboral y la empleabilidad.

Lo que se sigue y evalúa es el trayecto laboral de los sujetos formados y egresados y la principal razón que justifica este proceso de seguimiento, es la comprobación de las condiciones en que ocurre la inserción laboral del egresado.

El proceso de seguimiento permite observar las inserciones y carreras profesionales de las personas en condiciones reales y analizar la articulación entre educación formal, capacitación y aprendizaje en

el trabajo. Por lo cual, desde este eje, el Departamento de capacitación desarrolla una estrategia sistematizada de entrevistas y encuestas a los egresados al momento de la entrega de los certificados oficiales.

- Otros modos de instituir

Las instituciones educativas se consideran instituciones de existencia (Castoriadis, 1999), su característica principal es que están constituidas por sujetos (directivos, docentes, capacitadores) cuya finalidad es formar a otros sujetos (educandos); trabajando sobre procesos de socialización, subjetivación, formación y/o capacitación de los mismos. Esta característica de los centros educativos, la diferencia de otras instituciones llamadas de producción donde lo que se produce son objetos materiales, en general para comercializar.

Es bien conocido que, en el tránsito por las instituciones educativas, los y las estudiantes no aprenden únicamente conocimientos, habilidades, destrezas, valores que se transmiten intencionalmente, sino también modos de estar, de hacer, de valorar que tienen relación con el formato organizativo de la institución y ello también los “forma”, es decir, tiene implicancias en su subjetivación y socialización.

Entender formación técnico profesional en términos de organización de una institución educativa con el mismo formato concebido para la educación de niños y adolescentes, constituida por grados o cursos según edades cronológicas sucesivas, resulta inviable, puesto que existen grupos heterogéneos donde los sujetos cuentan con diferentes trayectorias educativas transitadas, con una variada disponibilidad según su situación laboral y familiar, incidiendo también la radicación o la movilidad territorial, según tuvieran que desplazarse en función de ocupaciones temporarias.

Las características de la población que asiste al Departamento de Capacitación y Orientación Laboral (DECOL), exigen una organización institucional distinta a la escuela de niños y adolescentes, acorde a los tiempos que corren. En este aspecto, el aporte fundamental que ofrece la dimensión institucional, entendida del modo en que se presenta, radica en la posibilidad de diseñar diferentes ofertas, nucleadas en servicios educativos que den respuesta a distintas necesidades de los sujetos que asisten. Ello será posible, si la dimensión institucional se vuelve un componente pedagógico incluido en la planificación educativa.

En este sentido las características organizacionales distintivas se centran en mantener la flexibilidad en relación con los tiempos, horarios y tipos de cursado de acuerdo con las posibilidades de los/las educandos/as, y en relación con el uso de los espacios, resulta pertinente su aprovechamiento dentro y fuera de los centros educativos, realizando convenios con otras organizaciones de la comunidad.

- El aprendizaje de conocimientos y el aprendizaje en la práctica

El reconocimiento y uso de las diferentes lógicas de aprender y enseñar en la educación y en la formación profesional, permiten que, al cruzarlas o combinarlas, potencien los logros educativos que se esperan obtener, con estas prácticas pedagógicas específicas. Por ejemplo, a partir de una problematización en el campo de la formación profesional se abre la posibilidad de ampliar y discutir conocimientos en las ciencias sociales, el reconocimiento de la realidad social, que luego pueden reinsertarse en la práctica, dando otras perspectivas al hacer y a la reflexión acerca de lo que se hace.

La existencia de un sujeto pedagógico particular y singular orientada hacia una formación en capacidades hace viable este tipo de articulaciones pedagógico didácticas. “Pensar problemáticamente” significa no ya trabajar desde sistemas teóricos unidisciplinarios sino admitir una multiplicidad de miradas en los saberes y las prácticas (Spiegel, 2006).

La elaboración de dispositivos didácticos bajo estas premisas constituye un desafío en cuanto a encontrar modos de establecer metas, acordar estrategias de trabajo comunes y específicas, cruzar conocimientos y saberes prácticos, construir criterios de evaluación. En definitiva, elaborar proyectos capaces de albergar las múltiples situaciones que se presentan en la modalidad bajo la perspectiva de la articulación entre educación y trabajo.

Atender a la diversidad de sujetos como de posibilidades, implica pensar y planificar propuestas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas. Sumado a ello, se resignifican espacios de aprendizaje que den lugar a un vínculo pedagógico más potente de los estudiantes entre sí, con los docentes y con el saber, dentro de la propia institución como fuera de ella.

Para ello, en estas prácticas pedagógicas se optan por diversos “formatos curriculares” que determinan otros procesos de enseñanza. El “taller” como propuesta pedagógica encuadra una forma de intervenir, ampliando las posibilidades centradas en el hacer, que integra el saber, el convivir, el emprender y el ser, posibilitando la producción de procesos y/o productos. Promueve el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo.

Es un formato valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas en tanto toda propuesta de trabajo en Taller supone un hacer creativo y también reflexivo, pues pone en juego marcos conceptuales desde los cuales se llevan a cabo las actividades o se van construyendo otros nuevos que son necesarios para afrontar los desafíos que plantea la producción. En este sentido, la clave de la modalidad organizativa Taller es la problematización de la acción (Schön, 1997).

La articulación educación- trabajo obliga a reconocer la existencia de otra lógica de enseñanza y aprendizaje cuando lo que se pretende es el desarrollo de habilidades, destrezas y saberes prácticos.



En este particular, los conceptos de aprendizaje en la práctica y reflexión sobre la práctica (Schön, 1997) permiten pensar modos de enseñar y aprender en el lugar de trabajo o en el taller de práctica profesional. El aprendizaje en la práctica pone en juego la experiencia y los saberes de la acción en una situación dada; luego mediante la reflexión sobre la práctica podrán hacerse explícitos los fines y criterios con los que se los utilizó a fin de evaluarlos en orden a su pertinencia y eficacia. El desarrollo de capacidades es el punto de confluencia de ambas lógicas de enseñanza y aprendizaje entendiendo la capacidad, en sentido amplio, como un potencial de acción humana.

En esta nueva cultura que se desarrolla en el mundo cambiante de la sociedad de la información, los docentes más que enseñar, o sea describir, explicar y examinar conocimientos que tendrán una vigencia limitada, deben ser capaces de ayudar a sus alumnos a “aprender a aprender” (Tedesco, 2003).

Por ello la labor docente estará centrada en promover una cultura del cambio, con el desarrollo cognitivo y el crecimiento personal del estudiante, mediante actividades centradas en el alumno, con un procesamiento activo de la información y no una recepción pasiva y memorística de los contenidos, como fue la enseñanza tradicional.

Elegir la docencia supone tratar de comprender las profundas transformaciones sociales y culturales que hoy imprimen nuevas demandas y nuevos sentidos a la educación, al quehacer docente, a la experiencia escolar o formativa. Este supuesto unido a otros, como los deseos de transformación de esa realidad, que representa un desafío para muchos docentes, junto a la oportunidad de sentirse partícipes de la reconstrucción de la sociedad, o como productores de condiciones de acceso al conocimiento y a la revalorización de la cultura son algunas de las características que se entrelazan en la decisión de elegir la docencia, de ser docente.

- La importancia de la pedagogía en las prácticas docentes

Se debe entender a la Pedagogía como un acto complejo y constante, que no está basado en la simple reflexión, sino que es, más bien, la reflexión sobre y a través de la práctica. De este modo, constituye una doble función en relación permanente y simultánea.

Por otra parte, todo acto pedagógico conforma un vínculo. Este vínculo intangible entre sujetos pedagógicos propone un intercambio de conocimientos, palabras, emociones, miradas, sentimientos, sonrisas y gestos. Por ello mismo, se cree que en la educación no alcanza con la simple repetición de contenidos, es más que eso; es la posibilidad de apropiarse lo transmitido, lo que permite compartir esos relatos y habilitar el aprendizaje (Tedesco, 2003).

Según lo descrito anteriormente y tomando posición sobre la IFP, se entiende que la lógica y el proceso pedagógico de la formación a través de las prácticas es sustantivamente diverso porque requiere la

articulación de acciones formativas en dos escenarios: la propia institución formadora y las prácticas asociadas al mundo del trabajo, según la modalidad en el cual se van a desempeñar los egresados.

- El docente de formación técnico profesional

Así como en párrafos anteriores se decía que las características de la población que asiste al Departamento de Capacitación y Orientación Laboral (DECOL) exige una organización institucional distinta, también coincidentemente el perfil del docente de las IFP, es distinto al de otras instituciones educativas.

El docente, en la actualidad, no puede limitarse a facilitar la adquisición de conocimientos y competencias técnicas específicas, sino que debe también promover el desarrollo de competencias clave de empleabilidad, o sea, competencias básicas, actitudinales y transversales imprescindibles para el aprendizaje permanente y para enfrentar los cambios constantes en la manera de hacer y organizar el trabajo.

El personal docente, hoy, no es ni puede ser el poseedor absoluto y definitivo del saber, de la misma manera que no es el aula el único espacio formativo que hace que la preocupación ya no se limite a la enseñanza y la información sobre sus contenidos sino al aprendizaje y sus procesos: el docente es quien conoce y maneja las herramientas y estrategias pedagógicas más pertinentes al perfil de sus educandos para promover la apropiación personalizada o individualizada de cada uno de éstos, de los contenidos estandarizados que componen la oferta formativa.

Por su parte, la institución de formación empieza a concebirse como un servicio de acompañamiento y apoyo a los proyectos del alumnado; el aula se transforma en un espacio de generación de proyectos individuales y colectivos y en este escenario el personal docente se constituye, ante todo, en un compañero de ruta atento a reconocer y valorizar las competencias previas del educando así como las necesidades, frenos y dificultades, tanto para la apropiación conceptual como para el conjunto de competencias personales y actitudinales que reclama hoy la inserción laboral.

Con mayor contundencia que en las otras ramas de la docencia, como es el caso del DECOL, en el diseño e implementación del sistema de gestión y formación del personal docente técnico, adquiere relevancia la concepción pedagógica que la sustenta.

Si bien coexisten diversas posturas y matices, cada vez es más evidente que no son suficientes los conocimientos de pedagogía general, sino que se requiere un conocimiento y una capacidad de contextualización con el mundo del trabajo y del aprendizaje permanente que hace de la pedagogía técnico profesional una disciplina diferente.

No sólo incluye al alumnado, sino que debe atender a la naturaleza y organización del trabajo, y ello implica incorporar también como objetivo de aprendizaje, la innovación y el desarrollo tecnológico; y como población destinataria, las empresas y organizaciones que sostienen la infraestructura y las condiciones de generación del trabajo.

“El docente actual, además de la capacidad de conducir y coordinar el proyecto de su alumnado, tiene que interactuar con sus pares docentes y con los otros actores del contexto reflexionando permanentemente sobre cómo mejorar y adaptar los programas y la propia gestión del centro y de los procesos educativos para responder a los requerimientos cambiantes del mundo del trabajo. Y obviamente, encarar el análisis funcional de la propia ocupación y gestionar su propio proceso de aprendizaje y de actualización permanente” (Barba, Billorou, Negrotto y Varela 2007, p.3).

Todo perfil profesional es una herramienta construida con determinados fines. En este caso, se pretende abarcar un campo específico: el de la formación para el trabajo, que se desarrolla en ámbitos muy diversos: desde las escuelas técnicas de los sistemas educativos formales, hasta los centros de formación profesional pertenecientes al sector productivo, empresas, organizaciones de trabajadores y trabajadoras, y organizaciones de la sociedad civil que capacitan a determinadas poblaciones en las especialidades laborales más diversas.

“En ese marco de diversidad, todos tienen un punto en común: la intención clara y explícita de estar formando para la incorporación a un trabajo productivo en algún sector definido de la actividad económica. Se comparte, por lo tanto, una visión del sujeto de aprendizaje como trabajador o trabajadora, que se forma para o en el trabajo” (Barba, Billorou, Negrotto, y Varela, 2007p.8).

Muchos de los y las docentes técnicos/as son a su vez profesionales del campo profesional/productivo en que se inserta la especialidad de la institución de formación en la que enseñan. Por ejemplo: es habitual encontrar en los institutos técnicos agroindustriales, profesionales de la ingeniería mecánica ejerciendo la docencia, lo cual supone un contexto laboral.

Así como el DECOL articula el sector educativo con el mundo de la producción (en el que se incluye el trabajo), el contexto laboral del docente técnico combina y articula también ambos espacios. Por un lado, el contexto de la actividad educativa que desempeña, pero por el otro, el contexto productivo para el cual forma, (y en el cual posiblemente él o ella también se desempeña) y en donde en forma creciente se desarrollan actividades formativas y proyectos conjuntos. Ambos son referentes permanentes para su desempeño que hacen a la construcción del Perfil Docente.

Se entiende por Perfil Profesional, al conjunto de competencias, generalmente organizadas en áreas o unidades, requeridas para realizar una actividad profesional en diversas situaciones de trabajo, de acuerdo con parámetros de calidad propios del campo profesional.

Es así que el perfil se traduce a un documento que da cuenta de los desempeños esperados en los y las docentes, y su relación con un conjunto delimitado de problemas, actividades y situaciones consideradas clave; así como con los recursos cognitivos (saberes, técnicas, saber hacer, actitudes, competencias más específicas) movilizados para lograr los resultados definidos (Barba, Billorou, Negrotto, y Varela, 2007:40).

El perfil docente propuesto por algunos especialistas (Barba, Billorou, Negrotto y Varela, 2007 p. 40) responde a los siguientes lineamientos generales:

- La tendencia a la integración entre formación teórica y formación práctica, y a la incorporación, en los diferentes niveles de una formación sólida que incluya lo humanístico y científico junto con lo técnico profesional.
- La necesidad de preparar personas polivalentes, con formación integral, capaces de moverse horizontal y verticalmente en diferentes tipos de organizaciones productivas.
- Una estructura curricular flexible, que permita la realización de diversas trayectorias formativas, de acuerdo con las necesidades heterogéneas de la población trabajadora.

Este perfil propuesto tiene el carácter de un referencial y constituye, en primer término, un instrumento para pensar las prácticas, para debatir sobre el oficio y el rol profesional docente y para identificar los aspectos emergentes en tendencias de los sistemas de formación técnico profesional actual.

A partir de éste se procura facilitar un desarrollo más preciso y concreto de competencias de docentes y/o instructores según los ámbitos y niveles en que desempeñan sus tareas; diseñar módulos o programas de formación; elaborar criterios de evaluación del desempeño docente, entre otras.

- **El DECOL**

A partir del año 2006 hasta la actualidad, la Municipalidad de Las Varillas, desde el DECOL, adhiere al trabajo articulado que se comienza a construir desde el Gobierno Nacional y el Gobierno Provincial.

Este acuerdo tiene por objetivo articular y complementar las ofertas de capacitación para atender a la población destinataria de la política pública de empleo que realiza tanto la Secretaria de Equidad y Promoción del Empleo como la Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación en la provincia de Córdoba.

La prioridad se centra en el destinatario de las políticas de empleo, en tanto que la igualdad de oportunidades es el objetivo. La lógica de la equidad es lo que prevalece al momento de definir qué curso o qué acción se debe realizar en el territorio, atendiendo fundamentalmente a las poblaciones más vulnerables.

## Capítulo II: Jóvenes y Educación

### ➤ *El sistema educativo en Argentina*

En las últimas décadas del siglo XX se ha asistido a un conjunto de transformaciones económico-sociales y culturales que exigen generar nuevos paradigmas y categorías de análisis que permitan dar cuenta de su impacto en todos los órdenes de la vida social y sin duda, el sistema educativo, no ha estado ni está ajeno a ello.

- Nace una nación, nace un sistema

La escuela se constituyó como el método ideal para sentirse parte de un todo. A través de ella era posible construir semejanzas en las diferencias, instituir una bandera y unos orígenes, ordenar elementos dispersos, formular un proyecto.

Estos rasgos constituyeron las escuelas y los sistemas escolares que, en los países occidentales cristianos y durante el siglo XIX y XX, se reprodujeron sin cesar. Sin embargo, en cada una de las realidades y de los países se produjeron combinaciones particulares entre los Estados, la sociedad y la educación, lugar que dieron lugar a sistemas educativos con características específicas. La Argentina, en particular, es un país donde la escuela tuvo una importancia crucial para la constitución de la nación. A diferencia de otros países latinoamericanos, aunque con semejanzas con Uruguay y Chile, la Argentina cuenta con un sistema educativo que, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta la década de 1970, no cesó de expandirse.

Este lugar se “ganó” a partir de la importancia adjudicada por el poder político a la escuela desde fines del siglo XIX y casi a lo largo de todo el siglo XX. Esta particular articulación entre política y sistema escolar fue a su vez la que le dio forma a este último: la apuesta por la educación no se constituyó en realidad en una apuesta, sino en certeza de que el sistema era una herramienta clave para la constitución de las identidades colectivas, que se presentaban dispersas y variadas, y esa certeza se plasmó en objetivos, métodos, contenidos, rituales y fines de la educación.

El sistema escolar argentino que recorrió todo el siglo XX sentó sus bases en 1884, con la sanción de la ley N°1420, en una época en la que, al mismo tiempo, se constituía un orden nacional y se establecía una fórmula política para su gobierno.

En este proyecto de país, la escolaridad pública funcionaría como un dispositivo disciplinador de las clases populares, de los inmigrantes y de los nativos. En la organización de la escuela secundaria, los debates tuvieron sus especificidades propias. Si bien estaban dirigidos a los mismos sujetos, inmigrantes o extranjeros, sobre quienes era importante desplegar una operación civilizatoria y de inmersión en la patria, los diferentes proyectos de escuela secundaria que se propusieron en esa época ponían en juego las articulaciones de la escuela con la sociedad, la necesidad de responder a la profesionalización, al ingreso a los estudios superiores y a las demandas de los sistemas productivos. Pese a esto, la escuela secundaria se organizó desde un fuerte espíritu humanista, casi como

continuación de la escuela primaria, ordenada sobre todo alrededor de proveer una cultura general humanista dirigida especialmente a la formación moral y letrada del futuro ciudadano.

Es así como la educación primaria y secundaria se ordenan alrededor de un modelo común, nace allí el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal Argentino.

Hubo en los gobiernos peronistas algunos cambios significativos, como un fuerte empuje a la expansión del sistema educativo en nombre de la justicia social y de los derechos de los “descamisados”, ampliándose la función política de la educación al vincularla al mundo del trabajo, a través de su inclusión más amplia en un proyecto industrial de país. Pero los cambios introducidos hasta los años setenta mantuvieron un punto de articulación: la pretensión de homogeneizar la población y el uso de la escuela para lograr este fin.

El primer momento histórico de quiebre lo constituye la dictadura militar que comenzó en 1976, donde se ven claros signos del abandono del Estado de su función de educar, al caer los niveles de inversión y de expansión del sistema.

Pero el cambio más significativo de este sistema nacional de escuelas se da desde un grupo de leyes que se sancionan en las últimas décadas del siglo XX: las leyes de transferencia de la jurisdicción nacional a las provincias, la Ley Federal de Educación, de 1994, y la Ley de Educación Superior.

Estas reformas acarrearón, entre otras consecuencias para el formato escolar, cambios como: modificaciones en la gestión de las escuelas, cambiaron la estructura del nivel medio, extendieron la obligatoriedad escolar de siete a nueve años, impulsaron proyectos institucionales por escuelas, abandonaron el sesgo homogeneizador del sistema, entre otras. Se pretendió actualizar el sistema educativo de acuerdo a las demandas que estas transformaciones planteaban, pero muchos de estos cambios no produjeron un sistema educativo mejor ni más equitativo (Southwell, 2006).

En los últimos años, un conjunto de nuevas leyes reconformó el escenario educativo. La Ley de Educación Nacional concibe la educación como un derecho social y plantea, junto con la Ley de Financiamiento Educativo, una serie de disposiciones que intentan recuperar un sistema educativo común en su estructura, que a la vez respete las características locales. Por ello, la ley vuelve a revisar la estructura de la escuela media, prolonga la obligatoriedad de todo el nivel, amplía la cobertura en el nivel inicial y extiende la jornada de la escolaridad primaria.

A lo largo de la historia educativa argentina se pueden reconocer las dificultades que el sistema educativo ha tenido para articularse con el mundo productivo. Esta desarticulación -que algunos historiadores de la educación reconocen como “congénita”- fue producto de la sociedad agroexportadora exitosa que se suponía capaz de derramar beneficios en el tiempo y mantener un nivel de vida confortable semejante al de los países industrializados. Estos mismos sectores medios fueron los que rechazaron durante mucho tiempo la educación laboral “formal”, en tanto veían, en algunos intentos de reforma del sistema tradicional humanístico, la intención de limitar el número de aspirantes a ingresar a las universidades.

Cabe destacar el desarrollo de las escuelas técnicas que se produjo con el peronismo en la década del 50, que supo resolver la articulación escuela/trabajo sin sacrificar la formación general de la escuela secundaria, pero no fue mantenido por los siguientes gobiernos para ser prácticamente desmantelado en los noventa.

En el marco de las políticas neoliberales, las reformas implementadas retomaron el problema, pero se plantearon un precario concepto de trabajo, al que equipararon al empleo. Las propuestas pedagógicas fueron entonces de corto alcance: capacitar personal o proporcionar conocimientos instrumentales. Posicionarse frente a la formación laboral sin atarse a las demandas puntuales, pero siendo capaz de responder a la inserción de sus egresados en el mundo productivo, es uno de los desafíos que enfrenta la escuela.

Dice Silvia Duschastzky (2010, p. 14) que “aún suenan los restos del mandato de la escuela común”. A la luz de las transformaciones sociales de los últimos 60 años, aún se escuchan resabios de añoranzas de ciertos tiempos: esa escuela, nacida al calor de los debates de fines del siglo XIX y principios del XX, que procuraban que la Argentina se montara en los procesos de modernización construyendo un gran dispositivo que lo hiciera posible.

Sólo la escuela podía realizar, mediante una serie de ritos y prácticas, la formación de un sujeto que se igualara simbólicamente a los otros. La escuela era el territorio que se ocupaba de la constitución del lazo social. Sin embargo, la crisis del último tiempo y la apertura de nuevas oportunidades educativas, han cambiado fuertemente el paisaje (Duschastzky, 2010).

- La escuela secundaria en debate

En diciembre de 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 dispuso la obligatoriedad de la educación secundaria. La ampliación de los años obligatorios no sólo generó desafíos en torno a su efectivo cumplimiento, sino que dio lugar a viejos y nuevos debates, en los ámbitos académicos, en los espacios de definición de políticas, así como en las mismas escuelas sobre su significado, necesidad e implicancias.

Diversos autores sostienen que, a lo largo de los últimos años, se produjo un importante crecimiento de la matrícula de la educación secundaria (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco, 2004; Jacinto y Terigi, 2007) y que la extensión de la obligatoriedad constituye una respuesta a las crecientes demandas por más educación (Braslavsky, 2000). Sin embargo, esta expansión se produjo con dificultades en materia de calidad y equidad. Jacinto y Terigi (2007) analizan los procesos de expansión del nivel secundario en el contexto latinoamericano enfatizando en las desigualdades existentes entre los países, así como al interior de un mismo sistema educativo.

Señalan que, frente a los desafíos presentes para lograr la extensión de la escolaridad, los diferentes gobiernos implementaron tanto políticas focalizadas para la inclusión y retención de jóvenes en situación de “riesgo educativo” o que se encontraban desescolarizados; como “políticas de mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes”. Estas últimas, tuvieron como destinatarias a todas

las escuelas dado que, desde el momento en que se comenzaron a implementar, involucraron modificaciones curriculares y la formulación de proyectos institucionales que debía realizar el conjunto de las instituciones educativas (Jacinto y Terigi, 2007).

En este sentido, Braslavsky (2000) sostiene que, en el contexto de reformas educativas iniciadas hacia fines del siglo XX, las políticas de extensión de la obligatoriedad escolar se apoyaron en la expansión de la oferta escolar y en modificaciones en las estructuras académicas de los sistemas educativos en un “continuum de ciclos”.

Algunos autores entienden que estas políticas no han sido suficientes. Tenti Fanfani (2003) acuerda con que se produjo un crecimiento e incorporación de grupos sociales que históricamente no habían accedido al nivel secundario. Sin embargo, sostiene que no se ha podido lograr un modelo estable de oferta educativa para este nivel; así como tampoco definir objetivos claros y estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas a las nuevas problemáticas sociales.

En definitiva, el autor plantea que el sistema educativo ofreció a estos nuevos y diferentes alumnos la misma oferta institucional. Desde su perspectiva, otro de los puntos críticos que estarían limitando la expansión del nivel se relaciona con las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los y las adolescentes y jóvenes especialmente en contextos de crisis y exclusión social. A pesar de estas condiciones adversas, reconoce que las demandas sociales por más educación siguen en vigencia y, en la actualidad, se le suma a esta “obligatoriedad social” la “obligatoriedad legal”: todos los adolescentes deben estar en la escuela.

Sin embargo, estas novedades no se procesan pacíficamente por las familias, las instituciones y sus agentes. Así, para Tenti Fanfani (2003), la masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza secundaria, tanto para la sociedad como para sus protagonistas: docentes, alumnos y familias. El éxito y el fracaso del aprendizaje dependerán de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a los nuevos ingresantes.

Ante el desafío que representa una educación secundaria universal, Tedesco y López (2004) se preguntan por los motivos por los cuales los y las jóvenes no asisten a la escuela. Una primera respuesta se refiere a la falta de establecimientos para atender a la matrícula potencial, dado que históricamente este nivel se reservaba para una minoría.

Al igual que Tenti Fanfani (2003), los autores mencionados señalan que otro obstáculo radica en que muchos jóvenes atraviesan por situaciones de precariedad y pobreza, por lo que deben asumir ciertas responsabilidades con el fin de ayudar al bienestar de sus familias.

También, Tedesco y López (2004) señalan la existencia de un desajuste entre las características de la oferta educativa y el desempeño real de los actores del proceso pedagógico. Desde esta perspectiva, existe un malestar docente, así como un malestar de los alumnos, que no encuentran en la escuela un espacio significativo. En este sentido, los autores ponen el acento en la distancia entre la “cultura



escolar” y la “cultura de los jóvenes”, y explican que, si bien la expansión de la escuela ha masificado la condición de joven, ese mismo proceso ha aumentado su diversidad interna.

Frente a las posibilidades de socialización que ofrece la escuela, se desarrollan opciones que asumen en muchos casos contenidos alternativos (bandas o tribus, culturas caracterizadas por la oposición a las instituciones). Para estos autores, en la "cultura juvenil", el lugar de la escuela lo han ocupado en cierta forma el mercado y el consumo.

A su vez, el trabajo de los docentes presenta nuevas características y desafíos: no sólo deben reconvertirse en función de los nuevos contenidos a enseñar, sino que su trabajo, tradicionalmente individual, ahora debe articularse con el de otros profesionales y en el marco de un proyecto institucional. Además, los autores sostienen que los alumnos llegan a las aulas en “*condiciones de educabilidad*” muy distintas a las esperadas por los docentes y reclaman una atención personalizada. Para Tedesco y López, los métodos didácticos tradicionales ya no son útiles en estos nuevos escenarios.

➤ *La juventud como construcción social*

En la Argentina, y con posterioridad a la reforma prevista por la Ley de Educación Nacional, la escuela secundaria sufrió una amplia transformación. Esta última estuvo acompañada de problemáticas que se vieron profundizadas, asociadas a la incorporación masiva de matrícula y a los cambios en los modos y condiciones de vida de los y las jóvenes. ¿Cuáles son esos modos? ¿Qué implica hoy ser, sentir y actuar como joven? Al igual que a lo largo de la historia, la categoría de “juventud” se fue construyendo y reconstruyendo de acuerdo a las condiciones sociales. Ser joven en la actualidad, en la Argentina en particular, implica pensar ciertas dinámicas que a continuación se describen.

- De jóvenes y juventudes

La modernidad en general y las sociedades capitalistas en particular, generaron formas propias de organizar la vida. En Argentina, tras las transformaciones sociales y políticas ocurridas durante los últimos 30 años, se comenzó a asistir a nuevas formas de subjetivación social, es decir, se dejaron de definir las conductas o formas de organización social por el eje tradición-modernidad.

Cada sociedad, cada cultura, va construyendo modos más o menos conscientes “su” juventud (Rascovan, 2012). Será esa sociedad la misma que la observará con admiración, tolerancia, temor, envidia, odio, rechazo.

La juventud podría definirse entonces como “el periodo de transición entre la adolescencia (propiamente dicha) y la adultez” (Rascovan, 2012).

No obstante, dicha transición, está marcada por acontecimientos vitales claves, tales como dejar o finalizar la escuela, comenzar a trabajar, abandonar el hogar de la familia de origen y formar uno nuevo. Y atravesados por las diferencias sociales, las distintas clases y segmentos que configuran distintas juventudes.

Esto quiere decir, que la transición de una etapa a la otra estará fuertemente condicionada por la posibilidad o imposibilidad de gozar de una denominada “moratoria social”, término acuñado por Erik Erikson en 1960, y equivale a la idea de “tiempo muerto” en la búsqueda de la identidad, al constituir un momento de intensa interacción con el entorno, ya sean personas, objetos, sentimientos, etc. aplazando las posibles consecuencias, convirtiéndose así en una especie de “campo de pruebas”. No obstante, este tiempo de espera está altamente condicionado por las desigualdades sociales.

Así lo señala Mario Margulis (2008) “...acompañar la referencia a la juventud como multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve, presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven” (*Margulis, 2008, p. 1*).

A merced de esto, ser joven no es sólo una cuestión de edad o de moratoria social. Ser joven implica una relación con el tiempo, con el pasado y el futuro, es decir, una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes.

- Los jóvenes de hoy

A lo largo de la historia, los procesos de transición a la edad adulta han estado condicionados por los diferentes contextos que los contiene y a su vez moldea.

En este sentido ese “pasaje” estuvo representado por diferentes rituales. En las comunidades primitivas, ese tránsito se asociaba con el cumplimiento de determinadas acciones de fuerza y conocimiento. En un tiempo reciente, se dejaba de ser joven cuando se comenzaba a trabajar, se formaba una pareja, se tenía hijos y/o se salía de la casa de origen. La ruptura de estos modos ha dado lugar a la “extensión de la juventud”.

Con el paso del tiempo estas trayectorias, caracterizadas por algún grado de estructuración visible y aceptada socialmente dejaron paso a procesos no lineales y fragmentados.

Como dice Ana Miranda:

“...los estudios argumentan que los jóvenes han tendido a convertirse en administradores de su propia biografía. Más aún, frente a la desinstitucionalización de la vida social, las nuevas generaciones van armando recorridos a partir de una secuencia de eventos individuales, que muchas veces no logran articular un “proyecto” de largo plazo. Hoy en día es habitual que los jóvenes tengan dificultades para encontrar un trabajo, que consigan un empleo temporal o una changa, que cobren bajos salarios, o estén disconformes con su puesto y quieran cambiar de ocupación. Es frecuente también que frente a estas dificultades –algunos jóvenes– permanezcan por un período más extenso en la educación, se queden muchos años en la casa familiar, retrasen las uniones conyugales y la maternidad. Así como es usual que –otros jóvenes– abandonen la educación, se integren tempranamente a ocupaciones del sector informal, encaren embarazos a edades tempranas, o simplemente no hagan nada (es decir,

no estudien, ni trabajen). Entre ambas situaciones media una fuerte distancia social” (Miranda, 2008, p. 186).

Las transiciones hacia la adultez han adquirido una creciente complejidad, por su extensión, heterogeneidad y por sus menores grados de estructuración.

En el espacio de articulación educación trabajo, es clave considerar cómo la sociedad ve a los jóvenes y adultos jóvenes y cómo ellos se ven a sí mismos. Esto implica reflexionar sobre determinados prejuicios sociales que obran como potente justificador para la exclusión.

- Tan jóvenes como pobres

Algunos autores sostienen que el sinsentido de la existencia individual y social atraviesa sustancialmente las posibilidades de acceder, permanecer y culminar los estudios (Kaplan, 2013). En este sentido, enfatizan en una conceptualización de la juventud como una construcción social, que adquiere sentido en “la interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad” (Feixa, 1999 p.45).

Varias investigaciones de carácter nacional e internacional han mostrado cómo junto con la ampliación de las desigualdades sociales se produjo la consolidación de las “desigualdades escolares”. Esto se debe entre otras razones al crecimiento de la divergencia en la oferta brindada entre escuelas y en la generación de circuitos diferenciales de escolarización, y por lo tanto de condiciones y posibilidades desiguales de acceso al sistema. Es por ello que estos autores (Kaplan, 2013) insisten en la necesidad de estudiar, analizar y caracterizar las trayectorias educativas de los y las jóvenes para comprender las diversas formas que tienen de construir su experiencia escolar.

Uno de los puntos fundamentales es que los estudios sobre las trayectorias escolares deben realizarse desde un enfoque sociocultural, el cual supone que para el análisis de las mismas es necesario romper con los posicionamientos deterministas y reduccionistas para avanzar en la comprensión de los itinerarios educativos realizados por los estudiantes, con énfasis en los contextos específicos de producción.

En este sentido sostienen como principio básico para esta reflexión que las trayectorias educativas son, en conjunto, condicionantes (experiencias, saberes, etcétera) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir que, al analizar las trayectorias educativas de los y las jóvenes, se estará observando ese “todo” que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo implica hacer referencia a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros los cambios de escuelas realizados entre varias situaciones posibles.

A partir de ello, se rescata el concepto de “condición juvenil”, que Claudia Bracchi (2013) toma de Reguillo (2011) ya que lo resguarda de la tendencia de nombrar a los y las jóvenes como si fueran una esencia, un grupo homogéneo. Problematizar la heterogeneidad y asumirla implica sostener que hay

un contexto social que atraviesan las biografías juveniles; es afirmar la necesidad de analizar aquellas situaciones y despliegues de la subjetividad.

“...la condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes (...) la condición juvenil refiere a posiciones (...) no es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formando parte de un colectivo punk, floggers (...) no es lo mismo el joven en la escuela que en la calle...” (Bracchi, 2013 p.35).

Resulta interesante vincular la categoría de “condición juvenil” con la de “condición estudiantil” desarrollada por Bourdieu (1964), quien sostiene que esta última no es homogénea, sino que hay una diferencia esencial de condición social entre los estudiantes:

“...es la configuración de la condición estudiantil (índole, naturaleza o calidad de una cosa, base fundamental, posición social) intervienen diversos factores como las trayectorias educativas anteriores, el clima educativo familiar, el capital lingüístico, es decir, las condiciones materiales y simbólicas (...). No existe una única condición estudiantil, es decir que no hay una práctica (...) homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está seriamente fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes...” (Bracchi, 2013, p.35)

Siguiendo la línea de pensamiento del sociólogo francés Bourdieu, es preciso poder explicitar uno de sus conceptos centrales en la teoría social, el de capital. Para este autor, los capitales son “un conjunto de bienes” que se pueden acumular, se distribuyen, se evalúan, se consumen, se invierten y se pueden perder. Estos capitales son infinitos y se pueden agrupar al menos en cinco: económico, simbólico, cultural, social y familiar.

El capital económico supone la propiedad de bienes, tanto materiales como monetarios o financieros, aunque cualitativamente son más valiosos los medios de producción material como los medios de especulación financiera.

Al capital cultural se lo relaciona no sólo con el arte sino también con el conocimiento. El autor distingue tres formas de capital cultura:

- Interiorizado: hace referencia al conocimiento hecho cuerpo.
- Objetivado: comprende aquellos objetos que funcionan como indicadores de capital cultural o conocimientos.
- Institucionalizado: es aquel que se reconoce a través de las titulaciones o certificaciones que otorga o avala el Estado.

El capital simbólico es aquel plus que se agrega a cualquier otro tipo de capital e implica que al capital al que ha sido añadido es reconocido como legítimo. Se puede considerar también la existencia de un capital simbólico negativo, que deslegitima la posesión del agente.

Por su parte el capital social es el resultado del conjunto estable de relaciones que mantendremos con quienes ocupan las mismas posiciones en el campo de desarrollo. Este capital depende fuertemente de las relaciones que heredamos de nuestra familia, actual y anterior.

El capital familiar es un plus que se agrega por el temprano y permanente contacto con alguna actividad que se adquiere por la familiaridad con el mismo en el seno de la familia. En la familia se aprenden ciertas cuestiones, se adquieren ciertos hábitos, que luego pueden dar ventajas, en frecuente combinación con el capital social.

El concepto de hábitos es otro de los pilares de la teoría social de Bourdieu y permite profundizar sobre él de la siguiente manera: “son disposiciones que orientan las prácticas sociales, a través de la lógica del sentido práctico, afectando esas prácticas a las estructuras objetivas mismas y reconstruyéndolas”.

Las disposiciones adquiridas tempranamente son durables, a la vez cerradas y abiertas, y en cierto sentido irreversibles, porque las mismas permanecen toda la vida, no porque no puedan ser modificadas sino porque aun en ese caso las modificaciones se definen en relación a lo que se deja de ser.

➤ *Educación formal y jóvenes: tensiones y desafíos*

El mundo contemporáneo actual presenta escenarios complejos y cambiantes, y la escuela no alcanza a dar cuenta de la vertiginosidad de tales transformaciones. Sumado a ello, se entrelazan procesos como la desinstitucionalización de la escuela y la familia, la desocialización de los colectivos sociales, despolitización de las ideas y el desdibujamiento y la fragmentación de ciertos imaginarios sociales que dieron encuadre a una modernidad que hoy, poco queda de ella.

Por otro lado, las dificultades de los y las jóvenes para acceder y mantenerse en puestos de trabajo decentes han sido objeto de un debate recurrente a nivel nacional e internacional durante las últimas décadas.

Los y las jóvenes han enfrentado crecientemente numerosos desafíos para iniciar y estabilizar sus trayectorias laborales y, en consecuencia, para proyectar y concretar sus aspiraciones a partir de la independencia económica y su participación activa en la sociedad.

Durante las crisis económicas globales y locales se ha visto exacerbada la fragilidad del nexo de los y las jóvenes con el mercado de trabajo, y en los períodos de crecimiento este nexo no ha demostrado tener la capacidad de recuperación necesaria.

En este sentido, los y las jóvenes se ven afectados y en especial, los más vulnerables, los desafiados o excluidos. Si durante años, determinados “ritos” expresados a través del tránsito por diversos momentos e instituciones (la escuela, el trabajo, la partida del hogar de origen y, por ende, la independencia social y económica) configuraban las transiciones de la juventud a la adultez, hoy esos

mecanismos están en cuestión o cambian sin ser claramente identificables los trayectos posibles que permitan conformar verdaderos circuitos de inclusión laboral y social (Pérez Sosto y Romero, 2007).

- Construir horizontes posibles

Como se expresa con anterioridad, en Argentina, y con posterioridad a la reforma prevista por la Ley Federal de Educación, la escuela secundaria sufrió una amplia transformación.

Esta transformación estuvo acompañada de nuevas problemáticas asociadas a la incorporación masiva de matrícula y a los cambios en los modos y condiciones de vida de los jóvenes y, si bien durante los años noventa ya se había señalado que la educación media atravesaba una crisis que fue definida como de "identidad" (De Ibarrola y Gallart, 1994), las externalidades de expansión de la escolaridad entre los más jóvenes y su vinculación con las transformaciones en la oferta educativa prevista por la Ley Federal de Educación, determinaron la aparición de nuevas temáticas en la investigación y en el debate educativo.

En este sentido, es válido cuestionarse ¿qué función social está cumpliendo la escuela secundaria en el nuevo contexto socioeconómico?, ¿la mayor permanencia de los y las jóvenes en la escuela se fue convirtiendo en una política de contención social frente al avance de la exclusión juvenil?, ¿cuáles son las condiciones sociales básicas para que la educación sea posible? (Filmus 2001; Dutchatzky y Correa, 2002; López y Tedesco, 2003).

Al mismo tiempo, diversos trabajos demostraron que los nuevos alcances de la cobertura del nivel medio estuvieron caracterizados por su heterogeneidad, que se sumó a la previamente existente (Filmus y Moragues, 2003). Los problemas fiscales por los que atravesó Argentina a lo largo de los últimos años y las políticas de ajuste impactaron en el volumen de los recursos destinados a la educación. Este hecho, en combinación con la expansión de la matrícula, tuvo como consecuencia la agudización de la segmentación del sistema educativo.

Los nuevos contingentes que se incorporaron al secundario recibieron mayoritariamente una oferta educativa de baja calidad, que fortaleció la tendencia a la reproducción de la desigualdad, la cual se extendió hacia las trayectorias de los egresados. De esta forma, la escuela secundaria no sólo se debilitó en su capacidad de aportar a la movilidad social ascendente, sino que perdió, también, su rol en la homogeneización de las oportunidades entre aquellos que tienen la posibilidad de terminarla. De este modo, el tránsito por la escuela secundaria y la inserción en el mercado de trabajo dejó de constituirse en un camino común para las nuevas generaciones (Paiva, 2000).

- Los y las jóvenes en el centro del debate

La propia definición, qué supone ser joven, responde siempre a una forma única de lo que es o debería ser la juventud. Ya desde hace varios años la literatura académica argentina y latinoamericana insiste sobre la necesidad de desnaturalizar esta categoría y conceptualizarla en términos socioculturales.

Estos enfoques cuestionan aquellos posicionamientos ideológicos que promueven una visión unificadora de los jóvenes como si existiese, en términos de Rossana Reguillo Cruz (2008, p.47), “una única manera de ser joven”. La operación radica en pensar esta categoría como si fuera una esencia o un periodo de transición.

Por el contrario, se insiste sobre la necesidad de pensar a las juventudes en plural. ¿Cuáles son las ideas hegemónicas que construidas socio históricamente generan representaciones sociales de los y las jóvenes? Si bien, a lo largo de la historia, los y las jóvenes fueron visibilizados de diversas formas (vinculados a las guerrillas, a movimientos de resistencia, a grupos estudiantiles, etcétera), en la década del 90 fueron vistos especialmente como problema social, como causantes de la violencia en la sociedad, caracterizados como violentos y peligrosos. Estos discursos que actualmente existen encuentran en el factor individual la supuesta explicación para describir los comportamientos de los y las jóvenes, sin tener en cuenta el contexto donde se desarrollan dichos actos ni los aspectos relacionales y vinculares que se establecen con los demás.

Estos discursos penetran en la escuela y muchas veces en la construcción escolar de los y las jóvenes, donde el factor individual se vuelve la causa, la primera y la última explicación en relación con los itinerarios escolares. Por ello se sostiene que -al no tomar en cuenta los contextos sociales sobre los cuales se están configurando las trayectorias escolares- se invisibiliza la compleja red de relaciones de base social que condicionan el paso por la escuela generando así explicaciones esencialistas donde lo personal tiene su primacía.

La construcción hegemónica que se hace de la juventud a través de diferentes discursos (mediático, político, social, escolar, académico), no solo habla de ellos, sino que también pretende hablar por ellos: “están desganados”, “están aburridos”, “no les interesa la escuela”, “no les interesa estudiar”. Como estos discursos son tan comunes, son naturalizados y llegan muy pocas veces a cuestionarse dentro de la propia escuela.

## Capítulo III: Jóvenes, inserción laboral y formación profesional

### ➤ *Jóvenes e Inserción laboral*

En las últimas dos décadas, la inserción laboral de los y las jóvenes ha sido un tema central en las discusiones de la nueva cuestión social porque, con la crisis de los Estados de Bienestar y del pleno empleo, se pusieron en juego los mecanismos de integración social.

Como consecuencia de estas grandes transformaciones sociales, se rompió el modelo de la integración de las generaciones jóvenes a la sociedad a través de una secuencia de pasos institucionalizados que iban de la educación al trabajo. Así, la inserción laboral de los y las jóvenes se constituyó primero en un problema social, y después en un problema sociológico.

Según Claudia Jacinto (2010), es importante tener en cuenta cuatro grandes factores a la hora de abordar las transiciones laborales de los y las jóvenes. Estos factores son: los factores estructurales que les dan forma a nivel macrosocial (las particularidades de los mercados de trabajo, el entramado de relaciones entre sistema educativo, formativo y productivo en cada contexto nacional y local, y las políticas públicas al respecto); las oportunidades y especificidades de la inserción según las características sociodemográficas individuales (especialmente, origen social, nivel educativo y sexo); las trayectorias formativas y laborales a partir de estrategias individuales y sentidos subjetivos y por último, las mediaciones institucionales y actores que participan en el proceso de inserción (las instituciones educativas, los centros de formación profesional, los servicios de empleo e intermediación laboral hasta las empresas).

Es así como, combinando de diversas maneras los factores antes expuestos, las trayectorias laborales de los y las jóvenes muestran creciente diversificación con variaciones de un joven a otro. Se generan –entonces- individualización y fragmentación de trayectorias vitales y laborales, que desdibujan las certidumbres en torno al trabajo y a las formas de pasaje a la vida adulta (Jacinto, 2010). Sin embargo, esta individualización no implica que no puedan reconocerse grupos similarmente afectados por las desigualdades estructurales.

La inserción laboral es de suma importancia en la vida de los y las jóvenes, ya que se presenta como un ámbito de desarrollo interpersonal que facilita los contactos y la incorporación a redes, a la vez que permite participar en acciones colectivas. También simboliza el paso a la vida adulta dado que los ingresos propios generan la base material para disminuir y luego eliminar la dependencia económica respecto de los padres y establecer un hogar propio.

Dicho de otro modo, la obtención de un trabajo de calidad puede interpretarse como un eje de la integración social, fuente de sentido para la vida personal, espacio para la participación ciudadana y motor del progreso material (Weller, 2007).

Siguiendo los factores expuestos por Jacinto (2010) y tomando lo dicho por Weller (2007) puede expresarse que la situación, los problemas y las perspectivas de los y las jóvenes frente al empleo, son heterogéneas.



Por otra parte, y continuando con las dificultades por las que atraviesan los y las jóvenes a la hora de conseguir empleo, Weller (2007) plantea una serie de tensiones entre éstos y el mercado laboral.

La primera tensión vincula los niveles educativos alcanzados con las posibilidades de acceder a un empleo. El autor plantea que, si bien los y las jóvenes de hoy tienen niveles más altos de educación formal que las generaciones anteriores, también enfrentan mayores problemas de acceso al empleo.

Otra de las tensiones expresadas por Weller indica que existen fuertes contradicciones entre las expectativas de los y las jóvenes acerca de los beneficios de la inserción en el mercado laboral y la realidad que viven en él. Las expectativas se centran en la mejoría del bienestar material individual y de la familia, la creación de una base para formar un hogar propio, el reconocimiento social, la posibilidad de contribuir al desarrollo de su país y otras. Sin embargo, para muchos jóvenes la realidad del mercado de trabajo no satisface estas aspiraciones o lo hace solo parcialmente. Un elemento clave de las frustraciones que esto crea son los bajos ingresos laborales, que se reflejan en los elevados porcentajes de trabajadores pobres.

Por otro lado, se plantea una tensión en cuanto a los tiempos que exige la inserción laboral. El cumplimiento de las aspiraciones relacionadas con el mercado de trabajo requiere generalmente un plazo largo, en particular para alcanzar altos niveles educativos. Sin embargo, muchos jóvenes enfrentan urgencias de corto plazo que los empujan a desertar tempranamente del sistema escolar, les impiden retomar sus estudios y los obligan a aceptar cualquier empleo disponible para generar ingresos laborales indispensables para su hogar.

Por último, se presenta una tensión entre las experiencias laborales adquiridas por los y las jóvenes y aquellas que el mercado de trabajo demanda. El mercado exige —entre otros requisitos— experiencia laboral; sin embargo, muchos jóvenes que buscan trabajo por primera vez se encuentran con que, por una parte, les es sumamente difícil acumular experiencia y, por otra, el mercado no reconoce la experiencia adquirida en ocupaciones a las que pueden acceder los y las jóvenes de bajo nivel educativo. A este grupo, por lo tanto, le resulta casi imposible emprender una trayectoria laboral ascendente.

Las tensiones señaladas inciden en los procesos de integración laboral y social. Muchas de ellas se relacionan con una contradicción más profunda entre los sueños y las aspiraciones individuales y colectivas y una realidad social y económica que no facilita su cumplimiento (Weller, 2007).

Las diversas interacciones entre los factores que condicionan la inserción laboral, así como la aparición de las tensiones antes mencionadas, se reflejan en los movimientos socio laborales de los diferentes territorios.

- La inserción laboral de los y las jóvenes en Argentina

La evolución del mercado de trabajo en los años noventa y a inicios del 2000 fue poco satisfactoria, sobre todo en el segundo lustro. Destacan el aumento del desempleo a niveles que, a fines de la década, superaron aquellos de la crisis de la deuda externa a inicios de los años ochenta, y el aumento de la informalidad y de la precariedad de la estructura ocupacional.

Respecto a la composición del empleo juvenil por rama de actividad, conforme con las tendencias globales se redujo el peso de la agricultura.

Con respecto al empleo en las ramas no agrícolas, concentradas en las zonas urbanas del país, las tendencias más frecuentes por esos años fue una reducción del empleo juvenil en la industria manufacturera, por el contrario, se evidenció un marcado aumento del empleo juvenil en la rama comercio, restaurantes y hoteles, en el contexto de la fuerte expansión tanto de actividades comerciales formales como de informales, así como un importante crecimiento del turismo.

Otra característica importante fue la gran caída de la participación de los y las jóvenes en los servicios comunales, sociales y personales, que en parte puede relacionarse con la disminución de las oportunidades laborales en el sector público.

Retomando, puede decirse que las formas de la inserción laboral juvenil están claramente determinadas por las características individuales y el trasfondo del social, político y económico. En efecto, Weller cita a la OIT (2000), la cual indica que fueron los y las jóvenes provenientes de los hogares más pobres los que aumentaron la búsqueda de trabajo durante los años noventa, con el fin de mejorar los ingresos familiares, mientras cayó la participación de los y las jóvenes de hogares más pudientes.

En consecuencia, los y las jóvenes de los hogares más pobres sufren los niveles de desempleo más altos, si bien en el transcurso de la década la desocupación aumentó para jóvenes de todos los quintiles de ingreso.

Ya entrada la década del 2000, los principales problemas identificados en la inserción laboral de los y las jóvenes en Argentina parecerían estar asociados a cuatro cuestiones básicas que, con incidencias diversas, persisten aun hoy.

Tomando lo dicho por Cappeletti y Byk (2008), los problemas que se presentaron durante la primer década de este siglo, y que persisten aún hoy, se reflejan en la permanencia de elevadas tasas de desocupación entre los y las jóvenes, aún en etapas de crecimiento económico nacional; el débil incremento de la participación juvenil en el mercado de trabajo; el fenómeno de la precariedad laboral que afecta a la población joven, y a cierta segmentación de los itinerarios laborales como consecuencia de ambientes de origen y de un sistema educativo segmentado que condiciona el tránsito de la escuela al mundo del trabajo (Cappeletti y Byk, 2008, pág 173).

Otro problema importante es el desajuste entre oferta y demanda de trabajo. En esta línea, las calificaciones que ofrece el sistema educativo suelen ser presuntamente obsoletas y no resultarían adecuadas a las que son demandadas por la estructura productiva. Este proceso se vería agravado por la velocidad de los cambios tecnológicos.

Por otro lado, el mercado de trabajo argentino, se basa en una estructura económica que no es capaz de generar los puestos necesarios para dar cabida a los nuevos ingresantes. Durante los ciclos económicos recesivos, los y las jóvenes son más perjudicados por los despidos que la población adulta

y a su vez, en las fases expansivas de la economía, el mercado de trabajo no facilita la incorporación de los y las jóvenes porque, como primera medida, las empresas contratan a los desempleados adultos para aprovechar las competencias que adquirieron con anterioridad (Cappeletti y Byk, 2008).

Sin dudas, la población juvenil constituye un colectivo altamente segmentado. Los más favorecidos en función de su origen social y del nivel y calidad de la educación alcanzada, tienen mayores oportunidades de acceso a puestos más calificados.

A los y las jóvenes de hogares pobres, con bajos niveles educativos y escaso capital social, les serán asignados trabajos informales e inestables, de menores calificaciones y pobres remuneraciones. Es precisamente este último grupo de jóvenes el que sufre de modo más inmediato las consecuencias desfavorables de los ciclos económicos. Como resultado, se produce una mayor rotación entre situaciones de empleo y desempleo que genera tasas de desempleo más altas.

En esta instancia cabe preguntarse qué rol cumple el Estado desde sus instituciones frente a estas problemáticas.

Retomando el discurso de Jacinto (2010), las instituciones estatales como las instituciones civiles son mediadoras entre lo estructural y lo subjetivo. Los actores institucionales y colectivos que intervienen y median entre las estructuras socioeconómicas y sistémicas y los individuos, condicionan el proceso de transición. Las instituciones, por otro lado, han conformado los soportes organizadores de los tiempos y dinámicas de las trayectorias laborales, al mismo tiempo que se constituyeron en recursos que permitieron orientar las estrategias y decisiones personales.

Los aportes que las instituciones puedan hacer dependen no tanto del tipo de institución sino de cada institución en concreto, y de la medida y la forma en que se despliega como espacio de inclusión, de reproducción, o de participación social.

Estas instituciones han implementado diversos dispositivos o herramientas que intervienen en las transiciones del desempleo al empleo. Pueden mencionarse, por ejemplo, los dispositivos de apoyo a la inserción laboral de los y las jóvenes que se crearon como parte de las políticas activas de empleo para hacer frente al alto desempleo que ellos sufren.

En Argentina, se han dado fuertemente luego de la gran crisis económica del año 2001. Estos programas de empleo se basan esencialmente en un diagnóstico que reconoció a la crisis del empleo como punto de partida, tomando como supuesto que las dificultades de los y las jóvenes para conseguir empleo se debían esencialmente a sus bajas calificaciones (Jacinto, 2010).

Tomando estas últimas palabras, cabe preguntarse ¿cuál es la relación entre las Instituciones de Formación Profesional y la Inserción laboral de los jóvenes? o, dicho en otras palabras, ¿cómo influye la formación profesional en los jóvenes que buscan empleo?

➤ *Formación Profesional e Inserción Laboral*

Para acercar una posible respuesta a estos interrogantes, Jacinto (2010) plantea que una mirada sistémica de las distintas políticas que intervienen en la transición del desempleo al empleo, habilita a

analizar los enfoques, las orientaciones y los diseños de implementación, sus complementariedades, sus contradicciones y sus tensiones en función de las tendencias socio históricas acerca de cómo se han vinculado las oportunidades de acceso a la educación, la formación para el trabajo y el empleo en una determinada sociedad.

Por otro lado, debe observarse que incluso el propio concepto de “inserción laboral” ha sido cuestionado por las dificultades para establecer un punto de vista compartido sobre cuáles son sus fronteras.

De hecho, la “salida del sistema educativo” se ve relativizada ante una sociedad que demanda la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El caso de muchos jóvenes que empiezan a trabajar durante la escuela secundaria, pone en tela de juicio estos límites, generando una ruptura en la linealidad escuela-trabajo: esta ruptura da mucha más fuerza a la transición hacia el empleo, dejando de lado el concepto de inserción. Las trayectorias laborales se caracterizan no por una sino por múltiples “transiciones”.

¿Estar inserto es tener un empleo provisorio o es más bien la seguridad de una sostenida estabilización en el empleo? ¿Es la permanencia de un empleo decente? ¿O son el salario o los ingresos y su vinculación con la autonomía del joven los indicadores de la estabilización de la trayectoria? Así, el concepto de transición también tiene sus debilidades en especial cuando se plantea cuál sería el punto de llegada. Por ello, la utilización del plural “transiciones” atiende más a las formas contemporáneas de conformación de las biografías.

Siguiendo a Casal (1996), las trayectorias como el conjunto de procesos biográficos de socialización que proyectan al joven hacia la emancipación profesional y familiar (Jacinto, 2010, pág.20).

Más allá del peso del modelo estructural y las condiciones macroeconómicas, las características que asumen las transiciones laborales sólo pueden comprenderse dentro del régimen que vincula educación, mercado de trabajo y formación en una determinada sociedad.

Es dentro de esta diversidad de transiciones y trayectorias donde las instituciones de Formación Profesional entran en juego.

Se define el papel institucional en las transiciones hacia el empleo a partir de la medida y la forma en que cada institución se despliega como espacio de socialización laboral, inclusión social, y permanencia educativa.

Según Jacinto (2010) es evidente que aquellos centros de formación profesional con fuertes identidades (sean ligadas a una familia ocupacional, a lo territorial, o a un compromiso con vincular a los jóvenes con empleos de calidad) producen una “transferencia del capital social institucional” a los sujetos que pasan por ellas.

De este modo, se fortalecen las posibilidades de los y las jóvenes de activar sus recursos, sean éstos el título secundario, la certificación profesional, la experiencia de pasantía, o los saberes y competencias derivados de esos pasajes. En este marco, los vínculos establecidos en las instituciones

formativas y la relación con los docentes, aparecen como claves en el doble proceso de adquisición de una identidad ocupacional y social (Jacinto, 2010, Pág. 29).

En este contexto, ¿qué significa “formar para el trabajo” a los y las jóvenes más vulnerables?

Siguiendo lo dicho por Jacinto y Milenaar (2012), formar para las transiciones laborales significa, en última instancia, apoyar al joven en el desarrollo de su propia estrategia en las etapas iniciales de la inserción laboral, promoviendo el despliegue de la autonomía individual y mitigando la incertidumbre y los riesgos ante la falta de soportes protectores.

Además de estos aportes formativos de apoyo individual, puede pensarse si existe un núcleo común en los saberes requeridos para la inserción tanto en el mundo del empleo formal como en el trabajo informal. Además, ¿qué significa formar para el trabajo cuando se atiende a jóvenes en proceso de transición a los primeros empleos?; ¿cuáles son las competencias clave sobre las cuales intervenir?

Según las autoras, se acepta generalizadamente que el saber ligado al trabajo implica dimensiones variadas que articulan “saber, saber hacer y saber ser”. Se han denominado estos saberes como competencias clave o de empleabilidad, es decir, las nociones básicas para acceder a cualquier empleo (Jacinto y Milenaar, 2012).

Las dimensiones consideradas esenciales para la formación profesional para el empleo, contemplan: la capacidad de utilizar lo ya aprendido para dar respuestas a situaciones no previstas; las habilidades de comunicación (intercambio de formación, fomento de relaciones interpersonales); y la capacidad de tener en cuenta las necesidades del otro, la actitud y el saber ligado al servicio.

Un aspecto central se refiere al “saber hacer” y “reflexionar sobre el hacer”, que implican complejas vinculaciones entre saberes teóricos y prácticos, incluyendo también competencias personales. Ello supone no sólo tener recursos y conocimientos acumulados, sino también la capacidad de movilizarlos en función de la resolución de situaciones nuevas.

Retomando las preguntas iniciales, ¿qué implicaciones tiene para los y las jóvenes el pasaje por instituciones de formación profesional en términos de la construcción de aprendizajes para su inserción laboral?

Siguiendo con Jacinto y Milenaar (2012), los centros brindan recursos para que los y las jóvenes puedan percibirse como protagonistas de la propia trayectoria y se apuesta a la transferibilidad de las competencias para hacerlo.

No se plantea la perspectiva de desarrollo de una determinada “profesión” sino a una relación con el trabajo actual y futuro, signada por el compromiso con la calidad del desempeño. En estas instituciones, generalmente prima el valor humanístico, lo técnico queda en un segundo plano. El objetivo más fuerte que tienen es hacer una diferencia en la calidad de vida de las personas que asisten, y eso no se logra solo a través de una profesión, sino también de cómo van a desempeñar esa profesión.

La posibilidad de asistir nuevamente a un centro educativo y culminarlo exitosamente es para los y las jóvenes un impulso para retornar a la escuela.

Por último, puede plantearse el modo en que son utilizados los saberes y aprendizajes adquiridos en la formación, se corresponde con la historia y motivaciones particulares de cada joven, y con los condicionantes estructurales que se les imponen.

## Marco Metodológico

Este trabajo de investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, que permite comprender la realidad como dinámica y diversa. Se lo denomina cualitativo, fenomenológico-naturalista o humanista ya que su interés va dirigido al significado de las relaciones humanas y de la práctica social. Las características fundamentales son la orientación al descubrimiento, la búsqueda de la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de determinada manera, como así también, la relación concomitante entre el investigador y el objeto de estudio.

Para este trabajo se optó por el estudio de caso con el objetivo de profundizar el análisis entre las características y dinámicas del mercado laboral y la inserción de los y las jóvenes que realizaron un trayecto de Formación Profesional. En este caso se analizó la Institución de Formación Profesional (IFP) de la ciudad de Las Varillas, el Departamento de Capacitación y Orientación Laboral (DECOL).

El estudio de caso, como lo menciona Stake, "no es una escogencia metodológica, sino una escogencia del objeto a ser estudiado" (Stake,1994, p. 236). El objeto puede ser un individuo, un grupo, una organización y aún una comunidad completa, entre muchas otras cosas. Por consiguiente, dependiendo de los métodos específicos del estudio y las características del objeto a estudiarse, el investigador utilizará técnicas diferentes simultáneamente, incluyendo observación participativa, entrevistas en profundidad, discusiones en grupos de foco, análisis documental, y búsquedas en archivos.

También resulta oportuno señalar que la decisión metodológica que se lleva a cabo durante la investigación no es inocua, sino que competen y afectan a quien está en frente, dispuesto a dar su relato, cada uno desde su rol.

### ➤ *Universo y unidades de análisis*

Como lo plantea Juan Samaja (2004, p. 267), "una unidad de análisis (o individuo de estudio) puede ser concebida como un 'miembro' (de un sistema, es decir, como formando parte de un universal) o como un 'colectivo' (como conteniendo 'particularidades')".

Estas unidades de análisis pueden involucrar a toda la población o a una muestra representativa y proporcional de la misma.

La muestra es aleatoria simple y se circunscribe a una Institución de Formación Profesional dependiente de la Municipalidad de Las Varillas. Las unidades de análisis que se tomaron para la presente investigación fueron cinco:

- Sujetos egresados: jóvenes de entre 18 y 24 años, egresados del DECOL durante los años 2009 y 2012.
- Empleadores: representantes de las áreas de recursos humanos de los sectores empleadores, estamentos gubernamentales e instituciones intermedias.

- Profesores a cargo de capacitaciones: se entrevistó a docentes de las especialidades en Construcción, Metalmecánica, Comercio, Servicios, Informática y Gastronomía.
- Funcionarios representativos de políticas de educación y empleo: profesionales idóneos/especialistas que diseñan e implementan dichas políticas.
- Directivos de Escuelas Secundarias Locales

➤ *Instrumentos de recolección de datos e información*

Desde el punto de vista metodológico se optó por efectuar entrevistas semiestructuradas a todos los actores de la muestra, lo que permitió conocer la situación de los mismos, en relación a la formación profesional, de acuerdo a las demandas del mercado laboral.

La modalidad de dichas entrevistas respondió a las características de la entrevista semi dirigida, cara a cara, lo que favoreció un diálogo fluido, no estructurado y de amplia participación, permitiendo que los entrevistados aporten un cuerpo de conocimientos que posibiliten llevarla cabo.

La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979, p. 9), una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales.

Implementarlas permitió establecer una situación cara-a-cara donde se encontraron distintas reflexividades, pero, también, donde se produjeron nuevas, por lo que se establece una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.

Estas entrevistas fueron realizadas sobre los diferentes actores involucrados, comprendidos en la muestra, como así también a referentes del equipo de DECOL.

➤ *Entrevistas realizadas:*

- Quince egresados y egresadas jóvenes, de entre 18 y 24 años (Anexo II)
- Once entrevistas a representantes de las áreas de recursos humanos de los sectores empleadores, estamentos gubernamentales e instituciones intermedias (Anexo III)
- Once docentes de las especialidades en Construcción, Metalmecánica, Comercio, Servicios, Informática y Gastronomía (Anexo IV)
- Cinco profesionales idóneos/especialistas que diseñan e implementan políticas de empleo y Formación profesional (Anexo V)
- Cuatro miembros del equipo de DECOL (Anexo VI)
- Directivos de las cuatro Escuelas Secundarias de la Ciudad de Las Varillas (Anexo VII)



Por otro lado, se han utilizado como técnica de recolección de datos el análisis documental. Se han analizado Ordenanzas, Documentos Diagnósticos, Plan Estratégico de la Ciudad de Las Varillas, Manual de Calidad de la IFP DECOL, Referencial IRAM.

➤ *Categorías de Análisis*

El caso estudiado se ha abordado desde cuatro grandes categorías de análisis, las cuales se subdividen en indicadores que han permitido describir el impacto que la FP tiene sobre la inserción laboral de los y las jóvenes.

Tabla 1: Categorías de Análisis

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Indicadores</i>
✓ Jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepción de jóvenes como categoría social</li> <li>- Trayectorias sociales (capital cultural)</li> <li>- Trayectorias escolares/educativas</li> <li>- Trayectorias laborales</li> <li>- Expectativas</li> </ul>
✓ Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sectores productivos</li> <li>- Demandas de empleo</li> <li>- Concepción de jóvenes como categoría social</li> </ul>
✓ Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terminalidad educativa</li> <li>- Relación entre educación y trabajo</li> <li>- inserción laboral</li> </ul>
✓ Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas pedagógicas</li> <li>- Vinculación con el mundo del trabajo</li> <li>- Perfil del docente</li> </ul>

Fuente: Elaboración Propia

## **Análisis de los datos**

### ➤ *La Institución de Formación Profesional DECOL*

El siguiente apartado intenta acercar al lector una mirada integral sobre las características, funcionamiento y particularidades de la IFP DECOL. Para ello, se analizaron documentos y estadísticas propias de la institución, así como, lo recolectado a través de la realización de entrevistas a su equipo técnico y docentes.

- Nace un proyecto, nace una institución

El Departamento de Capacitación y Orientación Laboral (DECOL) es una institución de formación profesional (IFP) dependiente de la Dirección de Acción Social de la Municipalidad de Las Varillas. Esta institución es la encargada de coordinar líneas de trabajo con distintas áreas municipales; colaborar con instituciones educativas y generar capacitación realizando articulaciones con estamentos estatales provinciales y nacionales (trabajo, educación, desarrollo social, ciencia y tecnología), universidades, instituciones de nivel superior, Centros de Desarrollo Regional y otros que surjan, dando respuestas a las demandas de la comunidad y mejorando la calidad de vida educativa.

Esto se refleja en la Visión Institucional, la cual expresa que “el Departamento de Capacitación y Orientación Laboral se propone ser la institución de referencia en Formación Profesional de los habitantes de Las Varillas y la zona, mediante acciones tendientes a promover la calidad de vida y el desarrollo económico productivo local regional, a través de ofertas de formación en educación formal y no formal, en el marco de la Misión institucional que persigue como propósito, realizar una gestión innovadora, articulando con el ámbito socio productivo y educativo empresarial, y ejecutar funciones tendientes a la formación y renovación laboral en el marco de una educación alternativa de acuerdo a las demandas de la comunidad y en pro de la calidad educativa y de una mejor forma de vida de la zona y/o región en el contexto provincial, nacional y latinoamericano. (Documento Institucional DECOL, 2009).

En sus inicios, se comenzó a trabajar en el proyecto para la creación de un espacio de formación para la población de Las Varillas carente de oficio, con el objetivo de brindar una salida laboral inmediata o de jerarquizar su profesión/oficio.

Para ello, las primeras acciones de trabajo consistieron en la redacción de un proyecto definiendo objetivos y metodologías; esto llevó a la escritura de la Ordenanza N° 115/06 sancionada el 29 de noviembre de 2006, la cual brinda un marco legal e institucional. (ANEXO I).

Sosteniendo lo dicho, es válido mencionar uno más de los elementos que sustentan y enmarcan la creación de este Departamento, como es el Plan Estratégico de Desarrollo de la Ciudad de Las Varillas del año 2005, específicamente en la Línea Estratégica 1: “Aspectos Sociales e Institucionales”, donde se propusieron varios objetivos específicos, pero entre ellos se reconoce cómo desde antes de

instituirse esta IFP, el gobierno municipal realizaba análisis de la realidad local donde se visualizaba la necesidad de generar mejores condiciones de acceso al trabajo de los sectores sociales más vulnerables, como así también, brindar una educación adecuada que llegue a todos los sectores sociales y que posea un alto nivel de calidad acorde a las distintas necesidades y atenta a la problemática emergente. (Documento Plan Estratégico Las Varillas). Esta demanda explícita era realizada por el sector educativo, que planteaba la necesidad imperiosa de buscar alternativas para los jóvenes de Las Varillas que no asistían a la educación formal y tampoco se desempeñaban laboralmente.

Tanto los empleadores como los trabajadores advierten que la competitividad de cada sector productivo depende no sólo de innovaciones en tecnología sino de la capacidad de los trabajadores de actuar con competencia en cada proceso productivo, realizando aportes sustantivos en términos de calidad, eficiencia y seguridad. Con esta convicción, el Departamento de Capacitación y Orientación Laboral de la Municipalidad de Las Varillas presenta proyectos de inversión y formación, destinados a calificar y certificar a trabajadores de los sectores metalúrgico, de la construcción y comercial.

La articulación interinstitucional -entre el Estado y las instituciones intermedias, otros entes gubernamentales, el sector privado y agrupaciones de trabajadores- fue una de las fortalezas de esta área municipal, ya que esta articulación reforzó -en primer lugar- los vínculos y acuerdos institucionales pero, además, enriqueció las ofertas educativas, amplió las posibilidades de los trabajadores y las trabajadoras de acceder a espacios de experiencia laboral a través de las prácticas calificantes y, por último, acrecentó el capital cultural y social de los participantes promoviendo más y mejores posibilidades de mejorar su empleabilidad.

También es válido resaltar el trabajo intrainstitucional que el DECOL ha desarrollado a lo largo de estos años, acompañando y certificando las capacitaciones o trayectos de recalificación laboral que otras áreas municipales ejecutaron.

Estas características institucionales, permitieron muchos logros y satisfacciones. En 2010, el DECOL fue seleccionado por la Unidad de Evaluación Monitoreo y Asistencias Técnica UEMAT del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación MTEySS, para formar parte de un programa de fortalecimiento institucional, donde se financiaron recursos materiales y asesores técnicos para la mejora del desempeño en las dimensiones estructurales: Vinculación con el Contexto Socio Productivo, Orientación Profesional, Formación Profesional y Seguimiento de Egresados.

Tras dos años de trabajo, el Departamento obtuvo la certificación del Sistema de Gestión de la Calidad Normas IRAM al Referencial 2010 con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación MTEySS.

Muchas propuestas se realizaron atendiendo a las necesidades de los sectores y sus áreas de desarrollo, como, por ejemplo; Construcción, Metalmecánica, Gastronomía, Informática, Automotriz, Textil, Administración y Servicios. Más de 120 capacitaciones en Formación Profesional y más de 60

propuestas alternativas. Más de 1500 personas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de Las Varillas y la región que se capacitaron en un oficio, y más de 900 personas que realizaron talleres específicos; docentes, profesionales, público en general que apostó a la educación permanente (Documento Institucional. DECOL, 2018).

- La institución y sus actores

La institución de formación profesional está compuesta por un equipo de personas que cumplen diferentes roles y funciones, todos ellos empleados estatales municipales. Parte del equipo está desde los inicios de la institución, mientras que otros se fueron sumando al grupo de trabajo.

Dentro de la institución se pueden diferenciar dos áreas de trabajo:

1. Equipo Técnico: dentro de este equipo se encuentra una persona a cargo de la dirección; dos profesionales técnicos; dos integrantes en la administración/preceptoría y una persona como vinculadora institucional. Si bien los perfiles están claramente definidos, muchas veces se ejecutan tareas compartidas de acuerdo a las necesidades institucionales, el momento del año o actividades particulares (inscripciones en el proceso de orientación, festejos y actos de clausura, organización de actividades particulares como jornadas o talleres, entre otras).
2. Equipo docente: Éstos no forman parte del personal municipal, son contratados para el dictado de las capacitaciones por medio de la entidad que financie estos trayectos formativos (Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación - MTEySS - o Secretaria de Equidad y Empleo de la Provincia de Córdoba). En la actualidad, este equipo está compuesto por aproximadamente 10 personas entre docentes de las especialidades técnicas y profesoras de proyecto ocupacional, dependiendo la cantidad de propuestas formativas.

Las políticas públicas de empleo a nivel nacional se encuentran bajo la injerencia del MTEySS, en especial desde la Secretaría de Empleo (SE) y su representación institucional a nivel provincial desde las Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral (GECAL). Sin embargo, la implementación territorial de la política de empleo se realiza a través de una compleja articulación institucional que integra los tres niveles del Estado (nacional, provincial y municipal) y otros organismos públicos, privados, la academia, organizaciones de la sociedad civil, etc.

A nivel provincial, tanto el Ministerio de Educación como las áreas de Formación Profesional y de Producción cuentan con sub áreas específicas para el trabajo con jóvenes y adultos.

En el caso de Córdoba, la Agencia de Empleo y Formación Profesional participa en la Red de Formación Continua con los Centro de Desarrollo Regional (CEDER) ejecutando cursos de formación profesional, así como el Ministerio de Educación con la Dirección de Escuelas Técnicas y Formación Profesional.

Como toda institución, se podrían definir algunos valores o características que la identifican o por las que se la reconoce en la comunidad, algunas de ellas se relacionan con los modos de gestión

institucional, es decir, la forma en que se concibe la tarea de conducir un espacio educativo alternativo, mientras que otras características se relacionan con ciertas concepciones o modos de entender que tienen los integrantes de la institución respecto a cuál es la tarea u objetivo que posee la IFP, quiénes son los sujetos pedagógicos que la conforman y cuál es su rol o tarea en este entramado de relaciones y acciones.

Por esto último, es necesario -para una mayor comprensión- poder describir más claramente estas características que conforman la identidad institucional del DECOL.

- La apertura a la comunidad

Uno de los modos de concebir la gestión institucional tiene que ver con la forma en que se vincula y articula lo “público con lo privado”. En este sentido, se reconoce desde la institución como dependencia municipal, el rol activo que posee el Estado en el diseño de políticas públicas tendientes a la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos de la localidad y, en este caso, el desempleo juvenil es un déficit del mercado laboral que es subsanado por la intervención del Estado a través de políticas activas, que promueven, motivan, financian la contratación de jóvenes y su formación.

Para ello, es necesario articular acciones con otras organizaciones, instituciones o empresas para el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de las propuestas de formación profesional y, en ese marco, se reconocen como muy valiosas las relaciones que se entablan entre la IFP y las demás entidades, porque todas ellas tienen como único fin acercar a los y las jóvenes, propuestas formativas acordes a las demandas y necesidades, tanto de ellos, como de la comunidad o mercado de trabajo.

Desde sus inicios, la IFP se presentó como una institución dispuesta al diálogo, presentando gradualmente una tendencia a ser más “abierto”. Esto implica, entre otros aspectos, una apertura al medio social en el que se halla inserta la institución, para lo cual ésta debe ser sensible a las demandas y expectativas de la comunidad local y regular su acción, en muchos casos, en una negociación permanente con ella, en la que redefine y explicita los términos de intercambio.

- La inclusión como pilar estructural

Otra de las características que posee la institución tiene que ver con una idea que en los últimos tiempos se ha trabajado, analizado y construido desde todas las esferas sociales.

En la formación técnico profesional, estas nuevas corrientes no son ajenas y se plasman en el día a día. No se hace referencia a esta idea en términos de “acción”, sino en su carácter más reflexivo y en cómo este se visualiza diariamente en el sentir, pensar y hacer de todos los actores institucionales.

En este sentido, desde la institución, se considera a la inclusión como una perspectiva analítica, donde el otro es considerado y entendido como sujeto de derechos.

El derecho al trabajo<sup>1</sup> es el derecho fundamental humano por el que toda persona tiene “derecho al trabajo, a la libre elección del mismo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo, a la protección contra el desempleo, sin discriminación, con igualdad salarial, remuneración digna, protección social y derecho de sindicación”. En estos términos, si todos tienen derecho a acceder a un trabajo, todos deberían tener el derecho a recibir una formación técnica adecuada a sus necesidades.

En este sentido, se revaloriza otro de los derechos fundamentales de todos los sujetos, que es el derecho a la educación. En consonancia, la IFP se define a sí misma como un espacio de educación no formal o alternativa que habilita a la construcción de otros derechos, como dice Hanna Arendt (1974), las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos”.

La inclusión en estos términos, en el marco de la IFP, implica pensar, hacer y sentir a los y las estudiantes como sujetos de derechos, como personas que deben y pueden formarse en un oficio, y que es el Estado el principal responsable de hacer que se cumplan.

Como confirmación de lo anterior, es válido el testimonio de un docente: “...Sí, creo que al alumno le aporta la posibilidad de formarse y de formar parte de un grupo, parte de algo, parte de una institución, formar parte de ‘hoy tengo algo para hacer, tengo que ir a clase’, ‘voy a estudiar algo’; entonces creo que integra también, es distinto -por ahí- decir: ‘soy empleado de tal cosa’, o ‘formo parte de tal grupo’, a formar parte del DECOL. Porque el DECOL tiene su reconocimiento, su trayectoria”. (ANEXO IV 11).

En el día a día, esta perspectiva se traduce en la conformación de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos, diversas personas con trayectorias educativas, laborales y sociales muy diferentes pero a las que las une un mismo deseo, expectativa o necesidad. Algunos anhelan un mejor empleo, otros aspiran a crecer en sus elecciones laborales, algunos buscan construir un proyecto laboral, otros se acercan con la necesidad de encontrar un lugar, su lugar.

Cuando se expresa “lugar”, se refiere a ese plus simbólico del que habla Bourdieu cuando describe el concepto de capital, y se trae a colación en este apartado para referir al devenir de los alumnos de una institución como la que se analiza. El volver a formar parte de un grupo, retornar a la categoría de alumno, es para muchos jóvenes y no tan jóvenes, reencontrarse. Es decir, volver a “verse” en ese lugar de aprendiz, volver a sentirse mirados y escuchados; en muchas ocasiones, sentirse considerados sujetos de derechos.

---

<sup>1</sup> El *derecho al trabajo* se reconoce en las normas fundamentales de derechos humanos como son la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* así como en textos internacionales como la *Carta social europea*, el *Protocolo de San Salvador*, la *Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos* y en textos nacionales como son las *Constituciones* de numerosos países.

Así lo expresa una alumna, a su paso por el DECOL; “Estuvo bueno. Yo no tenía mucha relación. Lo que me ayudaron a mí a desenvolverme fueron los cursos. Yo era muy tímida, muy introvertida, no hablaba”. (ANEXO II 11).

- El más allá de la tarea de formar

Los objetivos que persigue la institución de formación profesional están claramente definidos en la Ordenanza Municipal N° 115/06. Sin embargo, quienes habitan la institución construyen un sentido y propósito más allá de lo objetable.

En este sentido, quienes forman parte de la institución logran valorar otras funciones que fueron construyéndose en el tiempo y que se afianzan año a año.

Estas funciones -que tanto docentes como integrantes del equipo institucional consideran- muchas veces se centran en aspectos más subjetivos. Estos último hacen referencia básicamente al encuentro con el otro, el otro diferente de mí que elige estar aquí y ahora en este espacio educativo y que algo espera de mi persona, espera aprender, espera establecer otros vínculos, espera obtener un empleo o un empleo mejor, espera, desea, atribuye un sentido a este “estar aquí”.

Como bien se expresó anteriormente, el carácter social que adquiere este espacio de formación, lo caracteriza y distingue, lo empodera y problematiza, lo fortalece y cuestiona.

Así lo expresa uno de los docentes entrevistados: “Yo diría que no hay un solo objetivo, o no lo veo como un solo objetivo, más allá de que decimos *formación profesional* y enseguida podemos pensar en un oficio o en un trabajo, pero por cómo lo apuntamos desde acá del DECOL, sobre todo los últimos años que yo trabajé más con ustedes, creo que no es sólo eso, sino también nos enseñó a trabajar en grupo, porque ellos también se van a desempeñar en ambientes donde va a haber grupos, equipos, otra gente interactuando con ellos. Entonces, un poco el objetivo se fue yendo para ese lado también, no sólo en sí para aprender los conocimientos de la práctica o el oficio, sino a compartir y convivir con compañeros de trabajo” (ANEXO IV 9).

En este sentido, se reconoce a la IFP como un espacio no sólo de formación sino –además- de encuentro, de reconocimiento de los caminos y aprendizajes que ya poseen los estudiantes y como un tiempo y espacio habilitante de nuevos conocimientos, saberes y prácticas.

Esto interpela la práctica de todos y cada uno de los actores institucionales, los cuestiona, pero -a la vez- se habilita a pensar otras acciones, otras estrategias, otros espacios, tiempos. Como expresa una integrante del equipo; “...se hace el seguimiento, donde se trata de ver si gracias a la capacitación pudieron y pudimos cumplir los objetivos entre ellos y nosotros”. (ANEXO VI 2).

- La IFP como comunidad de aprendizajes

Ya dice el reconocido pedagogo brasileño, Paulo Freire (2010), que “*el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente*

*disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador no había notado antes”.*

Esta reflexión habilita a pensar en el rol que ocupan los docentes de formación profesional, en cómo construyen su “lugar de educadores” en una institución caracterizada por la apertura, por el reconocimiento de cada sujeto que transita la formación y la flexibilidad al cambio.

Gran parte del equipo de profesionales que ejercen la función de capacitadores, reconocen en la institución, la escucha y apertura ante diferentes demandas o necesidades. Muchos valoran la posibilidad de expresar sus ideas y considerados en la toma de algunas decisiones. Estas cualidades son también consideradas como espacios de aprendizajes colectivos, donde la apertura institucional, habilita al espacio del otro, la reflexión del otro, el aprendizaje del otro.

Uno de los docentes lo expresa de la siguiente manera; “obviamente que yo no tengo demasiada experiencia como docente, pero a mí me gusta mucho el espacio éste porque a uno realmente le dan el lugar que uno a veces necesita, sin necesidad de transmitirlo, solamente por el hecho de estar acá te dan a cargo una capacitación, te dan las pautas que es lo que corresponde y lo demás corre por cuenta del profesor, entonces como que uno asume el lugar. Hay sugerencias, cosas que a uno le vienen perfectamente bien, pero uno tiene la decisión propia de decir: bueno, quiero hacerlo así, o no quiero hacerlo; y, el hecho de que en esa capacitación uno es el dueño y señor en ese momento con el alumno y con la capacitación en sí, entonces como experiencia desde ese punto es enriquecedor. Porque si bien uno aprende de los consejos y sugerencias, uno sigue manteniendo su forma de trabajo, su forma de ser, y su forma de lo que cree que es lo correcto”. (ANEXO IV 10).

Ya lo dice la Dra. Graciela Frigerio (1996): “la participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia”, y esto traduce muchas de las expresiones de los docentes, ya que, el saberse perteneciente no resulta únicamente del estar en un grupo, ya que la pertenencia se inicia cuando la persona tiene ocasión de aportar al grupo a través de la realización y ejecución de tareas. Sentirse parte es saberse incluido en un *todo* en el que se es protagonista y no un mero seguidor.

Este es el caso de los docentes e integrantes del equipo institucional DECOL, donde todos y cada uno es una parte importante y se reconoce ese valor en la participación de la toma de decisiones, de elaboración de proyectos y de actividades específicas.

Como lo expresa un docente: “...un acompañamiento, un apoyo a uno que es fundamental porque de esa manera uno se siente integrado dentro del DECOL. Porque cuando por ahí dicen DECOL, yo soy parte del DECOL. A mí me pasa, no es por nada, pero (...) yo tuve épocas en las que no estuve dando clases, no importa, yo digo, Yo soy parte de DECOL y conozco cómo se trabaja en el DECOL” (Anexo IV 10).



Para construir y promover este sentido de pertenencia es necesario crear espacios de encuentro y reflexión entre los diferentes actores institucionales, y aquí en la IFP analizada, se vislumbra como fortaleza, la construcción de estos espacios.

La reunión, el taller, las jornadas de reflexión, las actividades de planificación conjunta, son todos momentos de encuentro con los docentes, pero –además- se reconocen las reuniones de equipo semanales, las capacitaciones internas. Todos son espacios de participación, que -de acuerdo con los roles o funciones- permiten o habilitan la palabra, la escucha, la mirada del otro y hacia el otro. Un docente lo expresa de la siguiente manera: “En las reuniones [...] uno piensa... y si no está bien lo que digo, bueno, me corregirán, pero lo bueno es que uno se incluye, se siente incluido”. (ANEXO IV 10).

No hay temor por ser juzgado, o por ser reprendido; los temores que siempre están, circulan por otros lados: temor a no llegar con los contenidos, o no poder “llegar” a un alumno o a una alumna, temores propios de la práctica pedagógica diaria, temores del oficio de enseñar.

Sin embargo, estos miedos se alivian cuando se comparten con otros, cuando se reconocen en otros y la soledad no se hace presente, sino que comienza a aparecer un nuevo proyecto, una nueva estrategia, una posibilidad. Y aquí el acompañamiento se vuelve sustancial.

Los aportes de Laurence Cornú (1999; 2002) plantea que la confianza es una apuesta a la conducta futura del otro, y en este sentido, una relación con lo desconocido. No sé lo que el otro va a hacer; confío en él; aun cuando no sé qué hará, le abro las puertas, le hago lugar, le entrego (mi) y escucho (su) palabra. Confío.

Y si la institución confía, el docente confía. Y si el docente confía, ese estudiante en formación profesional, con sus “idas y venidas”, habrá iniciado un camino para salir de un destino asignado por las previsiones sociales, sociológicas, psicológicas y políticas. La confianza en el otro es lo que permite hacer engañoso todo pronóstico.

En este sentido, la confianza se refiere a un modo de relación. Sin embargo, las partes que componen esa relación no tienen el mismo grado de responsabilidad en ese vínculo. Concretamente, aquí, cuando hablamos de confianza nos referimos fundamentalmente al modo en que se posiciona la institución frente a los docentes, y estos últimos frente a los estudiantes. Dar o tener confianza en los sujetos supone apostar a sus capacidades, hacerlas crecer, renunciando progresivamente al poder y al control del hacer, pensar y sentir del otro.

Para ello, es necesario en todos los órdenes y roles, habilitar la palabra y la escucha, promover el diálogo y afianzar la comunicación. Y aquí se revaloriza el desafío institucional de la IFP en sostener, resignificar, deconstruir si fuera necesario, aquellos espacios de encuentro al diálogo que existen, ya sean, las reuniones por equipos docentes y por capacitación (docente de la especialidad y docente de Proyecto Ocupacional), las jornadas de capacitación interna, las reuniones sistemáticas de equipo (entre directivo, equipo técnico, relacionador, administrativos y preceptores).

- Fortalezas institucionales
  - *Las personas, los grupos, el equipo*

En los distintos testimonios, los discursos de los capacitadores como de los integrantes del equipo de la IFP, dejan traslucir el compromiso e interés por el trabajo en formación profesional. Se advirtió que el ingreso a la institución por parte del equipo interno obedece a diversos motivos, circunstanciales o económicos, en general no estuvo vinculado a la especificidad de la misma. Dicho en otros términos, las personas que conforman el personal de planta municipal no ‘decidieron’ ingresar a una institución de formación técnico profesional, sino que por diversas razones se vieron insertos allí. Sin embargo, una vez que comenzaron a trabajar en este contexto, se han involucrado y eligen seguir siendo parte del mismo. Como también hubo personas que decidieron no continuar con este empleo, y tomaron otros rumbos.

Aquí, lo valioso es el reconocimiento del perfil de las personas para trabajar en la formación de jóvenes y adultos. Se reconoce, en el personal de la institución, una sensibilidad frente al otro que los distingue y caracteriza como grupo humano.

Sucede con los docentes algo similar. Se reconocen a sí mismos como diferentes frente a los de su mismo colectivo de trabajo y esa distinción se la atribuyen al desempeño dentro de esta institución.

Algunos de los docentes entrevistados desempeñan su tarea escolar en instituciones de educación formal y sin menores recaudos marcan una diferencia en este formato educativo, aludiendo ciertas variables que distinguen a la institución y que tiene que ver con la organización y la forma en que se vincula con el entorno, el encuadre pedagógico que prevalece en todas las capacitaciones (flexibilización ante la heterogeneidad) y los sujetos de aprendizaje.

Así se expresa una de las integrantes del equipo, con respecto a la labor de los docentes: “...que le guste la educación, enseñar, el vínculo con los alumnos, el tener en cuenta que son personas que a lo mejor no han terminado su trayectoria escolar, o sus características personales, cómo vienen a estudiar, qué conocimientos previos tienen, cómo que se fijan mucho en eso, el compartir, que somos todos adultos y cada uno con su historia personal”. (ANEXO VI 3).

En estos términos se puede señalar una construcción sobre la identidad docente o identidad profesional, es decir, sobre qué es ser docente en una institución con las características que anteriormente se describían. De este modo se resalta la existencia de una modalidad de trabajo, especialmente en relación con lo vincular (el trato con los alumnos) que resulta como imperante y se relaciona del mismo modo en los integrantes del equipo interno del DECOL, se asumen. Es decir, se resignifica parte de la identidad docente en función de las características de la institución y de la población que atiende.

Al llegar a este punto cabe preguntarse acerca de la necesidad de una formación “especial” para ser docente en estos contextos. En este sentido, distintos autores (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998;

Duschatsky, Redondo, 2000; Serra, 2003, entre otros) señalan los riesgos sobre la fragmentación y la posibilidad de construir un espacio de interlocución común que tiene la diversificación de la formación de acuerdo con distintos contextos, así como las consecuencias que esta diversificación puede tener en relación con el empobrecimiento de los contenidos y la estigmatización de los sujetos.

El perfil de los docentes es bastante heterogéneo, en cuanto a su formación (inicial y continua) y su experiencia laboral. Son técnicos o profesionales formados en ámbitos universitarios o en ámbitos laborales acorde. Respecto a las edades y sexos, hay también una amplia diversidad.

Teniendo en cuenta esta heterogeneidad del cuerpo docente, es que se destaca la importancia de la socialización para trabajar en estos espacios. Así, el perfil docente de estas instituciones parece constituirse a partir de los procesos de selección y socialización profesional operados por la institución. Podría señalarse que, para permanecer en estas instituciones, hay que construir un perfil o identidad profesional que contemple una serie de características personales. Estas parecen ocupar un lugar importante en relación con la capacidad de “adaptarse” a las características de estos espacios formativos y, por lo tanto, de transitar exitosamente el proceso de socialización profesional.

Uno de los entrevistados expresa su experiencia de la siguiente manera: “...uno viene a estos espacios y ves que el noventa y nueve por ciento de los asistentes tiene ganas de concurrir, lo ha elegido, se siente cómodo, se siente contenido, sabe que puede comunicar sus problemas que son atendidos de algún modo. Son elementos que más sostienen el espacio, al cursante y que lo hacen más rico” (ANEXO IV 6).

Y en este punto se valora otra de las características de este espacio de formación: los sujetos de aprendizaje. Por lo general estas personas aparecen en los discursos de los entrevistados como “alumnos” o “egresados”; sin embargo, se considera oportuno, en este trabajo, dejar en suspenso esas categorías para pensarlos como “sujetos”.

Pasar de la idea de “alumno” a sujeto requiere, en primer lugar, un movimiento de las concepciones que sostienen esta categoría; implica pensar en los jóvenes y adultos despojándolos, por un momento, de las intencionalidades educativas que se proyectan en el proceso de formación.

En el transcurso de los últimos años se observa que un mayor número de jóvenes y adultos retoman el secundario o concurren a instituciones de formación profesional, y se definen más por su pertenencia a una diversidad de sectores y grupos sociales que por la edad cronológica. Entre quienes acuden al DECOL se encuentran mujeres jefas de familias, adultos emigrantes de distintas provincias o países vecinos, beneficiarias de planes sociales, jóvenes que no han terminado el secundario por haberlo abandonado a causa de urgencias laborales o personales.

Sin embargo, estos jóvenes y adultos han desarrollado una gran variedad de aprendizajes que les han permitido, en todo caso, sostener a sus familias, adquirir un oficio, acceder a un puesto de trabajo o subsistir cuando les falta el empleo. Es posible que muchos de estos aprendizajes se hayan producido fuera de la escolaridad formal, pasando a formar parte de un bagaje de saberes, creencias,

representaciones que están enraizadas en su propia identidad como sujetos y constituye un capital cultural que les permite defender sus intereses y expresar sus voluntades.

Cabe entonces repensar el lugar del conocimiento y los aportes que se constituyen en estos espacios de formación. Frente a este tipo de ideas cabe preguntarse ¿en qué medida se reconocen los saberes que poseen los sujetos y se articulan y entrelazan con las propuestas que ofrece la institución? ¿qué relación existe entre esta última idea y la flexibilización de la enseñanza en estos formatos educativos? ¿qué rol opera la organización institucional en esta relación? ¿es una responsabilidad sólo del docente?

Pensar la dimensión pedagógica de la gestión educativa es poner en debate y tensión un eje estructural de toda organización educativa, y las instituciones de formación profesional, no son la excepción.

### ➤ *Categoría Jóvenes*

- Los y las jóvenes como construcciones socio históricas: de límites y posibilidades

Según las palabras de Rascovan, cada sociedad, cada cultura, va construyendo de modos más o menos conscientes, su juventud. Será esa sociedad la misma que la observará con admiración, tolerancia, temor, envidia, odio o rechazo. La juventud podría definirse entonces como el periodo de transición entre la adolescencia (propiamente dicha) y la adultez (Rascovan, 2012).

Del análisis de las diferentes entrevistas, especialmente aquellas realizadas a empleadores y a directivos de escuelas secundarias, se desprende una categorización de joven específica de esta sociedad sobre la cual se focaliza el presente estudio.

Los denominadores comunes que los entrevistados expresan como componentes de la categoría joven, no arrojan una mirada positiva. Por el contrario, la juventud -como categoría social. carga con una mirada pesimista.

Esta mirada se ve surcada por una concepción enfocada en las limitaciones o aspectos considerados negativos. Por el contrario, existe muy poca perspectiva hacia las características positivas que presentan los y las jóvenes.

El rasgo predominante de esta juventud, según los entrevistados, es la irresponsabilidad. El carácter de irresponsabilidad está dado por la inasistencia a instituciones educativas o el incumplimiento con pautas o normas establecidas dentro o fuera de estas mismas instituciones. En palabras de los directivos de escuelas entrevistados: “yo creo que el hecho de enfatizar que los chicos odian todos los límites y todo lo que sea (...) nos cuesta mucho en el turno nocturno, por ejemplo, que son los que están más próximos, o algunos ya están trabajando (...), nos cuesta mucho esto del horario, de llegar a tiempo, de cumplir. El hecho, por ejemplo, cuando tienen las reincorporaciones: el requisito es tener

las faltas justificadas al momento de la reincorporación y nos cuesta muchísimo que lleguen con las faltas justificadas y no llegan, y les das tiempo y tampoco llegan y no te las justifican”. (ANEXO VII 1).

Otro docente expresó que “...el tema de la responsabilidad, como son cosas que se las decís, ellos dicen ‘si, tiene razón’ (...) porque es así, el 80% de los chicos vos los sentís hablar ‘¡como estabas el otro día!’. Y van y hacen la previa y salen re cargados. Y uno les dice ‘pero chicos’, es una cuestión que se están auto agrediendo, porque es cuestión de auto agredirse (...) entonces, ¿cómo combatís eso?”. (ANEXO VII 4).

Un docente expresó que “tienen cada vez más dificultades con el cumplimiento de normas, por ejemplo, con el llegar a horario, con el ir todos los días al lugar de trabajo y chicos que no saben qué es lo que quieren al finalizar la escolaridad secundaria, les cuesta elegir una profesión, un estudio, en qué trabajar. Pero básicamente dentro de las competencias necesarias para el mundo de trabajo es el hecho de cumplir normas, estructurarse en una cuestión formal normal, nos cuesta dentro de la escuela (...) el venir todos los días a la escuela, el llegar a horario, cumplir”. (ANEXO VII 3).

La percepción sobre el carácter de irresponsabilidad, muchas veces está vinculada a aquellos jóvenes que reciben algún tipo de ayuda del Estado: “una mamá que va a buscar trabajo porque realmente lo necesita y lo cuida, lo va a hacer bien. Una persona joven que no tiene hijos, o que tiene un hijo y le pagan un plan es más irresponsable”. (ANEXO III 1). Otro entrevistado expresa: “se ha creado la cultura del menor esfuerzo, y los jóvenes la tienen muy bien asumida. Si no existiera la cantidad de planes sociales...”. (ANEXO III 7).

En este sentido, la representación sobre los y las jóvenes se entrecruza con algunos prejuicios respecto a algunos grupos sociales, sin percibir su relación con las condiciones sociales de estos mismos grupos, es decir, se desprende una “interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad”. (Feixa, 1999).

La mayoría de los entrevistados percibe en los y las jóvenes una falta de entusiasmo frente a todo tipo de tareas que impliquen el cumplimiento de reglas. Esto genera una sensación de desconfianza hacia el/la joven en cuanto a su capacidad de responder a las exigencias del mercado laboral actual: cumplimiento de horarios no flexibles, asistencia y tareas asignadas por los estamentos jerárquicos del lugar de trabajo. Según los entrevistados, esta es una de las principales causas de la poca sostenibilidad del/de la joven en un empleo: “quieren todo fácil, elegir el horario (...) algunos han probado tomar jóvenes y no tuvieron suerte, digamos, no les han cumplido en el horario y entonces deciden tomar gente con experiencia”. (ANEXO III 1). Otro empleador expresa: “falta de compromiso [...] no tienen ganas hoy de trabajar”. (ANEXO III 2).

Esta concepción sobre la juventud se vincula, en la mayoría de los casos, con la ausencia de convicciones con respecto al futuro inmediato: qué quiere hacer el/la joven frente a la finalización de sus estudios formales, frente a la continuidad de estudios superiores, frente a la búsqueda laboral o al sostenimiento en un empleo.

Cabe destacar, que son pocos los entrevistados que construyen la categoría joven desde aspectos positivos. La recurrente mirada pesimista puede indicar, quizás, la persistencia de una estructura social sumamente rígida, especialmente en cuanto al mercado laboral, que descategoriza al/a la joven como sujeto y lo/la coloca en el lugar de objeto. En palabras de uno de los entrevistados, refiriéndose a los y las jóvenes que buscan empleo: “lo que anda dando vueltas es prácticamente... un descarte, lo que a nosotros nos interesa ya lo hemos incorporado”. (ANEXO III 7).

Estas palabras abren la posibilidad de pensar que el/la joven es categorizado como tal por sus capacidades de adaptarse al mercado laboral y sus exigencias, considerado como objeto de reproducción de ese sistema. Aquel joven o aquella joven que no cumpla con estas expectativas o requisitos, es un objeto de descarte.

Cabe preguntarse, en esta instancia, si es el o la joven quien que debe adaptarse a las reglas del mercado, o si el mercado debiera ir cambiando algunos aspectos para que el o la joven pueda insertarse y permanecer en él.

Durante las entrevistas, algunos empleadores manifestaron visibilizar este cambio generacional en el/la joven, expresando que: “yo lo veo cuando hago entrevistas laborales. Antes, nosotros lo que queríamos era tener un trabajo, no importaba cómo ni qué. En cambio los chicos, tienen ciertas pretensiones que, no lo veo mal, sino que tienen distintas pretensiones que las nuestras, que le llaman los millenials (...) Pero al momento que hacés una entrevista y le decís que tiene que trabajar sábado y domingo turno noche; y... la cara le cambia un poquito (...), tampoco es malo que no quieran trabajar el sábado y el domingo, yo digo que hoy los chicos vienen a plantearte cosas (...) hoy es más horizontal y no tan vertical [...] los chicos siempre te preguntan el porqué, por qué tengo que hacerlo así?, por qué no lo hacemos de otra forma? Te plantean otras alternativas y no está mal, está bien”. (ANEXO III 3).

Retomando las palabras de Sergio Rascovan, que cada sociedad va construyendo su juventud, cabe preguntarnos ¿cómo miramos y formamos la categoría social “jóvenes”? ¿Cómo miramos y formamos a los y las jóvenes de Las Varillas?

- Una persona y miles de historias: trayectorias sociales

Retomando lo expuesto en el marco teórico, cabe destacar lo dicho por Rosanvallon (1997), quien señala que recurrir a la historia individual de los sujetos, a sus familias, a sus trayectorias, a los procesos que los afectaron, es necesario para desarrollar y gestionar abordajes singulares ante situaciones que son singulares, situadas en el marco de procesos estructurales, sociales, culturales, en los que se comparten condiciones de vida.

Desde esta perspectiva, se puede pensar cómo “la historia individual de cada sujeto” deja sus huellas y marcas, si son analizadas en un contexto socio histórico, es decir, permite comprender cómo influyó en las trayectorias educativas y laborales de los y las jóvenes.

La permanencia en un espacio territorial, permite afianzar relaciones sociales, laborales y educativas, por lo tanto, la movilidad territorial del y la joven como la de su familia puede pensarse como un condicionante para la continuidad de la escolarización y la sostenibilidad en un empleo.

Uno de los jóvenes entrevistados cuenta que su trayectoria escolar se vio fuertemente marcada por sus “circunstancias sociales”: “Me volví a vivir a Sacanta porque mi mamá...mi padrastro había conseguido trabajo acá, entonces nos vinimos para acá, y después se fue porque lo llamaron de nuevo de allá donde trabajaba, así que nos volvimos y allá sí seguí el colegio, hice quinto y sexto... pasé por varios grupos porque repetí tercer año y no quería dejarlo, así que empecé con los chicos que estaban en segundo y pasaron a tercero, después cuarto lo hice libre, quinto empecé con ellos y sexto empecé con otro grupo, porque yo soy de la promo 2010 pero yo egresé en el 2012, conozco muchos grupos”. (ANEXO II 15).

Otro de los jóvenes manifiesta haber tenido una experiencia similar: “...y era ya la cuarta vez que iba a rendir matemáticas, pasa que las otras tres veces andaba de acá para allá buscando trabajo, me fui a vivir varias veces a Córdoba, lo había empezado y me salió trabajo en Córdoba así que me fui, me volví y al otro año volví a comenzar, y me pasó exactamente lo mismo”. (ANEXO II 13).

Estas trayectorias sociales, muchas veces se intentan revertir de una generación a otra. El mismo joven que se expresa en el párrafo anterior, menciona que “yo ahora quiero empezar el colegio, por una cuestión de que quiero terminarlo por mí y por mis hijas, porque yo les quiero exigir que terminen el colegio y como que yo no lo tengo y por ahí ellas lo van a ver como ejemplo y no van a terminar el colegio y no quiero que pase eso”. (ANEXO II 13).

Por otro lado, se puede inferir que la existencia de contextos familiares más contenedores es una variable que influye en la sostenibilidad del joven en las instituciones por las que atraviesa: “Mi mamá siempre me dice: tanto que luchaste para poder ser algo, terminalo, y ojalá puedas trabajar. Pero terminalo, no seas como yo que por ciertas cosas de la vida no pude ser nada. Y bueno, por eso.” (ANEXO II 12).

Uno de esos espacios por los que circulan los y las jóvenes, son las instituciones de formación profesional, y en este punto se podrían realizar algunos interrogantes que posteriormente ayuden a comprender la realidad de los mismos. En este sentido ¿qué rol cumple la FP en el cambio de perspectiva de ciertos jóvenes, respecto de su terminalidad educativa o de su sostenibilidad en un empleo? ¿Aporta la FP herramientas para revertir ciertas situaciones sociales que atraviesan al joven y a su familia?

Muchas veces los obstáculos están dados por cuestiones económicas. Con respecto a esto una alumna expresa: “Yo me busqué el primer trabajo, ganaba poquito, pero yo con eso me pagaba mis estudios. Después una vez que yo terminé, empecé enfermería, que ya ahora en julio me estoy por recibir, y por ahí también me costó bastante, estuve findes y findes haciendo pastelitos para poder pagarme la cuota”. (ANEXO II 12).

Otro alumno dice: “A mí me gustaba más la escuela que ir a trabajar, pero llegó un momento en el que ya no podía sacar las fotocopias, iba con todas las zapatillas ya rotas, pero si no...” (ANEXO II 14).

El sociólogo Pierre Bourdieu describe en su teoría social, un concepto central que se nombró anteriormente, que claramente se ejemplifica con alguna de las voces de los y las jóvenes, y es el término “capital cultural”. Para este autor, los capitales son un conjunto de bienes que el sujeto acumula, distribuye o pierde, y se adquieren en el marco de una estructura social conformada por diferentes campos. En este sentido, en los términos que se viene investigando, se puede resaltar cómo los espacios de formación profesional, son también espacios de construcción o en caso más específico, de ampliación del capital cultural, es decir, de conocimientos válidos y reconocidos en un espacio social determinado.

Ejemplo de ello es el siguiente testimonio: “Lo tomé como para seguir formándome como persona, éticamente por ahí (...) me aportó mucho como formación de uno. Yo, por ejemplo, me noto que, sacando un poquito de cada lado, a mí me cambió la forma de hablar, de pensar, la forma de expresarme. A veces vos estás hablando con alguien y con estos cursos podés entender, decís: ah, sí yo a esto lo vi”. (ANEXO II 12).

Esto último genera nuevos interrogantes e ideas que permiten seguir construyendo como, por ejemplo; ¿los espacios de formación profesional pueden pensarse como propuestas de justicia y equidad educativa?

- Un camino que no es el único: trayectorias educativas

Las trayectorias educativas teóricas, dice Flavia Terigi (2009), son aquellos recorridos que realizan los sujetos dentro de las instituciones educativas cumpliendo con los tres rasgos del sistema educativo; la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción.

Conocer estos recorridos o “situaciones”, dice Rosanvallon (1997), nos permite no sólo tener una aproximación de los sucesos sino también comprender posteriormente las decisiones de los y las jóvenes, en este caso, la elección por formación profesional.

Pocos son los entrevistados que cumplen con este recorrido “teórico”, ejemplo de ello es una de las jóvenes que realizó todo su trayecto educativo en una misma institución “...como hice todo el secundario en el DVS, desde el jardín hasta el secundario... gracias a Dios nunca repetí, o sea me fue bien” (ANEXO II 5).

Por otro lado, retomando las palabras de Kaplan (2013), que expresa que “las trayectorias educativas son, en conjunto, condicionantes (experiencias, saberes, etcétera) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas”, se puede analizar de las entrevistas realizadas a los y las jóvenes, cómo diferentes situaciones o “condicionantes” fueron claves para su sostenimiento y permanencia en la escuela secundaria.



Una de ellas es la existencia de cierta correspondencia entre el capital cultural de los y las jóvenes y la propuesta que ofrece la escuela. Así lo expresa una de las entrevistadas: “Dentro de todo fue muy bueno, aprendí muchas cosas, me inculcaron muchos valores, que, si bien me los habían enseñado en mi casa, me han ayudado mucho”. (ANEXO II 5).

Otro de los condicionantes que inciden en la sostenibilidad es el acompañamiento que puede hacer la familia hacia el/la joven. Generalmente, esto se relaciona con algunas “representaciones y expectativas” por parte de los grupos familiares respecto a la posibilidad de ascenso y movilidad social; “Si, digamos, trabajaba en las vacaciones en las de julio y en las de verano. Porque yo me crié con mi madre sola, de los tres hermanos que somos siempre nos mantuvo mi madre sola. Estoy siempre agradecido a mi madre por el valor y el esfuerzo que ha tenido para mantener a tres muchachos y ella lo único que quería era que terminemos el secundario, viste. Y los tres terminamos el secundario, está súper chocha”. (ANEXO II 8).

El sentido de pertenencia de los y las jóvenes dentro de las instituciones educativas hizo también que muchos de ellos pudieran “encontrarse” dentro de la escuela secundaria, lo que facilitó el tránsito por este trayecto. Incluso algunos pudieron reconocer las distancias que existen entre este nivel educativo y la universidad respecto a la individualidad y el acompañamiento. Tal es así como lo expresan: “A mí me gustó muchísimo, ojalá el día de mañana mi hija vaya al IPEM, no sé, a mí me gustó tanto el colegio”. (ANEXO II 3). Otro joven expresa: “No, pero dentro de todo bien, no fue difícil. Cuando lo terminás te das cuenta de que no es algo tan complicado. Cuando yo me fui a la universidad, no hice el curso antes, yo fui directamente cuando empezaba el año, hice eso en un mes y medio de ingreso y entre. Y era estudiar, y las primeras clases yo me sentaba y te daban las cosas y al otro día ibas y lo que viste el día anterior... olvídalo, no existe más. Y entonces ahí te das cuenta que el secundario en ese sentido era mucho más... que no era nada en realidad, que estudiando cinco minutos por día [...] sí, en la universidad no sos nadie” (ANEXO II 10).

La autora Flavia Terigi también describe el concepto de trayectorias educativas reales, para describir aquellos recorridos que realizan los estudiantes poniendo en tensión la “cronología” del sistema educativo. La mayoría de los y las jóvenes entrevistados han efectuado caminos discontinuos, abandonaron, retomaron, volvieron a abandonar, cambiaron de modalidad de educación, optaron por otras alternativas educativas.

Ejemplo de ello, es uno de los jóvenes que comenta; “En el 2009, la mayor parte en el Vélez, porque hice un año en el IPEM y, bueno... después volví al Vélez. Hice tres meses, y después me la vi muy difícil porque tenía que rendir materias de la especialización de tercero, así que...un desequilibrio de ese momento. Yo tuve unas ideas y me quería ir del Vélez y nadie me echó, me hablaron, todo: no te vayas, no te vayas, y yo me fui, porque estaba enojada. Y bueno, volví porque era imposible. Y bueno, yo al irme, todas las materias que tenía aprobadas ese año, todas las de la especialidad me quedaron...yo las tenía aprobadas, pero yo al irme, como que nunca las aprobé. Medio lío cuando quise ir a rendirlas, intenté varias veces. Después ni ellos sabían las materias que yo debía, así que medio que me volví a enojar”. (ANEXO II 9).

Otros relatos ilustran la misma idea; "...porque no me gusta el colegio... después en segundo año, por ejemplo, de los quince días de vacaciones yo me tomé una semana más, después volví a hablar con la directora, a ver si podía volver. Me retomaron, todo muy bien, terminé segundo, hice tercero, repetí tercero, terminé tercero, cuando quise empezar en cuarto no fui más al colegio, y me dice mi mamá: bueno, ¿qué vas a hacer?, que esto, que lo otro. Y dije: bueno, sigo. Y agarré y seguí, y llegó un momento a mitad de año que no me acuerdo por qué no podía sacar una materia y me encapriché y dije no voy más, no voy más y no quise ir más". (ANEXO II 13).

Así como el sostenimiento y permanencia en el sistema educativo se favorece con la persistencia de ciertos condicionantes (una familia que acompaña, correspondencia entre el capital cultural familiar y el escolar, sentidos de pertenencia en las escuelas) estos "otros recorridos" también están acompañados de determinadas circunstancias.

Uno de ellos tiene que ver con la poca contención o reconocimiento de la escuela respecto a las necesidades de los y las jóvenes. Algunos de los entrevistados lo expresan así: "Empecé con todos los problemas familiares (...) para evitar la vergüenza dejé el colegio" (ANEXO II 2), "Lo que ellos me enseñaron a mí en el nocturno, en el diurno no sé si era porque yo boludeaba, no lo aproveché tanto a lo que me enseñaba. Me pareció... por discriminación, por ejemplo, en el Vélez me sentía como discriminada por ahí los que tenían más plata eran los más... y acá no... para mí eran todos iguales". (ANEXO II 12).

Estas situaciones de conflictividad en los vínculos familiares algunas veces están acompañadas de contextos de vulnerabilidad social, donde las familias se ven afectadas por la urgencia de satisfacer algunas necesidades básicas como la alimentación o la vivienda digna. Traemos la voz de uno de los jóvenes que comenta sobre esto: "A mí me gustaba más la escuela que ir a trabajar, pero llegó un momento en el que ya no podía sacar las fotocopias, iba con todas las zapatillas ya rotas, pero si no..." (ANEXO II 14).

A esta idea se suma la dificultad que presentan algunas instituciones educativas para superar la forma escolar que tradicionalmente asumió la educación media y poder "reconstruirse" para acompañar a estos jóvenes: "Y por un lado fue una tortura porque me costaba mucho estudiar, concentrarme en el estudio". (ANEXO II 13) y recae allí un conocido mito sobre la preferencia por la modalidad jóvenes y adultos: "A mí, mi opinión así es que prefiero mil veces el nocturno. Porque yo digo, ¿no?, lo que ellos me enseñaron a mí en el nocturno a mí me quedaba mucho". (ANEXO II 12).

Siguiendo con los interrogantes que ayudan a analizar y comprender este objeto de estudio, cabe preguntarse, ¿qué posibilidades de encuentro y aprendizaje permite el formato educativo de la formación profesional?, ¿qué puntos de encuentro y desencuentro existen con la escuela secundaria de modalidad común y de jóvenes y adultos?, ¿existe esa preferencia de los y las jóvenes por estos formatos alternativos, en base a qué variables?

- La transición de la escuela al mundo del trabajo: una relación no siempre lineal

Para Claudia Jacinto (2010) poder abordar las transiciones laborales de los y las jóvenes implica tener en cuenta cuatro grandes factores: los factores estructurales que les dan forma a nivel macrosocial; las oportunidades y especificidades de la inserción según las características sociodemográficas individuales; las trayectorias formativas y laborales a partir de estrategias individuales y sentidos subjetivos y por último, las mediaciones institucionales y actores que participan en el proceso de inserción.

En este sentido, se puede pensar cómo las trayectorias educativas reales de los y las jóvenes se fueron configurando y construyendo a partir de las incipientes transiciones de estos mismos jóvenes al mundo del trabajo.

Casi el 60 % de los entrevistados de este grupo etario revisten de esta característica; haber abandonado la escuela secundaria por la necesidad de tener que obtener un empleo. Ejemplo de ello, son las siguientes expresiones: “Tuve que dejar porque tenía que trabajar. Tuve que dejar. Era trabajar o... E2: ¿En tu casa te dijeron...? J: No, no me dijeron, lo pensé yo solo. Quince años tenía. E1: Vos tuviste que elegir o seguir o... J: Sí, a mí me gustaba más la escuela que ir a trabajar, pero llegó un momento en el que ya no podía sacar las fotocopias, iba con todas las zapatillas ya rotas, pero si no...” (ANEXO II 14).

Otros jóvenes, posterior a haber abandonado sus estudios, comenzaron a trabajar porque dejaron de estudiar (dicotomía estudio-trabajo): “Cuando terminé, cuando dejé en cuarto año empecé a trabajar con un hombre en un taller mecánico, ya no iba más al colegio. Mientras yo iba al secundario no trabajaba, después que dejé el secundario empecé a trabajar”. (ANEXO II 6).

Algunos de estos jóvenes, antes de abandonar la escolaridad secundaria, realizaban ambas actividades en simultáneo: “Cuando iba a segundo año entré a la panadería, iba al colegio a la mañana y trabajaba a la tarde” (ANEXO II 2); “A la mañana iba al colegio y a la tarde trabajaba. Después terminé el secundario, empecé el profesorado, pero también trabajaba en el taller de costura”. (ANEXO II 3); “Siempre, desde los 12 años, trabajé. A los catorce cuidaba a una nenita con la hermanita, la hermanita tenía ocho meses y la nenita debe haber tenido dos años, y después, siempre cuidé chicos, trabajé un año en una venta de ropa interior (...). Yo, al colegio iba a la mañana y trabajaba los días de semana en la lencería y los fines de semana a la mañana, y cuidaba a los chicos la última vez, cuando no iba al colegio por lo general, cuando tenía vacaciones”. (ANEXO II 15).

Estas primeras experiencias laborales, generalmente son esporádicas, variadas, de corta duración entre un empleo y otro; como referencia, se puede citar:

“Empecé con el plan Primer Paso, en la Cooperativa de Gas (...) y ahí estuve seis meses, porque entraba a las cinco de la mañana hasta la una de la tarde y después iba al colegio (...) pero los horarios no me daban, me levantaba muy temprano, me acostaba a las 12, 12.30, y el cuerpo no me daba (...) Después de eso estuve trabajando con Darío Rosatti, que era también profesor, pero él necesitaba

alguien que supiera soldar y alguien que estuviera todo el día, y como fui el último en entrar fui el primero en irme. Después entré a trabajar con el Mario Buffa, pero como yo le dije que tenía intenciones de ir a Bariloche, el tema de la despedida de fin de año. Así que cuando volví de Bariloche directamente me echó. Y después de ahí me fui a vivir a Córdoba, estuve un año y medio viviendo allá, me fui a trabajar a una carpintería (...) ellos no querían que yo me viniera, pero ese año me vine para las vacaciones y conseguí trabajo en TBeH me vine, por una cuestión monetaria. Y después de ahí (...) anduve de acá para allá haciendo changas. Estuve en Córdoba en dos lavaderos, haciendo de albañil con un amigo de mi tía, después estuve en una estación de servicio cargando gas, después me vine para acá, estuve haciendo de albañil, y ahora estoy trabajando en el transporte. Y estas oportunidades no hay que dejarlas pasar, porque yo ya tengo 28 años, y a veces te ponen límite de edad para un trabajo, y no puedo seguir así". (ANEXO II 13).

En su mayoría, estas primeras experiencias laborales de carácter esporádico, comenzaron en los recesos de vacaciones, por ejemplo: "Sí, digamos, trabajaba en las vacaciones, en las de julio y en las del verano". (ANEXO II 8). "Trabajaba, pero no de electricista. Trabajaba en una estación de servicio. E1: ¿ese fue el primer trabajo de tuviste? Eg: sí. E1: ¿a qué edad fue? Eg: dieciséis años. Cubría las vacaciones" (ANEXO II 4).

Generalmente estas experiencias iniciales están vinculadas también al círculo familiar: "Sí, me siento cómoda trabajo con mi familia, así que re cómoda me siento" (ANEXO II 7), y actúan como un salvavidas ante la necesidad económica de solventarse: "Quedé sin trabajo y empecé de gasista con mi suegro, él me daba una obra a mí y una obra la hacía él. Pero como había muchas diferencias con mi suegro, después yo me había separado y todo eso, no había buena relación, yo trabajé un tiempo como ayudante de albañil y después bueno, me tomaron acá de Romano". (ANEXO II 2). Sin embargo, estas relaciones laborales en su mismo contexto familiar, no siempre son prometedoras de mejoras en la calidad y seguridad del empleo obtenido.

Pocos jóvenes entrevistados obtuvieron empleos formales y pudieron seguir creciendo en ese puesto de trabajo o recalificar dentro del mismo. Uno de ellos, lo expresa así: "Sí, había entrado en Pauny siendo mulero, y a los cuatro meses que entré trajeron unos pantógrafos que son láser y ahí me lo trajeron y me dijeron que me iban a dar un curso, así que yo me quise anotar. Y cuando lo dieron era muy similar, todo lo que era el control numérico todo eso, era muy similar, era un poquito más complejo, pero no había mucha diferencia. Y bueno, quedé ahí y hasta el día de hoy". (ANEXO II 5).

Uno de los factores necesarios a tener en cuenta en la transición laboral de los y las jóvenes lo constituyen, para Claudia Jacinto (2010), las mediaciones institucionales y actores que participan en el proceso de inserción.

A veces, estos actores están representados por referentes del sector socio productivo o de la actividad laboral en particular. En el caso de una de las jóvenes entrevistadas, comenta cómo un profesional de la construcción, fue quien la acompañó en su primer empleo: "Y yo le dije si usted me da trabajo para dibujarle los planos, yo en ese tiempo dibujaba a mano, yo me pago el curso, porque en ese tiempo

eran cuotas de ciento cincuenta pesos, en el 2005 era una locura así que bueno, yo te lo pago al curso y vos después como puedas me lo devolvés con trabajo, así que todos los meses me daba la plata para la cuota y yo le devolví con trabajo, tardé como tres años para poder devolvérselo pero bueno...no le debo nada y yo aprendí". (ANEXO II 3).

¿Qué incidencia tienen estas trayectorias laborales en las posteriores elecciones en formación profesional?, ¿Cómo influyen estos recorridos dentro del mundo del trabajo para el sostenimiento en otros empleos mejor categorizados?

En este sentido, se entiende que la inserción temprana en ocupaciones precarias, inestables y poco calificadas está en relación con una identidad que se construye sobre la base de otra serie de precariedades: pertenecer a determinado grupo social, no haber finalizado los estudios obligatorios, no poseer una red de sostén social/estatal que habilite otras posibilidades.

En estos términos, es complejo para estos jóvenes vislumbrarse en otros caminos o recorridos, y es allí donde se ponen en juego las expectativas y las posibilidades reales de alcanzarlas.

- Sentidos y significados en las elecciones de los y las jóvenes: expectativas

Se entiende como expectativas a aquellos deseos, ilusiones o esperanzas de que algo suceda o que el otro haga, y en ese término, se quiere conocer que significado adquieren estas valoraciones por parte de los y las jóvenes al realizar determinadas elecciones, ya sea, continuar los estudios formales, iniciar la búsqueda de un empleo o realizar un curso de formación profesional.

Estos deseos están también, en gran parte, condicionados como se ha descrito hasta el momento, por las experiencias de vida en determinados contextos, es decir, por nuestras trayectorias.

En su mayoría, los y las jóvenes tienen el deseo de cambiar su realidad actual en términos de "superación", no sólo por ellos mismos sino también por sus hijos; uno de ellos así lo expresa; "Ahora quiero empezar el colegio, por una cuestión de que quiero terminarlo por mí y por mis hijas, porque yo les quiero exigir que terminen el colegio y como que yo no lo tengo y por ahí ellas lo van a ver como ejemplo y no van a terminar el colegio y no quiero que pase eso. Y también quería hacer un curso, y si me dan los días y horarios quería hacerme un curso de panadería. Porque si me dan un crédito de micro emprendimiento me gustaría hacerlo también cuando termine el curso. Me gustaría abrirme una panadería por mi cuenta": (ANEXO II 2).

A veces estas expectativas o anhelos se ven truncados por cuestiones socioeconómicas; "A mí me gustaba la música, y quería seguir una carrera de música, pero no tuve la posibilidad de ir. Y ese día acá, todavía no había inscripciones para el profesorado de música. Pero al año, a los dos años abrieron acá para hacer el profesorado de música, pero ya la situación había empeorado, tuve que hacer otras cosas". (ANEXO II 8).

Y como eso que desean no lo pueden lograr por esta razón que se describía con anterioridad, finalmente optan por alternativas que poco se relacionan con esos deseos iniciales; así lo expresa una

de las jóvenes: “Yo primero tiré para otras ramas, por ejemplo, intenté para el lado de entrar en la Fuerza Aérea, entrar a ser policía (...) la veía mucho a mi hermana, y ella me decía, me hablaba, me explicaba, y yo la veía y cada vez me interesaba más. Ahí decidí hacer un año de Paramédico para ver si me gustaba, y me gustó mucho y empecé enfermería en Villa del Rosario, no se me dio por la plata. Después empecé en Villa María, me volvió a pasar lo mismo, y después cuando me enteré que estaba acá entré”. (ANEXO II 12).

El encuentro y desencuentro con las primeras experiencias laborales, el paso por las instituciones educativas y otros espacios de socialización, hace que los y las jóvenes reconozcan la necesidad de finalizar los estudios, entendiendo el capital simbólico, como expresa Bourdieu, que tiene el obtener un “título” que lo acredite: “Yo, la vez pasada fui al casino de San Francisco a presentarme, mostré el currículum, y en ese momento yo todavía no tenía el título del secundario, y el psicólogo me dijo que si yo hubiese tenido el secundario completo me hubiesen tomado, porque vio que yo tenía capacidad para desenvolverme”. (ANEXO II 12).

Las urgencias económicas generan que estos jóvenes opten por actividades que no tienen que ver con sus deseos, gustos e intereses, pero que responden a sus necesidades materiales en ese momento: “El de gasista lo hice porque justo iba a empezar con mi suegro a hacer obras de gas, pero como no hubo buena relación no...igual a mí me dan algunas changuitas, hago algunas extras. Y el de soldadura lo hice, porque estaba cansado de la panadería y quería hacer el de soldadura porque quería meterme en alguna fábrica o algo porque ya no aguantaba más en la panadería”. (ANEXO II 2).

Los principales resultados obtenidos de este eje de análisis son, en primer lugar, el carácter constructivo que posee la categoría de juventud y las connotaciones que esta reviste. Cómo la mirada de los otros (empresarios, docentes) constituye o ubica en el lugar a los y las jóvenes, dándoles determinadas “supuestas” características (irresponsables, sin motivaciones), sin contemplar y desandar el marco contextual de dichas adjetivaciones, es decir, sin reconocer las dificultades de constituirse joven en un contexto cambiante como al que se asiste, un contexto desigual, sin interpretar el impacto que poseen las nuevas tecnologías en la construcción de subjetividad en una sociedad del conocimiento como la actual.

Otra de las ideas que resultan del presente análisis es el valor que adquieren los recorridos o trayectos que efectúan los y las jóvenes y su influencia en sus posteriores elecciones. Estas trayectorias están fuertemente condicionadas a las posibilidades de acceso a determinados bienes materiales y simbólicos, que permiten la sostenibilidad del joven en las instituciones. Esto ocasiona que muchos de ellos dejen de gozar de una “moratoria social” para transitar incipientemente al mundo del trabajo. Sin embargo, la falta de habilidades, capacidades y herramientas simbólicas, hace que muchos de ellos atraviesen esta “transición” de manera más turbulenta o con mayores tropiezos. Cabe preguntarse aquí ¿qué lugar ocupan las instituciones educativas en este camino de transición?

➤ *Categoría Trabajo*

Uno de los elementos fundamentales para analizar la posibilidad de inserción laboral de los y las jóvenes que egresan de FP, son las características del entorno productivo en el que se mueven, en el que desarrollan sus actividades diarias y en el cual que se van formando, etc.

Para este caso particular es necesario caracterizar brevemente cuáles son los sectores productivos de la ciudad de Las Varillas, cuáles sus características y qué lugar ocupan los y las jóvenes en relación a ellos.

Según datos del Documento Base de Análisis Territorial (2017) las principales actividades productivas del territorio en el que se encuentra Las Varillas son actividades agropecuarias, entre ellas específicamente la siembra y la cosecha de soja, maíz, sorgo, trigo y girasol.

Además, es de gran importancia la producción láctea, que por sus características ha generado una cadena productiva en la microrregión varillense. La leche se produce en tambos locales y regionales, y es transportada a las plantas procesadoras locales como Marca S.A.

Derivada de estas actividades primarias, la principal actividad económica de la ciudad es la producción industrial, caracterizada por la fabricación de maquinaria agrícola, vial e implementos para las mismas.

Por otro lado, se destacan las actividades del comercio y de servicios, las cuales han crecido enormemente en la última década.

Otro sector muy importante es el de la construcción. Este sector productivo, en la última década ha crecido exponencialmente, de la mano del déficit habitacional y la posibilidad de inversión de los productores agropecuarios locales haciendo uso de su excedente productivo, los cuales han construido numerosos complejos de departamentos y locales comerciales, dando lugar al surgimiento en la ciudad del fenómeno de las edificaciones en altura.

Una vez presentados los sectores productivos de la localidad, cabe preguntarse si existe en este mercado una demanda laboral que otorgue oportunidades de inserción laboral a los jóvenes.

En primer lugar, tomando algunos datos del citado Documento, el 40% de las empresas considera que el empleo en la ciudad de Las Varillas crecerá, mientras que el 60% cree que se mantendrá.

Cabe destacar, que la mayor parte de las empresas entrevistadas, cuenta en promedio con más del 40% de jóvenes entre sus trabajadores.

Tabla 2: Puestos para los que se demanda más personal

<b>Puestos</b>	<b>Orden de demanda</b>
Soldadura	1°
Administración	2°
Operario De Planta	3°
Operario Pintor	4°
Tornería (convencional y CNC)	5°

Fuente: Documento Base de Análisis Territorial (2017)

A la hora de contratar personal los empleadores tienen en cuenta ciertos requisitos que muchas veces no se relacionan directamente con la formación o con la capacitación. Como puede observarse en el siguiente cuadro, las buenas referencias personales ocupan el primer lugar de la lista.

Tabla 3: Requisitos solicitados a la hora de incorporar personal

<b>Requisitos solicitados a la hora de incorporar personal</b>	<b>Orden de importancia</b>
Buenas referencias personales	1°
Experiencia	2°
Responsabilidad	3°
Secundario Completo	4°

Fuente: Documento Base de Análisis Territorial (2017)

Con respecto a aquellos perfiles que se encuentran sobre ofertados, el abanico se acota a solo dos, la mayoría de los postulantes no tienen experiencia ni capacitación, y entre aquellos que sí han estudiado se destacan los administrativos de nivel terciario.

Tabla 4: Perfiles sobre Ofertados

<b>Perfiles sobre ofertados</b>	<b>Numero de frecuencia</b>
Sin capacitación ni experiencia	1°
Administrativo nivel terciario	2°

Fuente: Documento Base de Análisis Territorial (2017)



Por otro lado, desde este trabajo de investigación se les ha consultado a los empleadores si consideran que el mercado laboral de Las Varillas abona la posibilidad de emplear a los y las jóvenes. Todos los empleadores entrevistados coinciden en decir que el mercado laboral local brinda muchas posibilidades a los jóvenes para su ingreso a un trabajo, no en igual medida a las jóvenes.

Como ejemplo de ello, se puede citar a uno de los empleadores que expresa: “¡Puuuf! ¿Posibilidad? Ya tenemos jóvenes que son de pueblos vecinos. De nuestra localidad, de nuestra ciudad prácticamente...de los que consideramos que son potables, que tienen potencialidad, que son buenas personas o con futuro en cuanto a su perfil profesional y demás, hemos absorbido prácticamente un 100%, de hecho, ya estamos concurriendo a localidades vecinas, porque de hecho no tenemos más de acá”. (ANEXO III 7).

Una de las características de este mercado es que genera mayor posibilidad de ingreso para los jóvenes varones: “El hombre tiene más diversidad para buscar, acá es mucho metalmecánico, fábricas, industrias. La construcción, pareciera que es exclusivamente para el hombre y la mujer no puede ir a trabajar ahí. Sí, he visto ingenieras o arquitectas en una obra en construcción, sino no ves una obrera mujer trabajando en el lugar. Pero creo que sí, que hay posibilidades, pero no hay para todos, son más los que ingresan al sistema laboral que los que salen, hay cinco personas buscando trabajo para uno que se jubila”. (ANEXO III 3).

Otro empleador adjudica la posibilidad de ingreso de los y las jóvenes al mercado laboral dependiendo del rubro: “Yo creo que sí (hay posibilidades), pero depende mucho del rubro. Yo creo que por ejemplo en el mundo de la tecnología prefieren (trabajar) los jóvenes porque están todo el día, tengan o no experiencia o estudio, saben manejarse con estas cosas, con la tecnología, en el rubro de los comercios de ropa también buscan a los jóvenes”. (ANEXO III 1).

Tal y como expresa Weller (2007), existe una tensión entre los jóvenes y el mercado laboral, que se presenta entre las experiencias laborales adquiridas por éstos y aquellas que el mercado de trabajo demanda. El mercado exige —entre otros requisitos— experiencia laboral; sin embargo, muchos jóvenes que buscan trabajo por primera vez se encuentran con que, por una parte, les es sumamente difícil acumular experiencia y, por otra, el mercado no reconoce la experiencia adquirida en ocupaciones a las que pueden acceder los jóvenes de bajo nivel educativo. A este grupo, por lo tanto, le resulta casi imposible emprender una trayectoria laboral ascendente.

En las entrevistas realizadas a los empleadores, esta tensión se hace presente: “Yo creo que donde está más afectado el desempleo juvenil es en la parte en donde buscan una experiencia laboral y que estén especializados, como en puestos profesionales, y cuando piden mano de obra especializada”. (ANEXO III 1). Otro entrevistado expresa: “Yo creo que los jóvenes que están entrando a las empresas es porque son más baratos que la gente que tiene experiencia y que tiene una cierta edad, por muchas cuestiones, (...) cuando hay fluctuaciones en el mercado y hay más demanda, mucha necesidad de trabajo temporario, que se puede cubrir fácilmente con personas no especializadas y no experimentadas. Qué otra cosa veo, que tampoco hay oferta de gente con experiencia y capacitada, no te queda otra que tomar lo que hay”. (ANEXO III 2).

Puede citarse, también, lo dicho por la persona referente de la Oficina de Empleo local: “Algo preocupante es que las empresas en general toman a los jóvenes porque son recursos humanos “más baratos”, al no contar con experiencias laborales de calidad, al ser en muchos casos su primer empleo, las empresas aprovechan esta situación para abaratar costos. Y muchas empresas manifiestan también querer tomar a los jóvenes porque son “más maleables” a la hora de formarlos como futuros trabajadores estables de la empresa”. (ANEXO V 5).

Otra de las tensiones expresadas por Weller (2007), indica que existen fuertes contradicciones entre las expectativas de los jóvenes acerca de los beneficios de la inserción en el mercado laboral y la realidad que viven en él.

Vinculado con esto, cabe citar lo expresado por un empleador: “Yo no pienso que esto esté bien, pienso que está mal, pero hay una cultura de que si es nuevo se le paga poco y es dócil para manejar (...) según mi mirada, las empresas no apuestan a los jóvenes porque son el futuro, lo hacen porque no tienen otra”. (ANEXO III 2).

Además, la persona referente de la Oficina de Empleo local menciona -al respecto-siguiente: “Noto en la mayoría, no en todos, una gran desmotivación por las formas tradicionales de empleo, y por las pocas posibilidades de crecimiento personal en el corto plazo. Es decir, los jóvenes esperan ingresar a un trabajo de calidad, que cumpla con sus expectativas económicas, en el cual puedan realizar una tarea agradable. Todo esto en un tiempo muy corto y sin realizar esfuerzo alguno como capacitarse o cumplir las exigencias del empleador”. (ANEXO V 5). A estos discursos puede agregarse lo dicho por un referente de las políticas de Empleo y FP: “El trabajo, si bien es la primera salida, la mayoría de las veces, no los ancla en condiciones seguras y de bienestar, por lo que lo ven como algo pasajero o que puede ir mutando según sus necesidades [...] que las condiciones laborales, en general, son pobres y no ofrecen oportunidades de crecimiento a los y las jóvenes, generan incertidumbre y angustia con respecto a su futuro”. (ANEXO V 2).

Las tensiones señaladas inciden en los procesos de integración laboral y social. Muchas de ellas se relacionan con una contradicción más profunda entre los sueños y las aspiraciones individuales y colectivas y una realidad social y económica que no facilita su cumplimiento. (Weller, 2007).

En este punto es preciso destacar lo expresado por uno de los empleadores entrevistados, quien dice que: “Las Varillas tiene demanda, tiene demanda laboral. En estos últimos diez años, me parece que la oferta la supera ampliamente, venimos de años, yo te hablo de diez, pero quizás habría que rastrear un poquito más atrás, en donde había una demanda creciente y la oferta por ahí no era tan abultada. Hoy tenemos mucha oferta de jóvenes muy poco preparados. O sea, que yo veo con preocupación - como varillense, como integrante de la sociedad- que muchos jóvenes van quedando fuera del sistema. Yo pienso cuando voy recibiendo currículum, antecedentes o yo mismo entrevisto a los jóvenes que vienen a pedir trabajo, los veo que se han preparado tan poco, que tienen tanta desidia, que no tienen vocación por el trabajo y pienso qué difícil va a ser incorporar a este chico al sistema de trabajo (...). En Las Varillas existe, es real y esa demanda se hace cada vez más selectiva y cada vez más jóvenes quedan afuera”. (ANEXO III 5).

Sin embargo, existe -en empleadores más jóvenes- esta mirada respecto a las aspiraciones de crecimiento personal del/ de la joven y su vinculación con mejor calidad en el empleo, puede leerse en una de las entrevistas: “Yo creo que acá, en Las Varillas y en la zona, el mercado está muy diversificado, entonces le da posibilidades. Lo que sí nos pasa a nosotros, ya que hablamos de la formación y del mercado, tenemos un monstruo como es Pauny, que absorbe mucho de la mano de obra calificada, yo diría toda la mano de obra técnica, quizás porque tiene diferentes condiciones que nosotros, que a los chicos los atrae”. (ANEXO III 6).

Es preciso -en este punto- sumar la voz de un referente de Políticas de Empleo y FP, quien expresa lo que sigue: “Considero que son pocas las oportunidades que se les brindan a los jóvenes en materia de un empleo formal, bien remunerado y con todas las garantías sociales que corresponden (...), hay buenas intenciones, muy buenas propuestas, pero que la mayoría de las veces quedan en discursos; en los hechos, las ofertas son escasas, las exigencias son muchas y variadas y lejos de las expectativas y necesidades de las juventudes actuales, que se mueven a la par de las transformaciones de la tecnología y las nuevas exigencias de las sociedades comunicacionales e informáticas de hoy”. (ANEXO V 2).

En este momento cabe preguntarse ¿será que el mercado de trabajo en general, y el de Las Varillas en particular, se resiste a un cambio generacional o lo está transitando muy lentamente? Este cambio que se plantea como necesario, implica nuevas flexibilidades y reflexiones sobre los modos en que los y las jóvenes realizan las tareas dentro de sus puestos, que se contemplen, además, las diferentes realidades sociales, culturales, educativas y formativas de cada uno de ellos.

Cabe reflexionar, también, que, dentro de esta nueva mirada necesaria, el tema de las experiencias de los y las jóvenes, debe ser tomado con especial atención: las experiencias se construyen a través de oportunidades y un acompañamiento integral por parte de los empleadores.

Este cambio permitirá mejorar las condiciones de inserción laboral de los y las jóvenes, ya que plantearía dejar de mirar al joven como objeto del proceso productivo para verlo como un joven sujeto de derechos.

➤ *Categoría Educación*

- Escuela y trabajo: entre perspectivas y sentidos

Desde sus comienzos, la escuela secundaria ha pasado por muchos debates sobre sus sentidos y prácticas ¿Cuál es su función en la reproducción social y en la formación de los futuros trabajadores? ¿Cómo lo ha hecho históricamente? ¿Cómo lo hace actualmente?, y ¿debe hacerlo? ¿cómo? Básicamente, se ha respondido a estos interrogantes de dos formas.

Tempranamente, se respondió a la función de formación para el trabajo a través de la diferenciación entre una escuela secundaria general y una escuela técnica. La primera, privilegiaba la formación para el ingreso a la universidad, y la segunda, para el mundo del trabajo. Así la formación específica para el trabajo en la escuela secundaria ha estado vinculada a la creación de modalidades alternativas a la escuela secundaria general, para incluir a sectores sociales aún no incluidos en cada período histórico. La diferenciación no solo abarcó la educación técnica, sino también y de diferente forma a la formación profesional y a la educación de adultos.

Otra manera de responder fue preguntándose qué produce la escuela secundaria general que la vincula al mundo del trabajo: disciplinamiento, socialización o conocimientos específicos. Desde el inicio de la organización y masificación de la escuela secundaria, se ha discutido largamente el papel de la escuela en la transmisión de concepciones sobre el trabajo, aunque no se proponga curricularmente formar para la inserción laboral y/o para un empleo específico.

¿Están vigentes aún estas categorías para comprender estos vínculos complejos? Ante las grandes transformaciones en el mundo del trabajo, en las formas de organización y los sentidos subjetivos del trabajo en particular en los y las jóvenes: ¿en qué ha quedado esta discusión?

- ¿Estudios completos o incompletos? Cuando el proceso es más que el fin

Algunos autores entienden que ciertas políticas educativas no han sido suficientemente efectivas en el momento de poner en acción, no sólo en exclamación, el cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. Tenti Fanfani (2003) acuerda con que se produjo un crecimiento e incorporación de grupos sociales que históricamente no habían accedido al nivel secundario. Sin embargo, sostiene que no se ha podido lograr un modelo estable de oferta educativa para este nivel; así como tampoco definir objetivos claros y estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas a las nuevas problemáticas sociales.

¿Puede la escuela secundaria formar para el mundo del trabajo, aunque los y las jóvenes no finalicen este trayecto formativo? ¿Cuáles son hoy los objetivos y propósitos de la escuela secundaria? ¿Qué relación se establece entre la terminalidad educativa y el ingreso al mercado laboral?

Muchos de los y las jóvenes que asistieron y asisten a los cursos de formación profesional no han culminado la escuela secundaria; "...la población es muy vulnerable, a lo largo de estos años se vivieron muchas situaciones, muchas situaciones, muchos jóvenes que no terminaron el secundario

por diferentes motivos, algunos ni siquiera lo comenzaron y buscan mejorar su condición laboral”. (ANEXO VI 2).

Sin embargo, hay quienes sí han finalizado la escolaridad obligatoria y, aun así, no logran obtener un empleo formal y de calidad. En ese caso, ¿cuáles son las otras variables que influyen para obtener un trabajo digno?

Uno de los directivos entrevistados, reflexiona lo siguiente; “Yo creo que la clave está en la formación de los chicos. El desempleo en los jóvenes se ve más en aquellos que no tienen un estudio y una formación; a aquellos que han dejado de estudiar el secundario se les hace muy difícil -hoy por hoy- encontrar una salida laboral y no así a aquel que ha terminado sus estudios y lo ha hecho a término. Y me parece que tampoco es igual para aquellos que terminaron en un secundario de modalidad común, que para aquellos que lo terminaron en un nocturno o en otra modalidad como el plan fines. Me parece que se les simplifica también un poco conseguir trabajo a los que terminan en tiempo y en forma, que a las demás personas. Yo veo positivo a los planes fines y al secundario nocturno para aquellos que no han podido hacerlo en su momento y es una opción más para hacerlo, pero me parece que pasa por ahí, más que por hacer dejado la escuela y la formación”. (ANEXO VII 2).

Tanto los referentes de las instituciones educativas como representantes del sector productivo, coinciden en que la finalización de los estudios influye en la mejora de la empleabilidad de los y las jóvenes. Tal es así, que uno de los empleadores entrevistados, explicita; “...nosotros planteamos, como meta en nuestra organización, poner un parámetro de ingreso, tener gente que tenga el secundario completo o que estén en el proceso de terminarlo, se les da la posibilidad de que vayan al nocturno, que lo hagan a distancia, cuando necesitan rendir o estudiar o hacer algo cambian los horarios, cambian los turnos se le da la posibilidad, pero estamos tratando de que los nuevos ingresantes al sistema tengan por lo menos un secundario completo”. (ANEXO III 3).

¿Qué relación se podría pensar y establecer entre la finalización de los estudios y las posibilidades de acceso a un empleo de calidad? En este punto, es necesario reflexionar sobre algunas cuestiones.

Como se analizó en la categoría jóvenes, existe una relación entre las condiciones sociales y simbólicas de los estudiantes y sus posibilidades de sostenerse en el sistema educativo. Las condiciones estructurales de vida de los y las jóvenes ocasionan que, en muchos casos, deban abandonar los estudios para dedicarse al cuidado de la familia, al sostenimiento económico del grupo familiar o, en el mejor de los casos, compatibilizan la escolaridad con algún empleo de medio día.

Como ejemplo pude citarse: “Y reitero, todo pasa por la capacitación. Si los muchachos y las jóvenes no están capacitados, no sirve. Y ya la cosa no es solamente terminar el secundario, hoy por hoy, sin desmerecer a nadie, por favor, no quiero ser mal interpretado, pero hasta para juntar la basura ya están pidiendo como mínimo un secundario completo. Este ejemplo no lo uso de manera peyorativa, simplemente trato de ser lo más objetivo y lo más claro posible. Con solamente el secundario hoy no se hace nada. Y de algún modo, habría que concientizar a los padres que el estudio es fundamental en sus hijos, y los chicos comprender que sin estudios no van a ningún lado”. (ANEXO III 7).

La formación para el trabajo ha sido -junto con la formación para la ciudadanía y para los estudios superiores- una de las funciones históricamente atribuidas a la educación secundaria. Son pocos los que todavía plantean la adecuación de la escuela a las demandas del mercado de trabajo. Sin embargo, con la instalación de la obligatoriedad, se reconoce que la educación secundaria tiene funciones sociales mucho más amplias y que no puede reducirse a ser la proveedora puntual de los recursos humanos que se “requieren” en el mercado, menos aún si esos requerimientos aparecen como inespecíficos, omitiendo complejidades, desigualdades y heterogeneidades.

En este sentido, cabe preguntarse, ¿una escuela secundaria para qué? ¿para formar mejores trabajadores? o ¿para formar personas/ciudadanos críticos, reflexivos, capaces de resolver situaciones de la cotidianeidad en constante encuentro/convivencia con otros? ¿no son acaso estas habilidades trasladables a la vida cotidiana e incluso al mundo del trabajo?

- Educación y trabajo: un vínculo innegable

De acuerdo con las entrevistas realizadas a directivos de escuelas secundarias, se puede vislumbrar cómo todavía persisten algunas ideas respecto a la función de la escuela secundaria frente la empleabilidad de los y las jóvenes. La reflexión de uno de los directivos entrevistados ejemplifica este aspecto: “...al no ser nuestra escuela una escuela técnica, es muy poco lo que aprenden específicamente en el desarrollo del trabajo... Si van a desarrollar su actividad en un comercio, puede que tengan una orientación en formación para la vida y el trabajo, como es ciencias sociales y humanidades... el trato y la personalidad con la que se puede desenvolver la persona, ese alumno. De todos modos, nosotros hablamos mucho con los alumnos y hacemos hincapié en el uniforme, que después cuando trabajas seguro se lo van a pedir, en el horario, en el respeto, son los valores que se transmiten desde esta escuela ¿no? Que lo trabajamos muy fuerte”. (ANEXO VII 2).

La escuela, históricamente, ha sido un espacio de tránsito entre la familia y la sociedad y el mundo del trabajo. Por eso, tiene un componente cultural: la transmisión del conocimiento acumulado a las nuevas generaciones y un comportamiento socioeducativo: la inculcación de valores, normas, hábitos y actitudes. Para algunos, estas últimas son capacidades que hoy la escuela no estaría logrando, así lo expresa un directivo entrevistado: “...Lo que sí está escrito e investigado que tienen [los jóvenes] cada vez más dificultades con el cumplimiento de normas. por ejemplo, con el llegar a horario, con el ir todos los días al lugar de trabajo y chicos que no saben qué es lo que quieren al finalizar la escolaridad secundaria, les cuesta elegir una profesión, un estudio, en qué van a trabajar. Pero –básicamente- dentro de las competencias necesarias para el mundo del trabajo es el hecho de cumplir normas, estructurarse en una cuestión formal normal, lo que nos cuesta dentro de la escuela y eso está escrito y estudiado que es la escolaridad secundaria la que les da esas habilidades, el venir todos los días a la escuela, llegar a horario, cumplir. Al flexibilizarse todas estas normas en el secundario (porque ahora, en nombre de la inclusión, nos hemos ido un poquito para cualquier parte) entonces hoy un chico puede tener cantidad de faltas para quedar libre y no queda libre, llega tarde y tiene llegadas tarde, pero no impactan como impactaban en otros momentos, fuertemente; entonces no hay... es

como que hay una flexibilidad que después se lleva al mundo del trabajo y, en el mundo del trabajo, esa flexibilidad no la toleran". (ANEXO VII 3).

¿Son los nuevos formatos de educación secundaria los responsables de desarrollar determinadas capacidades en los y las jóvenes? ¿Esas mismas capacidades que luego son necesarias para el ingreso al mundo del trabajo?

En relación con estos interrogantes, una directora expresa lo siguiente: "...depende de cómo se mire, con la mirada vieja, no. Si vos pensás que la educación formal tenía que preparar para un trabajo en particular. Si lo pensás con la nueva concepción, probablemente sí. Hay que pulir muchas cosas, pero lo que pasa es que se está formando hoy en otras competencias, en competencias generales para poder asumir cualquier tipo de trabajo, es decir competencias de interacción con otras personas, de comunicación oral y escrita, de resolución de problemas. En ese sentido, en esa concepción de la formación para la vida y el trabajo te digo que sí. Si vamos a volver a la vieja mirada que te formaba para el trabajo en un oficio determinado, no". (ANEXO VII 3).

Es cierto que la escuela secundaria enfrenta desafíos ineludibles en términos de ampliar la cobertura y, al mismo tiempo, ofrecer saberes relevantes que dialoguen con la cultura y la sociedad actual. Sin embargo, es necesario seguir resignificando y dialogando respecto a qué escuela se quiere, para qué sociedad se quiere, pero, sobre todo, para qué jóvenes se quiere.

Hoy, es necesario redefinir y resignificar términos o matrices básicas que permitirán vislumbrar otras posibilidades, hacer posibles otras realidades. Entre esos términos, es preciso volver a revisar las nociones sobre autoridad pedagógica, la construcción de la norma, el diálogo y el reconocimiento de los conflictos y, sobre todo, la construcción de nuevos vínculos pedagógicos.

En este sentido, un directivo expresa: "...entonces yo creo que la escuela secundaria se tiene que replantear un montón de cosas dentro de las cuales el lugar que ocupa la norma en lo institucional. Porque incluir me parece que es otra cosa, es más que estar adentro. Y lo de las normas tiene un lugar importante para discutir y para analizar, porque ninguna sociedad funciona sin normas claras. Y, en definitiva, para ayudarlos a los chicos o para una pseudo ayuda, digamos, se los está dejando demasiado solos y sin nada que los estructure". (ANEXO VII 3).

Es indiscutible que ya no existe una linealidad entre la finalización de los estudios secundarios y el ingreso al mundo del trabajo. Los tiempos han cambiado, la organización del trabajo tiene nuevas configuraciones y la escuela está atravesando por tensiones que ponen en debate muchas de las certezas que se sostenían, y si bien se reconoce que la relación educación-trabajo no puede ser pensada como un recorrido lineal y claro está que se deben tener en cuenta diferentes factores que inciden en esta relación, en el caso de la Formación Profesional, se podría sumar otra reflexión. Es en la Formación Profesional dónde se recuperan los saberes que poseen los y las jóvenes, se actualizan conocimientos y, en su articulación con el entorno, se acerca a dicha población a las exigencias reales del contexto laboral... ¿No es acaso esto lo que la escuela secundaria también se propone? Y si es así, ¿por qué no lo logra?

- El ingreso al mundo del trabajo que no es otro mundo

Como dice Ana Miranda (2008) "...los estudios argumentan que los jóvenes han tendido a convertirse en administradores de su propia biografía [...] Hoy en día es habitual que los jóvenes tengan dificultades para encontrar un trabajo, que consigan un empleo temporal o una changa, que cobren bajos salarios, o estén disconformes con su puesto y quieran cambiar de ocupación. Es frecuente también que, frente a estas dificultades, algunos jóvenes permanezcan por un período más extenso en la educación, se queden muchos años en la casa familiar, retrasen las uniones conyugales y la maternidad. Así, como es usual que otros jóvenes abandonen la educación, se integren tempranamente a ocupaciones del sector informal, encaren embarazos a edades tempranas, o simplemente no hagan nada (es decir, no estudien ni trabajen). Entre ambas situaciones media una fuerte distancia social". (Miranda, 2008, pág. 186)

Al momento de iniciar una búsqueda laboral, hay muchas variables que entran en juego. Sin dudas, estas variables no actúan de igual en todos los sectores sociales o, como se viene describiendo, en todos los y las jóvenes.

Poseer contactos sociales es, sin dudas, un factor muy importante en este sentido, y así lo expresan los y las jóvenes: "El secundario es válido para un empleo, pero yo veo que, si no hay algún contacto adentro de una fábrica, yo me cansé de mandar currículum a todas las fábricas y no tuve oportunidad de entrar". (ANEXO II 6).

Como bien se expresó antes, el concepto de capital del sociólogo Bourdieu puede bien ayudar a comprender esta idea. Este autor denomina "capitales" a aquellos bienes materiales y simbólicos, que el sujeto acumula, distribuye o pierde, y se adquieren en el marco de una estructura social conformada por diferentes campos. Uno de los capitales que describió Pierre Bourdieu es el capital social, y hace referencia al resultado del conjunto estable de relaciones que mantiene un sujeto con quienes ocupan otras posiciones. Este capital depende fuertemente de las relaciones que heredamos de nuestra familia, actual y anterior. En este sentido, muchos jóvenes reconocen la falta de contactos -relaciones con otros campos sociales, dirá Bourdieu- para la obtención de un empleo, o menos aún, para acercar un CV, concretar una entrevista laboral o especificar como referencia.

En este plano, la formación profesional adquiere un plus simbólico para aquellos jóvenes que no poseen el capital social necesario para "llegar a determinados lugares o personas". Para ello, la certificación de saberes técnicos adquiere un carácter práctico y es reconocido por los empleadores. Ejemplo de ello es el siguiente relato; "Sí, incluso nosotros con esta realidad que nos encontramos de los currículums tan pobres, una alternativa que hemos encontrado estos últimos años, es trabajar mucho sobre la persona, más allá de las capacidades técnicas digamos. Cuando llamamos a alguien para una entrevista y nos dice: "Y, mirá, yo fui al IPEM y tengo alguna idea de manejar el torno, pero no trabajé nunca en una fábrica no tengo experiencia". Desde el día en que hacemos la entrevista, le aclaramos que si él no sabe algo de la parte técnica no nos preocupa porque si él muestra voluntad y ganas de aprender hay un equipo atrás de ellos que los va a acompañar y a apoyar. En lo que nosotros



no le vamos a perdonar es en las llegadas tarde, en las faltas sin justificar, sin avisar. Son cuestiones netamente en las conductas personales digamos. Y se lo aclaramos desde el día ese en que viene a la entrevista. Y más allá de que uno lo aclara de entrada, es el tema que más nos cuesta". (ANEXO III 6).

En estos términos, algunos empleadores se autodefinen como formadores, reconociendo que las habilidades necesarias para sostenerse en el mundo del trabajo, también pueden ser desarrolladas una vez que ingresaron u obtuvieron el empleo, y no necesariamente, debe ser una capacidad ya construida en otros contextos o entornos de aprendizajes; "En ese sentido nosotros hacemos un poco escuela en lo que es llegadas tarde, faltas injustificadas, somos muy estrictos, y eso me parece que termina haciendo escuela. Habrá alguno que al principio tambalea, pero terminan comprendiendo un poco todo eso. La disciplina por ahí los ayuda. Por ahí hemos tenido casos en los que se ha pedido una llegada tarde por mes sin quitar el presentismo y esas cosas, nosotros creemos que no, porque hay chicos que no faltan o no llegan tarde, entonces por qué los otros van a tener un beneficio que no..." (ANEXO III 6).

Otro empleador expresa algo similar; "Y lo que influye también, además de la familia y la parte educativa, las empresas tienen que entender que tienen una responsabilidad como formadores, porque si el chico es el primer trabajo que tiene, la empresa tiene que estar preparada para que esa persona que entra empiece a hacer el camino de a poquito". (ANEXO III 2).

Muchas veces, el sector productivo demanda cuestiones que son inconsistentes en sí, como "experiencia laboral", en aquellas personas que aún no tienen la edad vital para haberla desarrollado, ¿No es esto acaso una forma de construir una imagen social de los otros? ¿En este caso, de los y las jóvenes?

Un empleador comenta lo siguiente: "...yo creo que, por ejemplo, en el mundo de la tecnología prefieren a los jóvenes porque están todo el día, tengan o no experiencia o estudio, saben manejarse con estas cosas, con la tecnología, en el rubro de los comercios de ropa también buscan a los jóvenes, yo creo que donde está más afectado el desempleo juvenil es en la parte en donde buscan una experiencia laboral y que estén especializados, como en puestos profesionales, y cuando piden mano de obra especializada". (ANEXO III 1).

El mercado laboral es frecuentemente expulsivo de los y las jóvenes pues solicita experiencia laboral y altas competencias o competencias desarrolladas para contratar a un trabajador y los y las jóvenes aún no las tienen. Un circuito que se retroalimenta negativamente.

Es aquí donde adquiere un valor significativo la Formación Profesional, porque cuenta con reconocimiento social y puede generar articulaciones con el sector productivo para favorecer los entrenamientos y las inserciones laborales, y en este sentido, las posibilidades se generan o amplían, sobre todos para aquellos jóvenes de los grupos sociales más vulnerables. En palabras de un empleador (hablando de la formación profesional): "...yo creo que está perfecto, es más, eso tiene que seguir por siempre, porque el que no pudo ir al secundario especializado técnico tiene esta posibilidad

de formarse, es distinto ir a pedir trabajo teniendo en el currículum que trabajaste quince años de seguridad y el campo laboral se te acota totalmente. Y si yo necesito tomar gente con experiencia en carpintería de aluminio no hay, entonces los tengo que capacitar. Otra cosa, a veces los currículums de los chicos, tienen experiencias laborales de todo, por ejemplo, hice dos meses de reparto, seis meses de mostrador, un año de albañil. Entonces, el joven saber hacer poco de muchas cosas. Pero si vos a ese currículum lo acompañás con tres o cuatro cursos siempre sobre el mismo tema, por ejemplo, electricidad, ya es distinto, sabés que la persona tiene interés de trabajar en electricidad y puede saber mucho sobre ese tema". (ANEXO III 2).

Se vuelve a connotar el carácter simbólico que adquiere la certificación de determinados conocimientos técnicos, no sólo para ampliar el capital social de los y las jóvenes, sino, además, por el reconocimiento que posee la institución en el contexto social inmediato.

Sobre esto reflexiona una entrevistada del área de empleo de la Municipalidad de Las Varillas: "Desde mi puesto como relacionadora de Oficina de Empleo, las empresas siempre manifiestan que una persona que se egresó de DECOL siempre cuenta con mayores herramientas que un trabajador que nunca hizo un curso de FP. Ingresaba sabiendo cuestiones básicas que le permiten comenzar a trabajar sin la necesidad de un seguimiento tan profundo como aquella persona que ingresa sin ningún tipo de conocimiento previo". (ANEXO V 5).

La Formación Profesional es clave -y los hechos dan cuenta de eso- para mejorar la inserción laboral de los y las jóvenes; y se dice mejorar y no garantizar porque, como se viene señalando, son muchas las variables que entran en juego a la hora de pensar el trabajo juvenil. Sin embargo, no se puede negar que la Formación Profesional ha sido una pieza fundamental para, por un lado, brindar herramientas y aprendizajes a las juventudes sobre ciertos conocimientos y determinadas dinámicas acerca del mercado laboral local y, por el otro, poder vincular a las juventudes -sus demandas e intereses- con el contexto (laboral) en el que tiene lugar la Formación Profesional y, este sentido, se considera esto último como central ya que es desde ese vínculo como se puede lograr la verdadera inserción de los y las jóvenes en una comunidad.

En términos generales se observa que las políticas de empleo en estos niveles tienden a complementar la formación con el trabajo o viceversa, es decir, se continúan gestando acciones tendientes a que los y las jóvenes se formen o se capaciten para insertarse con más y mejores estrategias al mundo del trabajo, sin embargo, la realidad muestra que esto no es suficiente o bien que faltan algunos dispositivos o mecanismos que aceiten este vínculo.

¿Cuáles son esos dispositivos? ¿Es la escuela secundaria actual, en sus formas y sentidos, otra de las partes cruciales de este entramado? En ese caso, ¿son las escuelas técnicas o todos los ciclos de especialización los encargados de formar también en capacidades necesarias para el mundo del trabajo? En función de las respuestas de algunos directivos entrevistados, ¿sólo es un espacio curricular [como Formación para la Vida y el Trabajo] donde se forman esas capacidades?

Será momento de repensar sentidos que habiliten otras prácticas, que construyan otras posibilidades para las juventudes.

➤ *Categoría Formación Profesional*

- La enseñanza en formación profesional como práctica pedagógica

La existencia de un sujeto pedagógico particular y singular, dice Spiegel (2006), hace viable un tipo de articulaciones pedagógico didácticas, lo que implica pensar problemáticamente y no ya trabajar desde sistemas teóricos unidisciplinarios, sino admitir una multiplicidad de miradas en los saberes y las prácticas.

Esta multiplicidad de saberes y prácticas es una de las características distintivas que, de acuerdo con lo expresado por los entrevistados, se puede reconocer en la formación profesional. Esto hace a una forma especial de hacer, pensar y sentir la enseñanza en este contexto, que reconoce la diversidad de caminos para llegar a un fin o una meta y, desde ese lugar, se puede pensar en cómo *la flexibilidad en el formato pedagógico* permite circular el conocimiento y el desarrollo de determinadas habilidades en los asistentes.

Se reconoce así la capacidad del formato para adecuar la práctica pedagógica a las necesidades del grupo clase o de algunos sujetos en particular. Una de las docentes lo manifiesta así: “Habíamos pensado, con Analía, empezar de una forma y después, conociendo el grupo, nos dimos cuenta de que teníamos que retomar toda esa forma con la que habíamos empezado [...] va cambiando la planificación sobre la base de lo que los chicos demandan [...] podemos realmente atender a las necesidades del grupo”. (ANEXO IV 4)

Cuando se reconoce la necesidad y la posibilidad de adecuar, se hace referencia no sólo a contenidos, sino también a tiempos en los aprendizajes, en las formas de habitar los espacios (taller, aula, salas de cómputos, obras con prácticas reales, visitas a organizaciones/instituciones/empresas donde se ejecutan prácticas reales de trabajo), materiales y herramientas a utilizar (de acuerdo con las necesidades de cada capacitación), algunas voces que hablan de ello, expresan: “Mayor comunicación, acercamiento que da seguridad para relacionarse con la población. Las prácticas que uno tiene o la pedagogía en sí, es otra en estos espacios, o con esos sujetos de aprendizaje”. (ANEXO IV 7)

Otro de los docentes comenta lo siguiente: “Los formatos acá se aplican mucho mejor que en otros espacios educativos, en mi caso, porque se explotan y se aprovechan más y los sujetos de aprendizaje lo aprovechan más, yo y ellos, o ellos y yo”. (ANEXO IV 6).

Misma reflexión realiza este otro docente: “No a todos los tenés que trabajar por igual, son veinte personas y para mí son los veinte distintos [...] todos distintos, hay que adaptarse a cada uno”. (ANEXO IV 8).

Desde el equipo técnico también se reconocen estas acciones: “Los profesionales, en muchos casos, hablan de cierta forma técnica, los profes tienen que acomodar su lenguaje [...] adaptarse al grupo que tienen. Adaptar la planificación, la currícula a la población que están atendiendo [...] el capacitador tiene que estar acorde a la población, tiene que ver mucho la parte social o humana”. (ANEXO VI 2)

En relación con esto último, cabe preguntar ¿qué diferencias establece el hecho de planificar un formato de formación profesional más flexible? Reconociendo la diversidad de recorridos que cada alumno hace previo al ingreso a los cursos de formación ¿qué consecuencias tiene esta marca de origen en las posibilidades igualadoras de la formación profesional?

Otra de las características que distinguen a este espacio educativo y es resaltada en las entrevistas, es el desarrollo del *aprendizaje junto con otros*, es decir, se reconoce como un valor agregado por parte de los alumnos como de los docentes, la promoción de la adquisición del conocimiento en un marco colectivo, donde las heterogeneidades se juegan en cada momento. Estos espacios de encuentro con el otro, de construcción a partir de la intersubjetividad, hacen de esta institución de formación profesional, un espacio singular en la vida de los asistentes a los cursos: “A veces nos daba, nos hacía trabajar en grupo, a veces nos tomaba individual, cosas así, [...] era fácil que vos le entendieras porque te explicaba bien”. (ANEXO II 15) “Las clases eran divertidas, prácticas, aprendíamos porque el profesor te enseñaba bien. Aparte, el grupo era unido, nos ayudábamos entre nosotros...”. (ANEXO II 13)

Esta forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje es también una forma de encuentro y convivencia entre los sujetos que dan cuerpo a la institución: docentes, equipo técnico... “Es un trabajo colectivo que lleva mucha constancia también, del docente en sí”. (ANEXO IV 11)

En el mismo sentido, lo expresa esta docente: “...eso es lo que me parece rico de acá, que podemos realmente atender a las necesidades del grupo...”. (ANEXO IV 4).

La contextualización de las prácticas refiere a una organización determinada del conocimiento, es decir, una organización centrada en el *hacer*, que integra el *saber*, *el convivir*, *el emprender* y *el ser*, que posibilitan el desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para la transición de los jóvenes al mundo del trabajo.

En este sentido se destacan la cercanía que poseen las prácticas pedagógicas respecto de las tareas y funciones que se desarrollan en el mundo productivo. El valor de esta acción radica en las capacidades que desarrollan los estudiantes, donde se entiende que son esas habilidades las que les permitirán ingresar y sostenerse en un puesto laboral.

Ejemplo de ello es lo que expresan los docentes: “La flexibilidad en el trabajo, abrirse a nuevas cosas, traerles nuevos conocimientos, nuevas formas de trabajo, escucharlos sobre todo a ellos, ir viendo para dónde va el curso, ir descubriendo para donde podes ir llevando el curso, eso me ayudó mucho”. (ANEXO IV 9)

Otro capacitador comenta algo similar: “La mejor estrategia es mostrarles que lo que les estás enseñando se usa, sirve, se aplica al trabajo. La mejor estrategia es ubicarlos en la realidad”. (ANEXO IV 7)

“Ubicarlos en la realidad”, como expresa este docente, es contextualizar la práctica docente al medio que los rodea; “yo trato siempre de llevarlo a lo que es real: obras (...) que ellos tengan la responsabilidad de medir, que no corten material de más, porque esas cosas después lo van a tener que hacer cuando trabajen”. (ANEXO IV 5)

Esto sugiere pensar y reflexionar sobre la apertura que tiene la institución de formación profesional a la comunidad, en particular, la capacidad que posee para identificar los modos de organización del trabajo en este entorno, donde se entiende que los jóvenes se emplearán en un corto, mediano o largo plazo.

Por ello, una de las apreciaciones que más se resaltan es el carácter práctico en términos de “hacer” que posee la formación profesional. Sin embargo, cuando se hace referencia al hacer como acción, no se desprende la tarea de reflexionar sobre ese acto, es decir, una práctica reflexiva que permita revisar lo hecho, analizar cómo se ha hecho, comprender el contexto de dicho acto, evaluar si lo obtenido o logrado cumple con el objetivo propuesto y volver a realizar la acción que ya no es la misma, sino una nueva tarea más compleja. En este sentido un integrante del equipo técnico de la institución comenta: “es práctica y teoría todo junto (...) salen bien formados los alumnos (...) en soldadura lo mismo, está el pizarrón, están los bancos (...) cuando entras medio temprano están todos sentados y si vas un poquito más tarde están todos practicando (...). Juan les dice: Vamos a soldar en esta posición, se va al pizarrón y les muestra a los chicos cómo es”. (ANEXO VI 1)

Una práctica reflexiva, cuestionadora, puede constituirse en un aspecto central de la formación profesional, donde la búsqueda de respuesta permita el debate, la construcción colectiva, abriendo paso a nuevos interrogantes, lo que permite la ampliación del conocimiento y el desarrollo de habilidades. Esto es parte de la tarea pedagógica que desarrollan los docentes a cargo de las capacitaciones, lo que permite reflexionar en quiénes son los sujetos que se encuentran a cargo de estos trayectos formativos, qué saberes, experiencias y formación tienen o deben tener para llevar a cabo esta práctica pedagógica reflexiva y cercana a las necesidades y realidad del mundo del trabajo.

- El docente capacitador como sujeto pedagógico

Tanto los docentes como los estudiantes participan de un acto educativo y se encuentran situados en un tiempo y un espacio con características sociales, culturales, históricas y políticas que los atraviesa a ambos.

En el caso de los docentes, pensarlos como sujetos situados, contextualizados, pertenecientes a un tiempo determinado, hace visible la existencia de particulares modos de pensar, sentir y actuar, como sujetos sociales y como educadores.

Sin embargo, reconocerse docentes en formación profesional, adiciona algunas condiciones o características, unas más objetivas otras más subjetivas, pero que hacen a un perfil profesional diferente o singular.

¿Cómo es ser docente de una institución de formación profesional? ¿de qué características singulares reviste? ¿es un perfil profesional que se forma o construye? ¿se enseña y se aprende a ser capacitador en oficios?

Sin lugar a dudas, el contexto de las prácticas pedagógicas en formación profesional, habilita a pensar en un “hacer, ser y sentir la enseñanza y el aprendizaje de una forma singular”, y dicha singularidad, está muchas veces desde un lugar más subjetivo, así lo explica una integrante del equipo: “Yo creo que tiene que ser una persona especial para trabajar acá. Tiene que conocer la población, tiene que ser abierto, tiene que saber que acá no va a venir a decirle a lo mejor a los chicos: chicos, para mañana van a leer este apunte y estudiarse este apunte, porque los chicos que vienen, son chicos que en realidad hace tiempo que no estudian, y los chicos no están acostumbrados a estudiar”. (ANEXO VI 4)

Cuando se habla de perfil, se hace alusión a un “referencial” donde esto se traduce a un documento que da cuenta de los desempeños esperados en los y las docentes, y su relación con un conjunto delimitado de problemas, actividades y situaciones consideradas clave; así como con los recursos cognitivos (saberes, técnicas, saber hacer, actitudes, competencias más específicas) movilizados para lograr los resultados definidos. (Barba, Billorou, Negrotto y Varela, 2007:40).

En este sentido, se toman tres lineamientos y uno de ellos es en cuanto a la integración entre formación teórica y formación práctica y a la incorporación de lo humanístico junto con lo técnico profesional. Se rescata aquí el carácter dual que poseen los docentes de formación profesional, donde la capacidad técnica es acompañada de la experiencia socio productiva, sin desmerecer el saber y preparación para la tarea docente. Aquí se trae la voz de algunos de los integrantes del equipo como ejemplo de ello: “La parte humana, dejan un poquito más (...) creo que no he visto alguno que no deja un poquito más (...) ellos dejan un algo más. No es como en un colegio que van, dan las horas y pum, se van. (...) Lo mismo Juan, yo veo que aparte de soldadura van y le preguntan de alguna otra cosa fuera de soldadura y él les va explicando”. (ANEXO VI 1)

De la misma manera lo expresa otro integrante de la institución: “tienen que ser más humanos (...) el profe ve otras cosas (...) se establece otra relación más humana (...) el profe aportando los conocimientos, pero siempre desde otro lugar, buscando que la persona progrese. Por eso yo siempre hago hincapié en que el capacitador tienen que ser más humano”. (ANEXO VI 2)

Otro de los lineamientos se relaciona a la necesidad de preparar personas polivalentes, con formación integral, capaces de moverse horizontal y verticalmente en diferentes tipos de organizaciones productivas.

Los docentes provienen de diferentes ámbitos de trabajo donde se desempeñan como profesionales en los sectores productivos o de servicio, lo que les permite, a la hora de ejercer la docencia, tener la

posibilidad de poner en práctica esta formación integral. Una docente del equipo de Proyecto Ocupacional dice: “En las capacitaciones eligen profes que están trabajando ya de esto, porque quién mejor que ellos, que conocen el ámbito laboral, conocen el oficio y los ponen realmente en situación a los chicos.” (ANEXO IV 4)

Otro docente lo expresa de la siguiente manera: “Y otra cosa importante que nosotros tenemos, no sé si compararlo con un secundario, pero lo que nosotros tenemos es que el profesor está relacionado con la actividad, ya sabe manejarse dentro del ambiente”. (ANEXO IV 5)

En este mismo sentido un integrante del equipo dice: “Si, ellos están justo en el terreno a donde van”. (ANEXO VI 1)

Las expresiones anteriores determinan, como expresábamos anteriormente, que los docentes de la IFP DECOL tienen esta característica de dualidad: la formación académica, más la idoneidad y práctica del oficio en el cual capacitan, que están asociadas al mundo del trabajo.

Y el tercer lineamiento habla de una estructura curricular flexible, que permite la realización de diversas trayectorias formativas, de acuerdo con las necesidades heterogéneas de la población trabajadora (Barba, Billorou, Negrotto, y Varela, 2007:40). En este sentido, se destaca la capacidad de los docentes para poder efectuar las adecuaciones necesarias, atendiendo a las necesidades de los sujetos de aprendizaje de la formación profesional. Ejemplo de ello es lo expresado por esta docente; “Si yo hubiese hecho un diseño, clase a clase de cómo lo iba a dar, y lo hubiese comparado a fin de año con cómo fui desarrollando las clases, ninguna de esas clases que planificadas se hubiesen cumplido. Fuimos adaptando las clases sobre la marcha. Fundamentalmente de acuerdo con los conocimientos que tienen los chicos”, (ANEXO IV 9).

En este mismo hilo de análisis, un integrante del equipo relata lo siguiente: “Uno ve a los profes que van buscando diferentes herramientas para que la enseñanza sea mucho más fácil para ellos [...] para que la práctica de todos los días sea más llevadera, que puedan enseñar un oficio pero que no sea tampoco tan estructurado como el colegio, a eso voy. Buscan estrategias continuamente”. ANEXO VI 4)

En el mismo sentido, otra integrante del equipo expresa: “Los profes dan clases de acuerdo con cada grupo diferente que le toca, se amoldan a eso, y van probando. A veces da resultado, otras veces no (...) A veces usan otras estrategias con ciertas personas en particular que necesitan otro tipo de adaptaciones para poder aprender, o poder plasmar lo que saben (...) tienen ciertas características para estar acá, creo que el profe de PO viene a ser una herramienta fundamental y linda en el momento de poder estar en el aula. Yo creo que ahí se arma otra dinámica”, (ANEXO VI 3)

- Del aula al taller y del taller al aula: vínculos necesarios

La Formación Profesional integra los intereses y necesidades del mundo de la producción y del trabajo, en vinculación sinérgica con las organizaciones gremiales y empresariales, los campos de la

investigación científica y tecnológica, en el contexto de múltiples organizaciones intermedias de la sociedad civil.

Son las organizaciones/instituciones de la sociedad civil las que pueden determinar cuáles son las necesidades reales de formación y qué competencias deben adquirir los futuros profesionales.

Por ello, se reconocen y valoran las acciones y vínculos que establece la institución para reconocer las necesidades de formación profesional del entorno, y como consecuencia de ello, la planificación y ejecución de propuestas de formación acordes a tales necesidades.

Y si, además de ello, son llevadas a cabo por docentes con amplia formación y experiencia en el sector productivo, las prácticas pedagógicas adquieren un carácter relevante en términos de cercanía con el mundo del trabajo. Respecto de esto último, parte del equipo del DECOL manifiesta lo siguiente: “Creo que también a las capacitaciones las van manejando con lo que se van a encontrar después los chicos (...) también les van transmitiendo la experiencia de dónde van a ir a trabajar”. (ANEXO VI 1)

Otro integrante de la institución expresa también: “Las prácticas no pueden faltar, porque las personas están aprendiendo un oficio, de nada sirve tener solamente la teoría y que después esos alumnos sean egresados y no puedan llevarlos a la práctica”. (ANEXO VI 2)

Como expresan Barba y sus colaboradores (2007), la intención clara y explícita de estar formando para la incorporación a un trabajo productivo en algún sector definido de la actividad económica, implica *reconocer al sujeto de aprendizaje como trabajador y trabajadora, que se forma en para y el trabajo*. Lo que no desconoce todas las necesidades y habilidades que desarrolla o pone un juego un trabajador. En esto se hace referencia al carácter integral y a la amplia gama de saberes y conocimientos que desarrolla un trabajador o trabajadora en el momento de ejercer su tarea. Así lo expresa un docente; “Yo creo que sí, porque estamos enseñándoles una especialidad, es decir la práctica y teoría, y además esta P.O. (Proyecto Ocupacional), entonces no solamente le estamos enseñando a arreglar una PC, a repararla, sino a desenvolvernos en la sociedad, en el ambiente laboral”. (ANEXO IV 3)

Y otro docente aporta: “Si vino a estudiar gas, está haciendo gas, no está haciendo otra cosa, entonces vos decís, mira le sirvió”. (ANEXO IV 8)

La vinculación con el mundo del trabajo está dada no sólo desde la formación en sí, sino también a través de los recursos y herramientas que la institución DECOL es capaz de brindar. Es decir, la cercanía a una realidad productiva. Se trata de poder contar con los elementos, máquinas y herramientas que se necesitan o utilizan en los sectores productivos. Esto puede leerse en algunas respuesta de los profesores de FP: “A mi criterio se trata capacitar o enseñarle a cualquiera un oficio, una postura ante el empleo, saber que existe esta relación empleador- empleado, que nunca vamos a ser perfectos y que siempre, hoy por hoy, vamos a estar debajo de alguien, o acompañados por alguien para trabajar, pero que la persona se sienta segura con lo que aprende, tanto en contenidos prácticos de la especialidad”. (ANEXO IV 9)



La formación profesional tiene un valor fundamental en el acceso al mundo del trabajo, en particular para los jóvenes pues puede convertirse en la puerta de acceso al mundo laboral. Realizar un curso, luego de un proceso de orientación laboral, brinda -a los jóvenes- herramientas para definir su proyecto ocupacional y avanzar en el desarrollo de competencias. En este sentido, las instituciones de formación técnico profesional *son las mejores condiciones* para adquirir competencias laborales en un oficio.

Si además la IFP cuenta con reconocimiento social, puede generar articulaciones con el sector productivo para favorecer la transición laboral de los jóvenes, para lo cual las oportunidades se amplían.

Y, si sumado a ello, los docentes que se encuentran a cargo de las propuestas formativas no sólo son idóneos en la especialidad técnica, sino también son trabajadores que reconocen las necesidades del sector productivo y están formados en tarea de educar para el trabajo (capacidades de adecuar y flexibilizar la enseñanza acorde a las necesidades de los sujetos de aprendizajes), las posibilidades de mejoras en la calidad educativa y de vida de los cursantes y egresados se amplían.

En este sentido, cabe preguntarnos ¿reconoce el mercado laboral y los sectores productivos locales los trayectos formativos de los jóvenes al momento de entrevistarlos o contratarlos para un empleo? ¿son válidos para los empleadores estos procesos de educación alternativa?

## Conclusión

Las preguntas son puertas al conocimiento y, a lo largo de todo este proceso de investigación, se han ido construyendo muchos interrogantes, muchas puertas que se abren a lo desconocido o ignorado.

Uno de los mayores interrogantes que se propuso este trabajo de tesis tiene que ver con la pregunta inicial sobre qué impacto tiene la formación profesional en la inserción laboral de los y las jóvenes. Para dar respuesta a ese primer cuestionamiento, se inició la búsqueda del saber con otras preguntas que fueron abriendo otros caminos.

Una de ellas tiene que ver con la mirada que se construye -y sostiene- sobre algunos jóvenes, principalmente hacia las juventudes pertenecientes a los sectores más vulnerables. Esta imagen o representación, más estigmatizante que habilitante, es sostenida por muchos adultos significativos, entre ellos docentes, empleadores y diferentes actores sociales. Y se dice “significativos”, porque son sujetos que podrían y deberían acompañar este proceso de “constituirse sujetos” desde otros lugares, habilitantes de otras posibilidades o de otras realidades.

Otra de las ideas centrales que arrojan los interrogantes iniciales es la interrelación que se establece entre sostenibilidad del y la joven en la escuela, la elección por la formación profesional y las posibilidades/limitaciones en el ingreso al mercado laboral con las trayectorias sociales, educativas y laborales de estos mismos jóvenes. Es decir que aquellos que han logrado finalizar sus estudios secundarios han optado por cursar un trayecto de formación técnica o han podido obtener un empleo de calidad y mucho de ello se debe a cómo se han suscitado sus recorridos dentro de las escuelas, cómo o en qué medida han sido acompañados por sus familias de origen, han tenido o no que transitar tempranamente por el mundo del trabajo o han tenido que dejar la educación formal para dedicarse de lleno a la obtención de un empleo para ayudar a la economía del hogar.

En este sentido, no sólo las posibilidades de los y las jóvenes están supeditadas por sus recorridos en las instituciones, sino, además, por la calidad de los vínculos y el acompañamiento que recibe o encuentra en esas instituciones. Entonces cabe preguntarse qué lugar ocupan las instituciones educativas en este camino de transición al mundo del trabajo. La verdad es que sigue siendo limitado el sostén que ofrecen muchas veces las escuelas para acompañar a algunas juventudes en este devenir a la adultez o incipiente ingreso al mundo del trabajo.

Una de las limitaciones está dada por la falta de reconocimiento en la construcción de un sujeto con las capacidades para el mundo del trabajo de hoy. Lo cierto es que muchos referentes de la educación, dejaron explícito que el desarrollo de determinadas capacidades o competencias estaban más relacionadas con el saber técnico, las especialidades de los ciclos de especialización, y en realidad, pocas reflexiones ocupan otras capacidades muy necesarias también para ingreso o transición al mundo del trabajo. Nos referimos específicamente al aprender a convivir con otros y al aprender a reflexionar críticamente con respecto a la realidad que los rodea.

En general, los representantes de las instituciones educativas no valoraron estas capacidades como necesarias, en una primera instancia, para el acceso a un empleo. Sí lo hicieron algunos empleadores o referentes de los sectores productivos... Esto lleva a reflexionar sobre la mirada o construcción de la realidad que hacen algunos actores escolares, sobre todo las referidas a las representaciones sobre el mundo del trabajo.

En todo caso, pudieron valorar el carácter normalizador y normatizador que aún persiste sobre la escuela. Pero... ¿es la escuela la única encargada de formar la disciplina del carácter y del cuerpo? ¿la escuela forma solo en eso? Quizás deba preguntarse más explícitamente ¿hoy la escuela forma para la interiorización de la norma? ¿es esta la base relacional entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo?

- Persisten los interrogantes, se siguen abriendo más caminos...

¿Qué lugar ocupa -en este plano- la formación profesional? Una de las ideas que se sostuvo en los testimonios tiene que ver con las bondades del formato pedagógico de la formación para el trabajo: ese carácter flexible, reflexivo en la práctica, con un perfil docente "dual" que oscila entre el saber pedagógico y el saber técnico, pero, sobre todo, muy cercano a la realidad social, en particular, muy interiorizado en eso que "pasa afuera" del aula, del taller. Un formato que se desprende de los estigmas normalizadores de la escuela y que valora y reconoce la diferencia como punto de partida. Un formato que retoma las historias, que las significa y resignifica en nuevos contextos que sigue construyendo a partir de ellas.

Sin dudas, estas características del formato y de los sujetos que dan cuerpo a este relato los trasciende, pero primero los habilita un modelo de ver, pensar y sentir la institución. Una forma de gestión institucional, que parte del postulado o principio filosófico y declarativo, pero puesto en marcha desde la igualdad. Todos iguales en derechos, todos diversos en su existencia. De ahí el valor significativo del formato pedagógico.

Otra cualidad que hace distintiva la gestión en esta institución, es la *apertura al dialogo sostenido*, presentando gradualmente una tendencia a ser más "abierta". Esto implica, entre otros aspectos, una apertura al medio social en el que se halla inserta la institución, para lo cual debe ser sensible a las demandas y expectativas de la comunidad local y regular su acción, en muchos casos, en una negociación permanente con ella, en la que redefine y explicita los términos de intercambio.

Esto da lugar también a otra de las características de este modelo de gestión, que se reconoce en la participación de todos los actores involucrados. Docentes, estudiantes, egresados, equipo técnico, administración. En esta acción participativa subyace una *idea democratizadora del saber, del estar y del ser en esta institución*, que permite y habilita al otro, a la alteridad.

Si se vuelve a la pregunta inicial: ¿qué impacto tiene la formación profesional en la inserción laboral de los y las jóvenes? se puede consensuar que son más los aspectos positivos que negativos los que se fortalecen en los jóvenes después de transitar por una institución de estas características.

Sin dudas, en su carácter más simbólico, cada uno de estos jóvenes se vio fortalecido, empoderado o significado. Algunos no se emplearon inmediatamente, otros transitaron por esta experiencia más de una vez, lo cierto es que nadie es quien era antes de iniciar el curso de formación profesional.

Todos expresaron con sus discursos, sus miradas, sus silencios... ese cambio. ¿No es acaso esa una de las funciones de la educación? ¿Transformar en una experiencia con el otro? Interrogantes que seguirán abriendo otros caminos, otros debates.

## Índice bibliográfico

### A) Fuentes Consultadas

Documento Base de Análisis Territorial (2017)

Documento Institucional DECOL, 2018.

Documento Institucional DECOL, 2009.

Manual de Calidad de la IFP DECOL, Referencial IRAM.

Plan Estratégico de la Ciudad de Las Varillas

### B) Bibliografía Utilizada

ARIOVICH, L. Y MARGULIS, M. (2008). La juventud es más que una palabra, Buenos Aires.

ARNOLD, R. (2001). Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas.

AUYERO, J. (2002). Repertorios insurgentes en Argentina contemporánea. CECYP -Centro de Estudios en Cultura y Política-. Fundación del Sur, Buenos Aires.

BARBA, E., BILLOROU, N., NEGROTTO, A. Y VARELA, M. (2007). Enseñar a trabajar: las competencias de quienes forman para el trabajo.

BELMES, A., TISSERA, S. Y VOCOS, F. (2015). Los centros de formación profesional frente a los desafíos actuales del mundo del trabajo.

BIRGIN, A. Y DUCHATSKY, S. (2001) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Flacso. Manantial. Buenos Aires, Argentina.

BIRGIN, A.; DUSCHATZKY, S.; DUSSEL, I (1998). Las instituciones de formación docente frente a la Reforma: Estrategias y configuraciones de la identidad. En: Revista Propuesta Educativa N ° 19. diciembre 1998. Año 9.

BOURDIEU, P. (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Editorial: Siglo XXI. 1º Edición: 1964 - 2º Edición: 2009.

BRACCHI, C. Y GABAI, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derechos en Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela de KAPLAN, C., Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

BRASLAVSKY, C. (2000). La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Aula XXI Santillana. Buenos Aires, Argentina.

CAMPILLO FRUTOS, S. (2003). Evolución histórica de la formación profesional y las exigencias del mercado de trabajo.

CAPPELLETTI, B., Y BYK, E. (2008). Juventud y trabajo en la Argentina: diagnóstico y visión de los actores. OIT-Proyecto de Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (PREJAL)

CASTORIADIS, C., (1999). Figuras de lo pensable, Ed. Tesis Norma, Buenos Aires.

CASTRO, J. (2012). "La formación profesional consolidando su identidad. Reflexiones en torno a la relación entre educación y trabajo desde la experiencia de gestión en la provincia de Córdoba". En Pensar la educación para Iberoamérica Tomo I.

CORNU, L. (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza En Frigerio Graciela (comps). Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires. Santillana.

CORNU, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (compiladoras). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ediciones Novedades Educativa. Buenos Aires.

DE IBARROLA, M. y GALLART, M. A. (1994). "Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina", en Lecturas de Educación y Trabajo, N° 2, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, UNESCO) y CIID – CENEP, Santiago de Chile, Buenos Aires, México.

DUSCHATZKY, S. y CORREA, C. (2002) Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós. Buenos Aires, Argentina.

DUSCHATZKY, S. FARRÁN, G. y AGUIRRE, E. (2010). Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Paidós. Colección Voces de la educación. Buenos Aires, Argentina.

ERIKSON, E. (1968). "Identidad, Juventud y Crisis", Buenos Aires, Editorial Paidós.

FEIXA, C. (1999) De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Editorial Ariel S. A., Barcelona.

FERREYRA, Horacio Ademar. (2010). "Educación no formal y desarrollo regional en la Provincia de Córdoba Demandas, necesidades y ofertas de formación para el trabajo 2006/2007" en Congreso Iberoamericano en Educación Metas 2021. Argentina.

FERREYRA, H., CAELLES, S. y BONETTI, O. (2010). Una manera de aproximar la educación y el trabajo: los centros de desarrollo regional (CEDER). Córdoba – República Argentina.

FILMUS, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos. Troquel. Buenos Aires, Argentina

FILMUS, D. y MORAGUES, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media?, en TENTI FANFANI, E., Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fundación OSDE, Altamira, Buenos Aires, Argentina.

FILMUS, D., KAPLAN, C., MIRANDA, A. y MORAGUES, M. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización. Santillana. Buenos Aires, Argentina.

FREIRE, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar - 2ª ed. 5ª reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010

GALLART, M. A. (2000). “El desafío de la formación para el trabajo de jóvenes en situación de pobreza: el caso argentino”.

JACINTO, C. (2010). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. 1ª ed. - Buenos Aires: Teseo; IDES.

JACINTO, C. (1997). Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes en Argentina: un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores. Buenos Aires. 1997.

JACINTO, C. (1997). Capacitación de calidad para jóvenes de sectores de pobreza. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

JACINTO, C., MILLENAAR, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. RMIE, 2012, VOL. 17, NÚM. 52, PP. 141-166.

JACINTO, C. Y TERIGI, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: UNESCO-IIPE; Santillana.

KAPLAN, C. (2013). Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.

LÉPORE, E. Y ÁLVAREZ, M. (2014). La situación Laboral de Los jóvenes en La argentina: diagnóstico actual y principales Cambios en el período 2003-2014.

LOZANO, C. (2006). Características de la desindustrialización en la Argentina durante las últimas décadas / FETIA-CTA.

MIRANDA, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. REVISTA DE TRABAJO AÑO 4 NÚMERO 6 AGOSTO - DICIEMBRE 2008.

NOVICK, M. (2010). Capítulo "La compleja integración "educación y trabajo": entre la definición y la articulación de políticas públicas" en Educación y Trabajo: articulación y políticas. IIPE – UNESCO Buenos Aires.

PAIVA, V. (2000). Qualificacao, competencias e empregabilidade no mundo pos-industrial, ponencia presentada en el III Congreso de Sociología del Trabajo, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST), Buenos Aires.

PEREZ SOSTO, G. y ROMERO, M. (2007). Trabajo decente para los jóvenes en la Argentina, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Buenos Aires, Argentina.

RASCOVAN, S. (2012). Los jóvenes y el futuro: programa de orientación para la transición al mundo adulto; proyectos con recursos y actividades, Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

REGUILLO CRUZ, R. (2008). La Condición Juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y lugares, Ciclo de videoconferencias – Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Buenos Aires, Argentina.

ROITMAN, S. (2008). Tesis "Una rara avis en el arco de empresas recuperadas: El caso Zanello-Pauny".

SAMAJA, J. (2004). "Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Parte IV el análisis del proceso de investigación".

SCHÖN, D. (1997). El Profesional reflexivo, Paidós, Buenos Aires.

SENNETT, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Traducción de Daniel Najmías. EDITORIAL ANAGRAMA. BARCELONA.

SERRA, M. (2003). "En el nombre del pobre" en Lo que queda de la escuela. Laborde Editor y Cuadernos de Pedagogía, Rosario.

STAKE, R. (1994). Investigación con estudios de casos. Cuarta Edición, Morata.

SOUTHWELL, M (2006). Hacer escuela. Cuaderno de pedagogía. Explora pedagogía. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

SPIEGEL, A., (2006). Recursos didácticos y formación profesional por competencias, BID, Buenos Aires.

SPRADLEY J. (1979). The Ethnographic Interview. EEUU: Hardcourt.

TEDESCO, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. Instituto Internacional de



TEDESCO, J. C. (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: Debates de educación. Fundación Jaume Bofill; UOC.

TEDESCO, J. C. y LÓPEZ, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación vol. 2, N° 1.

TENTI FANFANI, E. (2003). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Editor: IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Fundación OSDE-ALTAMIRA. Buenos Aires, Argentina.

TERIGI, F. (2009). Las Trayectorias Escolares. Ministerio de Educación Argentina.

WEINBERG, P. (2014). "Formación profesional en la Argentina: Ruptura, continuidad, innovación". Oficina del País de la OIT para la Argentina.

WELLER, J. (2003). La problemática inserción laboral de los y las jóvenes. División de Desarrollo Económico, CEPAL, Chile.

WELLER, J. (2007) La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. Revista de la Cepal N° 92, 2007.

- Páginas web consultadas

<http://empleo.cba.gov.ar/nacion-y-provincia-articulan-sus-ofertas-de-formacion-y-capacitacion-laboral/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA  
INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO  
DE CIENCIAS HUMANAS  
Centro Universitario Dr. Antonio Sobral

**comunicarte**  
Editorial