

2011

Educación de adultos y formación
laboral en el partido de Gral.
Pueyrredón, su oferta en el ámbito
público, nuevos escenarios y otros
alumnos : el rol del trabajador social
en el contexto actual

García, María Cristina

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/506>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE SERVICIO SOCIAL

Título

“Educación de Adultos y Formación Laboral en el Partido de Gral. Pueyrredón. Su oferta en el ámbito público. Nuevos escenarios y otros alumnos. El rol del Trabajador Social en el contexto actual”

Autora

García, María Cristina

Tesis presentada para obtener el Título de Licenciatura en Servicio Social

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social - Universidad Nacional de

Mar del Plata

DIRECTORA

Mag. Bucci, Irene Leonor

CO-DIRECTORA

Lic. Martín, Ana María

Noviembre de 2011

A mis hijos, Juan Manuel y Nuria con el deseo de legarles la pasión por el trabajo social y el respeto por el espacio público.

Mi agradecimiento a mi directora Irene Bucci por contagiarme el amor por el conocimiento y la pasión por el trabajo, a mi co - directora, Ana María Martín por enseñarme que el servicio social también puede ser una opción de vida.

Biblioteca C.E.C.S. y S.S.

Biblioteca C.E.C.S. Y S.S.	
Inventario 4292	Signatura Top
Vol.:	Ejemplar:
Universidad Nacional de Mar del Plata	

06 MAR 2013

INDICE

Introducción.....	4
Objetivos.....	7

Capítulo I

Contextualización.....	8
Relación entre Educación y Trabajo.....	11
Formación para el Trabajo en los Nuevos Escenarios Productivos.....	14

Capítulo II

Estado de la cuestión: Historia de la Formación Profesional.....	18
Tensiones Ideológicas en el Campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.....	21
Los Actores de la Formación Profesional.....	24
La Redefinición de las Políticas Públicas.....	27
Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo.....	28
Red de Servicio Público de Empleo.....	29
Otra Mirada de las Políticas Públicas hacia los Jóvenes.....	30

Capítulo III

Nuevos Perfiles de Alumnos.....	36
Pobreza y Trayectorias Escolares.....	38
La Escuela de Formación Profesional como Espacio de lo Posible.....	39

Capítulo IV

Reseña Histórica de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.....	42
El Rol del Trabajador Social en las Escuelas de Formación Profesional.....	53
El Rol de Trabajador Social en los Nuevos Escenarios socio educativos....	55

Capítulo V

Abordaje Metodológico.....	57
Muestra.....	58
Unidad de Análisis.....	61
Técnicas de Recolección de Datos.....	61

Capítulo VI

Análisis de los Resultados.....	62
Incidencia de Otras Políticas Públicas sobre la matrícula.....	63
Los actores educativos - Sector Provincial.....	70

Sector Municipal.....	75
Sector Sindical.....	83
Sector Privado.....	87
La Voz de los Protagonistas.....	87

Capítulo VII

Conclusiones y Propuestas.....	91
--------------------------------	----

Bibliografía

Entrevistas

Anexo

Introducción

Este trabajo presenta los resultados de una investigación descriptiva sobre las relaciones entre educación y trabajo y el posicionamiento del rol del trabajador social al interior de las escuelas de formación profesional, ante la emergencia de los nuevos escenarios socio-productivos y educativos que emergen en los últimos años.

La llegada de otros actores tanto formadores (cámaras empresariales, sindicatos organizaciones civiles), así como destinatarios (alumnos jóvenes y adultos) portadores de perfiles distintos a los que las escuelas de formación profesional recibían tradicionalmente, constituyen dimensiones que modifican las practicas y rompen con el tradicional formato de la formación-capacitación pensada para sus alumnos.

Ante este escenario se plantea el problema de interpretar el comportamiento de estos actores y de cómo el Estado a través de políticas públicas específicas direcciona la formación para el trabajo, recurriendo a programas que sostienen la inclusión como eje. No obstante, nos preguntamos si las instituciones y sus actores pueden alcanzar a dar las respuestas esperadas. Por lo cual resulta pertinente analizar de qué manera es posible adecuar o modificar las prácticas del trabajo social.

A tal fin se realiza una caracterización del campo de la educación de adultos en su diversidad conceptual y política a través de un análisis histórico.

Por otra parte, se efectúa una comparación de los diversos programas y estrategias destinadas a la inserción laboral de los jóvenes y adultos en la década de los 90 y en los dos mil, examinando similitudes y diferencias.

Con el fin de centralizar el estudio en el territorio local, se presenta un relevamiento de la oferta educativa de Formación Profesional perteneciente al ámbito público de la provincia de Buenos Aires y municipal del Partido de General Pueyrredón.

Respecto al eje metodológico, en principio se efectúa un recorrido bibliográfico con el propósito de construir un marco teórico referencial esclarecedor de conceptos básicos en torno a la relación entre educación y trabajo.

La interpretación de los datos de carácter cuantitativo da cuenta de las posiciones alcanzadas por los diferentes sectores (público-provincial, público-municipal y privado), hecho que nos permite observar el comportamiento de la población destinataria en el sistema como así también comparar las ofertas ofrecidas.

Independientemente de dicho abordaje, se realizaron entrevistas a autoridades de diferentes sectores de Educación y Trabajo, a fin de conocer los alcances de las políticas educativas y de empleo que desde hace pocos años han puesto el eje en la inclusión a partir de la formación para el trabajo.

Finalmente, a la luz de los nuevos escenarios socio productivo analizados y de los cambios operados en el sistema educativo actual resulta imprescindible revisar el rol del trabajador social dentro de las instituciones escolares, el propósito es repensar las prácticas y el sentido del trabajo social escolar frente a dicha realidad. A tal fin se analizaron los ejes de trabajo que desde la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se vienen observando en los últimos años, se efectuaron entrevistas en profundidad a orientadores

sociales con inserción en la modalidad de Formación Profesional de la órbita provincial y municipal respectivamente.

Se concluye este trabajo con una serie de conclusiones que pretenden brindar un aporte sobre nuevas formas de intervención posibles desde la perspectiva del trabajo social.

En los años sesenta Paulo Freire, referente permanente de la educación de adultos, desde una perspectiva social dirigía nuestra mirada hacia los oprimidos y reeducaba nuestra sensibilidad para enseñar a los adultos en esa condición. Cuarenta años después, los oprimidos ingresan en forma masiva a la educación de adultos, conformando esta vez un colectivo sumamente complejo y diverso en un mundo globalizado atravesado por avances tecnológicos impensados años atrás. Frente a ello, se torna necesario repensar las prácticas al interior de la institución escuela para no perder de vista quiénes son estos nuevos sujetos de intervención y cuáles son sus posibilidades de inserción laboral en el contexto de la Argentina actual.

Objetivos Generales

- Analizar el posicionamiento de la Educación de Jóvenes y Adultos - Formación Profesional en relación a la articulación entre educación y trabajo a partir de los nuevos escenarios educativos y socio-productivos.
- Redefinir el sentido del trabajo social escolar frente a dicha realidad.

Objetivos Específicos

- Describir el campo de la Educación de Jóvenes y adultos - Formación Profesional en su diversidad conceptual y política.
- Analizar las políticas públicas que posibilitan los enlaces entre educación y trabajo.
- Comparar el comportamiento de los subsectores de Formación Profesional provincial y municipal en el Partido de General Pueyrredón.
- Describir las particularidades planteadas por los nuevos escenarios socio-productivos a través de la gestión de otros actores ligados al mundo de la producción.
- Analizar los perfiles de alumnos jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad social en relación a sus necesidades educativas.
- Revisar las prácticas que desde el rol del Trabajador Social se desarrollaron históricamente en el campo educativo.
- Proponer abordajes desde el trabajo social escolar que se articulen con las exigencias actuales.

CAPITULO I

Contextualización

Los cambios que la educación argentina sufrió en la década del '90 dejaron huellas graves en el sistema escolar; obviamente no quedó al margen de dicho proceso la educación para adultos. El deterioro curricular, la destrucción de la estructura del sistema y su fragmentación se constituyeron en los emergentes más relevantes.

En nuestro país esta oferta educativa ha sido escasamente estudiada hasta el presente. En los últimos años algunas jurisdicciones comienzan a observar y evaluar su funcionamiento, produciendo materiales que dan cuenta de su situación. Se puede inferir que la escasez bibliográfica al respecto refleja la falta de atención que se le asignó al campo.

Sin embargo, los datos sobre el nivel de escolaridad de la población de 15 y más años dan cuenta de una desigualdad que no puede dejarse a un lado sin que ello implique hacer caso omiso del no cumplimiento del derecho a la educación para un alto porcentaje de población. Datos provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares (mayo de 2002), Censo (2001) y Anuario Educativo (2008), señalan que la mitad de la población en condiciones de trabajar no ha completado los estudios secundarios. En la provincia de Buenos Aires viven cerca de seis millones de jóvenes, adultos y adultos mayores que no lograron cursar o finalizar los niveles educativos: un millón y medio de hombres y mujeres bonaerenses no terminaron sus estudios secundarios. Esta población constituye el cuarenta por ciento de la población joven y adulta

del total del país que no ha podido acceder al derecho a la educación pública primaria y secundaria.

Investigaciones relacionadas con los procesos de inclusión educativa en el nivel medio describen cambios en el formato de abordaje de la gramática escolar (Tryak y Cuben. 1997; Viñao Frago. 2002, citado por Kerishesky, 2008). Experiencias que ponen el acento en la subjetividad de algunos actores que participan en la vida escolar y se integran en espacios de capacitación no formal a formal advierten la llegada a estos espacios de nuevos perfiles escolares. Estos alumnos “inesperados” interpelan de alguna manera los formatos tradicionales de la oferta educativa de adultos y en especial en la oferta de formación laboral. Son producto de las transformaciones de la sociedad globalizada que los atraviesa y los somete a condiciones de vulnerabilidad y a luchas cotidianas para no quedar excluidos del sistema. Los procesos de fragmentación y de profunda exclusión en que las políticas neoliberales los subsumieron tornan necesaria, en estos tiempos, las preguntas referidas a quiénes son estos sujetos, esto es, cómo configuran su realidad y sus identidades, qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan quienes habitan las escuelas de formación laboral.

Muchos llegan a la educación de adultos con motivaciones muy disímiles conformando un colectivo signado por la diversidad de intereses, expectativas y necesidades como terminalidad de estudios primarios y/o secundarios, capacitación laboral, derivaciones desde las escuelas primarias por “fracasos” en trayectorias escolares anteriores, etc. En su mayoría, podrían ser incluidos dentro de la categoría de “sujetos socialmente desfavorecidos”, presentando carencias que exceden las variables económicas (aislamiento, desarraigo,

privaciones afectivas, limitaciones ocupacionales, problemas de salud, recorridos escolares previos marcados por fracturas: repitencia reiterada, deserción). Fenómenos que se relacionan con serias problemáticas socio/familiares y educativas que obturan el desarrollo de un tránsito escolar regular.

Frente al ingreso de estos alumnos, el docente de formación profesional, que tradicionalmente estaba formado para brindar un servicio educativo a poblaciones jóvenes y/o adultas, se ve enfrentado a “alumnos inesperados”, que interpelan sus prácticas debido a que sus necesidades exceden lo estrictamente pedagógico y plantean nuevos desafíos a la práctica escolar ya que deberán convivir con problemáticas de adicciones, dificultades para aceptar normativas, cuestionamiento de su autoridad, falta de incorporación de hábitos de trabajo previos a la trayectoria de formación laboral, etc.

Poder construir una mirada integral sobre dichos sujetos, requiere tomar algunos conceptos de la sociología crítica contemporánea que plantea una dialéctica entre las condiciones objetivas y subjetivas de producción de la subjetividad, señalando la relación entre los límites objetivos y las expectativas subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar (Filmus, Kaplan, Mlaando, Moraragus, 2001). Concepciones teóricas que nos permiten pensar a los actores y a sus trayectorias como sujetos históricos atravesados por coyunturas particulares.

Relación entre Educación y Trabajo

El tema de la vinculación de la educación con el mundo de la producción y del trabajo es un desafío casi tan difícil como necesario. Entre ambos términos se han producido dislocamientos, conexiones bizarras y antagonismos, durante casi toda la historia de la educación argentina. En la actualidad se han conformado distintos equipos que los estudian profundamente.

Desde el gobierno de la Provincia de Buenos Aires se ha encarado en los últimos años una política educativa que incluye el abordaje del tema en cuestión. Al hacerlo, se han puesto en movimiento actores, costumbres, normativas, intereses sectoriales y demandas de la gente, intentando pasar de la investigación a las experiencias que ponen en movimiento las políticas públicas. Unas y otras son indispensables, pero tienen lenguajes distintos y estatus discursivos diferentes, combinarlas requiere establecer puentes teóricos y estratégicos. Para ello es importante establecer acuerdos con el uso de una terminología y de categorías de análisis que muchas veces exceden el campo de lo pedagógico.

Las articulaciones entre el mundo del capital y los saberes de los trabajadores solo puede ser abordado desde diversas, en muchos casos antagónicas perspectivas acerca de estas complejas relaciones.

Sin duda, es imposible dar cuenta de todas las posiciones que existen acerca de este complejo tema. En este trabajo se han seleccionado aquellas que dan cuenta del estado del arte actual.

Las vinculaciones entre las políticas educativas y las políticas económicas no pueden desligarse en ningún caso, y mucho menos en un país que ha sufrido

durante décadas la destrucción de su sistema productivo. Pensar un sistema educativo vinculado con un modelo de desarrollo es el principal desafío que se presenta en la Argentina actual. La escuela pública no ha sido tradicionalmente una institución alfabetizadora por excelencia (solo centrada sobre la base de las trayectorias cognitivas), siempre ha estado inmersa, sabiéndolo o no, en entornos en los que circulaban saberes socialmente productivos (estructurados sobre la base del desarrollo de proyectos), es decir, vinculados con las praxis laborales, organizativas, recreativas, etcétera, en las que se ponen en juego las relaciones económica sociales, barriales y regionales. Estos saberes fueron potenciando sinérgicamente la tarea alfabetizadora de la escuela, no sin tensiones, pero sí cooperativamente. Lamentablemente la sociedad argentina ha ido perdiendo estos saberes expresados en proyectos de vida laboral y social. En tanto, la escuela no ha sido capaz de pensar prospectivamente el actual escenario de articulación entre ambos mundos (Puiggrós, 2006).

El imperativo, entonces, es volver a vincular estos espacios alfabetizadores mediante puentes entre la cultura letrada y los saberes de la sociedad civil. El eje vertebrador de los proyectos debe estar dado por la potencia del trabajo productivo, que supone saberes y aprendizajes compartidos, diversidad de experiencias y saber hacer.

Esta desarticulación se fue construyendo a lo largo de décadas. Durante años, en la representación de gran parte de la sociedad y de la cultura escolar dominante, hubo una separación entre aquellos que debían formarse para el trabajo intelectual o las profesiones liberales, por un lado -gozando éstos

además, de gran prestigio social- y aquellos que debían recibir una formación para el trabajo técnico y manual.

Contemporáneamente, el modelo económico implementado por la última dictadura militar y reforzado en los '90, empujó a miles de trabajadores y a sus hijos fuera del mundo de la producción y del sistema educativo, en tanto se realizaban espectaculares innovaciones tecnológicas imposibles de incorporar para quienes no habían tenido acceso a una educación básica de calidad.

Sin embargo, a pesar de las políticas macroeconómicas implementadas a nivel nacional, la Provincia de Bs. As. ha sido pionera en la implementación de las reformas que tuvieron lugar a lo largo de la historia. Actualmente cuenta con una Dirección Provincial de Educación y Trabajo. Esta área y la recientemente creada Dirección de Alternativas Educativas están diseñadas para hacer posible la incorporación a los circuitos educativos de los niños, jóvenes y adultos que fueron excluidos por distintas razones del sistema educativo.

De esta manera, la Dirección de Educación y Trabajo, la Agencia y la Dirección de Formación Profesional y Educación de Adultos y los diversos programas de inclusión educativa, constituyen un conjunto de instrumentos institucionales destinados a inscribir la producción y el trabajo en el corazón del sistema escolar, y a orientar el funcionamiento de este último hacia la inclusión.

Políticas que parten de considerar los resultados de investigaciones que analizan dicha articulación y que exponen las debilidades del sistema para formar fuerza laboral acorde a los requerimientos del aparato productivo,

detectando que se ha ensanchado la brecha respecto a las necesidades del mundo del trabajo por la baja calidad de la formación, creciente desactualización de contenidos curriculares, obsolescencia tecnológica, tendencia al aislamiento y autorreferencia de la educación formal. Visualizan la falta de incorporación de los procesos productivos en tanto elemento de aprendizaje, factores todos que contribuyen a dicha desvinculación (Fernández Berdaguer, 2007).

Otras dimensiones comprobadas por dichos estudios, son las fracturas en la políticas de capacitación para el empleo y el escaso impacto que se produce ante la superposición del tipo de ofertas de formación, la diversificación de instituciones, agentes y la relativa adecuación a los posibles requerimientos del mundo del trabajo (Riquelme, 2005, 2007).

Formación para el Trabajo en los Nuevos Escenarios Productivos

El contexto social en el que se desarrolla actualmente la formación para el trabajo en la Argentina tiene características inéditas con respecto a la situación vigente hasta hace unos pocos años.

Luego de niveles de desocupación récord, el empleo se está recuperando, las tasas de desempleo suman un dígito. No obstante, existe un amplio sector informal, pues casi la mitad de los asalariados no tienen la cobertura previsional ni social que indican las leyes.

La posibilidad de obtener empleo registrado, condición necesaria para el “empleo decente” que plantea la OIT -Organización Internacional del Trabajo-,

está muy relacionada con las calificaciones del trabajador, su nivel de instrucción y su capacitación.

El diseño de organización del trabajo actual no garantiza la continuidad del empleo y la obsolescencia de las calificaciones es mucho más rápida que en el pasado, el dominio de un oficio ya no asegura trabajo. El cambio tecnológico y la aparición de nuevas necesidades y servicios exigen una actualización permanente. La subcontratación imperante hace que las carreras internas en las empresas formales sean cada vez menos frecuentes y que la rotación en tres empleos sea común.

Con respecto a la educación formal, el comienzo del siglo XXI muestra, a la vez, una cobertura amplia de la matrícula escolar, con tasas de escolaridad altas hasta los 18 años, en comparación con las existentes antes de la década el '90, pero que coexisten con significativos niveles de desgranamiento en la educación secundaria y grandes diferencias en la adquisición de conocimientos y habilidades para el mismo número de años de escolaridad. Por otro lado, la acreditación de la educación secundaria es una condición necesaria pero no suficiente para obtener un trabajo permanente y de calidad (Filmus y otros, 2003).

La educación no formal para el trabajo, sea formación profesional o capacitación, llega a una cantidad importante de personas. En un análisis realizado sobre la base de la Encuesta Permanente de Hogares de 1998, se puede ver que más del 10% de la población en edad de trabajar estaba asistiendo a cursos de educación no formal, y casi una quinta parte había concurrido en el pasado. La mayoría de ellos lo hacía para mejorar su inserción laboral (Wiñar, 2000). Sin embargo, conviene dejar constancia que la

concurrancia a dichos cursos está directamente relacionada con el nivel de instrucción alcanzado, a mayor educación formal más posibilidad de que se haya realizado estudios no formales.

En síntesis, la formación para el trabajo enfrenta hoy en día desafíos inéditos. Si el objetivo es que la sociedad argentina tenga niveles aceptables de equidad y la formación responda a los desafíos con calidad suficiente, es importante examinar las características que debería tener la oferta de formación, quién la ofrece y quiénes son los protagonistas de ese proceso formador.

Existe un consenso en la discusión sobre las competencias laborales que señala la necesidad de una sólida formación general para construir, a partir de ella, las competencias específicas para desempeñarse en un determinado puesto de trabajo (The Secretaries Commission Achieving Necessary Skills. Scans, 1992). Para superar la exclusión, reubicarse en un mercado de trabajo cambiante y dominar las nuevas tecnologías se necesitan competencias básicas tales como el dominio de las habilidades de expresión escrita y oral, la aplicación de las matemáticas a la solución de problemas de la vida diaria, la capacidad de trabajar con otros, de fijarse objetivos y asumir la responsabilidad de los resultados.

Hay un conjunto de contenidos y habilidades que provienen de la educación general, real, y no consisten en un enciclopedismo abstracto, sirven de base para los conocimientos más específicos, tanto científicos como tecnológicos que exigen las distintas profesiones y ocupaciones calificadas. Estos últimos se adquieren en la enseñanza superior; en la educación técnica y en la formación profesional, pero a su vez sólo se actualizan y se concretan en el

desempeño de las ocupaciones de la vida real. Estos tres componentes: educación general, educación y capacitación específica, y aprendizaje en el trabajo son las tres patas de la formación para el trabajo, y están encadenadas entre sí. Cuando falla una de ellas, el costo de reemplazarla es muy grande (Gallart, 2002).

A esta altura se puede trazar un panorama de la formación para el trabajo y sus desafíos en la Argentina actual. En un contexto de pobreza extendida y riesgo de exclusión, con un mercado de trabajo difícil pero en expansión, urge ampliar las oportunidades de la población tanto para adquirir al menos una educación secundaria de razonable calidad o para recibir una formación específica adecuada. Frente a estos desafíos, la educación secundaria, en general, y la técnica, en particular, tienen mucho por mejorar. Por su parte, la formación profesional tiene un alcance importante, aunque minoritario si se considera el total de la fuerza de trabajo. Sin embargo, suele fluctuar entre cierta rigidez de los programas oficiales y una masa anárquica de cursos difícil de evaluar en su adecuación a los desafíos señalados.

CAPITULO II

Estado de la Cuestión - Historia de la Formación Profesional

Desde sus orígenes, la mayor parte de las ofertas comparte ciertas características que se han mantenido en forma relativamente permanente y que volvemos a encontrar hasta el presente. Documentos históricos dan cuenta de que la educación de jóvenes y adultos, ha presentado una persistente dificultad para construir de manera coherente su especificidad: las prácticas y sentidos dominantes en su sistema escolar han dependido de la educación infantil.

El debate entre objetivos de la escuela -en realidad, más que debate, las posiciones desde las cuáles se trabaja sin que haya mayores oportunidades para confrontar ideas- plantea de modo predominante, sin saldar, objetivos vinculados con formación para el trabajo versus “educación general”, esta última entendida de muy diversas maneras.

Una mirada a lo largo de la historia, desde las etapas fundacionales en las que la educación de adultos entra en la Ley 1420, permite identificar las diversas funciones que, implícita o explícitamente, se le asignaron.

Estudios de carácter histórico ponen de manifiesto que desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad, salvo en las experiencias educativas originadas en los movimientos anarquistas y socialistas y, posteriormente a partir de la década de 1960, con la emergencia de la modalidad de educación popular que vincula la práctica educativa a proyectos de transformación social, las ofertas de educación generadas en el Estado o en grupos privados

explícitamente destinadas a adultos cumplieron, centralmente con la función de preparación de mano de obra necesaria para el sistema productivo, como también de asegurar el control social, la defensa de la moral y el control político e ideológico.

La educación de adultos fue, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las políticas focalizadas implementadas recientemente, parte de un proyecto de control social y político sobre los sectores trabajadores. *Defender la moral, disciplinar a las masas ignorantes*, fueron objetivos formulados en los lineamientos escolares prescriptos en distintas épocas. Son testimonio de este propósito los documentos en los que se afirma que los cursos para obreros *“cumplían un fin moralizador al despertar la tendencia del saber de la clase artesana y al apartar al jornalero, por las noches de disipaciones y vicios”* (del Rector de Santa Fe, 1879, citado por Rodríguez, 1999, p.18), o que la educación técnica de la mujer tenía por objeto -según el Informe de 1901 de Grierson al Ministro de Instrucción Pública- *formar amas de casa y obreras instruidas, laboriosas hábiles y morales*.

Esta tendencia moralizante y disciplinadora no es sólo historia, sino que persiste en documentos públicos recientes y en las formas de organizar el trabajo educativo en algunas instituciones. En la década del '90 las políticas focalizadas constituyeron estrategias de control social. El documento oficial de la Secretaría de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación, que tiene sólo diez años y que orientó dichas políticas sociales focalizadas, resulta un modelo de moralización conservadora, que usa formulaciones semejantes a las de hace más de 100 años ya que hace afirmaciones tales como que hay que *“lograr un identidad ética (...) que no puede lograrse de una día para otro”*

o que la pobreza “socava la integridad del hombre” (...) “que produce pérdida de valores...” etcétera.

La aplicación de esas políticas, que redujo a la mínima expresión los derechos de los trabajadores, en un contexto de aumento del desempleo y agudización de la pobreza, actuó como estrategia de control social por parte de los grupos dominantes. La decisión central de la política estatal -siguiendo las recomendaciones del Banco Mundial- fue financiar proyectos de educación no formal integrados a las políticas sociales focalizadas, destinadas a los sectores, más pobres (políticas de empleo, de formación de animadores), con un claro efecto de control de la protesta social. En el sistema escolar, especialmente en el nivel medio, se permitió la propagación de ofertas privadas de formación profesional que constituyeron un sector arancelado, con currículos reducidos, que no garantizan la formación y que agudizaron la segmentación del sistema. Las políticas destinadas a los sectores populares convirtieron así a la modalidad en un cuasi mercado de educación, vinculado al proyecto económico, social y político de exclusión de la Nueva Derecha.

En la Argentina se desarrollaron instituciones educativas que se proponían formar para el trabajo tanto en la educación formal como para/formal: tal es el caso de la educación técnica que se incrementó a lo largo del siglo pasado, llegando a cubrir una significativa proporción de la matrícula secundaria articulando conocimientos y habilidades generales, competencias específicas y en particular tecnológicas y aprendizaje en taller y laboratorio. Todo ellos tenían un doble objetivo: formación para el trabajo inmediato al terminar el nivel medio y de preparación para carreras técnica terciarias y universitarias. La educación técnica parece estar resurgiendo luego de una profunda crisis;

revive a partir de la reactivación productiva y del nuevo impulso de las políticas educativas, encarnadas en la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. El segundo tipo de instituciones educativas dirigidas a la formación para el trabajo es la formación profesional, constituida por cursos de menor duración que preparan para ocupaciones específicas. Esta modalidad tiene gran importancia en América Latina, depende de grandes instituciones como por ejemplo del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) en Brasil, o del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia, ambas cubren una proporción importante de la población adulta.

En tanto en la Argentina se desarrolló tardíamente en la década del '70, se crearon centros de formación profesional (CFP) a lo largo y a lo ancho del país, dependientes entonces del CONET, hoy están bajo la órbita de los gobiernos provinciales.

Tensiones Ideológicas en el Campo de la Educación de Jóvenes y Adultos

La lucha política e ideológica no es ajena al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Desde la constitución del movimiento obrero organizado en partidos y sindicatos (socialismo y anarquismo) con diferentes signos políticos, hasta ahora, la educación fue considerada un medio para contribuir a la transformación de la sociedad a través de la formación política de los trabajadores, el desarrollo de su autonomía intelectual y de su capacitación para la militancia.

Estas experiencias que comienzan a fines del siglo XIX, pueden considerarse una señal de preemergencia de las concepciones de educación popular y de la pedagogía crítica. La orientación de la educación popular se instala a partir de 1970, como tendencia explícita en la teoría y la práctica pedagógica dirigida a los sectores populares.

Entre los antecedentes que la preanuncian y que se llevan a cabo en nuestro país en forma contemporánea a las actividades de Freire en Brasil, merecen señalarse experiencias de extensión universitaria hechas desde centros de estudiantes en las universidades nacionales entre el año 1956 y 1966. Se intentaba promover proyectos que articularan la extensión con la docencia y la investigación para trabajar los problemas de los sectores sociales que no tienen acceso a la universidad. Se oponía a la concepción de la educación de adultos dominante en el sistema visualizado como compensatoria e integradora, buscando explícitamente favorecer la acumulación de poder en las organizaciones de base para presionar y demandar al Estado.

Las concepciones freireanas fueron retomadas durante el gobierno peronista de 1973. Más allá de los límites de la propuesta, por primera vez desde el Estado se promovieron prácticas político-pedagógicas que tendieron a recuperar el saber de los grupos sojuzgados y se distanciaron del discurso hegemónico hasta ese momento.

Por otra parte, caracterizar la educación de adultos en el campo de la formación profesional requiere definir el alcance del concepto y el campo de acción. Al preguntar sobre la educación de adultos en muchos casos se obtienen diversas respuestas que en general, refieren a la edad de las personas y a ofertas escolares y no escolares que tienen carácter

compensatorio, destinadas a sujetos mayores de cierta edad, edad que se considera el límite para entrar a la “adultez”. Lo cierto es que no hay una definición unívoca del concepto. La revisión de las definiciones que se fueron dando históricamente confirma la polisemia de la categoría y su relación con el contexto histórico y social en el que se construyen.

Desde hace más de veinte años, distintos especialistas que trabajan en América Latina (Castillo; Latapí; Fajardo; Vio Grossi; García Huidobro) admiten la dificultad para adoptar una definición que englobe la multiplicidad de experiencias, de prácticas y discursos asociados a la educación de jóvenes y adultos. Coinciden en señalar que es posible encontrar bajo ese rótulo, acciones por fuera del sistema formal vinculadas con el desarrollo socioeconómico y productivo. A lo largo de la historia, se encuentran experiencias de desarrollo de la comunidad, de formación para el trabajo, prácticas que promueven la atención de necesidades básicas sin conectarlas con las causas de los problemas y, desde otros enfoques, actividades tendientes a la participación social y política informada y consciente de los grupos involucrados.

También con este concepto se ha designado al sector del sistema educativo que atiende a la población que supera la edad de obligatoriedad escolar y que no ha accedido a la escuela o no ha finalizado sus estudios (alfabetización, educación escolar en todos los niveles). Lo que la caracteriza es su heterogeneidad de propuestas, de públicos, de espacios institucionales, de tipo de personas que cumplen funciones docentes, de modos de trabajo. Ante esta diversidad, es necesario explicitar cuál es la posición de este trabajo, dado que el análisis que se efectúa de la realidad es resultado de la posición

que se adopta en el debate. Desde ese lugar cabe preguntarse también y centralmente cuál es el sentido político pedagógico de estas prácticas educativas.

El concepto tiende a definirse desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades o por sus características sociales. Asumimos este segundo enfoque, ya que a lo largo de la historia -en la Argentina y en América Latina- la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación -escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas, y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes, lo que ha dado lugar a que sea nombrada como “educación de adultos”.

Los Actores de la Formación Profesional

El principal actor de la formación para el trabajo en la Argentina es el Estado. Financia buena parte de las actividades de formación tanto en la educación formal como no formal, por medio de los presupuestos educativos y del Ministerio de Trabajo. Gestiona en sus propias instituciones la educación técnica y la formación profesional y supervisa la formación impartida por instituciones privadas.

Estas últimas no invierten en la formación y si lo hacen es fundamentalmente en algunas lo más específicas posibles, de manera que no sea directamente útil en otra organización. La formación general y técnica, clave para una población educada y productiva, es de por sí utilizable en una variedad de

contextos. Además, por razones de equidad, conviene compensar en la formación profesional los desequilibrios producidos por una insuficiente formación inicial, desequilibrios que disminuyen las posibilidades laborales de los más pobres.

Por todo ello, el rol del Estado es indelegable. El problema radica en el monto del apoyo necesario y la manera en que se asignan los recursos, tanto organizacionales como económicos; el análisis histórico demostró una fractura de las acciones de distintas dependencias y jurisdicciones que no garantizaron una política globalmente eficaz.

El segundo gran actor es el sector empresario, las empresas son el lugar donde se operativiza el cambio tecnológico y el trabajo productivo, sin su participación activa es imposible una formación eficaz para el trabajo. El tema aquí es cómo ampliar la participación de las empresas en la formación, pues actualmente solo una cantidad ínfima de la formación las cuenta entre sus protagonistas.

El contexto actual de la reactivación, que ha mostrado la escasez de oferta de trabajadores calificados, es propicio para la implementación de programas comunes entre Estado y empresas que permita una capacitación y una formación técnica más relevante y pertinente, y que llegue a todos los sectores de la población, ejemplos como el sistema dual de algunos países europeos, o la acción del SENAI en Brasil, muestran pistas en esa dirección. Una de las formas de acción del Estado en la Argentina se organiza mediante los centros de formación profesional conveniados y administrados por la sociedad civil pero financiados por el Estado. Allí se encuentran actores importantes que aportan mucho al campo de la formación, siendo uno de ellos los sindicatos.

A partir de los años '70, un grupo importante de ellos conforma el Foro Sindical por la Capacitación Integral y Permanente del Trabajador, un cuerpo colegiado que trabaja por consensos en función de objetivos comunes.

Sus actividades comprenden la capacitación político-sindical, la formación profesional y la investigación de nuevos perfiles laborales. Algo menos de 20 gremios participan en el Foro.

Otro grupo importante de actores son las organizaciones no gubernamentales (ONGs) que actúan en el campo social. Han adquirido importancia debido al incremento de la pobreza y al surgimiento de programas sociales que incluyen la capacitación como uno de sus componentes. Las ONGs tienen conocimiento y experiencia en el trabajo con poblaciones en riesgo, pero presentan niveles muy variados de idoneidad técnica en formación: en general aquellas que pertenecen a instituciones mayores relacionadas con iglesias o entidades educativas se encuentran mejor equipadas y cuentan con personal más idóneos. Tanto sindicatos como ONGs han permitido ampliar la oferta a nuevas poblaciones, que no tenían cabida en el modelo original de la formación profesional, exclusivamente estatal.

El último actor de la formación está constituido por los usuarios de la misma, la gente que quiere y puede capacitarse, esos centenares de miles de personas que se anotan en escuelas y cursos no formales, que buscan hacerlo invirtiendo en muchos casos sus propios recursos. Frente a ello es necesario preguntarse quién garantiza la validez e idoneidad de la formación impartida.

No obstante, queda aún pendiente mejorar y profundizar la articulación entre estos actores: Estado, empresas, sindicatos y sociedad civil. Todos ellos

tienen roles propios e indelegables, pero existe aún escasa coordinación y una canalización adecuada de recursos como muestra el análisis de la superposición de algunos programas, la obsolescencia de otros y la existencia de poblaciones objetivo prioritarias pero relativamente vacantes (en particular la de jóvenes y adultos en riesgo).

La Redefinición de las Políticas Públicas

A partir de los nuevos lineamientos educativos se advierte un giro en las políticas públicas con respecto al impulso de la formación laboral, por primera vez se articulan las tres jurisdicciones en un mismo territorio. En este sentido, se vienen implementando acuerdos entre los Ministerios Nacionales de Trabajo, Educación y Municipalidades; en este caso, bajan a la Provincia de Buenos Aires a través de distintos programas para fortalecer la empleabilidad de jóvenes y adultos desocupados. Se traducen en contenidos educativos y de formación para el trabajo más el otorgamiento de financiamiento.

Sus ejes son la capacitación docente, la terminalidad educativa de nivel primario y secundario, créditos fiscales destinados al equipamiento tecnológico, nueva legislación, incentivos a las empresas para generar proyectos de formación, creación de oficinas de empleo en los municipios para incentivar el entramado productivo a nivel local, sistemas de becas, certificación de competencias laborales, fortalecimiento institucional a través de la Red de Instituciones de Formación Continua y nuevos diseños curriculares basados en normas de competencia laboral con sus respectivos materiales didácticos.

El sentido es trabajar desde las Redes Sectoriales de Instituciones de Formación Continua en forma conjunta con las Redes de Servicios de Empleo, pensando y ejecutando dispositivos estratégicos de políticas activas en el territorio. Toman una participación más dinámica, reconocen como referentes sectoriales a las cámaras empresariales, sindicatos, instituciones de formación profesional, quedando la coordinación en manos de los Ministerios de Trabajo y Educación.

Según el Ministerio de Trabajo de la Nación, como resultado de esta experiencia se han incorporado 296 Centros de Formación Profesional a dicha red, 44 instituciones de Formación Profesional han certificado calidad de gestión de acuerdo a Normas IRAM 9000 (Certificado de Competencias Laborales, Programa de la OIT).

Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo

Ha sido creado recientemente y está destinado a los jóvenes entre 18 y 24 años con el fin de acercarles oportunidades de capacitación para mejorar sus posibilidades de acceso a un empleo formal. Incluye un acompañamiento para la terminalidad educativa a través del Programa FINES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) del Ministerio de Educación de la Nación y, del COA (Centro de Orientación y Apoyo), como así también promueve la oferta de Formación Profesional, Prácticas Calificantes y Prácticas de Inserción Laboral, estas dos últimas con participación directa de las cámaras empresariales y gremios.

Cabe destacar que estos planes se materializan a través de la firma de convenios de cooperación mutua con municipios, sindicatos, cámaras empresarias, organismos de la administración pública, organizaciones de la sociedad civil, comunidades religiosas y universidades. Estas entidades son responsables de difundir la convocatoria entre sus miembros, gestionar las certificaciones de estudios y materias adeudadas, tramitar la inscripción en dichos planes y realizar el seguimiento necesario respecto a la acreditación de materias, certificación de estudios y títulos, además de administrar los recursos que insumen los planes.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia sustentan económicamente el pago de los docentes y tutores. Por ejemplo, el FINES estuvo destinado en su primera etapa, a quienes terminaron de cursar como alumnos regulares el último año de la escuela secundaria; en tanto en el segundo tramo se amplió la cobertura a los que directamente no empezaron o no concluyeron la primaria y secundaria. Se lanzó en el año 2008 con una inscripción de 750 mil personas, a tres años de su creación casi 260 mil lograron recibirse gracias a esta iniciativa (Lanza, 2011).

Red de Servicio Público de Empleo

Se pone en marcha a partir del año 2005 como parte del dispositivo institucional, es un modelo que también fue desarrollado en otros países de la región (México y Chile). Está conformado actualmente por 324 Oficinas de Empleo Municipales, de las cuales 22 se encuentran en las capitales provinciales. Según datos del Ministerio de Trabajo, el 76% del total de la

población económicamente activa cuenta con servicios de intermediación, colocación y asesoramiento laboral, público y gratuito. Entre 2005 y 2006, cerca de 38 mil personas utilizaron los servicios de la red, cinco años más tarde se recibieron casi 285 mil solicitudes de mujeres, hombres y jóvenes quienes buscaban mejorar sus posibilidades de acceso a un empleo.

Las Oficinas de Empleo están pensadas como un sistema que interrelaciona un conjunto de herramientas de políticas de empleo, tales como servicios de orientación laboral, apoyo a la búsqueda, colocación o intermediación laboral, asesoramiento para el auto empleo, derivación a instituciones educativas y actividades formativas, inclusión al seguro por desempleo e información a empleadores. Asumen como presupuesto básico que en la sociedad del conocimiento se concibe al trabajo como un ámbito de formación permanente. Su propósito es promover estrategias de formación y crear mediaciones entre los diferentes actores del sector público vinculados a lo laboral con representantes del capital y el trabajo.

Otra Mirada de las Políticas Públicas hacia los Jóvenes

Pensar las políticas públicas implica analizar cuál ha sido su recorrido. Para Jacinto (2009), desde su aparición durante los años '90, los programas orientados a la inserción laboral de jóvenes vulnerables han tenido un carácter compensatorio que tendía a basarse en la noción de déficit, hecho que se tradujo en la implementación de programas de carácter focalizado que ponían el acento en la capacitación laboral inicial, pasantías y apoyo a micro emprendimientos. Estos programas presentaban un diagnóstico inespecífico

acerca de las problemáticas que se manifestaban en el mercado laboral que giraban en torno a los llamados “déficit” de formación. Diagnósticos que tomaban escasamente en cuenta su impacto en la población, sobre todo la de los jóvenes, no considerando la interdependencia de las dimensiones estructurales, institucionales, familiares, individuales y subjetivas que terminaban convirtiéndose en una suma de desventajas. Por ejemplo, la posibilidad de lograr la terminalidad de la escolaridad primaria y secundaria, la segmentación territorial que dificulta la salida del barrio, el escaso y deficiente acceso a servicios de salud, la asunción de tempranas responsabilidades, la limitada formación profesional de calidad y de puente con la posibilidad de empleo, así como también, las propias perspectivas de los jóvenes respecto al trabajo.

En los 2000 se produce un viraje en la orientación de las políticas públicas, se inicia una aguda crisis como resultado del ajuste efectuado en los '90. Se comienza a instalar una visión crítica sobre los enfoques anteriores teniendo en cuenta sus resultados y también los cambios visibles en las concepciones políticas de varios países de la región. Algunos gobiernos empiezan a implementar políticas de corte redistributivas basadas en una perspectiva de ampliación de los derechos sociales y ciudadanos. Así las políticas asumen un nuevo enfoque que intenta superar, al menos desde lo discursivo, las visiones estigmatizantes que responsabilizaban a los sectores excluidos de su propia pobreza. Desde este paradigma las necesidades personales, sociales, económicas, culturales y políticas serán definidas en términos de derechos vinculándose estrechamente con la inclusión social.

En términos específicos de política de empleo, se pasa de un modelo de subsidio a los desempleados, a la “activación”, es decir a la concepción de que el beneficiario debe realizar una contraprestación a cambio del monto que percibe. Tienden a privilegiar “herramientas para moverse en un mercado incierto”, medida que se convierte en una de las claves para empezar a pensar políticas activas de empleo.

Actualmente, las acciones propuestas por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación tendientes a lograr una mejor inclusión laboral deben contemplar los múltiples aspectos socio-culturales como: las vivencias familiares, la cultura de origen, la visión sobre experiencias propias, la diversidad de formas de obtención de recursos, las estrategias sociales de supervivencia, la coyuntura económica y social y los aspectos vinculados a las tendencias de las economías regionales.

Políticas que parten de diagnósticos que toman en cuenta que muchos jóvenes de grupos sociales desfavorecidos se enfrentaron a experiencias familiares y generacionales que no contaban con trabajo estable. Condiciones que influyeron negativamente en las visiones y expectativas acerca del trabajo y en la naturalización de situaciones de pobreza transmitidas trans-generacionalmente. En tanto, el avance de formas de vinculación con el mercado de trabajo claramente distintivas a las propuestas por el empleo formal, promovió condiciones para la generación de pautas y códigos culturales totalmente distintos a los históricamente conocidos (Red de Servicios de Empleo, 2008).

Recientemente la implementación de otras políticas educativas basadas en la inclusión social, que entienden al joven como un sujeto de derecho, han

posibilitado crear un sistema de redes que contemplan la situación en su complejidad. Articulan el sistema educativo con políticas activas de empleo que presuponen una capacitación previa ofrecida por el Estado a través del Ministerio de Trabajo y los Municipios.

Dichos programas abren espacios e incorporan un sinnúmero de cursos orientados a nuevas “familias profesionales” que responden a la demanda del mercado local y a los nuevos parámetros tecnológicos. Muchos de ellos son monitoreados por normas de calidad lo que garantizan una inserción laboral más certera.

En este contexto, ¿Qué significa hoy formar para el trabajo a los jóvenes más vulnerables? En términos específicos de políticas de empleo, se pasa de un modelo de subsidio, propio de los '90 en los que se implementaron programas focalizados a los desempleados a la “activación”, es decir, a la concepción de que se debe realizar una contraprestación, como cumplir con la terminalidad del ciclo primario, secundario o ingreso a Centros de Formación Profesional, a cambio de un monto monetario percibido por el joven bajo programa.

El propósito de la inclusión se centra en el desarrollo de competencias, entendiendo que resultan imprescindibles para potenciar las posibilidades de participación social y laboral de aquellos que quedan marginados del acceso a los puestos de trabajo generados por las transformaciones tecnológicas. Los nuevos perfiles educativos tienen que ver también con la necesidad de la formación integral y no sólo de su faceta laboral. El desarrollo de las competencias es un mecanismo imprescindible para permitir una mayor igualdad de posibilidades para todos en el acceso a los restringidos puestos de trabajo que hoy día ofrece el mercado.

Como parte de la implementación de políticas educativas específicas que dan respuesta a la situación de su población, la Dirección de Educación de Adultos provincial se propone como objetivo prioritario, trabajar por la inclusión social garantizando el derecho a la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores, a través de su acceso, permanencia y terminalidad de los estudios primarios y secundarios. Para ello es necesaria una estrecha articulación con organismos del Estado nacional, provincial y los municipios, así como con el conjunto de los actores sociales de modo de poder abordar el amplio espectro de trabajadores ocupados, semiocupados y desocupados que hoy conforman esta población destinataria.

La Dirección de Adultos provincial está integrada por diversas instituciones, programas y proyectos que intentan atender dicha diversidad. Lleva adelante el Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos que acerca a los barrios populares la terminalidad de la educación primaria en continuidad con el Programa Nacional de Alfabetización Encuentro, desarrolla el Programa Nacional de Finalidad de Estudios (FINES).

Articula con el Ministerio de Trabajo de la Nación a través del Programa Educación para el Trabajo, promueve convenios con sindicatos y obras sociales destinados a los trabajadores ocupados y desocupados, desarrolla proyectos con jóvenes, mujeres rurales y pueblos originarios, trabaja también en la problemática de género.

Se encarga de gestionar conjuntamente con otros ministerios las posibilidades de cursada y la certificación de los estudios secundarios de trabajadores del Estado. También contempla la existencia de servicios educativos para atender a la población en contextos de encierro.

Las condiciones de ingreso a dicha Modalidad exigen una edad de 16 años y una trayectoria educativa previa, en este sentido se contemplan las siguientes posibilidades:

- Escuela primaria aprobada.
- Escuela primaria incompleta, en forma simultánea a los cursos de formación profesional. Algunos Centros ofrecen la posibilidad de cursar la primaria a través de la oferta de educación de adultos.

El partido de General Pueyrredón cuenta con diecinueve Centros de Formación Profesional, si bien en su totalidad pertenecen al universo de la oferta pública, diez de ellos pertenecen a la estructura de la Municipalidad y el resto (nueve) a la Provincia de Bs. As. Es importante señalar que cinco de estas unidades educativas han establecido convenios con distintos sindicatos (UOCRA, UTGRA, Empleados de Comercio, CTA y SMATA).

La oferta educativa intenta dar respuesta a las necesidades ocupacionales del Partido, definiendo posibilidades para optimizar y ampliar la eficacia del sistema, en directa vinculación con las necesidades económicas y sociales de la región.

En concordancia con estos objetivos se crean en la Provincia de Buenos Aires las Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral (GECAL). En el Partido de Gral. Pueyrredón en el año 2008, empieza a funcionar la Oficina de Empleo dependiente de la Municipalidad. La intención es articular la capacitación con la inserción de los recursos humanos en el mundo del trabajo.

CAPITULO III

Nuevos Perfiles de los Alumnos

Es preciso avanzar hacia una comprensión acerca de quiénes son los sujetos, en nuestro caso, aquellos jóvenes o estudiantes que habitan o están en los márgenes de las escuelas de formación profesional ¿Quiénes son? ¿Qué esperan? ¿Qué soportes materiales y subjetivos los atraviesan? ¿Cómo se perciben en relación con su futuro?

La inclusión de estos jóvenes en el sistema educativo requiere la comprensión de su subjetividad, entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en la institución escolar o con relación a ella, teniendo presente que los sujetos están fuertemente atravesados por su realidad objetiva, a la vez que poseen relativa autonomía para definir sus carreras sociales y educativas. Sin dejar de considerar que las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social, las trayectorias y expectativas que estructuran los adolescentes y jóvenes.

Jóvenes que durante los '90, fueron asociados a la violencia, cuyo fenómeno empieza hacerse visible en los ámbitos educativos. Las investigaciones especializadas plantean que los síntomas más preocupantes de la cuestión social contemporánea (exclusión social, violencia, inseguridad, etc.) tienen origen en un proceso objetivo de desestructuración de las condiciones de vida típicas del capitalismo integrador. Sin embargo, la profundización de estas

diferencias puede llegar a amenazar la unidad e integración de las sociedades como un todo.

Son estas formas de exclusión y precarización laboral y social las que aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia del desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de un futuro asegurado o al menos previsible en cierto grado generan una sensación de impotencia y una destrucción de las defensas psicológicas asociada a una desorganización generalizada de la conducta y de la subjetividad.

Es innegable, entonces, que los procesos objetivos de exclusión social hagan de los jóvenes y adultos provenientes de clases sociales desfavorecidas uno de los blancos más castigados en las últimas décadas. Ellos viven fuertemente el impacto del desempleo, subempleo, inestabilidad laboral, precarización, etc., con efectos en el plano de los comportamientos que se manifiesta a través de agresión, violencia, desinterés escolar y anomia social.

Precisamente, una de las consecuencias más relevantes que impactaron significativamente en la cuestión educativa es que, producto de la crisis estructural que explotó en el 2000, se produjo una suerte de ruptura de las trayectorias que barrió con la representación del progreso que sostenía que el mañana sería mejor que el hoy y, que se podía confiar en el futuro siempre y cuando se apostara a la educación. Al mismo tiempo, la coexistencia de la condición estudiantil y la de trabajador o desempleado, eran pensadas originariamente en la estructura educativa como categorías excluyentes, hecho que devino en una mutua imbricación sobre todo en el caso de aquellos que se vieron obligados a ingresar tempranamente al mundo del trabajo no

formal pasando a ser trabajadores precarios conservando en muchos casos la condición de estudiantes.

Estudios realizados a partir de los datos aportados por la Encuesta Permanente de Hogares -INDEC-, demuestran que el pasaje y permanencia por el sistema educativo, no resultaba ser una condición universal especialmente a partir de los 15 años, ya que a esa edad, las instituciones educativas se iban vaciando paulatinamente. Aunque este panorama afectaba a todos los jóvenes, para aquellos en situación de pobreza y/o bajos niveles educativos de su familia, la situación era aún más pronunciada.

Pobreza y Trayectorias Escolares

Aún existe una tendencia a anticipar los límites respecto a los alcances de las trayectorias sociales y educativas de los sujetos y grupos sociales. La escuela primaria históricamente entendía que el ingreso a la educación secundaria solo estaba destinado para aquellos alumnos que habían tenido un recorrido pedagógico sin fracturas. En el caso de no concretarse dicho logro, orientaba a continuar en los Centros de Formación Profesional: *Si no sirve para estudiar hay que orientarlo a un oficio*. De esta forma se cristaliza un discurso que reproduce las desigualdades sociales en desigualdades individuales y/o naturales y que se presenta como parte de una lógica inevitable.

Ante este razonamiento se requiere preguntarse, si es válido tal cual como ha sido legitimada tradicionalmente pensar dicha categoría; es decir, la idea de un modo único de ser adolescente que responde a los parámetros dominantes, y que deja por fuera a aquellos que presentan “otras”

características, clasificándolas como deficiencias, como desvíos que resultan de trayectorias individuales y familiares “disfuncionales”. En muchas oportunidades se piensa, nombra y clasifica a los adolescentes con dificultades en sus recorridos escolares previos, vaticinando efectos en las trayectorias escolares futuras que dejan marcas en su subjetividad.

Entendemos la adolescencia como una categoría socio-histórica construida en un interjuego de relaciones que dan cuenta de fragilidades y marginación, y también de resistencias. Existen diversos modos de ser adolescente, modos que en este caso se constituyen como rostros de la desigualdad. Visibilizar, desde una perspectiva socio- cultural las condiciones en las que este grupo se *inscribe constituye uno de los primeros pasos para resituar las oportunidades y límites que el ser adolescente en contextos complejos supone.*

La Escuela de Formación Profesional como Espacio de lo Posible

Durante mucho tiempo, la escuela expulsó, a través de diferentes mecanismos a aquellos adolescentes que presentaban características diferentes a las esperadas. Hoy, junto a la expulsión coexisten prácticas inclusivas que abren nuevas posibilidades.

En oposición a la visión que sostiene la neutralidad escolar, consideramos que la escuela está atravesada por la matriz de conflictividad social que estructura las trayectorias y las experiencias sociales de los estudiantes. A través de diversos dispositivos, refuerza a unos y debilita a otros.

Los últimos aportes en el campo de la investigación socioeducativa permiten sumar una dimensión fértil en el estudio de los procesos que tienen lugar en la

escuela. Se presenta otro modo de pensar la experiencia social y escolar, reconociendo cómo los agentes en el interjuego entre las condiciones materiales y los elementos subjetivos van construyendo una experiencia social y educativa en la cual hay todo un trabajo personal, una significación que va dotando de sentido el pasaje por las instituciones. Así, los condicionamientos materiales que atraviesan la vida de los alumnos explican gran parte de su desempeño pero no justifican acabadamente cómo algunos sujetos generan estrategias que resisten o superan en parte los límites que se les imponen. A pesar de las condiciones de vida, se encuentra un abanico relativamente abierto de posibilidades, que en ocasiones muestran los intersticios frente a los vaticinios que limitan y funcionan, pero no obstante muchas veces rompen el pronóstico educativo y tope pedagógico.

Ante esta realidad pensar que la escuela por si misma alcance a revertir una situación de tal complejidad sería no medir suficientemente las implicancias de las dimensiones sociales y subjetivas en juego. Pero, por otra parte, la implementación reciente de otras políticas educativas basadas en la inclusión social, que entienden al joven como un sujeto de derecho, han posibilitado crear un sistema de redes que contemplan la situación en su complejidad. Articulan el sistema educativo con políticas activas de empleo que presuponen una capacitación previa ofrecida por el Estado a través del Ministerio de Trabajo y los Municipios.

Es preciso avanzar hacia una comprensión acerca de quiénes son los sujetos, en nuestro caso, aquellos jóvenes o estudiantes que habitan o están en los márgenes de las escuelas de formación profesional ¿Quiénes son? ¿Qué

esperan? ¿Qué soportes materiales y subjetivos los atraviesan? ¿Cómo se perciben en relación con su futuro?

Su inclusión en el sistema educativo es a condición de la comprensión de su subjetividad, entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en la institución escolar o con relación a ella, teniendo presente que los sujetos están fuertemente constreñidos por su realidad objetiva, en tanto poseen relativa autonomía para definir sus carreras sociales y educativas. A su vez, las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los adolescentes y jóvenes.

CAPITULO IV

Reseña histórica de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Resulta interesante realizar un recorrido histórico de los cambios operados al interior de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía social para identificar las transformaciones en las prácticas del trabajo social y el lugar que ocupó en relación a los Centros de Formación Profesional.

Esta Modalidad transversaliza su accionar en todos los niveles del sistema: Inicial, Primario, Secundario, Terciario; y en todas sus Modalidades: Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Artística y Educación Física.

Es importante advertir de qué manera los cambios de época (económicos, sociales, políticos, culturales) fueron direccionando las intervenciones de los equipos de orientación escolar (EOE) al interior de las instituciones, como así también cómo el rol del trabajador social se fue ajustando a los nuevos requerimientos.

El recorrido que se presentará a continuación pone el acento en la intervención del trabajador social en relación con la oferta educativa de formación profesional.

Los inicios: 1948

El surgimiento de la actual Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, se produce en 1948, un 6 de Agosto, bajo la nominación de Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

En el contexto internacional se proclama la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. La Rama se crea con el objeto de trabajar con aquellos alumnos que presentan dificultades de *adaptación* en el ámbito escolar.

La constante en su historia ha sido priorizar la ubicación de los hoy llamados equipos de orientación escolar (EOE), en aquellas instituciones educativas ancladas en contextos socialmente desfavorables. Desde el concepto de prevención: primaria, secundaria y terciaria en sus diferentes niveles de intervención, los ejes del accionar del trabajo social han sido las cuestiones atinentes al aprendizaje y la calidad de vida, las relaciones vinculares, disciplinares, de convivencia y la orientación vocacional.

Durante este período el rol del trabajador social está muy asociado con el control, y la concepción de *normalizar* aquellas situaciones que escapan de los cánones previstos.

Etapa de la dictadura militar: 1976-1983

La meta está centrada en el apoyo escolar, organizado a través de grupos de trabajo (grado recuperador). Se atribuye como una responsabilidad del EOE el abordaje de las dificultades de aprendizaje y específicamente para el trabajador social el control de la asistencia, cumplimiento de la vacunación, regulación de tema de documentación y orientación vocacional.

Dentro de esta última, interesa advertir que al impartir orientación post primaria se anticipan los recorridos escolares desde el criterio del rendimiento escolar previo, de manera que aquellos alumnos que hubieran presentado dificultades de aprendizaje o conducta serán direccionados a las escuelas de

formación laboral, mientras que el resto se los alentarán para continuar estudios secundarios. En este momento es visible la concepción de otorgar un estatus menor a dicha formación entendida como capacitación en los oficios, cuyos destinatarios siempre coincidían con aquellos alumnos de condición social desfavorable.

Se aprecia la preponderancia otorgada por parte de la Rama a los aspectos estrictamente pedagógicos individuales. Por otra parte, no aparecen aún lineamientos de trabajo interinstitucional más allá de derivaciones a centros que atienden distintas cuestiones de la niñez (salud, desarrollo social, etc.).

El énfasis está puesto fundamentalmente en el diagnóstico, imponiéndose el concepto de caso, mientras que se le asigna al trabajador social la administración de encuestas sociales, la responsabilidad del seguimiento de cuestiones de salud y documentación, de ausentismo y problemas de conducta.

En relación a la vinculación con el mundo del trabajo se borra toda posibilidad de articulación. Se advierte como el modelo de abordaje está basado en el enfoque médico/asistencial/compensatorio de las deficiencias, utilizándose criterios cuantitativos exclusivamente, que no dan cuenta de aspectos cualitativos complejos y multideterminados. Esta concepción tiende a responsabilizar al niño y a su entorno familiar de sus dificultades, nunca asociando esta situación a las condiciones estructurales del sistema.

En tanto, y coherentemente con el modelo político vigente, la participación de la familia en el proceso de aprendizaje es desde la Rama desconocida en

forma absoluta, y resulta inexistente la vinculación de la escuela con la comunidad como estrategia de trabajo.

Etapa de la instauración democrática: 1983-1995

Esta marcada desde lo socio-político por la instauración de la democracia, se alude a la necesidad de transformar el sistema educativo, bajo el lema de *igualdad de oportunidades e igualdad de logros*, para todos los niños, como supremo objetivo de una sociedad democrática, entendiendo que la igualdad no implica solamente su incorporación a la escuela sino que aparece la inscripción de la concepción de derechos en forma incipiente.

Se propone una escuela que se libera de las pautas del autoritarismo y del individualismo dado que generan secuelas de marginación y discriminación social. Apuesta a la solidaridad como valor a rescatar y al aprender conjunto y reflexivo de todos los sectores de la comunidad.

Como objetivos innovadores se menciona la articulación inter/rama circunscripta a la Educación General Básica (EGB) e Inicial, por lo cual se promueve encuentros con instituciones de salud y se comienzan a organizar reuniones entre EOE cuyas escuelas estuvieran emplazadas en zonas cercanas.

La Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, comienza a promover la integración con la familia y la comunidad, trazando una ruptura respecto a la postura sostenida hasta el momento, que se circunscribían estrictamente a las acciones que tuvieran que ver con la adquisición de contenidos pedagógicos. Por otra parte, se estima necesario encontrar las estrategias para contribuir a

una transformación productiva, centrada en la cultura del trabajo, para colaborar con la atenuación de las desigualdades sociales.

Por primera vez, la Rama hace un reconocimiento de la pobreza, ubicando a la escuela en una posición estratégica, desde donde es posible romper con ese círculo vicioso transmitido de generación en generación. A su vez reconoce la categoría de niños con desventajas para el aprendizaje, como aquella cuyo rasgo común es la falta de oportunidades para aprender las habilidades adquiridas por la mayoría de los alumnos en el transcurso de su desarrollo; señalando a la situación ambiental desfavorable (pobreza, escasa estimulación, etc.), como una de las causas de tal fenómeno.

En lo que respecta al trabajo del profesional social, plantea como necesario describir el contexto socio/comunitario en el que se inscriben las instituciones educativas considerando dos dimensiones: a) la organización social, que incluye aspectos socio demográficos, económicos, culturales/recreativos y; b) la organización de recursos, tanto sanitarios como habitacionales, educativos y pedagógicos. Con ello, comienza a ampliarse la mirada en la interpretación del fracaso escolar, relacionándolo no solo con el alumno sino con el contexto social de pertenencia.

En cuanto al *fracaso escolar* al realizar un recorrido histórico de la función del EOE, se observa que, si bien los equipos de orientación no fueron creados para asistirlo, a lo largo del tiempo esa ha sido la función con la que con mayor consenso se lo ha identificado, desde adentro y fuera del sistema educativo. *Fracaso* que ha sido analizado más como del *alumno* que como *fracaso de la oferta escolar, institucional y social*.

En esta etapa los lineamientos están dirigidos a que el EOE *salga* del ámbito conocido, seguro y aceptado del *gabinete*, para integrarse desde otro lugar a la labor docente en cada grupo escolar y con el conjunto institucional y comunitario.

Se intenta problematizar una vieja pregunta: ¿Prevención o Asistencia? Y frente a ello, se decide que tal planteo debe ser superado. Cualquiera de las dos experiencias en juego, ubica al personal en el lugar del fracaso. Por lo tanto, la cuestión resulta movilizadora de una necesidad de cambio, para lo cual es importante un corrimiento desde ese lugar al del Modelo Pedagógico Institucional, esto es investigar y crear nuevos instrumentos y metodologías de abordaje que requieren de una reformulación del marco operativo para posibilitar una mayor eficacia en la construcción de los distintos niveles de intervención.

A partir de estos ejes, se profundiza el rol de la escuela, mencionando que, además de su función transmisora de conocimientos, es recreadora de los mismos, integradora de culturas y generadora de valores.

Se aprecia en esta etapa, la diferencia del discurso pedagógico de la escuela tradicional marcadamente intelectualista, basada en aquellas funciones vinculadas con el desarrollo psico/evolutivo (influencia de la psicología y de la psicopedagogía), el que enfatiza el reconocimiento de la infancia en la sociedad moderna, en la cual la educación se hace cargo de atender al desarrollo integral del ser humano. De esta manera se abren las posibilidades de recrear conceptualizaciones que abonan el trabajo grupal.

En lo referente al enlace del sistema educativo con el mundo del trabajo no se percibe, más allá de propuestas voluntaristas, un diseño de políticas públicas que articulen fuertemente estos espacios. Respecto a la orientación vocacional, persisten las prácticas lineales que reproducen la dicotomía: trabajo intelectual – trabajo manual.

Si bien, se detecta una incorporación del trabajador social en la planta funcional de las escuelas de formación profesional, su presencia es minoritaria y su trabajo no se diferencia de las prácticas que se desarrollan en otros contextos educativos.

La Transformación Educativa – 1995/2005

En Marzo de 1995, la Resolución N° 378 reglamenta la Ley Provincial de Educación N° 11.612. En el marco de esta transformación, los objetivos de la Rama de Psicología, contenidos en el Art. 14 de la mencionada Ley, hacen referencia explícita a:

- < La prevención y asistencia desde lo psicopedagógico social de las dificultades y/o situaciones que afectan el aprendizaje y la adaptación escolar.
- < El garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades.
- < La complementariedad de la acción de la escuela previniendo ámbitos - específicos que aseguren el principio de equidad.

Años más tarde, se agregan como metas de la Dirección de Psicología las siguientes:

< Coordinar y promover la conformación de redes interinstitucionales o intersectoriales (escuela-comunidad).

< Profundizar la prevención y asistencia de la niñez y adolescencia en riesgo socioeducativo.

A lo largo de este período, caracterizado por las turbulencias políticas y sociales (cacerorazos, marchas, aumento de la exclusión, desempleo, pobreza, delincuencia infanto-juvenil, etc.), fue en aumento la sensación de “peligrosidad social”, producida por la desafiliación del sistema, transformándose las instituciones educativas en campos tensionales cotidianos. Desde este contexto, se concibe al fracaso escolar como una consecuencia del deterioro de las condiciones de educabilidad con elevados índices de sobreedad, deserción, ausentismo reiterado y repitencia; frente a esta problemática se implementaron políticas compensatorias financiadas por Organismos Internacionales. Puede apreciarse aquí, un primer reconocimiento oficial del fracaso escolar, como producto en gran parte de las falencias del mismo sistema.

En el año 2003, la Rama de Psicología, en el marco de la política educativa de inclusión total, de educación para todos y calidad de enseñanza, propone:

< Reducir el ausentismo y el abandono escolar del ciclo lectivo.

< Garantizar las buenas trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad.

En tanto define la calidad educativa como una educación de calidad para todos, la cual deberá efectivizarse bajo la visibilización de la diferencia, de la diversidad; en contraposición con la escuela moderna cuyo rasgo ha sido la homogenización.

La metodología de abordaje propuesta para su personal consiste en el trabajo en redes desde la escuela, organizando el pensamiento sobre la base del triángulo: familia-escuela-comunidad. En tal sentido, se orienta a participar a las familias de los logros y obstáculos a lo largo del proceso de aprendizaje, dado que se la considera como el primer organizador social del sujeto que aprende.

Para reforzar esta posición se llevan a cabo diferentes capacitaciones técnicas dirigidas al personal, por ejemplo cursos como: "Adolescencia en Contextos Críticos", "Escuela, Subjetividad y Niños en Condición de Desventaja Social", realizados desde ateneos institucionales.

Pero, aún no se vislumbran líneas de abordaje que enlacen con otros Ministerios políticas públicas que tomen como centro al joven o adolescente. Recién en el año 2005, desde la Rama se dan a conocer planes y programas gubernamentales e intergubernamentales, que sirven como instrumentos de apoyo para contribuir con los procesos de inclusión educativa y mejora de las trayectorias escolares de alumnos en riesgo socio educativo.

Nueva Nominación de la Rama: Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

A partir del ciclo 2007, cambia su nominación por la de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En esta nueva etapa se tiene por objetivo fundamental promover procesos de orientación para la educación y el trabajo encuadrada como una política social y económica específica para este tiempo.

Por primera vez, se orienta de manera explícita y relevante el enfoque profesional, abocado a estos núcleos. El diseño curricular define y explicita las orientaciones pertinentes en todos los niveles.

La Ley 13.688 provincial es la que regula su funcionamiento, en el Cap. XII, Artículo 9, se enuncian las acciones correspondientes al rol de orientador social (OS):

- a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos de Convivencia aportando elementos de fundamentación socio-pedagógicos proporcionados desde los saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Psicología Comunitaria, a la Pedagogía Social y a las Ciencias de la Educación que colaboran con los fundamentos de la política educativa actual.
- b) Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socio-educativa, institucional y comunitaria.
- c) Aportar elementos de análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o pueden generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria y del trabajo social.

d) Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias, recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.

e) Promover el trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, permanencia y el aprendizaje de los niños/as y de los/las adolescentes y adultos en la escuela.

f) Aportar a la articulación intra e interinstitucional con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos/as tratando de promover acuerdos.

g) Abordar desde propuestas superadoras las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando las practicas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las Orientaciones Actuales: Ciclo 2011

En el comunicado 1/11: *Comenzando Nuestra Tarea*, la Dirección de la Modalidad expresa: "...Proponemos resignificar en el presente nuestras prácticas, elucidando dispositivos que siguen operando hegemónicamente en la institución escuela y familia, y en cada uno de los profesionales de nuestra Modalidad...". "...La construcción de nuestra modalidad como Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la situamos en un lugar de

resistencia a la sociedad clasista e individualista, sin potencia de lo estatal, imperativos contrarios al mandato fundacional de la misma...”...La marca fundante, en 1948, está asociada a la orientación laboral, en donde todos tenían un lugar en el espacio social. La educación se vinculaba con la posibilidad de construcción de un futuro articulado con el trabajo...”

De esta manera se visualiza en la historia de la Dirección, la necesidad de articular el espacio escolar con el mundo del trabajo. Esta idea directriz se ve enmarcada por el nuevo diseño curricular, siendo un eje transversal en la política educativa provincial. En este sentido, Puiggrós (2007), sostiene que, se busca la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo en especial en las escuelas técnicas y agrarias, la educación de adultos formación profesional y el nivel secundario, pero introduciendo un vínculo profundo entre educación y trabajo a lo largo de toda la educación.

El Rol del Trabajador Social en las Escuelas de Formación Profesional

En el Partido de General Pueyrredón, históricamente solo las escuelas dependientes de la Municipalidad han contado con equipo de orientación escolar en su planta funcional, conformados por un orientador social (trabajador social) y un orientador educacional (psicólogo, psicopedagogo,).

Mientras que en las de la Provincia nunca se ha previsto la incorporación de equipos técnicos. Esta ausencia posiblemente tiene que ver con el recorrido de la Modalidad y la dirección en que fueron dirigidas sus prácticas. El carácter *compensatorio* que ha asumido el trabajo social, atendiendo a las problemáticas focalizadas como el ausentismo, la deserción, la gestión de

trámites, por ejemplo han direccionado la ubicación de los equipos en aquellas instituciones educativas ubicadas en contextos sociales complejos. Aún, no se ha perfilado una tarea orientada a la gestión y articulación de los planes y programas vigentes. Los intentos en este sentido se han circunscripto a iniciativas de índole personal, tal vez motivadas por la formación/capacitación posterior del orientador social, por su interés por el tema o por la propia voluntad de promover novedades al interior de la institución, más que a direcciones específicas emanadas de la modalidad.

De esta forma el trabajo desempeñado, en general no se ha diferenciado del abordaje efectuado en otros contextos educativos. Tradicionalmente las orientaciones prescriptas para el rol, expresan que no ha existido una definición clara y particularizada de la tarea que debería cumplir en los centros de Formación Profesional y en relación al enlace de la escuela con el mundo del trabajo.

Prácticas que han resultado generalizadas, en las primeras etapas centradas en el caso individual alrededor de temáticas asociadas con el fracaso escolar (ausentismo). Sólo en este último tramo, en coincidencia con el cambio de nominación de la Rama y de los nuevos lineamientos curriculares se observa, desde las comunicaciones referencias a la importancia de articular la tarea de los EOE a los requerimientos del mundo del trabajo.

En este sentido, es importante señalar que aparecen comunicaciones donde se socializan datos respecto a la política de formación de recursos humanos en cuanto a las necesidades ocupaciones de distintas regiones, definiendo posibilidades para optimizar y ampliar la eficacia del sistema, en directa vinculación con las necesidades económicas y sociales de la Provincia de

Buenos Aires. No obstante, aún la Región 19, correspondiente a nuestro Partido, no cuenta con este relevamiento.

El Rol del Trabajador Social en los Nuevos Escenarios Socio-Educativos

Por lo expuesto se hace necesario repensar sus intervenciones y los dispositivos que permitan re-fundar prácticas, diseñar nuevas estrategias de abordaje para fortalecer el trabajo con las redes sociales y articular las políticas públicas que se han puesto en marcha desde los Ministerios de Educación y Trabajo.

Ejemplo de ello, es interpretar las operaciones comunitarias como intervenciones que convocan a la participación con otros actores, siendo importante su legitimación en la institución educativa. Hoy, existen espacios como las Oficinas de Empleo, cámaras empresarias, sindicatos y ONGs que posibilitan otros abordajes profesionales. No obstante, ello requiere delimitar parámetros para situar lo que corresponde a la institución educativa.

Es importante poner en tensión las prácticas cristalizadas y burocratizadas para poder desarrollar proyectos creativos y estratégicos que superen un diagnóstico cosificado de la realidad y, sobre todo que produzcan una ruptura de las actividades y funciones pre-establecidas. Como manifiesta Marilda Lamamoto, implica repensar la contemporaneidad de la profesión.

Los desafíos son muchos, sobre todo porque desde este rol se es un articulador *del adentro con el afuera* de la escuela, ya que se le prescribe coordinar y canalizar recursos comunitarios al mismo tiempo que acompañar las trayectorias escolares de aquellos alumnos que manifiestan fracturas en su recorrido.

Sin embargo, no se puede perder de vista que la operacionalización de la práctica profesional se encuentra atravesada por el posicionamiento ideológico asumido frente a la realidad, a cómo se la interpreta y a cuál sea el margen de expectativas de transformación que se estima posible. Aspectos que constituyen un campo a explorar ya que más allá de los lineamientos básicos del encuadre profesional, existen prácticas personales y mandatos institucionales que impregnan el tipo de intervención a adoptar, prácticas que están envueltas en la complejidad del escenario de la educación pública que por momentos se tornan tensas, inseguras y, están inmersas en la tensión entre el *asistir* y el *educar*.

CAPITULO V

Abordaje Metodológico

El carácter de esta investigación es descriptivo, se trabajó con un abordaje metodológico cuanti-cualitativo para posibilitar la construcción del objeto y elucidación del problema a investigar. Por lo cual se partió de considerar el campo de la Educación de Adultos – Formación Profesional como configuración en el que se plasman políticas públicas, tradiciones disciplinares, prácticas institucionales y de los actores, dado que la estructura y el sujeto están en una articulación permanente. Como proceso anterior al desarrollo y construcción de los datos, se efectuó una amplia revisión bibliográfica.

Se ha tomado como objeto de estudio los Centros de Formación Profesional de la ciudad de Mar del Plata. Universo dividido en dos jurisdicciones conformado por 19 instituciones (9 pertenecientes a la órbita provincial y 10 al municipal) con 8386 alumnos inscriptos al mes de marzo de 2011.

En este trabajo, consideramos el análisis de las trayectorias escolares de un grupo particular, el de los adolescentes pertenecientes a sectores populares que se encuentran cursando formación profesional. El sentido fue interrogar aquellas miradas que anticipan que el trayecto de FP es el destino inevitable para ellos, como así también indagar qué impacto tiene estas anticipaciones en la consolidación de prácticas y discursos estigmatizantes sobre su subjetividad. Creemos necesario tornar visibles ciertos rasgos que se van cristalizando en el contexto escolar atravesados a partir de los condicionantes estructurales de la pobreza.

Muestra

El criterio de la muestra fue estratificada, se eligieron aquellas instituciones por su ubicación geográfica, convenios y gestión institucional. Como también por el número de alumnos y especializaciones de los Centros de Formación Profesional; se tomó dos de la provincia (402 y 404), dos (Nº 1 y 4) municipales y un Centro conveniado con el gremio SMATA.

Se entrevistó a cuatro docentes y cuatro supervisores, cuatro trabajadores sociales y a distintos referentes del área pública del Ministerio de Trabajo y del ámbito sindical. Todos ellos caracterizados por su idoneidad para brindar información ajustada, actualizada y específica.

Las entrevistas se realizaron en la sede laboral (oficinas públicas y escuelas).

A fin de recolectar información respecto a la oferta educativa, se recurrió a fuentes de datos secundarios como: matrículas de la Dirección de Adultos, estadísticas de la Dirección General de Escuelas y estadísticas nacionales. El propósito fue trabajar con indicadores que permitieran el cruce y la comparabilidad entre las jurisdicciones.

Respecto a las instituciones responsables de la formación, se consideró tal como lo expresa Pautassi (2006) que la capacidad estatal no puede analizarse fuera del contexto institucional, puesto que las instituciones se constituyen a partir de reglas formales e informales que estructuran el juego, obstaculizando o posibilitando las diferentes opciones de acción. En consecuencia, las instituciones educativas dirigidas a la formación laboral se convirtieron en unidad de análisis.

Por ello se elaboraron diferentes instrumentos con el fin de identificar el grado de capacidad institucional (Tobelem, 1992, citado por Burijovich, Pautassi, 2006), que incluyeron el abordaje de las siguientes dimensiones:

a) Política de formación laboral de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Tendrá como finalidad cotejar legislación, lineamientos, programas, proyectos y convenios.

b) Instituciones educativas oferentes: se efectivizó por muestras dado que son diecinueve los establecimientos que ofrecen Formación Profesional en el Partido de General Pueyrredón, pertenecientes al sector de gestión estatal. Se incluirán dentro de los centros de formación profesional los correspondientes a las dos jurisdicciones: municipal y provincial. El objetivo es comparar el funcionamiento, organización interna, características de la formación, planes de estudio, nivel de vinculación con el sector productivo, capacitación de personal y formas de designación.

c) Se recurrió a las matrículas de los Centros de Formación bajo análisis con el fin de detectar nivel de inscripción, retención y abandono. Se privilegió la desagregación por sexo, edad y diagnósticos de la población atendida si los hubiera.

d) Se realizó un relevamiento de cobertura de los equipos profesionales de apoyo técnico (equipos de orientación escolar - EOE) y sus funciones, con el objeto de analizar la modalidad de intervención poniendo el acento en la función del orientador social.

Desde lo cualitativo se efectuó una entrevista a alumnos de dichos centros, la misma constó de dos partes:

1) Grilla de datos ad hoc que diera cuenta del sexo, edad, nivel educativo de los padres y trayecto escolar anterior, condición laboral de los padres y alumnos y, 2) preguntas abiertas que capten la representación acerca de la formación que están recibiendo y las expectativas de inserción laboral y motivaciones que los impulsaron a dicha elección.

Se realizaron entrevistas a algunos directivos, docentes y orientadores sociales; con el propósito de conocer cómo ellos perciben su propia experiencia, cuáles son sus motivaciones, evaluación del lugar de trabajo, poder decisonal, responsabilidad y posibilidades de ejecución de su tarea.

Las dimensiones abordadas fueron:

- Representación de sus prácticas profesionales;
- Representación acerca de la relación entre educación y trabajo;
- Posibilidades y dificultades en la sostenibilidad de la formación;
- Articulación a la cadena productiva;
- Coordinación entre los actores con otras organizaciones estatales;
- Viabilidad de nuevos formatos institucionales;
- Recorridos biográficos y educativos de los estudiantes;
- Relación de los estudiantes con el profesional/orientador social en las instituciones en que los hubiera.

Unidad de Análisis

Centros de Formación Profesional

Provinciales: 402 y 404

Municipales: Nº 1 y 4

Centro conveniado con el gremio de SMATA

Técnicas de Recolección de Datos

Observación; análisis de fuentes de datos secundarios, entrevistas a informantes calificados; elaboración y administración de protocolos de encuestas y entrevistas.

CAPÍTULO VI

Análisis de los Resultados

Se efectivizó una vez recogidos los datos, los mismos fueron sometidos a la triangulación respectiva. La interpretación se apoyó en el soporte bibliográfico utilizado como marco teórico.

Tal como fue enunciado en uno de los objetivos el propósito fue analizar el posicionamiento de la Modalidad de Formación Profesional provincial y municipal, considerando los lineamientos que posibilitan la articulación con el mundo del trabajo poniendo el eje en los nuevos formadores (cámaras empresarias, sindicatos) como en los destinatarios.

A continuación se presenta la interpretación de los datos de carácter cuantitativo que dan cuenta de las posiciones alcanzadas por los diferentes subsectores (público/provincial; público/municipal y privado), en cuanto a las estrategias y ofertas que ofrecen, como así también, el comportamiento de la población destinataria que capta la Modalidad de Formación Profesional.

Los datos de las matrículas en la ciudad de Mar del Plata durante los años 2009/2010 fueron suministrados por la Dirección General de Escuelas, la Secretaría de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredón y la Dirección Provincial de Educación de Escuelas de Gestión Privada (DIPREGEP).

Se comparó género, edad y oferta de formación: tipo de cursos, convenios con sindicatos, requisitos para su aprobación, planta docente, etc. Independientemente del abordaje cuantitativo, se realizaron entrevistas a

autoridades de los diferentes sectores -Educación y Trabajo- para conocer los alcances de las políticas educativas y de empleo que desde hace pocos años han puesto el eje en la inclusión a partir de la formación para el trabajo.

Creemos que si bien los datos suministrados dan cuenta de diferencias entre el sector público provincial y el municipal, en el primero, se empieza a romper con el anquilosamiento y burocratización que lo caracterizó durante los '90, sobre todo en aquellos centros conveniados con sindicatos que funcionan en su propia sede gremial, en tanto no se observan cambios en el ámbito público municipal, ya que al comparar el mismo período se detecta una baja de matrícula. Es significativo destacar que en este caso, solamente tienen dos convenios de larga data con organizaciones religiosas y participan sólo en parte de los programas del Ministerio de Trabajo de la Nación.

Incidencia de Otras Políticas Públicas sobre la Matrícula

En la ciudad de Mar del Plata se crea en el año 2007, la Oficina de Empleo Municipal actualmente está conformada por un equipo de 30 personas en planta permanente, la mitad de su personal lo provee el Ministerio de Trabajo y el restante el Municipio, solo cuenta con tres profesionales (dos trabajadores sociales y un psicólogo).

Uno de los servicios que brinda es elaborar un perfil que incluya los intereses y expectativas de los usuarios, a quienes se les ofrece participar en cursos de formación laboral. El objetivo es permitirles adquirir o fortalecer las competencias o habilidades requeridas para el ejercicio de la ocupación

definida durante la etapa de elaboración de su proyecto formativo y ocupacional.

La particularidad de esta dependencia es que al igual que las que funcionan en San Nicolás y Olavarría, es monitoreada a nivel de gestión desde hace un año (2010), bajo las normas IRAM. A la fecha los resultados arrojados por la evaluación son positivos. La tendencia a futuro es descentralizar de la oficina central la inscripción del Programa Joven con Más y Mejor Trabajo a centros ubicados en los barrios periféricos visualizados como más problemáticos tal el caso de Las Heras, Belgrano y Libertad.

Criterio que se fundamenta al evaluar que la mayoría de los jóvenes que llegaron al programa a través de la convocatoria hecha durante el verano en la playa y por televisión, provienen de sectores medios/bajos, los cuales si bien no concluyeron con la finalización de los ciclos educativos estaban escolarizados. En tanto, aquellos sectores más vulnerables todavía no han sido captados, y ello implica armar otros dispositivos como llegar a los barrios más sumergidos para informar y trabajar con dicha población; hecho que posibilitaría una mayor profundización y alcance del programa.

En el año 2010, la Oficina de Empleo atendió 4723 personas, de las cuales 2517 ingresaron a los siguientes programas cumpliendo con la terminalidad educativa o formación profesional.

Jóvenes con Más y Mejor Trabajo

Terminalidad Primaria	Terminalidad Secundaria	Formación Profesional	Total (casos)
17,3% (220)	64% (813)	18,7% (237)	100% (1270)

Fuente: Oficina de Empleo-MTySS

Seguro de Capacitación y Empleo

Terminalidad Primaria	Terminalidad Secundaria	Formación Profesional	Fuera de Centros Educativos	Total Bajo Programa
10% (125)	10% (125)	60% (748)	20% (250)	100% (1247)

Fuente: Oficina de Empleo-MTySS

En ambos cuadros se registra prácticamente la misma cantidad de usuarios, en el primero se detecta una fuerte direccionalidad a la terminalidad del nivel secundario, y en menor medida al ciclo primario, quizás este hecho se explique al correlacionárselo directamente con la edad de los usuarios (18 a 24 años). En el segundo programa se orientan claramente hacia la modalidad de Formación Profesional y otros cursos fuera del ámbito educativo, posiblemente con el propósito de alcanzar alguna recalificación laboral, siendo por otra parte relativamente baja la incidencia a la terminalidad del ciclo primario.

Con respecto al Programa Seguro de Capacitación y Empleo se incorporaron en total 1786 personas, de las cuales el 70% fue derivado a servicios educativos para concluir estudios primarios y secundarios o recibir formación laboral.

Capacitación

Asistencia	SCyE	PJMMT	Desocupados / otros	Total
Cursos	21% (318)	60% (910)	19% (280)	100% (1508)
Formación Profesional	31% (742)	39% (924)	30% (735)	100% (2401)

Fuente: Oficina de Empleo-MTySS

Independientemente de los usuarios de los programas Jefas y Jefes de Hogar, Seguro de Capacitación y Empleo, Programas Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y Desocupados de haber concluido su ciclo educativo, se detecta que un porcentaje significativo realizó capacitación a través de cursos conveniados o asistió a Formación Profesional.

Historias Laborales – Programas -2010

PJyJH	SCyE	PJMMT	Desocupados / otros	Total
9% (799)	14% (1280)	13% (1247)	64% (6008)	100% (9334)

Fuente: Oficina de Empleo-MTySS

Se realizaron historias laborales para los usuarios de diferentes programas y desocupados (que no necesariamente están en algún programa). No se cumplieron para integrantes de programas provinciales y municipales, totalizando en el año 2010, 9334 historias.

En cuanto a las capacitaciones llevadas a cabo a través de talleres concretados con capacitadores propios o externos, se realizaron 5 talleres con 174 participantes, talleres específicos de búsqueda de empleo fueron 5 con 174 participantes. Hubo sólo uno de orientación al trabajo independiente que contó con 10 participantes. Se derivaron además a cursos nacionales,

provinciales, municipales y privados 360 jóvenes, todos ellos conveniados con sindicatos y supervisados por la GECAL (Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral). Si bien, se toman en cuenta una variedad de situaciones y formas de vinculación que incluyen experiencias de autogestión, gestión asociada, el dictado de estos talleres de capacitación (gestión empresarial y ferias de microemprendedores), resulta muy asimétrico en relación al resto de las capacitaciones implementadas en los diferentes programas.

El circuito de ingreso a los programas es el POI (Programa de Orientación Integral), tiene una duración de 8 semanas con una carga de 4 horas diarias, en las cuales se dictan cuatro módulos compuestos por un Proyecto Formativo Ocupacional, y capacitaciones de Alfabetización Digital, Deberes y Derechos Laborales y Seguridad e Higiene. La cantidad de alumnos no puede superar los 25. En el taller Formativo Ocupacional, a través de técnicas grupales se trabaja en torno a la autoestima y la motivación; una vez superada esta etapa se inicia la orientación laboral. Se parte de lo no obvio, lo no dicho, el sentido es que descubran su creatividad y se arriesguen a encontrar una salida ocupacional a través de sus propias habilidades, por lo general desconocidas por ellos mismos. Está presente en los cuatro módulos el desarrollo y reconocimiento de fortalezas propias, armado de curriculum y estrategias para enfrentar las problemáticas del mercado de trabajo.

Todos los talleristas fueron capacitados por el Ministerio de Trabajo, el salario se fija a un valor de \$70 la hora para los profesionales, y a un valor más bajo para los técnicos. Son monotributistas y su contrato se renueva de acuerdo al desempeño demostrado. Si bien la designación se terciarizó hacia organizaciones sociales, es la GECAL, quien los contrata y ejerce la función

de monitoreo sobre todos los talleres, prácticas calificantes y microemprendimientos.

Con respecto a los puestos demandados por los empleadores registrados en la planta informática en el Partido, fueron 769 puestos. Se presentaron a la oferta de 115 empleadores, 5422 postulantes, de los cuales accedieron al trabajo no estacional 224 trabajadores. El número de los que buscaban trabajo resulta a la fecha demasiado desigual en relación a los puestos ofrecidos. Por otra parte, la Oficina de Empleo había logrado insertar 100 trabajadores en las diferentes dependencias municipales, no obstante a fines del año 2010 al producirse un cambio en la jefatura de la Secretaría de Empleo Municipal, se interrumpe esta mediación, volviendo al antiguo régimen de designación discrecional.

Entre los empleadores a los que se les brindó información, asesoramiento, asistencia y acciones de intermediación se encuentran empleadores públicos, privados, pymes, cooperativas y microemprendedores. Se observa un crecimiento sostenido de consultas en la Oficina, aunque no estén registrados como empleadores en la plataforma informática, hecho que demuestra que va tomando entidad la figura de dicha repartición.

En relación a los prestadores (educativos y de capacitación laboral) que brindaron los servicios pertinentes fueron 289 entidades. Es importante destacar que se atendió en forma diaria a un promedio de 246 personas en busca de algún servicio, 100 corresponden a historias laborales, las cuales el 80% son de desocupados y el 20% a población joven.

Este servicio ha diseñado un trabajo coordinado con los sectores empresariales a través de las distintas cámaras como Textil, Metalmecánica, y los sindicatos SMATA, UTGRHA, Casineros. Un dato a destacar es la implementación de cursos conveniados a demanda bajo la Resolución 4090 (Convenio entre el Ministerio de Trabajo y Educación), en los cuales se exige una serie de requisitos: no pueden tener menos de 20 o 25 personas; se requiere un porcentaje de promovidos, en tanto las cámaras quedan comprometidas a tomar una cantidad de egresados. De no cumplirse con estas pautas no se autoriza cursos futuros de iguales características. Es decir, el Estado se arroga el cumplimiento de ciertas condiciones, asignándose un papel claro de contralor al respecto. La tendencia es ir profundizando la incorporación de nuevas cámaras ya que se evalúa como positiva esta línea de acción.

De acuerdo a lo registrado, los cursos de capacitación más requeridos considerando los perfiles de los postulantes son: operador y reparador de PC, bobinado de motores, manipulación de alimentos, cocineros para comedor escolar, recepcionista, mucama y conserje de hotel.

El que logra una de las mayores inscripciones es el de manipulación de alimentos, exigido por la Dirección de Escuelas para el cargo de cocinero de comedor escolar. Se observa una correspondencia directa entre el número de asistentes y la cantidad de postulantes, en el año 2010 se registraron 10 mil inscripciones para ocupar dicho puesto. Por otra parte, es el Consejo Escolar quien actúa como correa de transmisión derivando a los postulantes a la capacitación al informar que contar con la misma posibilita tener un mayor puntaje para acceder al cargo. Todos ellos son dictados en los Centros de

Formación Profesional conveniados bajo la Resolución 4090, y financiados por el Ministerio de Trabajo.

Los Actores Educativos – Sector Provincial

Aparecen recientemente en el ámbito educativo nuevos modos de entender la importancia de la política en el hacer y gestionar. Ello necesariamente implica diseñar nuevos instrumentos de acercamiento al mundo de lo laboral. En nuestra ciudad se da la presencia de dos actores públicos responsables de poner en marcha dichas políticas, ellos son la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y la Secretaría de Educación del Partido de General Pueyrredón. Por lo observado, el análisis del comportamiento de cada sector nos arroja resultados diferenciales de probabilidades y recursos.

A partir de agosto de 2008 se firman convenios que establecen la articulación entre la Provincia y el Ministerio de Trabajo de la Nación en el marco de la resolución 4090 y la GECAL. La Dirección General de Cultura y Educación cuenta con la Dirección de Políticas Socio Educativas y la Dirección Técnica Profesional, divididas en cuatro áreas: Educación Técnica, Educación Agraria, Educación de Adultos, Formación Profesional y Promoción y Desarrollo.

En este nuevo organigrama, los Centros de Formación Profesional salen de la órbita de Adultos y pasan a tener una entidad propia buscando una articulación más estrecha con el Ministerio de Trabajo, previéndose a futuro quedar encuadrado bajo la Dirección Técnica Profesional. El enlace entre Educación, gremios y cámaras se da a través de la aprobación de proyectos de cursos de formación. Es la Jefatura Distrital de la Dirección General de

Escuelas en cada región, la que debe aprobarlos y evaluar su pertinencia e impacto. Muchos de ellos son subsidiados a través de la designación de los docentes, en tanto otros son pagados por el Ministerio de Trabajo.

La Modalidad de Formación Profesional en el distrito de Gral. Pueyrredón cuenta con nueve centros, de los cuales cinco son conveniados con los siguientes sindicatos: Empleados de Casino, UHTGRA, SMATA, UOCRA, CTA, Empleados de Comercio, proceso que se inicia con la administración Solá.

A partir del 2009, la Provincia organizó una nómina de ofertas de capacitación, bajo la cobertura de la Resolución 4673, que estipula las familias profesionales. Es una recopilación de información que tiene por objeto orientar la oferta educativa en relación a las necesidades ocupacionales de las diferentes regiones provinciales, define posibilidades para optimizar y ampliar la eficacia del sistema, en directa vinculación con las necesidades económicas y sociales de la Provincia de Buenos Aires.

El seguimiento de los trayectos educativos se efectúa a través de los certificados de asistencia y promoción de los cursos. Actualmente, revirtiendo un comportamiento de años, la deserción es casi nula ya que los alumnos bajo programa reciben una suma de \$450 mensuales, que no tiene la condición de ser una beca dado que no tienen que rendir los gastos, cantidad a la que se le suma el premio una vez finalizado los módulos o la promoción del año escolar (de 600 a \$900). Valores que se actualizan año a año (en 2010, era de \$150 mensuales).

Por otra parte, se ha profundizado la modalidad de esta cobertura no solamente en el ámbito educativo sino que se ha extendido a desempleados, población en contextos de encierro, PEC y Discapacitados. Los cursos ofrecidos deben cumplir con los criterios de calidad establecidos por el Ministerio de Trabajo. No obstante, lo expuesto a la fecha es este Ministerio quien hace la estadística y mide el impacto. Educación no tiene acceso a los datos finales, y sus archivos están totalmente desarticulados en relación a las altas y bajas de los usuarios. Si bien, ha designado un referente operativo, solo carga la información que recibe de los establecimientos educativos reenviándola a la Oficina de Empleo. Lo que llega es nombre de los alumnos, número de documento, fecha de nacimiento, estado civil y cuil. No trabaja con datos protocolarizados, la información se reenvía en crudo, cada centro lo hace a su manera, por ello resulta dificultoso tener un panorama real de las altas y bajas, dado que usuarios que han abandonado el programa el año anterior pueden regresar al año siguiente, sin que exista al respecto ningún tipo de señalamiento.

A continuación presentamos características de la matrícula que asiste a los Centros de Formación Profesional provinciales.

Matrícula por Género

2009						
Matrícula						
Centro	Cursos	Varones	%	Mujeres	%	Total
401	37	248	36	449	64	697
402	46	412	43	549	57	961
403	43	413	39	646	61	1059
404	17	78	22	270	78	348
405	8	40	24	125	76	165
406	10	204	99	2	1	206
407	13	212	99	3	1	215
408	7	40	31	87	69	127
415	5	35	28	88	72	123
Total	186	1682	43	2219	57	3901
2010						
401	37	237	37	398	63	635
402	46	430	45	535	55	965
403	43	544	36	947	64	1491
404	17	40	16	216	84	256
405	9	47	28	119	72	166
406	10	177	99	2	1	179
407	13	122	98	3	2	125
408	10	128	78	37	22	165
415	5	48	53	43	47	91
Total	190	1773	44	2300	56	4073

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Formación Profesional

Sin importar el año, se observa un predominio de matrícula femenina sobre la masculina (57% contra 43%). Por otra parte, es notoria la diferencia de demanda en uno de los Centros que alcanza a 1491 concurrentes, predominantemente mujeres. Esto se debe a la oferta de cursos relacionados con manipulación y conservación de alimentos, requisito imprescindible para desempeñarse en las actividades gastronómicas. Si comparamos los dos períodos se detecta una tendencia de aumento de casi el 40% en estos cursos, hecho que responde al perfil turístico de la ciudad que tiene un fuerte peso en la demanda laboral.

Matrícula por Edad

Matrícula 2009									
Centro	18 años	%	18 a 30 años	%	31 a 45 años	%	+ 45 años	%	Total
401	32	5	253	36	300	43	112	16	697
402	56	6	357	37	324	34	224	23	961
403	307	29	285	27	249	24	218	21	1059
404	8	2	152	44	98	28	90	26	348
405	6	4	98	59	35	21	26	16	165
406	14	7	114	55	57	28	21	10	206
407	11	5	99	46	82	38	23	11	215
408	28	22	38	30	25	20	36	28	127
415	26	21	32	26	30	24	35	28	123
Total	488	13	1428	37	1200	31	785	20	3901
Matrícula 2010									
401	26	4	255	40	175	28	179	28	635
402	57	6	358	37	325	34	225	23	965
403	284	19	397	27	461	31	349	23	1491
404	10	4	45	18	146	57	55	21	256
405	14	8	90	54	38	23	24	14	166
406	3	2	114	64	46	26	16	9	179
407	1	1	37	30	53	42	34	27	125
408	0	0	97	59	51	31	17	10	165
415	36	40	32	35	15	16	8	9	91
Total	431	11	1425	35	1310	32	907	22	4073

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Formación Profesional

Casi el 70% de la población se concentra entre los 18 a 45 años. Si bien la Provincia acepta población menor a 18 años resulta ser bajo el índice de asistencia a los centros, en el caso del grupo de más de 45 años se duplica el porcentaje con respecto al de los de menos edad. No se detectan diferencias significativas entre un año y otro.

Sector Municipal

Existen también dentro del ámbito municipal, diez Centros de Formación Profesional, que si bien son subvencionados en la mayoría de los casos por la Provincia, la gestión queda bajo la supervisión de Diepreg y la Secretaría de Educación Municipal.

Una de las diferencias que tiene un fuerte impacto sobre el comportamiento de dicho sector, es que los centros municipales desarrollan su tarea en edificios propios y no han logrado establecer convenios con sindicatos, sólo tienen dos con entidades religiosas (Don Bosco y María Auxiliadora de la Orden Salesiana).

Esta división entre jurisdicciones en la ciudad obedece a diferentes recorridos históricos y posicionamientos. La educación municipal surge en el año 1960 por iniciativa de los gobiernos socialistas con el propósito de acercar una educación de calidad a las poblaciones periféricas, siendo la segunda creación municipal en el país después de la ciudad de Buenos Aires. Incluyó, también hace más de 40 años a la modalidad de Formación Profesional, creada con posterioridad de la educación primaria.

En sus inicios esta política fue acompañada con una fuerte inversión en infraestructura y edificios propios. Su mayor auge se registró durante los '60 y '70 a través de una demanda de inscripción masiva que duraba días, ya que se consideraba natural el tránsito de aquellos que no estaban dispuestos a continuar con los estudios secundarios.

En sus inicios los centros fueron pensados como espacios de capacitación en oficios y complemento de cultura general, de hecho materias que aún siguen

siendo obligatorias como Tecnología, Matemática, Lengua y Ética, dan contenidos erráticos y difusos no adecuados suficientemente al actual contexto socio-productivo. A partir de la implementación de la Ley Federal y las crisis económicas recurrentes con desocupación de dos dígitos en la ciudad empieza a disminuir el ingreso y a cambiar el perfil de sus alumnos. Se produce la llegada de adolescentes con graves problemas sociales y trayectorias educativas anteriores fracturadas, en tanto empieza a incorporarse población adulta de desocupados que intentaban formarse en algún oficio con escasa empleabilidad, como así también, hombres y mujeres de planes sociales que solamente asistían para cumplir la contraprestación exigida por el plan.

Otra de las consecuencias fue el sistemático empobrecimiento de recursos y equipamiento tecnológico. En un escenario sin trabajo y con empresas cerradas, no tenía sentido la inversión en el área; el Municipio sólo mantenía los servicios que sobrevivían con matrículas poco significativas. Incluso en algunos de sus centros persistían convenios firmados con las Fuerzas Armadas (Marina), siendo muchos de sus docentes militares. Factores todos que terminaron vaciando y distorsionando el sentido de la formación.

Actualmente manifiestan tener dificultades para dinamizar la puesta en marcha de nuevos cursos ya que la supervisión de la DIPREGEP lentifica la aprobación.

Esta situación “entre mitad de camino entre lo oficial y lo privado”, obtura las resoluciones inmediatas y genera la pérdida de matrícula potencialmente interesada. El Estado nacional considera al sector como del ámbito privado,

hecho que lo deja afuera de ciertos beneficios como el de recibir usuarios de los nuevos programas.

Algunos de los cursos no tienen subvención provincial, siendo la Municipalidad quien los financia, tal lo que sucede con los de Auxiliar de Gestoría, Secretariado Médico e Inyección Electrónica. No obstante, se han abierto otros como Administración de Propiedad Horizontal y Mantenimiento de Ascensores. Todos encuadrados bajo la Resolución Provincial 4090/09.

En relación al circuito pensado para adolescentes, presentan 29 cursos de dos años de duración, autorizándose el ingreso hasta los 17 años, se orientan al área de metalmecánica, electricidad y mecánica del automotor, gastronomía, informática, carpintería, peluquería, cosmetología, textil e indumentaria. Respecto a la oferta para los adultos es de 110 cursos de un año de duración a partir de los 17 años sin límite de edad. Se focalizan en las áreas de: administración, apoyo en seguridad e higiene industrial, gastronomía, textil, idioma, marquetería, pintura y decoración, tornería, mecánica de automóvil, informática, etc. Los títulos expedidos tienen validez en todas las jurisdicciones (nacional, provincial y municipal). Han podido lograr acuerdos de pasantías con algunas empresas locales de mantenimiento de ascensores, hecho librado al nivel de gestión del personal directivo de los Centros de Formación.

Con respecto a la convocatoria para cubrir cargos docentes se trabaja desde dos niveles: confección de listados oficiales y presentación de proyectos con jurado conformado por el director del establecimiento y un especialista. La condición laboral se da a partir de ser interino con baja con una duración de tres años, situación que genera una fuerte presión del sindicato municipal, que

puja por la titularización de los cargos en pos de la estabilidad laboral. En la práctica se han observado situaciones en las que los cursos ofrecidos no contaban con interesados o los que lo iniciaban desertaban, en esos casos, la situación del docente era de disponibilidad con derecho al salario total.

Una de las dificultades más serias es conjugar una oferta variada y significativa que atienda las necesidades de la región con los derechos laborales invocados por el sindicato. Si bien las autoridades educativas proponen que los cargos interinos estén sujetos a la demanda, las presiones gremiales y del Tribunal de Calificación Municipal amenazan la instalación del nuevo formato adoptado por la Provincia. Juego que dificulta el libre desenvolvimiento de la modalidad y al que Repetto (2010) llama "institucionalidad social", entendiéndola como aquel conjunto de pautas escritas o no, que regulan el comportamiento y la acción de quienes tienen particular interés en incidir en la política municipal, tanto en sectores específicos o temáticas puntuales. Para el autor, estas lógicas y prácticas institucionales tienen vida propia afectando la formulación y ejecución, y constituyéndose en un límite para las oportunidades planteadas por las políticas de capacitación para el empleo.

Otro de los condicionamientos que incide significativamente para adecuarse a este nuevo escenario, es que se les prohíbe, dar cursos fuera de su sede, hecho que imposibilita la firma de convenios con organizaciones gremiales.

Sin embargo, han podido iniciar acciones ante el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET) solicitando crédito fiscal para el taller de Indumentaria y Costura del Centro de Formación N° 2, razón por la cual se realizaron en el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial),

capacitaciones específicas en Diseño por PC, Bordadora, Sublimadora. Por lo observado estos hechos, pasan más por las gestiones que pueden establecer los directivos de los centros que las autoridades de la Secretaría Educativa, si bien las avalan no son ellos las que las gestionan, dado que están encorsetados por dos situaciones, estar bajo el encuadre de la DIPREGEP y bajo presiones del Sindicato de empleados municipales.

Tampoco han podido establecer acuerdos con las cámaras empresariales, advierten la carencia de mano de obra formada en oficios y son conscientes de las demandas de las cámaras por capacitación, pero aún no han podido firmar con ninguna de ellas.

Evalúan una gran dificultad para sostener los trayectos educativos de los adolescentes, reconociendo el alto nivel de deserción, para contrarrestar esta situación han iniciado convenios con escuelas secundarias municipales para que los alumnos asistan a contraturno.

Otro factor que atenta contra la permanencia es la duración de los cursos de 2 y 3 años cuando en la Provincia son cuatrimestrales y anuales. Consideran como poco significativo el impacto del ingreso de población con planes sociales dado que no asistían en forma regular ni motivados por un deseo genuino de capacitación. A la fecha no recepcionan a este tipo de población ya que es derivada a la órbita provincial.

Comportamiento de la Matrícula

2009										
CPF	Marzo					Noviembre				
	Varón	(%)	Mujer	(%)	Total	Varón	(%)	Mujer	(%)	Total
1	297	67	148	33	445	209	70	91	30	300
2	228	66	117	34	345	90	44	116	56	206
3	161	67	80	33	241	125	65	66	35	191
4	288	57	219	43	507	153	52	142	48	295
5	301	94	20	6	321	160	91	15	9	175
6	69	33	143	67	212	49	45	59	55	108
7	153	29	366	71	519	93	28	236	72	329
8	68	13	469	87	537	47	15	273	85	320
9	136	19	563	81	699	69	15	405	85	474
10	60	18	273	82	333	27	14	169	86	196
	1761	42	2398	58	4159	1022	39	1572	61	2594
2010										
1	306	66	160	34	466	187	64	103	36	290
2	277	70	120	30	397	133	67	66	33	199
3	127	70	55	30	182	120	70	52	30	172
4	272	55	223	45	495	148	57	113	43	261
5	311	93	22	7	333	139	95	7	5	146
6	96	42	134	58	230	46	43	60	57	106
7	92	18	407	82	499	60	19	257	81	317
8	53	10	496	90	549	38	13	258	87	296
9	136	19	563	81	699	69	15	405	85	474
10	91	20	372	80	463	48	20	195	80	243
	1761	41	2552	59	4313	988	39	1516	61	2504

Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Secretaría de Educación Municipal

Se detecta una disminución de la matrícula comparando el período de inicio con el de finalización (marzo-noviembre), del 37% en 2009 a 42% en 2010, es decir se registra un crecimiento negativo del 3% al cotejar ambos años. Muy probablemente la pérdida que se acentúa el último año se deba a que los alumnos al concurrir a estos centros no perciben ninguno de los beneficios asignados a los programas del Ministerio de Trabajo. Por otra parte, hay una mayor deserción en los varones, independientemente del año en cuestión. Mientras el porcentaje de mujeres inicialmente es del 58 al 59%, al terminar el

curso ese valor asciende a 61% en relación al universo total que finalizó los cursos. Es decir, la presencia de las mujeres estaría demostrando mayor capacidad de permanencia en el sistema en relación a los varones.

Deserción de Matrícula en %

CPF	2009			2010		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1	30	39	33	39	36	38
2	61	1	40	52	45	50
3	22	18	21	6	5	5
4	47	35	42	46	49	47
5	47	25	45	55	68	56
6	29	59	49	52	55	54
7	39	36	37	35	37	36
8	31	42	40	28	48	46
9	49	28	32	49	28	32
10	55	38	41	47	48	48
Total	42	34	38	44	41	42

Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Secretaría de Educación Municipal

Distribución de Cargos

Año 2010	Municipales	Provinciales
Centros	10	9
Horas	2752	2122
Cargos Directivos	23	22
Otros Cargos	83	19
Instructores	139	134
Cursos	139	190

Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Secretaría de Educación Municipal

Se observa una mayor dotación de cargos en el sector municipal, sus servicios cuentan con jefes y subjefes de taller, equipos de orientación escolar, mayor cantidad de preceptores y un número de horas distribuidas en materias de cultura general. Todo ello permite explicar la diferencia de 630 horas más de planta docente en relación con la cantidad de horas que asigna la Provincia a

Formación Profesional. En el caso de los servicios provinciales si bien no coinciden el número de cursos con el de instructores, ello obedece a que hay cursos que se pueden replicar dos veces con el mismo responsable. Independientemente de tener el Municipio un centro más, se pone en evidencia la existencia de una estructura burocratizada en exceso.

Condición de Revista del Personal

Centro	Titular	Interino	ICFB	Suplente	Tareas Pasivas
Nº 1	40	17	26	4	1
Nº 2	27	24	14	7	2
Nº 3	18	14	4	5	-
Nº 4	33	22	15	7	2
Nº 5	36	30	5	4	2
Nº 6	21	14	12	1	2
Nº 7	13	9	20	2	-
Nº 8	32	16	26	-	-
Nº 9	13	8	45	2	-
Nº 10	10	8	13	2	-
Total	243	162	180	34	9

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Secretaría de Educación Municipal

En planta orgánica funcional con carácter de titular existen 243 cargos, más 162 con estatus de interino y 180 que revisten carácter de interino con fecha de baja. Si sumamos a todos los interinos tenemos que sobre un universo de 628 cargos el 55% no tienen estabilidad laboral. Razón de peso para que el sindicato municipal presione acerca de su titularización. Es de destacar que en esta estructura se consideran como docentes y agentes municipales, recibiendo los beneficios de ambas condiciones laborales, de ahí la lucha por ser incorporados a la planta permanente.

Sector Sindical

Presentamos a modo de ejemplo la experiencia del Centro de Formación Laboral N°406 de SMATA (Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor de la República Argentina), porque creemos que resulta significativo entender el papel de las instituciones a partir de sus trayectorias, dado que ellas son parte de las determinaciones, capacidades y comportamientos de los individuos, grupos y sectores que intervienen en momentos bisagras de la gestión pública. En este caso, se visualiza un proceso de articulación, fortalecimiento y sinergias de intereses, concepciones y recursos donde el Sindicato ha puesto en marcha un proyecto de cinco centros de capacitación en el país como otra forma de mejorar la calidad de vida de sus afiliados.

En la ciudad de Mar del Plata, se crea en el año 2004 a partir de un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación. El sentido es satisfacer las demandas de formación de los trabajadores, cuadros medios y empresarios del servicio de mantenimiento y reparación de automotores del sector de la pequeña y mediana empresa. Se parte de reconocer la necesidad de formación de los distintos colectivos de trabajadores, ocupados y desocupados, jóvenes y adultos evaluando como central el continuo proceso de innovación tecnológica y organizacional.

Será el sindicato el que financie insumos y servicios, en tanto los sueldos de sus instructores estarán a cargo de Educación, su planta funcional está compuesta por nueve docentes, un director y un secretario. Ofrecen cursos cuatrimestrales certificados por Normas IRAN, siendo uno de los pocos

centros en la Provincia que cuenta con este monitoreo. Evalúan que son ellos y la UOCRA, los que están a la vanguardia en este tipo de emprendimiento.

No se desvinculan de los contenidos, es responsabilidad del sindicato elaborar los diseños curriculares, el responsable de dicha tarea es un referente de SMATA que tiene articulación directa con el Ministerio de Trabajo de la Nación. Como organización tienen injerencia con los nombramientos de los instructores, no priman los títulos como criterio de selección sino que el perfil buscado es el de un idóneo en el oficio. Se selecciona a partir de un proyecto de trabajo que se expone ante una terna compuesta por el director del establecimiento, un especialista y un docente. La continuidad del contrato de trabajo dura el tiempo establecido para el curso, esto permite una renovación fluida orientada a la demanda. Salvo el director que es titular, el resto del personal de planta son provisionales, esta es una de las diferencias entre los centros conveniados de los que no lo son.

Por otra parte, estos instructores al ser del oficio no dependen en exclusividad de este ingreso ya que tienen otras actividades. Como consecuencia, el tiempo de los contratos de trabajo no es cuestionado ni tampoco sufren presiones gremiales como ocurre en otros ámbitos. Es de destacar de acuerdo a lo informado, el nivel de compromiso de los idóneos, que incluso colaboran con la tarea de limpieza, ya que solo cuentan con un auxiliar.

Han logrado conseguir bancos de motores y motores computarizados más herramientas de última generación de automotrices como Toyota. Lo paradójico es que cuando han tratado de gestionar la donación de partes de autos abandonados en el parque municipal por una cuestión judicial no lo han logrado.

Como institución mantienen una comunicación fluida con los responsables de la Dirección Técnico Profesional y directamente se relacionan con la Dirección de Gestión Educativa radicada en La Plata. De esta manera, no hay mediaciones burocráticas como las de los inspectores, esto le permite dinamizar la gestión y pensar en un proyecto educativo a mediano y largo plazo.

Mantienen una fuerte articulación con la Oficina de Empleo, aceptan a los jóvenes que les derivan de los diferentes programas, siendo su cupo hasta de 25 alumnos por curso. Se han valido de créditos fiscales para equipamiento, mejoras y ampliación del edificio (propiedad del sindicato). El nuevo proyecto en marcha, contempla la construcción de un polo educativo que prevé cuatro unidades: a) Instituto Superior de Formación Mecánica con dos carreras, Técnico Superior en Seguridad e Higiene y Mantenimiento Industrial (actualmente no se imparten en ningún servicio educativo de la ciudad); b) Secundaria Técnica con Orientación Mecánica; c) Formación Profesional (orientada a mecánica, inyección, electricidad y climatización del automóvil) y; d) un Centro de Investigación Tecnológica. Calculan que el año próximo estará terminada la primera etapa, si bien la Dirección de Escuelas se hará cargo del costo de obra, es actualmente el sindicato el que está afrontando la construcción con recursos propios que recuperará cuando la Provincia envíe las partidas presupuestarias respectivas. Otro de los proyectos a implementarse en un futuro inmediato es la extensión de los cursos a los internos adultos de la Unidad Penal N°15 de Batán.

Con respecto a su matrícula actualmente cursan diez usuarios pertenecientes al Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, dos del Seguro de

Capacitación y Empleo y treinta desocupados, consideran que no hay diferencias entre ellos y el resto de los alumnos. Si bien, han tenido problemas de disciplina con algunos de ellos, todos terminan aceptando las normativas institucionales. Los códigos de convivencia son claros, y es el mismo grupo quien lo impone. La edad promedio es de 27 años, no obstante ingresan con 16 llegando algunos hasta los 60 años. Evalúan el ausentismo en un 20%, sobre todo se registra en aquellos que trabajan en las FF.AA y Policía por problemas con las guardias. En los últimos años se ha incrementado su ingreso dado que se reconoce esta capacitación para la promoción. El mayor número de alumnos son mecánicos que toman cursos de recalificación en forma voluntaria. El sector empresarial no deriva a su personal, creen que al ser un centro sindical, corren el riesgo de ser denunciados y obligados a registrarlos. De los 1700 talleres existentes en la ciudad sólo 600 tienen a su personal en blanco, hecho que evidencia la sobreabundancia del trabajo precario. En el caso de las concesionarias la capacitación se hace en las automotrices, y aunque declaran al personal, los ubican en una categoría menor a la desempeñada. El Ministerio de Trabajo y el sindicato inspeccionan todas las semanas al sector.

El Centro no funciona como bolsa de trabajo pero si les llega pedidos de empleo los derivan a los instructores, quienes son los que seleccionan a los candidatos, no avalan la figura de la pasantía, sólo aceptan el período de prueba de tres meses. Hacen seguimiento de egresados cada seis meses a una muestra del 30% de los últimos egresados, el ausentismo lo controlan diariamente a través del trabajo hecho por los preceptores.

Sector Privado

Solo presentamos en esta oportunidad datos de 11 instituciones para ilustrar el comportamiento de los usuarios que toman capacitación a nivel privado, presencia fuerte sobre todo en el sector salud que no es aún considerado como oferta dentro del ámbito público. Por razones que exceden a este trabajo no se profundiza el estudio de este sector.

Centros de Capacitación Privada

Cursos		Matricula	
Con Subsidio	Sin subsidio	Con Subsidio	Sin Subsidio
30	338	353	4929

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Dipreget

Se detecta que prácticamente todos los usuarios se hacen cargo económicamente de su propia capacitación, sólo el 7% está subsidiado por el Estado (cursos conveniados de cámaras empresarias). Si sumamos los tres sectores (público: provincial y municipal y privado) nos encontramos que 13.668 personas están recibiendo capacitación en la ciudad, dato que sugiere el interés de una cantidad significativa de la población por insertarse en el mercado laboral.

La Voz de los Protagonistas

Algunos de los testimonios que se presentan son el resultado de las entrevistas que se realizaron en profundidad a docentes, directivos y alumnos. El sentido fue indagar dimensiones constitutivas de las trayectorias escolares como características sociodemográficas, recorridos escolares previos,

presencia de adultos significativos en la toma de decisiones, logros alcanzados y valoración del espacio educativo.

Las edades de los alumnos se encuentran comprendidos en una franja etaria entre los 13 y los 18 años. Algunos de ellos cursan en contra turno la escuela secundaria y otros están incluidos en el programa de capacitación “Jóvenes Con Más y Mejor Trabajo”.

Los alumnos entrevistados residen en el mismo barrio en que se encuentra emplazada la escuela y expresan desconocimiento de otras ofertas educativas extraterritoriales. Señalan la dificultad de asistir a escuelas céntricas por limitaciones económicas, muchos de ellos tienen una alta valoración de la rama técnica pero son realistas en cuanto a su imposibilidad de asistir por las exigencias de materiales y traslado.

La mayoría de los padres completaron el nivel primario, sólo algunos tienen pocos años del secundario. Sus ocupaciones son de condición precaria y de baja calificación y en muchos casos carecen de beneficios de seguridad social, se desempeñan en la actividad pesquera (fileteros, pescadores) y metalurgia. En tanto las madres que trabajan lo hacen en el servicio doméstico, mucamas de geriátricos o empleadas de comercios.

En cuanto a la percepción que tienen acerca de los beneficios de asistir a los Centros de Formación Profesional, resulta preponderante en ellos la idea de que concurrir los ayudará a ingresar al mundo del trabajo, priorizan eso antes del valor del aprendizaje o formarse como persona. Esta motivación está fuertemente inscripta en sus aspiraciones sociales, como también resulta significativo el hecho que trabajar para ellos significa ser aportantes de la

economía familiar. No lo plantean como posibilidad de autonomía sino como colaboración al grupo de pertenencia.

Coinciden en valorar la formación que reciben como suficiente para acceder al mundo del trabajo, no cuestionan ni la oferta educativa ni los contenidos que reciben, creen que los mismos los forman para el objetivo prescripto (no se advierte posicionamientos críticos al respecto).

No perciben la necesidad de mejorar la oferta educativa, valoran ampliamente la actitud de los profesores y directivos, rescatan sus atributos de índole personal al expresar, “son buenos”, “tienen paciencia”. Tampoco expresan críticas en relación a los recursos con los que cuentan los Centros para desarrollar su capacitación, sólo se remiten a señalar problemas de limpieza o de falta de calefacción en el edificio pero no de soportes tecnológicos específicos a la especialización seguida.

Gran parte de ellos describen las experiencias escolares previas como dificultosas, mencionan: problemas para entender algunos contenidos, de convivencia con algunos compañeros o dificultades de relación con los docentes. No tienen buenos recuerdos de sus trayectorias anteriores, resultó común escuchar, “en la escuela no te enseñaban nada”. No está presente en ninguno la posibilidad de seguir estudios terciarios, ni siquiera forma parte de su imaginario. Sólo están alertas acerca de los talleres que les pueden proporcionar el ingreso a un trabajo.

Algunos terminan un curso y empiezan otro, agotan la oferta educativa que ofrece el Centro de Formación. De esta forma se percibe que la escuela funciona como otro lugar donde se puede establecer un lazo social, dado que

en cierta medida su subjetividad depende de las prácticas y discursos institucionales. Prácticas que son entendidas como las operaciones que despliegan los sujetos en cada situación produciendo simbolizaciones posibles (Duschatzky, 2002).

En tanto, las relaciones que mantienen con sus compañeros terminan siendo lábiles salvo en el caso de que vivan en el mismo barrio. Cuando se trata de mayores de 18 años no se manifiestan problemas de conducta ni de relación, el único objetivo es lograr el certificado del curso tomado, sobre todo si es el de gasista o electricista de obra, es común que los asistentes procedan de barrios alejados.

Por lo detectado en todos los casos en la historia de estos adolescentes aparece la figura de un referente adulto que tuvo influencia en la decisión de continuar o retomar los estudios (padre, docente, familiar, vecino significativo).

Respecto a la representación de los docentes se observa dos posicionamientos: por un lado, una cierta tendencia paternalista frente a sus *limitaciones cognitivas y sociales*, todavía ésta presente en este discurso priorizar la prácticas de contención más que la de formación, salvo en el caso de tratarse de adultos. Por el otro lado, están los que priorizan que estos alumnos lleguen al establecimiento para formarse profesionalmente, y sus prácticas se convalidan desde estas ideas.

CAPITULO VII

Conclusiones y Propuestas

Hoy las políticas públicas atraviesan el entramado de las instituciones formales e informales, y se constituyen en una necesidad para comprender e intentar transformar las intervenciones desde los distintos ámbitos profesionales. Quizás uno de los cambios observados más significativos es la articulación que por primera vez aparece entre el Ministerio de Educación, Trabajo y Municipio, hecho no menor, teniendo presente que estos espacios históricamente funcionaron como sistemas cerrados con escasa apertura para incorporar las nuevas problemáticas socio productivas. Si bien podían existir acuerdos voluntaristas, lo novedoso es registrar una gestión donde se entraman políticas públicas que posibilitan adaptaciones a cada contexto regional.

Otro de los aspectos que rescata este trabajo es este formato de gestión provincial que posibilita un monitoreo mutuo en la implementación de las políticas donde cada dependencia dinamiza a la otra. Se hace visible que los enlaces entre los Ministerios generan cambios en los estados administrativos con consecuencias en su funcionamiento, por ejemplo, en Educación, el nombramiento de personal, duración y permanencia de los cursos se deciden de acuerdo a la demanda, hecho que limita la injerencia sindical docente y permite elaborar proyectos que toman en cuenta necesidades laborales regionales y locales. Como así también, en el Ministerio de Trabajo la designación de otros profesionales al frente de Programas supervisados por la

GECAL y Oficinas de Empleo como sociólogos, trabajadores sociales, psicólogos, ingenieros, arquitectos, enriquecen y rompen la matriz tradicional hegemónica de los abogados en este campo. La incorporación de las normas IRAN respecto al monitoreo del funcionamiento de la Oficina de Empleo local constituye una novedad en relación a la calidad de la oferta que brindan estos organismos intentando que no se fosilicen estructuras propensas a adoptar dichos comportamientos.

En relación a los cursos que se dictan a los jóvenes bajo programa se pone en evidencia el objetivo de profesionalizarlos al incorporar contenidos de orden práctico y formación en derechos y deberes laborales y también, de seguridad e higiene impartidos por profesionales del área. En cuanto a la calidad de los cursos ofrecidos se va imponiendo la aceptación del monitoreo de normas IRAN y la supervisión de la GECAL.

Con respecto a los usuarios visualizamos que estas políticas no dejan libradas al azar la situación de aquellos usuarios que no han completado sus trayectorias educativas, la idea es que los jóvenes armen trayectos individuales que se puedan sostener, que garanticen la continuidad de la escolaridad y les brinden herramientas para lograr una inserción laboral a futuro. No obstante, aún algunos programas no han podido alcanzar a la población más vulnerable, pero lo auspicioso es que los responsables de los programas, son conscientes de este déficit y están dispuestos a diseñar dispositivos más precisos para captarlos.

Desde la perspectiva de género se vuelve a confirmar el comportamiento de las mujeres para sostener los trayectos formativos independientemente de su edad y cargas familiares.

No podemos dejar de mencionar el impacto que han tenido estas políticas sobre los comportamientos de las matrículas de formación profesional, en el caso de la Provincial, quien ha recepcionado todas estas políticas ha mantenido y superado levemente la cantidad de alumnos en relación al período 2009, en tanto el sector municipal, en parte ajeno a su implementación pierde un porcentaje considerable entre los inscriptos y los que efectivizan la concreción de dichos cursos.

Con referencia a los Centros de Formación han demostrado mayor apropiación de beneficios aquellas instituciones que han comprendido mejor las nuevas reglas de juego, las que han podido incorporar otros modos de gestión; es decir pudieron captar la dinámica y contenidos concretos de las distintas expresiones puestas en marcha por esta política pública. Un aspecto a considerar a partir de los resultados evidenciados por este trabajo es la situación paradójica de cómo conjugar los intereses sectoriales (municipales) con las necesidades de dinamizar y crear oportunidades acordes a los escenarios emergentes.

Como creemos que quedo demostrado, los desafíos son muchos, algunos antiguos, otros nuevos pero también lo son las fuerzas y las políticas movilizadas por la formación para el trabajo. Se pueden plantear algunos caminos para las políticas estatales y para el aporte privado. Uno es incrementar la articulación en el ámbito local de la oferta y la demanda de formación, del sector público y privado y de las instituciones educativas y las organizaciones productivas. Esto es factible y muy importante: el ejemplo de ciudades como Rafaela (Santa Fe, Argentina) muestra los resultados del esfuerzo compartido y la continuidad. En ámbitos más abarcadores ya sea el

nacional como el provincial, aparece como requerimiento para evitar la pérdida actual de recursos humanos e institucionales el rescate de los servicios existentes de formación profesional, así como su actualización.

Es indispensable mejorar la supervisión y los mecanismos que proveen el financiamiento para llegar a instaurar instancias de control de calidad y eventualmente de certificación de competencias. Por último, el horizonte de estas políticas tiene que ser el incremento de la equidad y la calidad de la formación, entendiendo por ello el acceso de todos a una formación laboral que permita integrarse a la sociedad y tienda a eliminar los circuitos de exclusión y privilegio existentes, que se pueden visualizar en las trayectorias educativas y laborales previas.

Por otra parte, la línea de investigación en la que se inscriben los puntos de partida de las reflexiones que aquí se presentan intenta poner de relieve las consecuencias de una visión que está muy extendida respecto de las trayectorias educativas, sostenida sobre nociones ideales de regularidad, homogeneidad y normalidad, sumando otro modo de interpretar la diversidad y pluralidad de los itinerarios concretos y contradictorios que caracterizan el tránsito por el sistema escolar.

En primer término, en oposición a la visión que sostiene la neutralidad escolar, consideramos que la escuela está atravesada por la matriz de conflictividad social que estructura las trayectorias y experiencias de los estudiantes. A través de diversos mecanismos, refuerza a unos y debilita a otros. Frente a los discursos que predicen destinos y cierran caminos, en esta investigación se evidencia que la escuela de F.P., aún con sus limitaciones, alcanza para

algunos adolescentes y jóvenes un valor único e insoslayable proponiendo, frente a la probabilidad de ciertos vaticinios, un espacio de lo posible.

Para la mayoría de los jóvenes el regreso a la escuela, significa un proceso de reconciliación respecto de las imágenes y sentidos construidos durante sus trayectorias escolares anteriores.

Un valor que los jóvenes consultados resaltan como importante lo constituye el apoyo que recibieron de un adulto significativo, ya sea como influencia para sostener sus estudios como para retomarlos (profesores, familiares que los alientan, etc.).

Pensamos que resultan alentadoras la puesta en marcha de políticas públicas que consideran la complejidad de estos sujetos y van abriendo otros caminos que involucran una mejor articulación con el mundo del trabajo, sin dejar de sostener la terminalidad de los estudios y el fortalecimiento de las subjetividades de adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

No obstante, si bien pueden estar las políticas y los escenarios que las posibilitan, es innegable que si no se ponen en marcha instancias de gestión articuladas entre los sectores de educación y trabajo y sus actores: directivos, docentes, efectores de los programas específicos, representantes de la economía y de la sociedad civil, los resultados serán escasos, más cuando se trata de una población destinataria tan frágil.

Otro aspecto importante a considerar es desde qué lugar se posiciona el trabajador social en la institución escolar, ante la llegada de estos *alumnos inesperados*, en los nuevos escenarios socio-educativos y qué tipo de

intervenciones puedan ayudar a sostener y acompañar sus trayectos formativos.

Es indispensable que los trabajadores sociales que se desempeñan en dicho contexto conozcan en profundidad la estructura, modalidades y la oferta de enseñanza en el ámbito de su región, que se constituya en un verdadero articulador entre las políticas públicas vigentes y las instituciones educativas en las cuales se desempeña.

El trabajo constante y articulado con la Oficina de Empleo, la gestión de proyectos que tiendan a mejorar la oferta de formación de recursos humanos en relación a las necesidades ocupacionales de la región debería ser un eje fundamental de su trabajo.

En este sentido, el encuadre actual de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social constituye un marco propicio para desarrollar esta tarea. Sería interesante realizar una convocatoria para conformar equipos especializados (a modo de los equipos distritales), a fin de presentar un proyecto de intervención ajustado a las novedosas políticas que enlazan educación con el mundo del trabajo.

El desafío para el trabajo social hoy es el de participar activamente en distintos aspectos de la gestión institucional, dejar la tradición del trabajo de caso focalizado para desarrollar una tarea de articulación y gestión. La legislación oportunamente sancionada estará en vigencia y durante al menos los próximos 10 años, por lo que marcará indefectiblemente una adecuación y una nueva mirada sobre el hacer cotidiano que incluyen un nuevo modelo gestión de los Servicios de Formación Profesional. La necesidad de trabajar en red

con estas agencias y organizaciones conlleva un proceso de transformación permanente, tanto singular como colectivo, aconteciendo en múltiples espacios.

Esta ligazón tiende al fortalecimiento del lazo social, promoviendo la restitución comunitaria institucional como un modo de recuperar las modalidades sociales de resolución de situaciones percibidas como problemas.

Desde esta perspectiva, el rol de trabajador social, en acuerdo a su especificidad aportará la dimensión social y la articulación intra e interinstitucional y habilitará espacios de corresponsabilidad que optimicen los recursos comunitarios y de las instituciones.

Como todo trabajo de investigación, el presente aspira a cotejar tendencias y compararlas con las conclusiones arrojadas por otras investigaciones realizadas, si las hubiera en este campo de estudio.

Bibliografía

Boaglio, María Carolina (2006), *El comportamiento de la matrícula del Centro Educativo Complementario. Abordaje de su ausentismo*. Mar del Plata, UNMdP, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Tesis de Licenciatura.

Brusilowsky, Silvia (2009), *Educación escolar de adultos, una identidad en construcción*. Buenos Aires, Editorial Noveduc.

Comunicación 4/09. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Dirección de Formación Profesional. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución CFE Nº 115/10. Anexo 1. Dirección Provincial de Educación Técnica Profesional.

Dirección Provincial de enseñanza, Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Direcciones Educativas de Nivel y Modalidades. *“Educación y Trabajo. Un eje transversal en la Política Educativa de la Provincia”*. En Anales de la Educación Común, Tercer siglo año 2, número 5. En Educación y Trabajo, diciembre de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Documentos y Lineamientos Curriculares de la Modalidad de Educación de Adultos. Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires.

Documentos y Lineamientos Curriculares de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires.

Duschastzky, Silvia (2010), *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Freire, Paulo (2004) *Educación y Cambio*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

Gallart, María Antonia (2006), *Los desafíos de la formación profesional*. En *Anales de la Educación Común, Tercer Siglo, Año 2, Número 5*.

Guías de Centros de Formación Profesional y Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral (2010), Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Publicación de la Presidencia de la Nación y Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Iamamoto, Marilda (2005), *El Servicio Social en la Contemporaneidad. Trabajo y Formación Profesional*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Jacinto, Claudia (2009) *Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos*. Clase N°13, Curso de Políticas de Transición de Grupos Vulnerables: el Caso Latinoamericano. Flacso, Diciembre 2009.

Jacinto, Claudia; Millensar, Verónica (2010), *Enfoques de Programas por la Inclusión de Pobres: Lo Institucional como Soporte Subjetivo*. En *Última Década*. Número 30. Centro de Estudios Sociales, CIDPA – Redalyc, Chile.

Kaplan, Carina y Llomovatte, Silvia (coord.s) (2008), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Editorial Noveduc.

Krichesky, Marcelo (2009), *Adolescentes e inclusión educativa, Un derecho en cuestión*. Buenos Aires, Editorial Noveduc.

Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires/ capítulo XII, Artículo 43. Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Septiembre de 2008.

Lamza. R (2011), *Un salto de calidad en el apoyo del empleo*. En Empleo y Capacitación. Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Red de Servicios de Empleo.

Matrícula de Formación Profesional (2010) Dirección General de Cultura y Educación, Jefatura Distrital, Mar del Plata.

Matrícula de Formación Profesional (2011), Secretaría de Educación Municipal de General Pueyrredón, Mar del Plata.

Mendicoa, Gloria (2003), *Sobre tesis y tesistas*. Buenos Aires, Ed. Espacio.

Ministerio de Educación (2008), *Informe nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos*. Buenos Aires, CONAPLU N° 9570, Año 2008.

Nuñez, Violeta (2005), *Reinventar el Vínculo Educativo: Aportes de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Buenos Aires, Gedisa.

Programa Jóvenes Con Más y Mejor Trabajo (2008), Jóvenes. Abordajes y Perspectivas sobre los Jóvenes. La Sociedad y el Trabajo. Buenos Aires, Secretaría de Empleo, MTSS, Módulo 1.

Portal Educativo – abc.gov.ar. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación de Adultos, Provincia de Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2007), *Cartas a los Educadores del Siglo XXI*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Redondo, Patricia (2004), *Escuelas y Pobreza. Entre el Desasosiego y la Obstinación*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Repetto; Filgueira; Papadopulos; (2009), *La Política de la Política Social Latinoamericana*. Buenos Aires, Módulo de Trabajo, Sección 1.

Resolución CFE N° 115/10. Anexo 1. Dirección Provincial de Educación Técnica Profesional.

Portal Educativo - abc.gov.ar. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Provincia de Buenos Aires.

Portal Educativo - abc.gov.ar. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Formación Profesional. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Riquelme, Graciela (2006), *La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos*. En Anales de la Educación Común, Tercer Siglo, Año 2, Número 5. En Educación y Trabajo, diciembre de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad de la República Argentina, Planes y Programas, Red de Formación continua y capacitación y Formación Profesional. www.trabajo.gov.ar

Entrevistas

Lic. Mariano Arbelo, Subdirector de Oficina de Empleo del Distrito Gral. Pueyrredón.

Lic. Pamela Palma, Responsable Técnica del GECAL.

Lic. Hiyerabide, Tallerista del POI, GECAL.

Sr. Diego Berardi, Referente Informática de la DGCYE.

Lic. Susana Machín, Supervisora de de la Secretaría Distrital de la DGCy E.

Lic. Marta Michelet, Trabajadora Social del Centro de Formación Profesional N° 1.

Lic. María Teresa Capurro. Trabajadora Social del CEA 402.

Lic. Liliana Alonso. Trabajadora Social del CFP N° 3.

Profesora María Silvia Gambini, Supervisora de Formación Profesional de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón.

Profesora Silvia Carella. Supervisora de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección de Educación Distrito Gral. Pueyrredón.

Profesora Beatriz Jaime, Inspectora de la DIEPREGEP.

Prof. Adriana Cayetano, Vicedirectora del Centro de Formación Profesional Municipal N°4.

Alumnos y alumnas del Centro de Formación Profesional N° 1 y 4 (municipal) y CEA 402 y 404.

Secretario del Centro de Formación Profesional Municipal N°4.

Director y Regente del Centro de Formación Profesional N° 6 -SMATA-

ANEXO

Cuestionario a Directivos

- 1) ¿Qué grado de relación existe entre la demanda de laboral local y la oferta de cursos?
- 2) ¿Existen convenios con empresas locales?
- 3) ¿Existen demandas de las mismas respecto a los egresados?
- 4) ¿Qué dificultades observa en las trayectorias educativas de los alumnos?
- 5) ¿Cómo caracteriza a sus alumnos?
- 6) ¿Qué porcentaje de deserción advierte?
- 7) ¿Cuáles son los motivos?
- 8) ¿Qué estrategias se desarrollan al interior de la institución para retener a los alumnos?
- 9) ¿Se han implementado sistema de pasantías?
- 10) ¿Cuáles son los cambios más significativos que ha advertido en relación a la política educativa en el campo de la formación laboral?
- 11) ¿Qué espera respecto a la tarea que el trabajador social desempeña en la escuela?
- 12) ¿Observa problemas de convivencia entre los alumnos?

Cuestionario a Alumnos

Edad del entrevistado:

Nivel educativo de los padres:

Ocupación de los padres:

Escolaridad anterior al ingreso:

Año de egreso:

Escolaridad paralela a estudios en F.P.

1. ¿Considera que la escuela de F.P. lo prepara para conseguir un empleo?
2. ¿Qué razones lo motivaron para ingresar a esta escuela?
3. ¿Estima que los contenidos que le enseñan tienen relación con el trabajo que va a realizar?
4. ¿Cómo fue su experiencia educativa previa al ingreso a esta escuela?
5. ¿Qué modificaciones realizaría respecto a la educación que recibe?
6. ¿Conoce el trabajo que realiza el orientador social de la escuela?
7. ¿Cuáles son los problemas que Ud. observa en la escuela?
8. ¿Qué mejoraría?
9. ¿Considera que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta?
10. ¿Tenés proyectado terminar tus estudios secundarios?

Cuestionario a Profesores

1. Describa las transformaciones más significativas que ha advertido en los últimos años respecto al campo de formación profesional en los siguientes aspectos:

Alumnos:

Recursos materiales:

Condiciones de trabajo:

2. Caracterice a los estudiantes:

3. Describa situaciones problemáticas observadas en la escuela en relación a:

Los alumnos:

Los programas de estudio:

Los recursos con los que cuenta:

4. Perfil de los alumnos:

Edad:

Estudia exclusivamente:

Estudia y trabaja:

Estudia y busca trabajo:

5. Estima que la enseñanza que se imparte en la escuela prepara a los alumnos para el mundo del trabajo:

6. ¿Qué cambios efectuaría al respecto?

7. ¿Cómo valora el nivel de preparación con el que egresan?

Cuestionario al Trabajador Social

1. ¿Cuál es el origen social de pertenencia de los alumnos que asisten en este centro?
2. ¿Conoce los trayectos educativos previos de los alumnos al ingreso a esta escuela?
3. ¿Cuáles son las principales actividades que realiza en su tarea cotidiana?
4. ¿Cuáles son los principales motivos de intervención?
5. ¿Desarrolla actividades de enlace con otras instituciones por fuera del contexto escolar? ¿Cuáles?
6. ¿Qué relación concreta considera que existe entre la oferta educativa que reciben los alumnos y lo que se ofrece desde el mundo del trabajo?
7. Señale cual sería la tarea prioritaria del trabajador social en el contexto institucional de Formación Laboral.
8. ¿Conoce la tarea de la Oficina de Empleo? ¿Trabaja con este recurso?
9. ¿Trabaja en red con otras instituciones?
No: Si: ¿Cuáles?
- 10) Recibe lineamientos específicos para su rol desde la modalidad.
- 11) ¿Conoce los nuevos lineamientos de F.P.? ¿Qué modificaciones implica en su tarea cotidiana?