

VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2013.

## **El programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales.**

DANDREA Ana María, SOBOL Blanca Noelia y ALMIRON María del Carmen.

Cita:

DANDREA Ana María, SOBOL Blanca Noelia y ALMIRON María del Carmen (2013). *El programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-063/416>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evkA/6yr>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# **EL PROGRAMA “EDUCACIÓN MEDIA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO PARA JÓVENES” EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES**

Ana María D’Andrea. UNNE. Ministerio de Educación. [anadandrea@gmail.com](mailto:anadandrea@gmail.com)

Blanca Noelia Sobol. UNNE. [blancasobol@hotmail.com](mailto:blancasobol@hotmail.com)

María del Carmen Almirón. UNNE- Ministerio de Educación. [mcalmiron2@yahoo.com.ar](mailto:mcalmiron2@yahoo.com.ar)

## **INTRODUCCIÓN**

El trabajo se enmarca en el proyecto “Políticas públicas de formación para el trabajo destinadas a jóvenes provenientes de sectores vulnerables de Chaco y Corrientes”. Específicamente, en esta ponencia se presenta una parte del estudio realizado acerca del programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” implementado en Corrientes y cuyos beneficiarios son los jóvenes de 16 a 29 años con estudios primarios completos que no estudian ni trabajan y que, una vez incluidos en el programa, asisten simultáneamente a los Centros de Educación Secundaria para Adultos (CESPA) y a los Centros de Formación Profesional (FP).

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

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

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

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

Desde el punto de vista práctico, se espera fortalecer un trabajo de articulación entre la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y el Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, en tanto que, además de los estudiantes y docentes de las carreras de Ciencias de la Educación y Relaciones Laborales de la UNNE se suman, como integrantes, técnicos de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa de dicho organismo provincial.

## **ESTADO DE SITUACIÓN**

Los resultados de algunos estudios realizados en la región NEA (Pérez Rubio, 2002; Barbetti, 2003), coinciden con la bibliografía (Díez, 2001; Weller, 2003) que describe y explica la evolución de los mercados laborales en las dos últimas décadas en América Latina donde se señala que, a partir de la existencia de algunos fenómenos de carácter macroeconómico y social –tales como la crisis del Estado benefactor, la reestructuración productiva, la creciente internacionalización de la economía, los ajustes dentro del sector público, los nuevos mecanismos de la regulación de las relaciones laborales, las modificaciones en los procesos de trabajo en las empresas a partir de la incorporación de tecnología- se produjo un creciente desajuste entre la oferta y la demanda de trabajo y se configuró un nuevo tipo de mercado laboral caracterizado por su heterogeneidad y precariedad.

A pesar de que estos fenómenos constituyen una problemática común para un importante segmento de la población, los diagnósticos marcan que son los jóvenes quienes conforman uno de los grupos etarios con mayor grado de vulnerabilidad<sup>1</sup>: mayores índices de

---

<sup>1</sup> *El uso de la noción de “vulnerabilidad social” o bien la referencia a “sectores vulnerables” se ha incrementado en los últimos años, debido, entre otros factores, a los cuestionamientos hechos a la*

desempleo -durante períodos más prolongados-, acceso a ocupaciones con poca estabilidad, realizando tareas no calificadas, con escasas posibilidades de desarrollo, percibiendo bajos ingresos y sin recibir los beneficios sociales respectivos.

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

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

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

La ilusión meritocrática pierde fuerza, y en el mercado de trabajo, el capital social, los contactos personales y las recomendaciones, juegan un papel fuerte para el acceso a empleos decentes. La exclusión laboral de aquellos que no cuentan con este tipo de capital social refleja una marcada segmentación intrageneracional, la cual se profundiza a causa de las diferencias en la calidad de la educación a la cual los jóvenes tienen acceso según su condición socioeconómica (Weller, 2007).

Si durante años, determinados ritos de pasaje por distintas instituciones (la escuela, el trabajo, la partida del hogar de origen) configuraban trayectorias de la juventud a la adultez, hoy esos mecanismos están en cuestión o cambian sin ayudar a conformar circuitos alternativos de inclusión social (Jacinto, 2000).

---

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

Se asiste a la crisis y debilitamiento de las grandes instituciones de integración social de la modernidad (Dubet y Martuccelli, 1998). Esto refuerza los procesos de individualización y deja a los individuos angustiados sin soportes protectores (Jacinto, 2010). En este contexto emerge una “nueva condición juvenil”.

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

En esta segunda dimensión analítica está centrado este estudio para posteriormente dedicarnos a las trayectorias socioeducativas y laborales de los jóvenes.

Estudios previos acerca de planes, programas y proyectos de formación para el trabajo destinados a jóvenes de sectores vulnerables fueron realizados, entre otros, por Jacinto (2000, 2004, 2010) y Barbetti (2010) en la Argentina y por Gutiérrez Espeleta (2007) y Gutiérrez Domínguez (2008) en otros países de América Latina.

En la Argentina, en estos estudios se abordan el “Proyecto Joven” (Jacinto, 2004; Barbetti, 2010), y los programas “Incluir” y “Jóvenes con más y mejor trabajo” (Barbetti, 2010).

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

En este sentido, haciendo alusión a su experiencia en el análisis de la implementación de programas educativos en México, Ezpeleta (2007) concluye que es recomendable hablar de

adaptación de programas más que de implementación. La adaptación, al igual que la apropiación, alude a procesos y tramas de relaciones que, necesariamente, producen una reformulación de sus presupuestos originales. Estos procesos, que dan lugar a una diversidad de modalidades y formas en que se produce la implementación, están surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y de gestión pública, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de la población a la que se dirigen las acciones públicas y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sectores populares con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos, etc. que entran a jugar de manera no predecible y que les otorgan sentido local a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de programas (Montesinos y Sinini, 2009).

Particularmente, para este trabajo, consideraremos el programa “Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes” que se está desarrollando en la provincia de Corrientes. El objetivo es identificar, a partir de la opinión de los actores intervinientes, los principales aspectos que en la etapa de la implementación operan como obstáculos o limitaciones y aquellos que se configuran como facilitadores para el logro de los objetivos propuestos por el programa.

### **EL PROGRAMA ELEGIDO: EDUCACIÓN MEDIA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO PARA JÓVENES**

“Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” es un programa propuesto por la Unión Europea (UE) que, en la Argentina, tiene tres líneas de financiamiento: la Unidad de Financiamiento Internacional (UFI), una contraparte Nacional y la fuente del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).

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

Se mantiene la carga horaria de la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA) y se incrementa en una hora diaria para FP, pero para facilitar la movilidad se dispuso que cuatro días estén en el CESPAs y un día en el Centro de FP. Al terminar el primer año del CESPAs se le daría el primer nivel de certificación de FP (ayudante) y al culminar los tres años del CESPAs, se le daría el segundo nivel de certificación de FP (auxiliar, el tercer

nivel es el de operador). Este año está terminando sus estudios la primera promoción de beneficiarios.

Los beneficiarios son los jóvenes de 16 a 29 años con estudios primarios completos que no estudian ni trabajan.

El programa se propone los siguientes objetivos:

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

Como estrategias de intervención, promueve:

- Becas para los jóvenes.
- Foros de consulta al sector productivo y a otros actores sociales para la priorización de perfiles profesionales (en Corrientes ya se realizó el foro en el área forestal y se reunieron funcionarios, técnicos, empresarios, gremialistas, etc.).
- Capacitación de tutores, profesores, docentes y asistentes técnicos administrativos.
- Provisión de equipamiento y mobiliario para sedes de educación de jóvenes.
- Planes de Mejora para los Centros de FP y/o de capacitación laboral seleccionados para el programa.
- Readequación de espacios físicos de Centros de FP y/o de capacitación laboral según normas federales.

El marco normativo está constituido por:

- La Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058.
- La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.
- La Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- El Documento Estrategia País 2007-2013 (Comisión Europea-Argentina).

## **METODOLOGÍA**

### **1. La muestra**

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

la periferia- y dos del interior -una del este de la provincia y otra del centro-), al tipo de oferta de perfiles profesionales de los Centros de FP, las historias (antiguas y recientes), la matrícula y los resultados (exitosos y no exitosos).

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

Una vez que se establecieron los criterios, se consultó con los funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación para la selección de las parejas de instituciones y, luego, con los rectores de las escuelas para la selección de los docentes y los estudiantes. Al respecto, cabe aclarar que el resultado fue una negociación de todas las partes porque en ninguno de los casos los interesados querían mostrar resultados no exitosos. No obstante, el equipo de investigación intentó mantener los criterios de selección. Y, aunque se consiguió acceder a la muestra de parejas de instituciones; por distintos motivos, no se pudo concretar el número previsto para la muestra de actores, resultando entrevistados: dos (2) responsables jurisdiccionales, siete (7) rectores, catorce (14) docentes, una (1) preceptora y veinticuatro (24) estudiantes. Entrevistamos más estudiantes de lo previsto porque algunos no cumplían con el requisito de la edad (tenían más de 29 años), entonces no eran beneficiarios de la totalidad del programa.

El trabajo de campo se realizó en agosto del 2012. Las entrevistas, en general, fueron individuales. A fin de generar mayor confianza y promover el acceso a la palabra, a los estudiantes se los entrevistó en grupos de pares.

## **2. El instrumento**

El instrumento consistió en una entrevista en profundidad.

En todos los casos se intentó grabar el intercambio pero no siempre se pudo hacer esto. Es así como hay un par de entrevistas realizadas a rectores y una a un estudiante que no fueron grabadas pero se registraron inmediatamente una vez finalizadas.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **1. Experiencias educativas previas de los estudiantes**



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

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

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

## **2. Motivos de los estudiantes para retomar los estudios**

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

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

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

## **3. Experiencias laborales de los estudiantes**

Les preguntamos sobre el trabajo no solamente a los estudiantes sino también a los docentes respecto a los estudiantes. Los **docentes** dicen que la mayoría de los estudiantes

trabajan muchas horas aunque en empleos informales. Y consideran que es el principal motivo por el que se duermen en clase, faltan o abandonan sus estudios.

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

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

#### **4. Aspectos positivos del programa**

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

En segundo lugar, los **estudiantes** valoran sus propios aprendizajes. Y, comparando ambas instituciones, dicen que aprenden más en el Centro de FP que en la secundaria. Ilustrativa es la frase de uno de ellos *“en la secundaria vamos a estudiar y en el taller vamos a aprender”*. A diferencia de lo que piensan algunos docentes -que el CESPA es un lugar de contención afectiva-, los estudiantes privilegian la enseñanza de los profesores. Ninguno habla de contención afectiva. En todo caso, hablan de contención pero académica cuando valoran la flexibilidad en los horarios y en el régimen de asistencia. Algo que permiten los profesores pero de lo cual se quejan después porque la falta de regularidad les impide la enseñanza continua.

En este punto reside una de las potencialidades del proyecto respecto al impacto en los jóvenes. Por el hecho de brindar posibilidades de aprendizaje a jóvenes con baja autoestima,

crea las condiciones para el aumento de la confianza en sí mismo y en sus posibilidades de aprendizaje. La percepción positiva de las propias potencialidades es una de las bases actitudinales de la puesta en práctica de distintos tipos de saberes. Resultados similares fueron encontrados por Jacinto (1997) respecto al “Proyecto Joven”.

Los **estudiantes** también valoran positivamente la infraestructura y el equipamiento de los Centros de FP. Al respecto, quienes hicimos el trabajo de campo notamos la diferencia entre ambas instituciones. La escuela secundaria para jóvenes y adultos funciona, en la mayoría de los casos, en un edificio prestado, donde de día se ocupa para una primaria o secundaria. Por ende, el mobiliario está adaptado a niños y adolescentes. En casi todos los casos los muebles están desvencijados, rotos, rayados, con algún desperfecto. No hay dos mesas o dos sillas iguales. Las paredes, en general, están adornadas con afiches alusivos productos del trabajo infantil o adolescente pero, detrás de ellos se notan los graffitis. Los docentes dicen que *“siempre los beneficios son para la escuela común”*. En cambio, los Centros de FP se vieron favorecidos en los últimos años por el financiamiento del INET. Los edificios tiene arreglos importantes -en algunos casos, son los propios estudiantes quienes los mantienen-, los muebles también son fabricados o arreglados por ellos y el equipamiento de los talleres está bastante actualizado respecto a otros años. Esto también favoreció la permanencia de los destinatarios del Programa de la Unión Europea. Según señala la mayoría de los docentes, cumplen más la asistencia en el Centro de FP que en la escuela secundaria. En algunos casos, hasta se visten mejor para asistir a aquella institución.

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

Si bien las políticas focalizadas tienden a diferenciar la población entre beneficiarios y no beneficiarios (Díez, 2006), con este programa se puede advertir que muchos estudiantes que ya no tienen la edad para ser beneficiarios, acceden a los cursos con sus compañeros y utilizan el equipamiento que reciben las instituciones. Solamente están al margen en cuanto a la recepción de becas, la mochila y los útiles escolares.

## **5. Aspectos negativos del programa**

En cuanto a los aspectos negativos, la mayoría de los **docentes** se queja de la poca asistencia de los estudiantes. Dicen que *“todo el tiempo están luchando contra el abandono... hasta van a las casas a buscarlos”*. Agregan que comúnmente después de las vacaciones de invierno se sabe quiénes siguen y quiénes no. Esta situación se agrava en el caso de la

enseñanza y el aprendizaje en los talleres. Tanto **docentes** como **estudiantes** dicen que sólo van un día y pocas horas como para adquirir una habilidad. Si a esto se suman los feriados, los paros y suspensiones de clases de otras índoles, casi no quedan días de clase. Un estudiante nos decía que *“siempre están empezando de nuevo porque hay compañeros que casi no van”*.

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

Por otro lado, los **docentes** señalan la decepción que produjo que no le dieran las becas a los estudiantes. Dicen que son necesarias primero para los materiales indispensables para el aprendizaje en los talleres y, en el caso de la ciudad Capital, para la movilidad. Según este grupo de actores, muchos estudiantes se inscribieron con la promesa de las becas. Como señalamos anteriormente, recibieron una mochila con útiles escolares y un pen drive, elementos indispensables para la escuela secundaria, pero requieren de otros para el trabajo en el taller que son más caros. Por otra parte, a la pareja de instituciones que funciona en el centro de la Capital, asisten estudiantes que viven en la periferia de la ciudad, lo que les demanda muchos gastos de movilidad tanto en términos económicos como temporales. Esto también sucede en las escuelas del interior, ya que algunos estudiantes trabajan en el ámbito rural y tienen que trasladarse muchos kilómetros hasta la institución.

Otro aspecto negativo es la discrepancia entre las ofertas de perfiles profesionales que propone el Centro de FP y los intereses de los estudiantes. Vale aclarar que las ofertas surgieron de un diagnóstico realizado por el COPETyC (Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción), cuyos resultados arrojaron que en la provincia había que desarrollar principalmente aquellos oficios vinculados a la rama forestal y gastronómica. Es así que muchos de los Centros de FP ofrecieron en sus primeros años Carpintería y Gastronomía. Estos oficios están muy orientados por el género, o sea, se piensa que la Carpintería es para los varones y la Gastronomía para las mujeres. Contrariamente a lo esperado, en una localidad, las mujeres no quisieron seguir la carrera de Gastronomía y se inclinaron por la Carpintería. Para el segundo año, la mayoría de las instituciones hicieron un diagnóstico de las demandas de la población juvenil y encontraron que la mayoría prefería la carrera de OIAG (Operador en Informática para la Administración y la Gestión). Entonces, propusieron

esta oferta para la segunda cohorte, contra su voluntad, ya que, como nos dijo un rector: “*La computación no es un fin sino un medio*”.

Algunos autores han cuestionado que la oferta de formación laboral esté orientada sólo por la demanda del mercado laboral (Castro, 1994). Otros han objetado la falta de realización de una evaluación y priorización de áreas en el presente y en el futuro próximo (Murrielo, 1995). Hasta ahora no hemos encontrado autores que sugieran la atención a la demanda de los destinatarios.

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

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

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

Otra cuestión a tener en cuenta en la modalidad EPJA es que cada vez la población tiene más jóvenes que adultos. En la provincia, el promedio de edad es de 18 años (D’Andrea, 2011). Entonces, empiezan a aparecer los mismos problemas de disciplina de la escuela secundaria común. Esto dicen los docentes: “*Los chicos más jóvenes por ahí se quieren pasar*

*de vivos y hay que estar sujetándolos porque si no te faltan el respeto”, “algunos vienen con olor a vino”, “hay bandas enemigas”.*

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

Dice Willis (1998) que la personalización contribuye a la canalización del conflicto ya que privilegia las relaciones de uno a uno, dificultando el establecimiento de grupos estables que permitan la emergencia de las culturas contraescolares que, entre otras cosas, desafien la autoridad docente. Probablemente los estudiantes se den cuenta subrepticamente de esto cuando valoren más la enseñanza de los profesores que la escucha o *“el comentario de sus problemas personales”* como una forma de generarse la confianza del alumnado.

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

## **6. Integración CESPACentro de FP**

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

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

Los **docentes** ven las posibilidades de articulación (no llega a integración), principalmente, a través de algunos contenidos como los de las Matemáticas. Le siguen en

orden de importancia la Lengua Española y el Inglés. Desde el punto de vista de las prácticas en el Centro de FP, la orientación que más articula con la secundaria es la de OIAG.

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

## 7. El futuro

La mayoría de los **estudiantes** considera que seguirá estudiando. Muchas mujeres dicen que van a seguir una carrera docente. Otros señalan que van a optar por otras carreras que se caracterizan principalmente por ser cortas y de rápida salida laboral como “*policía*”, “*técnico dental*” y “*bibliotecario*”.

La mayoría de los estudiantes piensan en trabajar con lo que están aprendiendo en los Centros de FP. Acá se destacan principalmente los varones y quienes no están en la orientación de OIAG. Quienes están cursando esta última, consideran a “*la computación no como un fin sino como un medio*”, así como lo había interpretado un rector. Y si bien tienen la perspectiva de conseguir trabajo, no saben decir con precisión cuáles serían sus características.

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

Contrariamente a lo que piensan los estudiantes, los **docentes** dicen que, en general, los jóvenes no piensan en el futuro. Lo importante es vivir el presente. Por eso no ahorran ni tienen perspectivas de seguir estudiando. Y, respecto a los adultos que asisten a estas instituciones, los docentes consideran que la mayoría lo hace por una cuestión de realización personal por lo que suponen que tampoco tienen perspectivas formativas o laborales posteriores.

Coincidimos con Poggi (2013) en que la cultura juvenil se ha vuelto casi desconocida para los profesores.

## 8. Cuestiones de género

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

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

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

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

Pero son los docentes quienes tienen estas expectativas diferenciadas de lo masculino y lo femenino. En uno de los Centros de FP que visitamos decidieron ofrecer Carpintería y Gastronomía, pensando en opciones para varones y mujeres, respectivamente. Pero, sorprendentemente las mujeres eligieron Carpintería porque “ya estaban cansadas de cocinar”. “Esto provocó todo un revuelo en el pueblo”. Una de las estudiantes nos dijo que al principio su familia se reía, principalmente los hombres de la casa pero después tanto los docentes como las familias apreciaron los resultados. Actualmente, los maestros de taller están tratando de habituarse a tener mujeres en estos perfiles considerados históricamente como masculinos. Reconocen que para ciertas tareas de carpintería o soldadura, si bien las



mujeres tienen miedo al principio para manejar los instrumentos, *“enseguida le toman la mano y no les quieren prestar a los compañeros”*. Dicen que también son más prolijas aunque reconocen que hay ciertas tareas en las que se requiere de mucha fuerza para ejecutarlas. Otro aspecto que los docentes ven como positivo es que la coeducación favorece la asistencia y el aprendizaje. Respecto a la salida laboral, cuando les preguntamos si creían que en los aserraderos y en los astilleros iban a contratar mujeres, dudaron.

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

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

## **CONCLUSIONES**

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

En este sentido, y si bien se aprecia una escasa vinculación de los oficios incluidos y los intereses personales de los estudiantes, la inserción en este tipo de experiencias parece estimular a los jóvenes con la posibilidad de continuar, luego, otros trayectos formativos en áreas que guarden mayor relación con sus intereses.

Por otra parte, problemáticas tales como el abandono y la discontinuidad en la asistencia de los estudiantes, la falta de articulación entre las instituciones, la escasez de equipamiento individual para llevar adelante algunas de las actividades de formación profesional, la información y la formación de los docentes aparecen como los aspectos más críticos, y que

requieren de mayor atención para la concreción de los objetivos del programa. Aunque la mayoría de estos problemas son estructurales al tipo de población que asiste tanto a modalidad EPJA como a los Centros de FP.

## **BIBLIOGRAFÍA**

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

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

Barilá, M.I.; Cuevas, V. (2007). El Docente y las Situaciones Conflictivas en una Escuela Nocturna de Nivel Medio. *Praxis Educativa*. XI (11). Santa Rosa.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (2009). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Busso, G. (2001). Vulnerabilidad Social: Nociones e Implicancias de Políticas para Latinoamérica a Inicios del Siglo XXI. Seminario: *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Naciones Unidas, CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe).

Casal, J. (1996). Modos Emergentes de Transición a la Vida Adulta en el Umbral del Siglo XXI: Aproximación Sucesiva, Precariedad y Desestructuración. *Reis*. 75: 295-316.

CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía). (2000). *Juventud, Población y Desarrollo: Problemas, Posibilidades y Desafíos*. Santiago de Chile.

D’Andrea, A.M. (2011). Características Socioeducativas y Laborales de los Jóvenes de la Provincia de Corrientes. Ponencia presentada en el *II Encuentro Nacional de la Red Federal de Investigación Educativa “La Investigación y la Política Educativa en los Ministerios de Educación”*. Buenos Aires, Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). En:

- [http://www.mecc.gov.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1039:resumen-y-ponencia-diniece&catid=119:area-investigacion-educativa&Itemid=167](http://www.mecc.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1039:resumen-y-ponencia-diniece&catid=119:area-investigacion-educativa&Itemid=167) [en línea].
- De la Fare, M. Col.: Botinelli, L. (2012). *Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Área de Investigación y Evaluación de Programas.
- De Moura Castro, C. (1995). La Capacitación en Oklahoma Parece que se Hace Bien. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 131. Montevideo, (Organización Internacional del Trabajo), CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional).
- Dema, G. (2010). *Trabajo Decente y Juventud en América Latina*. Lima, OIT (Oficina Internacional del Trabajo).
- Díez, A.C. (2006). Las Políticas Educativas en Tiempos de Focalización. *Cuartas Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas.
- Díez, R. (2001). *Los Jóvenes y el Empleo en los Noventa*. Montevideo, OIT, CINTERFOR.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Ezpeleta, J. (2007). *Evaluación de Programas Educativos*. Conferencia dictada en FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Buenos Aires.
- Ezpeleta, J.; Rockwell, E. (1985). Escuelas y Clases Subalternas. En: Rockwell, E.; Ibarrola, M. (Comp.). *Educación y Clases Populares en América Latina*. México, Dirección de Investigaciones Educativas. 195-215.
- Golovanevsky, L (2005). Vulnerabilidad, Capital social y Redes sociales. Cuestiones Teóricas y una Aproximación Empírica para Argentina en el Siglo XXI. *Revista Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*. 1. Buenos Aires, SIMEL.
- Gutiérrez Domínguez, L.M. (2008). Jóvenes, Políticas de Empleo y Subjetividad: Una Mirada a los Nuevos Programas de Inserción Laboral para Jóvenes Cubanos a través del Sentido del Trabajo. *Revista Argentina de Sociología*. Buenos Aires, 6 (11): 169-191. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a09.pdf> [en línea].

- Gutiérrez Espeleta, A.L. (2007). Educación y Trabajo en Jóvenes Costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica, 7 (2): 1-33. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770210> [en línea].
- Jacinto, C. (1997). Políticas Públicas de Capacitación Laboral de Jóvenes en la Argentina: Un Análisis desde las Expectativas y las Estrategias de los Actores. *Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, ASET, 13.
- (2000). Jóvenes Vulnerables y Políticas Públicas de Formación y Empleo. *Revista de Estudios de la Juventud*. Buenos Aires, 1: 103-121. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro258/libro258.pdf> [en línea].
- Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La Construcción Social de las Trayectorias Laborales de Jóvenes. Políticas, Instituciones, Dispositivos y Subjetividades*. Buenos Aires, IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social), Teseo.
- Montensinos, M.P.; Sinini, L. (2009). Entre la Educación y el Rescate. Un Estudio Antropológico en torno a la implementación de Programas Socioeducativos. *Cuaderno de Antropología Social*. Buenos Aires, 29: 43-60.
- Nobile, M. (2012). Nuevos Formatos Escolares: Interpretaciones acerca de las Nuevas Temporalidades que la Atraviesan. *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, 21 (38) 2: 86-92. En: <http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/jovenes/16.pdf> [en línea]
- Pérez, P. (2008). *La Inserción Ocupacional de los Jóvenes en un Contexto de Desempleo Masivo. El Caso Argentino entre 1995-2003*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Pérez Rubio, A. M. (Coord.) (2002). *Los Universitarios y el Mercado de Trabajo. Crónica de una Relación Compleja*. Corrientes, EUDENE (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste).
- Poggi, M. (2013). La Agenda Educativa Latinoamericana. *Diálogos del SITEAL (Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina)*. Buenos Aires.
- Weller, J. (2003). *La Problemática Inserción Laboral de los y las Jóvenes*. Santiago de Chile, CEPAL, Serie Macroeconómica del Desarrollo N°28.
- (2007). La Inserción Laboral de los Jóvenes: Características, Tensiones y Desafíos. *Revista de la CEPAL*. 92: 61-82.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar: Cómo los Chicos de la Clase Obrera consiguen Trabajos de la Clase Obrera*. Barcelona, Akal.

## **NORMATIVA**

Argentina. (2005). *Ley de Educación Técnico-Profesional*. Ley N° 26.058. Buenos Aires.

Argentina. (2005). *Ley de Financiamiento Educativo*. Ley N° 26.075. Buenos Aires.

Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación*. Ley N° 26.206. Buenos Aires.

Argentina. Consejo Federal de Educación. (2010). *Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Formación Profesional*. Resolución N° 115. Buenos Aires.

Comisión Europea–Argentina (2007). *Documento Estrategia País 2007-2013*. En: [http://eeas.europa.eu/argentina/csp/07\\_13\\_es.pdf](http://eeas.europa.eu/argentina/csp/07_13_es.pdf) [en línea].