



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos.

Autores (en el caso de tesis y directores):

Edgardo Alejandro Burgos

Claudia Jacinto, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Edgardo Alejandro Burgos

Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional:
alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias
de los jóvenes y adultos.

Tesis para optar por el título de
Doctor en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Directora: Dra. Claudia Jacinto

Buenos Aires

2017

Resumen.

La tesis analiza los “nuevos” programas de intervención psicosocial, educativa y laboral que articulan terminalidad secundaria con formación profesional (TyFP). Para muchos jóvenes y adultos, los programas representan la única posibilidad para reducir la distancia en términos educativos y la principal estrategia de orientación hacia el mundo del trabajo. Nos preguntamos por el rol de los programas que articulan Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Profesional.

Su objetivo general es analizar los “nuevos” programas de intervención psicosocial, educativa y laboral que combinan TyFP, examinando en qué medida inciden en la configuración de una subjetividad social y laboral, y en la trayectoria posterior de los sujetos. Los objetivos específicos son: 1) Analizar y comparar dos instituciones que combinan TyFP destinados a jóvenes y adultos, según sus objetivos, sus concepciones respecto del mundo del trabajo, la visión sobre las problemáticas de la población que atienden, y la articulación institucional entre TyFP, entre otras; 2) caracterizar y conceptualizar la experiencia social de los jóvenes y adultos en su paso por los programas de TyFP acerca de lo escolar y laboral; 3) conocer las trayectorias previas y posteriores de los jóvenes y adultos, y tipificar la incidencia de los programas atendiendo a la construcción de subjetividad y a la forma en que opera la transmisión de “capital social institucional” en la integración social y laboral; 4) caracterizar las “nuevas institucionalidades” que vinculan EDJA y formación laboral.

En función del estado de la cuestión y el marco conceptual propuesto, las hipótesis de trabajo que orientaron esta tesis son: la hipótesis general es que los “nuevos” programas de intervención psicosocial, educativa y laboral construyen prácticas institucionales y pedagógicas que configuran “nuevas institucionalidades” que inciden en la subjetividad y en la trayectoria posterior de los sujetos. Las hipótesis específicas son: 1) las nuevas institucionalidades se desarrollan en la tensión entre objetivos inclusores y una agudización de la desigualdad social; 2) los nuevos programas de TyFP aportan a la configuración de una subjetividad social y laboral de los jóvenes y adultos; 3) la transmisión de “capital social institucional” se constituye en un elemento que amplía las posibilidades de inserción de los sujetos en su trayectoria posterior; 4) el vínculo entre EDJA y FP contribuye a promover “nuevas institucionalidades” en la articulación educación-trabajo.

La información empírica proviene de una investigación cualitativa y biográfica que reconstruye la trayectoria educativa, laboral y social de 36 jóvenes y adultos varones y mujeres que egresaron o están pronto a hacerlo en el mismo momento en 2015 y 2016 de dos programas de TyFP en la zona norte y oeste del Conurbano Bonaerense de la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, las instituciones tomadas como programas: análisis de las prácticas educativas y laborales, y la configuración de nuevas institucionalidades. Nos interesa comprender ¿cómo es que los jóvenes y adultos están construyendo sus trayectorias educativas y laborales? ¿Cómo abordar las percepciones o sentidos de los sujetos respecto del mundo que los rodea, de sus instituciones?

Entre los principales hallazgos obtenidos en la investigación cabe referir:

- a) El análisis empírico evidencia que frente al desafío que reviste hoy la integración social no basta con el esfuerzo de instituciones aisladas que desarrollen intervenciones novedosas para garantizar el acceso de los jóvenes y adultos a la educación y el trabajo, sin contar con el apoyo de una red homogénea y articulada que desarrolle estrategias de seguimiento y acompañamiento permanente a los jóvenes y adultos.
- b) Con respecto a las nuevas institucionalidades de los programas de TyFP se concluye que en muchos casos la tensión entre objetivos inclusores y una agudización de la desigualdad social es tan fuerte y difícil de superar que no logra modificar la desigualdad. En la dimensión institucional, advertimos la generación de nuevas prácticas pedagógicas y de formación para el trabajo que exceden la acción habitual de los Centros Educativos de Nivel Secundario y los

Centros de Formación Profesional. La diferencia mencionada, se verifica en la institucionalización de recursos pedagógico-didácticos y de procedimientos de gestión que promueve “nuevas” prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral en la formulación e implementación del proyecto pedagógico y formativo propuesto en ambas instituciones.

c) El estudio de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos permitió construir una tipología de trayectorias educativas y laborales que no sólo constituye historias particulares, sino que sus historias dan cuenta de los avatares por los que transitan muchos jóvenes y adultos del conurbano. En esos itinerarios las instituciones juegan un papel importante en el entrecruzamiento de pasado, presente y futuro porque incide en la generación de un habitus nuevo y modifica la experiencia social previa. El material empírico evidencia que en la mitad de los casos en el paso por los programas los sujetos logran mayor autonomía y una experiencia social que incide en la inclusión y en el desarrollo de las lógicas de integración, estratégica y de subjetivación.

Esta tesis intenta aportar al estudio dentro del campo de la educación y la sociología.

Abstract

The thesis analyzes the "new" programs of psychosocial, educational and labor intervention that articulate secondary terminality with vocational training (TyFP). For many young people and adults, programs represent the only possibility to reduce distance in educational terms and the main strategy of orientation towards the world of work. We ask about the role of programs that articulate Youth and Adult Education and Vocational Training.

Its general objective is to analyze the "new" programs of psychosocial, educational and labor intervention that combine TyFP, examining the extent to which they influence the configuration of a social and labor subjectivity, and in the later trajectory of the subjects. The specific objectives are: 1) To analyze and compare two institutions that combine TyFP for young people and adults, according to their objectives, their conceptions regarding the world of work, the vision on the problems of the population they attend, and the institutional articulation between TyFP , among other; 2) to characterize and conceptualize the social experience of young people and adults as they go through the TyFP programs about school and work; 3) to know the previous and subsequent trajectories of young people and adults, and to typify the incidence of the programs in view of the construction of subjectivity and the way in which the transmission of "institutional social capital" in social and labor integration; 4) characterize the "new institutionalities" linking EDJA and job training.

Depending on the state of the issue and the proposed conceptual framework, the working hypotheses that guided this thesis were: the general hypothesis is that the "new" psychosocial, educational and labor intervention programs construct institutional and pedagogical practices that constitute "new institutionalities" that incide the subjectivity and the subsequent trajectory of the subjects. The specific hypotheses are: 1) the new institutions are developed in the tension between inclusive objectives and an intensification of social inequality; 2) the new programs of TyFP contribute to the configuration of a social and labor subjectivity of young people and adults; 3) the transmission of "institutional social capital" constitutes an element that extends the possibilities of insertion of the subjects in their later trajectory; 4) the link between EDJA and FP contributes to promote "new institutionalities" in the articulation of education and work.

The empirical information comes from a qualitative and biographical research that reconstructs the educational, labor and social trajectory of 36 young men and adult males and females who graduated or are ready to do so at the same time in 2015 and 2016 of two TyFP programs in the area north and west of the Conurbano Bonaerense of the province of Buenos Aires. On the other hand, the institutions taken as programs: analysis of educational and labor practices, and the configuration of new institutionalities. We are interested in understanding ¿how young people and adults building trajectory educational and work paths? ¿How to approach the perceptions or senses of the subjects with respect to the world that surrounds them, of their institutions?

Among the main findings obtained in the research are:

- a) The empirical analysis shows that facing the challenge of social integration today, it is not enough for the efforts of isolated institutions to develop innovative interventions to guarantee the access of young people and adults to education and work, without the support of a homogenous and articulated network that develops strategies of follow-up and permanent accompaniment to young people and adults.
- b) With respect to the new institutionalities of the programs of TyFP, it is concluded that in many cases the tension between inclusive objectives and an intensification of social inequality is so strong and difficult to overcome that it fails to change inequality. In the institutional dimension, we note the generation of new pedagogical practices and training for work that exceed the usual action of Secondary Education Centers and Vocational Training Centers. The above mentioned difference is verified in the institutionalization of pedagogical-didactic resources and management procedures that promotes "new" practices of psychosocial, educational and labor intervention in the formulation and implementation of the pedagogical and formative project proposed in both institutions.
- c) The study of the educational and labor trajectories of young people and adults allowed to construct a typology of educational and labor trajectories that not only constitute particular histories, but their histories account of the avatars of many young people and adults of the conurbano. In these itineraries institutions play an important role in the intertwining of past, present and future because it affects the generation of a new habitus and modifies previous social experience. The empirical material evidences that in the half of the cases in the passage through the programs the subjects achieve greater autonomy and a social experience that incide in the inclusion and the development of the logics of integration, strategic and subjectivation.

This thesis tries to contribute to the study within the field of education and sociology.

ÍNDICE

Introducción	9
1. La problemática y los objetivos de la investigación.....	11
2. Plan de la tesis y contenido de los capítulos.....	13
PARTE I: La desigualdad social en las trayectorias educativas y laborales: los ejes que articulan el encuadre teórico y metodológico	17
Capítulo I. Desigualdad, educación y trabajo en tiempos de ruptura e incertidumbre	
1. Desigualdad social: principales ideas y discusiones.....	18
1.1 De la sociedad industrial a la sociedad de redes.....	20
1.2 Las desigualdades en una modernidad líquida.....	21
1.3 Sociedad de riesgo y nuevas desigualdades.....	23
2. Desigualdad social y mundo del trabajo.....	22
2.1 La crisis de la sociedad salarial.....	28
2.2 La fragilización de las trayectorias frente a las transformaciones del mundo del trabajo.....	30
3. La educación frente a la desigualdad social.....	31
3.1 El habitus un concepto para pensar la educación y conocer las percepciones del mundo social.....	33
3.2 La mutación de la escuela republicana y la sociología de la experiencia social...36	
3.2.1 La experiencia social un concepto para conocer los modos de construcción del sujeto y del mundo social.....	43
Capítulo II. La desinstitucionalización de los soportes tradicionales y la respuesta de las políticas sociales	
1. La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones.....	49
1.1 Cambios sociales, e individualización en la modernidad.....	50
1.2 Crisis de sentido e individualización de la desigualdad social.....	51
1.3 La recuperación del sujeto y la subjetividad.....	56
2. El capital social: una herramienta frente a la individualización y la desigualdad social.....	60
2.1 Principales aportaciones teóricas sobre el concepto de capital social.....	60
2.2 Niveles de referencia y análisis del capital social.....	64
3. La política social en la sociedad del riesgo.....	65
3.1 La política social en el siglo XXI en Argentina frente a las nuevas desigualdades.....	68

Capítulo III. Perspectiva metodológica: fundamentos y estrategias

1. Perspectiva metodológica.....	72
1.1 La teoría fundada en los datos.....	75
2. El estudio de casos como estrategia de estudio de las nuevas institucionalidades.....	77
2.1 Descripción general.....	77
2.2 Estrategia de recolección de datos.....	82
3. El aporte de las trayectorias para entender las desigualdades biográficas.....	84
3.1 El estudio de trayectorias como herramienta de análisis.....	84
3.2 La construcción de tipologías como estrategia de análisis de las trayectorias.....	89

PARTE II: Estado de la cuestión.....94

Capítulo IV. La crisis de la escuela secundaria, la Educación de Adultos y la Formación Profesional. Primera parte: principales ideas, debates y conceptos de los orígenes de la Educación de Adultos a la década de 1980

1. La crisis de las instituciones en Argentina: educación y trabajo.....	94
1.1 La crisis de la escuela secundaria: fragmentación y diferenciación institucional..	94
1.2 La crisis del empleo: una carrera de futuro laboral incierto.....	98
2. La educación de jóvenes y adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción teórico-conceptual e histórica.....	102
2.1. La Educación de Adultos en la conformación de la identidad nacional: las disputas por la construcción de sentido y la especificidad del sujeto destinatario.	103
2.1.1 Los debates por la función social y política en la conformación del subsistema de Educación de Adultos: formación básica versus formación laboral.....	105
2.2. La Educación de Adultos durante el peronismo. La consolidación del subsistema de Educación de Adultos y los primeros indicios del vínculo con la formación para el trabajo.....	108
2.2.1 La expansión y consolidación de la Educación de Adultos. El adulto como sujeto político de transformación social y el surgimiento de experiencias orientadas a la formación para el trabajo.....	110

Capítulo V. La Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Profesional en los últimos 25 años. Segunda parte: el aporte de los estudios actuales

1. La Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Profesional en el siglo XXI.....	115
1.1 Debates recientes en el campo de la EDJA: desplazamientos semánticos en la producción académica.....	117
1.2 La Educación de Jóvenes Adultos y la Formación Profesional frente a las nuevas desigualdades.....	119
2. Los desafíos actuales y por venir: estudios y debates en la EDJA.....	122
2.1 EDJA, movimientos sociales y educación popular.....	122
2.1.1 EDJA y Centros Educativos de Nivel Secundario.....	125
2.1.2 EDJA y terminalidad alternativas.....	128
2.1.3 EDJA y formación para el trabajo.....	132
2.2 La Formación Profesional frente al desafío de la integración laboral.....	134

PARTE III: Educación, políticas sociales y formación para el trabajo: acerca de las nuevas oportunidades de integración para los jóvenes y adultos.....141

Capítulo VI. Un proyecto pedagógico de educación y formación para el trabajo. Una experiencia basada en un espacio integrador

1. Un Centro Educativo de Nivel Secundario sindical en Haedo.....	141
1.1 Intersecciones entre educación y trabajo: el espacio integrador en el CENS.....	142
2. El espacio integrador y las estrategias de intervención.....	146
2.1 Una escolarización precaria que dificulta la integración social y laboral, y la construcción de trayectorias significativas.....	146
2.1.1 La propuesta pedagógica: transformación del habitus y nuevas trayectorias educativas.....	151
2.1.2 Volver a estudiar: la configuración de un nuevo vínculo pedagógico.....	155
2.1.3 El Espacio Integrador como productor de subjetividades y su interés por potenciar la experiencia social.....	165
2.2 El fortalecimiento de la experiencia laboral: el trabajo como un lugar de formación para la vida.....	170
2.2.1 La práctica en oficios como eje en la construcción de autonomía y experiencia social.....	172
3. A modo de síntesis del capítulo: la creación de un proyecto inclusivo.....	177

Capítulo VII. Una experiencia de articulación en el marco de la ampliación de derechos de las políticas sociales

1. Un Centro de Formación Profesional cristiano en Don Torcuato.....	181
1.1 La formación para el trabajo y la terminalidad secundaria de jóvenes y adultos de sectores sociales bajos.....	183
2. La problemática del trabajo y la educación, y las estrategias de intervención.....	187
2.1 Las estrategias de intervención sobre las subjetividades: la socialización educativa y laboral y el intento de consolidar trayectorias educativas y laborales.....	187
2.2 La conformación de “tramas” institucionales: la articulación con el Plan FinEs.....	194
2.2.1 Educación, trabajo y experiencia social.....	195
2.2.2 La experiencia estudiantil como parte de la experiencia social.....	199
2.2.3 El rol de los referentes y docentes FinEs en el proyecto educativo.....	204
2.3 Fortalecimiento de saberes socio-laborales y educativos y su incidencia en la subjetividad desde los jóvenes y adultos.....	208
3. A modo de síntesis del capítulo: los soportes institucionales frente a un futuro incierto.	213

Capítulo VIII. Tipos de trayectorias laborales: entre el habitus y la experiencia social ¿condicionantes o facilitadores en la inserción social?

1. Las trayectorias de los jóvenes y adultos en la sociedad actual.....	216
2. Las trayectorias con experiencia social acumulativa por la incidencia de los soportes institucionales.....	219
3. Las trayectorias con experiencia social acumulativa desarrollada a partir de la individualización como horizonte de lo posible, sin utilización de soportes institucionales en el egreso.....	226
4. Las trayectorias con expectativas de transformación del habitus: la posibilidad de “quiebre” con la experiencia social heredada.....	234
5. Las trayectorias con reproducción del habitus: la desinstitucionalización como un factor que contribuye a la reproducción de la experiencia social heredada.....	242

Conclusiones

1. Los soportes institucionales frente al desafío de la desafiliación social en el siglo XXI...	250
1.1 Similitudes y diferencias en diferentes modelos institucionales de TyFP.....	250
1.2 El rol de la “nueva institucionalidad” en un mundo desigual.....	254
1.3 Trayectorias, subjetividad y experiencias de los jóvenes y adultos.....	256
2. Los jóvenes y adultos en la encrucijada: entre la integración y la individualización de la desigualdad.....	257
Bibliografía.....	259
Anexo.....	289

Agradecimientos

Deseo corresponder a todos aquellos que de diferente modo han contribuido a la elaboración de este trabajo. En rigor, la tesis es resultado de un proceso acumulativo que arrancó en 2007 cuando me recibí en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Allí di mis primeros pasos como profesional y me formé durante muchos años. La Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, fue un espacio clave en mi proceso de formación.

Mi especial agradecimiento al Instituto de Desarrollo Económico y Social y el Centro de Investigación Social (CIS-CONICET). A las autoridades y administrativos. Ellos y ellas me permitieron formar parte de una institución que me abrió las puertas y me facilitó desarrollar la investigación.

A Esther Levy y Florencia Finnegan que me habilitaron el campo. Un gesto que evidencia su profesionalismo y compromiso con la transformación de la educación. A Claudia Figari docente a cargo del Taller de Tesis II del Doctorado y a los compañeros y compañeras de cursada por sus valiosos aportes, comentarios y sugerencias.

A mi directora Claudia Jacinto por la orientación y ayuda que siempre me brindó en el transcurso de la tesis, también por su apoyo, comprensión y amistad que me permitieron aprender mucho más que lo relacionado con la investigación. Le agradezco su constante y paciente seguimiento, su presencia incondicional, sus valiosas críticas, comentarios, sugerencias y aportes.

A mis compañeras del equipo PREJET. Sus debates, ideas, experiencias y acompañamiento; siempre desde una postura generosa y comprometida, fueron valiosos aportes a mi estudio. De una u otra forma esta tesis les pertenece. Fue una construcción colectiva. También quiero agradecer por los aportes e intercambios a los compañeros y compañeras de equipos de Corrientes, Mendoza y Neuquén.

Mi infinita gratitud a los directivos, docentes e instructores de las instituciones en las que trabajamos. Nos abrieron las puertas desinteresadamente, con la mayor gentileza y amabilidad.

A los directivos, docentes y estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 140 de Tigre, me abrieron las puertas de una institución que me permitió comenzar mi camino en la docencia, que se convirtió en una fuente de estímulo e ideas que fortalecieron el desarrollo de la tesis.

A mis amigas y amigos de siempre. Su apoyo fue fundamental. Y siempre estuvo.

A mi familia. Sin el apoyo de ellos nada de esto sería posible. A mis padres y hermana.

Introducción

Enseñar hoy ya no puede concebirse como “aplicar” o “bajar” lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guion o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, re-crear y seguir experimentando continuamente.
Andrea Alliaud. **Los artesanos de la enseñanza.**

Esta tesis se desarrolla dentro del campo de la educación, específicamente en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y la Formación Profesional (FP); y la sociología, en particular los estudios sobre desigualdad social y políticas sociales. Específicamente, se aboca a estudiar programas que desarrollan propuestas pedagógicas e institucionales que promueven la vinculación entre terminalidad de secundaria y formación para el mundo del trabajo (TyFP). Se trata de conocer y analizar experiencias que buscan brindar soportes institucionales para lograr una mayor integración social¹.

Si bien el modelo estado-céntrico argentino, iniciado a finales del siglo XIX, fue inclusivo porque a lo largo del siglo XX incorporó a sectores medios y populares a la vida ciudadana y social, es a partir de los años setenta que la crisis de las instituciones tradicionales (familia, educación, trabajo) marcarán un deterioro considerable en la integración social. En particular son los jóvenes y adultos pobres quienes, por contar con menos recursos materiales y simbólicos, sufrirán las consecuencias de las nuevas desigualdades sociales (Kessler, 2014). Dicha crisis se refleja especialmente en la pérdida del tradicional modelo de la “linealidad” o “previsibilidad social” con el que se venían produciendo las trayectorias biográficas. La incertidumbre, la liquidez y la volatilidad se instauran como los parámetros de la sociedad presente en que las personas hilvanan sus vidas y construyen trayectorias por una multiplicidad de espacios (familia, escuela, trabajo, comunidad, etc.) que están en crisis (Longo, 2011). En definitiva, como señala Dubar (2011) la configuración de una carrera duradera y gradual fue poco a poco desintegrándose.

Hace ya varias décadas que el fenómeno de la desigualdad educativa y social se ha constituido en un problema de orden público en nuestra sociedad a causa de la fragmentación de los circuitos educativos y la segmentación del mercado de trabajo, y contrariamente al pasado se registran procesos de movilidad social descendente y una agudización de la desigualdad. Para muchos jóvenes y adultos, los “programas” representan la única posibilidad para reducir la

¹ La “integración social” se utiliza en el sentido de “una sociedad para todos”, tal como se planteó en la Cumbre Mundial del Desarrollo Social de las Naciones Unidas en Copenhague en 1995. Documento A/conf.166/9.

distancia en términos educativos y la principal herramienta de orientación hacia el mundo del trabajo (Jacinto, 2016). En este sentido, nos preguntamos por el rol de los programas de EDJA y la FP. En particular, esta tesis se centrará en programas que intentan articular ambas.

Se ha subrayado con frecuencia que existe una profunda desvinculación entre el mundo educativo y el laboral. Sin duda que este planteamiento impulsa a la búsqueda de nuevas prácticas institucionales de intervención psicosocial, educativa y laboral. Dentro de estas alternativas, los casos estudiados en esta tesis ofrecen una EDJA orientada bajo la perspectiva de la educación permanente que promueve puentes con la FP para contribuir a la articulación entre la teoría y el conocimiento práctico. Se apunta a que los sujetos logren mayores competencias, y más conciencia de sus deberes y derechos como ciudadanos y en el trabajo. Se trata de que los más pobres, que reciben la educación y la formación laboral más irrelevante y la de peor calidad, logren hacer efectivo su derecho a la educación y al trabajo. En este sentido, lo significativo de los programas de TyFP analizados es que plantean una propuesta institucional y pedagógica orientada a promover y garantizar el retorno de los jóvenes y adultos pobres a la educación y el trabajo como un eje fundamental de su política de inclusión e integración social. Los programas de TyFP que abordamos se destacan por su objetivo fundante de avanzar hacia proyectos que intentan expandir la red escolar y de formación laboral, creando nuevas instituciones e institucionalidades, orientadas a avanzar hacia la universalización de los derechos sociales.

En función de esta premisa de promover “nuevas institucionalidades”, la tesis estudia la construcción de novedosas prácticas institucionales de intervención psicosocial, educativa y laboral². Las prácticas institucionales de intervención tienen una notable incidencia tanto a nivel social como subjetivo. Por un lado, a nivel social representan una herramienta central para que los jóvenes y adultos puedan gestionar y ampliar los márgenes de participación ciudadana. Por otro lado, a nivel subjetivo fomentan la adquisición de saberes y habilidades para el trabajo, así como fortalecen la toma de conciencia de la realidad y la conformación de proyectos de vida.

La delimitación temporal –últimas décadas– obedece a que en Argentina advertimos cambios sociales y económicos relevantes, y especialmente significativos dentro de la EDJA y la FP, que evidencia importantes intentos de reinstaurar cierta especificidad de ambas modalidades, absolutamente diluidas décadas anteriores. Recuperar programas de TyFP para el estudio de la

² Nos referimos a la construcción institucional de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, psicosociales; y de formación para el mundo del trabajo.

relación entre la educación y el trabajo nos permite reconstruir las novedosas prácticas institucionales en materia educativa y laboral. A nuestro criterio, esas prácticas conforman escenas de profunda significación pedagógica y social que inciden en las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos.

1. La problemática y los objetivos de la investigación

Elegir la educación y el trabajo como temática de estudio responde al interés de contribuir a la comprensión de prácticas educativas y sociales, y a entender su rol sobre los modos en que los jóvenes y adultos realizan su inserción educativa y laboral en el contexto de las transformaciones de los últimos años. Específicamente, la tesis se enfoca a analizar la “nueva” institucionalidad de los programas de TyFP y su incidencia en la subjetividad y trayectorias, en un conjunto de jóvenes y adultos que estudian, trabajan y residen en la zona norte y oeste del Conurbano Bonaerense de la Provincia de Buenos Aires

Esta es la problemática subyacente a los objetivos, interrogantes y resultados de la presente tesis. Entonces procuramos realizar un aporte al campo de la sociología del trabajo y la sociología de la educación desde una perspectiva que profundiza en la compleja articulación entre las dimensiones estructurales, institucionales, individuales y subjetivas. Además, queremos también discutir el rol de las políticas socio-educativas tendientes al mejoramiento en las oportunidades y condiciones de vida de los jóvenes y adultos que no acceden o acceden a circuitos fragmentados y precarios al sistema educativo y el mercado de trabajo. El interés por estudiar estas experiencias radica en comprender el aporte de los nuevos programas para brindar derechos sociales e incidir en la acción de los individuos frente a la nueva desigualdad social que sufren los sectores postergados en la sociedad. Asimismo, esta problemática representa un campo de estudio poco explorado, en relación a la construcción de “nuevas” prácticas institucionales de intervención psicosocial, educativa y laboral, y la incidencia en la subjetividad social y laboral de los sujetos destinatarios.

Esta tesis propone como objetivo general analizar los “nuevos” programas de intervención psicosocial, educativa y laboral que combinan TyFP, examinando en qué medida inciden en la configuración de una subjetividad social y laboral, y en la trayectoria posterior de los sujetos. Nos preguntamos: ¿Cómo es que frente a una realidad de crisis del proyecto moderno y sus instituciones los nuevos programas pueden incidir en la integración social de los jóvenes y adultos de *status* socio-económico desaventajado ante la caída de la previsibilidad de las

trayectorias educativas y laborales? ¿Cómo es que los jóvenes y adultos están construyendo sus trayectorias educativas y laborales a partir del paso por estas experiencias?

Dicho objetivo general será abordado a partir de cuatro objetivos específicos: 1) Analizar y comparar dos instituciones que combinan TyFP destinados a jóvenes y adultos, según sus objetivos, sus concepciones respecto del mundo del trabajo, la visión sobre las problemáticas de la población que atienden, y la articulación institucional entre TyFP, entre otras; 2) caracterizar y conceptualizar la experiencia social de los jóvenes y adultos en su paso por los programas de TyFP acerca de lo escolar y laboral; 3) conocer las trayectorias previas y posteriores de los jóvenes y adultos, y tipificar la incidencia de los programas atendiendo a la construcción de subjetividad y a la forma en que opera la transmisión de “capital social institucional” en la integración social y laboral; 4) caracterizar las “nuevas institucionalidades” que vinculan EDJA y formación laboral.

La hipótesis que orienta este trabajo es que los “nuevos” programas de intervención psicosocial, educativa y laboral construyen prácticas institucionales y pedagógicas que configuran “nuevas institucionalidades”. Estas intervenciones inciden sobre las subjetividades y en la trayectoria posterior de los sujetos. De esta hipótesis de trabajo general se desprenden un conjunto de hipótesis específicas.

Una de las hipótesis específicas sostiene que las nuevas institucionalidades se desarrollan en la tensión entre objetivos inclusores y una agudización de la desigualdad social. Dentro de este marco, una segunda hipótesis sostiene que los nuevos programas de TyFP aportan a la configuración de una subjetividad social y laboral de los jóvenes y adultos, y una tercera hipótesis sostiene que la transmisión de “capital social institucional” se constituye en un elemento que amplía las posibilidades de inserción de los sujetos en su trayectoria posterior, finalmente, una cuarta hipótesis plantea que el vínculo entre EDJA y FP contribuye a promover “nuevas institucionalidades” en la articulación educación-trabajo. Así, se plantea estudiar a los sujetos, a las instituciones y su proyecto institucional y pedagógico, contemplando los condicionamientos estructurales y el aporte que brindan para superarlos.

El abordaje metodológico fue cualitativo y biográfico. Por un lado, un estudio de caso en dos instituciones que desarrollan programas de EDJA y FP y por el otro, trayectorias de estudiantes y graduados de las mismas instituciones. La investigación se basó en entrevistas en profundidad a funcionarios, coordinadores y referentes de la EDJA y la FP, y docentes, instructores y directivos institucionales. Además, la investigación implicó un seguimiento de las trayectorias educativas y laborales de 36 jóvenes y adultos que están pronto o finalizaron sus estudios secundarios en diferentes opciones de la modalidad de jóvenes y adultos.

La tesis brinda elementos para la comprensión de la incidencia de los programas de TyFP y el peso de los factores simbólicos, culturales, sociales, económicos y territoriales en las trayectorias de los jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, busca contribuir de manera global al estudio de las trayectorias educativas y laborales, y los modos de gestión de la inserción laboral y social, poniendo particularmente el foco sobre la construcción social de los mismos en relación a las políticas públicas, las configuraciones institucionales que participan, y la propia construcción biográfica de los jóvenes y adultos.

2. Plan de la tesis y contenido de los capítulos

El trabajo se organiza en ocho capítulos, agrupados en tres partes. La primera parte tiene como objetivo construir el marco teórico-metodológico más general, abocándonos a la problemática de la desigualdad social y sus relaciones con la educación y el trabajo desde un enfoque sociológico. Con este trasfondo, se abordan el contexto histórico que encuadra las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos. En la segunda parte, se examinan, por un lado, la “crisis” de sentido que atraviesa la escuela secundaria y los cambios en el mercado de trabajo en nuestro país, por otro lado, los antecedentes bibliográficos (teóricos y empíricos), que nos permite conocer y describir los estudios actuales sobre la EDJA y la FP. La tercera parte, está dedicada a la presentación de los principales resultados de la investigación. Los capítulos VI, VII y VIII detallan, descomponen, problematizan los estudios de caso a partir de cada una de las principales dimensiones propuestas. Por último, las conclusiones que incluye la comparación entre programas y reflexiones finales.

El capítulo I problematiza las principales nociones involucradas en la tesis: desigualdad social, educación y trabajo. La desigualdad social como la entendemos es un producto histórico, una preocupación central y relativamente reciente de las ciencias sociales y de la sociología en particular. Sin embargo, siempre ha existido la desigualdad y ha sido un factor determinante en las trayectorias educativas y laborales. A partir de las diferentes acepciones y abordajes teóricos-conceptuales de autores como Castells, Bauman, Beck, y Fitoussi y Rosanvallon se plantea la concepción de la desigualdad social como dinámica y flexible. Luego justificamos la opción de focalizar la desigualdad en la esfera educativa y laboral incorporando al análisis categorías como “crisis de la sociedad salarial” construido por Castel, el “habitus” de Bourdieu o la “experiencia social” propuesta por Dubet y Martuccelli para comprender la construcción de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos en la actualidad.

El capítulo II aborda la situación del contexto en que se desarrollan las trayectorias de los jóvenes y adultos frente a la educación y el mundo del trabajo a partir del concepto de “individualización” propuesto por Beck y Beck-Gernsheim. Las trayectorias de los jóvenes y adultos de la investigación se despliegan en un marco histórico particular, signado por procesos de desestructuración y “desinstitucionalización” de los pilares que antaño consolidaron un sistema estable que ahora se torna inestable, inseguro y frágil. El declive y pérdida de sentido de las instituciones contextualiza actualmente la producción de las trayectorias en un escenario de creciente individualización. Luego, abordamos el papel del capital social en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos. Se trata de conocer los diversos abordajes desde los cuales se ha venido trabajando el concepto debido a su carácter multidimensional en el ámbito de la sociología. Más allá de la crisis y declive de las instituciones, éstas siguen teniendo un rol trascendente como soportes que brindan apoyo al individuo a partir de lo que estudios del PREJET (Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo) denomina “capital social institucional” que muchas veces resulta esencial para lograr la inserción social y laboral. Finalmente, presentamos algunas reflexiones y debates en torno a la construcción de la política social como tema de agenda de políticas públicas y acerca de cómo las problemáticas que afectan a los jóvenes y adultos se constituyen en objeto de políticas sociales (educativas y laborales).

La primera parte de la tesis finaliza con el capítulo III que expone la estrategia metodológica asociada a los casos de estudio, el enfoque, las herramientas de recolección y el análisis. El capítulo tiene por fin explicitar los fundamentos de la estrategia elegida, sus criterios de validez. Y además el conjunto de decisiones adoptadas en el trabajo de campo para la comprensión del material empírico.

La segunda parte de la tesis se compone de dos capítulos que revisan los antecedentes de investigación sobre el objeto de estudio. El capítulo IV presentamos el momento actual en detalle en Argentina, primero analizamos la crisis de la escuela secundaria a partir de 1950 con el proceso de masificación en el acceso, de segmentación y fragmentación que resultaron de las reformas educativas. En el siguiente apartado, describimos las transformaciones en el mundo del trabajo a partir del aumento del desempleo, subocupación, precarización y flexibilización. En este escenario se conjuga un marco social, económico, político y cultural particular caracterizado por la inestabilidad e incertidumbre. Luego, recopilamos y describimos toda una serie de estudios e investigaciones que nos permiten conocer y reconstruir la EDJA desde su origen hasta su conformación como un subsistema dentro del sistema educativo a mediados del siglo XX, el sentido político y social, su vínculo con la FP,

etc. Se presenta la historia y el desarrollo teórico-conceptual de los estudios e investigaciones en la modalidad, para conocer y comprender los avances y retrocesos, así como la orientación que adoptó en función de los cambiantes lineamientos políticos y económicos del país. Construir una genealogía de ambas modalidades es pertinente para contextualizar los casos de estudio y comprender cómo dialogan con las tradiciones socio-históricas las “nuevas institucionalidades” de los programas de TyFP.

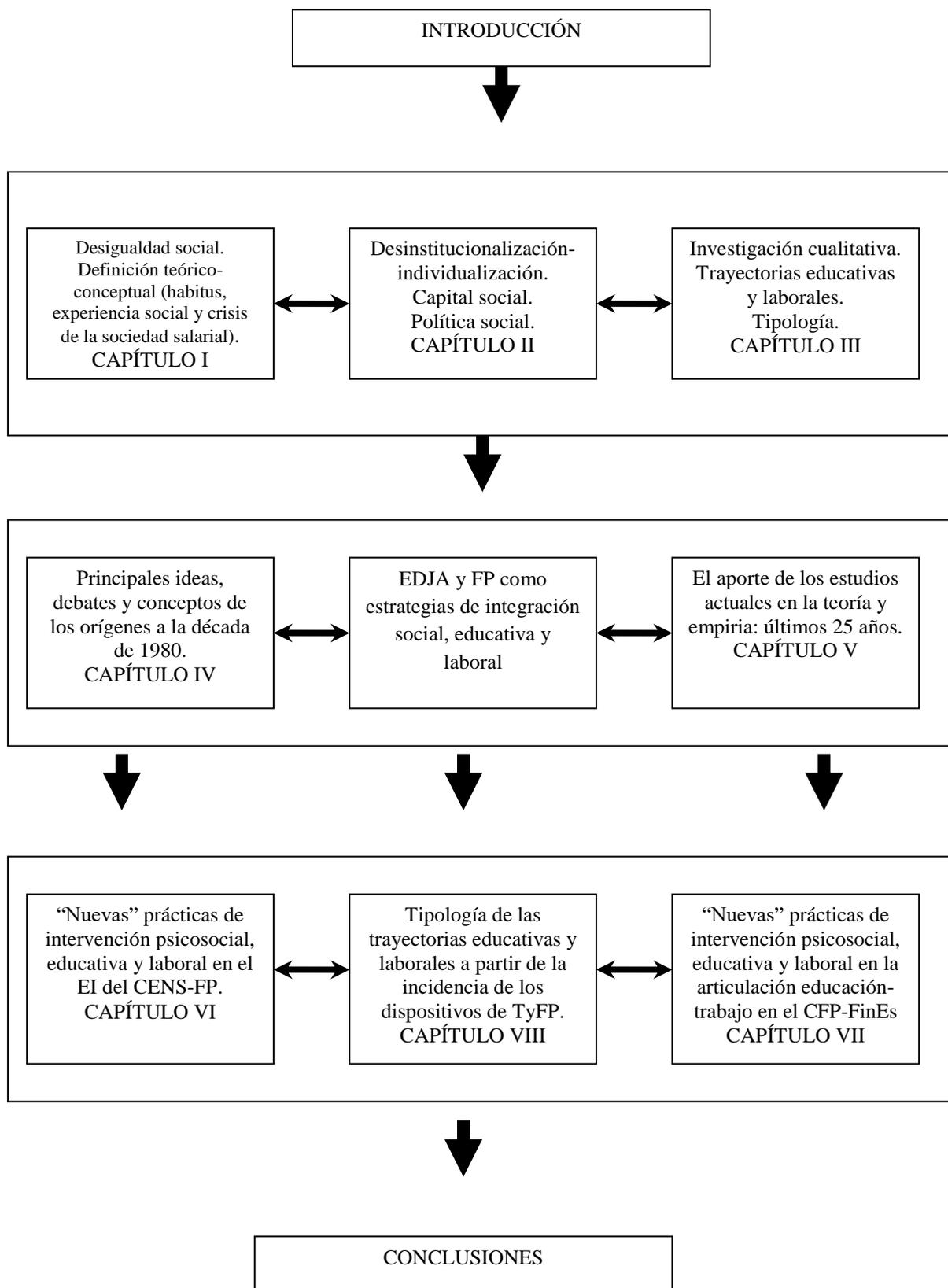
En el capítulo V recopilamos y describimos las producciones, temas y propuestas vinculadas a la EDJA y la FP para describir las reformas que se produjeron en la modalidad en los últimos 25 años. El objetivo de este capítulo consiste en reseñar los temas analizados y los aspectos menos considerados en las investigaciones que nos han llevado a formular las hipótesis y objetivos que guían el desarrollo de esta tesis. Los hallazgos de investigaciones previas han permitido delimitar y ubicar los focos de nuestro propio trabajo sobre la incidencia de los “nuevos” programas de intervención psicosocial, educativa y laboral y el aporte de la “nueva institucionalidad” al vínculo entre EDJA y FP.

La tercera y última parte se compone de tres capítulos y presenta los resultados de la investigación. En los capítulos VI y VII son presentados los casos de estudio de los dos programas, priorizando el abordaje de los proyectos institucionales y pedagógicos, las prácticas educativas y de formación para el trabajo, así como la incidencia en la construcción de subjetividad social y laboral, y en las trayectorias de los jóvenes y adultos. En el capítulo VIII construimos una tipología de las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes y graduados, profundizando el peso de los factores materiales y simbólicos en la construcción de las mismas. El esfuerzo por construir una tipología responde a la necesidad de conocer y comprender de forma integral las representaciones, prácticas, sentidos, significaciones y experiencia social a conjuntos más complejos, de modo que dichos factores puedan ser abordados simultáneamente y por su evolución.

Por último, en las reflexiones finales se recapitulan los resultados y las respuestas que hemos podido dar a las hipótesis, objetivos y preguntas propuestas en la investigación. Brinda aportes en relación a los postulados teóricos y empíricos de la tesis, así como una comparación entre los programas de TyFP, reflexiones que trascienden los objetivos de la tesis y preguntas que marcan posibles caminos a profundizar en la investigación.

En resumen, el trabajo presentado intenta ser un aporte al estudio de la EDJA, la FP, la relación educación, trabajo y políticas sociales; por otro lado, a la comprensión de las trayectorias de los jóvenes y adultos en un mundo cambiante y complejo que tiende a la

individualización y a la generación de nuevas formas en la desigualdad social. La figura 1 resume el ordenamiento de los capítulos y estructura de la tesis.



Parte I

La desigualdad social en las trayectorias educativas y laborales: los ejes que articulan el encuadre teórico y metodológico

Capítulo I

Desigualdades, educación y trabajo en tiempos de ruptura e incertidumbre

Si dos son las causas de la inestabilidad, una sola es su consecuencia: la incertidumbre. La incertidumbre se opone con claridad a la esperanza de progreso, pero sobre todo a la planificación, a la organización de la vida en ciclos de reproducción, al control del porvenir.

Así se observa una relación de doble dimensión con el tiempo organizado.

La primera es la de lo imprevisible (el accidente interrumpe indefinidamente el orden deseado), mientras que la segunda es la de una espera, en la que el tiempo transita lentamente, fijo en el espacio.

El letargo de ésta permite integrar la naturaleza traumática de aquella.

Denis Merklen: **Pobres ciudadanos**

La desigualdad social es un fenómeno tan complejo y profundo que su impacto a nivel social, cultural, económico y político se convierte en una huella muchas veces decisiva en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos. Como lo revela Dubet la caída del Muro de Berlín y el fin de una alternativa al sistema capitalista, sumado a las consecuencias de la crisis y decadencia del Estado de Bienestar, y el auge de la hegemonía neoliberal en el mundo occidental, configuraron “*sociedades democráticas, donde las desigualdades incrementan las frustraciones de los que no pueden alcanzar los modos de vida y de consumo de las clases medias. Los ricos son tan ricos que ya no se sienten ligados a las sociedades en las que viven, mientras que los más pobres se sienten rechazados por esa misma sociedad que “culpabiliza a las víctimas” y las acusa de ser responsables de su miseria*” (Dubet, 2011a: 97).

En América Latina, en la década de 1990, a la pauperización y desigualdad creciente luego de una década de gobiernos neoliberales, se suma el desmantelamiento de los estados y las recientes “crisis” del proyecto que impulsaron fuerzas de centro-izquierda a partir de políticas de distribución más equitativa de la riqueza generada (Kessler, 2014: 15). En este capítulo, se revisa y ordena bibliografía que ha tratado sobre las causas de la desigualdad en las sociedades contemporáneas, en este caso, la sociedad argentina.

La desigualdad es un fenómeno tan pronunciado que ahondar en los mecanismos sociales y culturales que lo generan es crucial para conocer los modos en que las nuevas desigualdades siguen siendo producidas, y devienen persistentes y desde allí abordar el papel de los

“nuevos” programas de TyFP en la creación de estrategias y mecanismos que promueven la integración social. Presentamos aquí las grandes áreas temáticas y las nociones en juego en esta tesis en torno a la desigualdad social y sus diversas aristas. El propósito es contar con herramientas para conocer el escenario histórico desde el cual los jóvenes y adultos entrevistados en esta investigación son determinados, transforman y dan sentido al mundo en que viven; a la vez examinar el rol de los programas y en qué medida resuelven la tensión entre agudización de la desigualdad social/integración social y laboral.

En definitiva, se trata, por un lado, de conocer las principales características de las transformaciones sociales en las últimas décadas y en ese contexto la incidencia de las nuevas desigualdades en las trayectorias educativas y laborales. Por otro lado, desde un punto de vista sociológico, la EDJA y la FP se realizan dentro de una relación social amplia que incluye una dimensión objetiva y una subjetiva. Por ello, consideramos que muchos de los enfoques provistos por la sociología constituyen la plataforma teórica pertinente para el desarrollo de la investigación, para comprender: a) la connotación que tienen las nuevas desigualdades sociales en el desarrollo de la subjetividad de los sujetos; b) el rol de los programas de TyFP como agentes de socialización que le permiten a los sujetos desarrollar sus conocimientos, habilidades, capacidades y valores; c) la articulación instituciones-educación-trabajo, y la relación individuo-sociedad y su incidencia en la integración social.

En esta clave de lectura, nos apoyamos en la noción de “caja de herramientas” que propone Foucault (1992, 2000) para pensar la construcción de conocimiento. Con esta noción nos referimos a la utilización de elementos teórico-conceptuales diversos que constituyen, a modo de lentes de interpretación de lo social, una guía en el recorrido de la investigación que sustenta una tesis. Partir de la idea de “construir una caja de herramientas” supone, como sostiene Vommaro (2015), evitar *“agotar los casi siempre extensos y frondosos debates acerca de cada uno de los problemas teóricos tratados, sino de exponer las nociones que resultaron más útiles para comprender, explicar e interpretar las cuestiones que conformaron la perspectiva a partir de la cual se realizó el trabajo empírico, se analizaron los datos obtenidos, y se reformularon las ideas al respecto”* (Vommaro, 2015: 5-6). Se trata, desde nuestra perspectiva, de contar con una caja de herramientas teórico-conceptual para hacer uso de ella atendiendo a la necesidad y pertinencia del problema propuesto en la tesis.

1. Desigualdad social: principales ideas y discusiones

En este apartado elaboramos reflexiones acerca de la desigualdad social, considerada como un objeto de estudio complejo, debido a que su devenir se relaciona con la manera en que la misma sociedad la procesa a partir de sus normas y valores otorgando un significado social. Partiendo de esta concepción, la desigualdad social como la concebimos en la actualidad es un producto histórico de relaciones de poder y de producción, atendiendo a las aportaciones teórico-conceptual de sociólogos contemporáneos: Castells, Bauman, Beck, y Fitoussi y Rosanvallon. La noción se corresponde a aquel acervo de temas con los cuales emergieron las ciencias sociales, y la sociología en particular, a mediados del siglo XIX y persiste como una poderosa herramienta explicativa y crítica de la sociedad actual³.

En los años sesenta y setenta del siglo XX, el análisis de la sociedad y los conflictos sociales sobre los cuales las teorías clásicas de la sociología desarrollaron sus marcos conceptuales se modificaron por los cambios socioeconómicos, culturales y políticos. Tal y como advierte Dubet (2015a) el punto de quiebre o inflexión se produce a finales de los años setenta y en los ochenta, en gran medida, el estado-nación pierde muchas de sus funciones frente a entidades de carácter supranacional, la expansión del capital transnacional, las redes internacionales de información, de producción, de comercio, la difusión global de la comunicación, la caída del paradigma del trabajo fordista como el eje organizador de la vida cotidiana, etc. Esto lleva a la mayoría de los analistas a hablar de un nuevo tipo de sociedades. En ellas, los grandes conceptos núcleos de ideas, pensamientos y formas de organización de las sociedades occidentales comienzan a resquebrajarse. Se genera una fragmentación constante de los principales esquemas de ordenación del mundo.

En definitiva, la previsibilidad social en el mañana tal cual había sido concebida anteriormente, ligada con la noción de futuro, se desvanece. Esta condición de incertidumbre ha sido abordada desde diferentes ángulos por la sociología contemporánea. En la literatura académica que presentamos sobre la desigualdad social se describe y analiza estas transformaciones. Una aproximación general al acervo de producciones sobre el tema arroja la existencia de transformaciones en curso que evidencia la incapacidad de las sociedades para

³ Las raíces históricas del concepto pueden rastrearse en la sociología clásica a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Así, por ejemplo, para Marx (1978) la desigualdad social es resultado de la explotación del trabajo en el capitalismo que las relaciones sociales son relaciones de producción. En los escritos de Weber (1968) el vínculo entre los sujetos hace que coexistan formas de distribución diferencial de ciertos bienes materiales e intangibles, que tiene como resultado clases sociales positiva o negativamente privilegiadas, que explica las desigualdades. Por último, podemos mencionar a Durkheim (1975) para quien el Estado no debe intervenir activamente en la vida económica, marca claramente una concepción definida de la desigualdad social. Para él las reformas estatales que pretenden redistribuir la riqueza sólo alteran el funcionamiento “natural” de los mecanismos sociales y, además, no logran morigerar las desigualdades.

garantizar la integración social. A grandes rasgos, resulta posible identificar cuatro formas distintas de caracterizar dichas transformaciones frente a nuevos procesos societarios: a) la “sociedad de redes”; b) la “modernidad líquida”; c) la “sociedad del riesgo”; d) la “nueva era de las desigualdades”.

1.1 De la sociedad industrial a la sociedad de redes

La “sociedad de redes” que plantea Castells (1998) señala uno de los cambios estructurales más expresado en los últimos años: el desplazamiento de un modo de sociedad que basa su sistema de producción en la industria hacia otro donde debemos considerar que la tecnología de la información cumple el mismo papel que las fuentes de energía -el vapor y los combustibles fósiles- tuvieron en las anteriores revoluciones industriales. Así, el progreso de la información y del conocimiento ya no aparece como algo central a todas las actividades humanas, sino que la aplicación de ese conocimiento resulta relevante a los aparatos de generación de conocimiento -valga la redundancia- y procesamiento de información que es lo que más caracteriza esta nueva era. Por lo tanto, el concepto de “sociedad de redes” no puede ser escindido del intento por teorizar un intenso entramado de nuevos procesos societarios y una sociedad actual interpelada por una revolución informacional, cuyas transformaciones de orden económico y tecnológico están en la base de la desigualdad y polarización social.

Castells sistematiza las características distintivas del entramado que conforman la “sociedad de redes” a partir de cuatro aristas: a) la formación de una economía global como unidad económica operativa, en la cual la producción, el consumo y la circulación y sus componentes (mano de obra, capital, mercados, etc.) están organizados a nivel global en tiempo real a través de una red de interconexiones; b) esta economía es básicamente informacional, en la que la competitividad y el incremento de la productividad no dependen de factores de producción, sino que las variables decisivas son la aplicación de la información y conocimiento a la gestión; c) un modelo de producción dinámico y flexible que influye tanto en los procesos de producción, como de organización y gestión, posible gracias a las tecnologías de información y comunicación que permiten un trabajo en red que articula varios elementos, varios individuos, varias piezas de empresa o diversas empresas para hacer algo juntos; d) una época donde se transforman intensamente las condiciones del mundo del trabajo que tradicionalmente habían instituido la vida social y que son reemplazados por modelos con una mayor individualización del trabajo y una progresiva fragmentación.

Estos cambios conllevan la ventaja de instaurar modelos más dinámicos, flexibles e individualizantes que facilitan cuando hay una demanda se organiza la red, cuando no la hay,

se disuelve y se usan nuevos recursos. Sin embargo, esta mayor volatilidad *“induce una crisis estructural de las instituciones en que está basada, hoy por hoy, la convivencia social en la empresa y la sociedad”* (Borja y Castells, 1997: 28). Finalmente Castells dirá que las transformaciones históricas –en muchos aspectos inéditas– que surgen con la “sociedad de redes” no se acotan a los ámbitos tecnológicos y económicos, sino que además afectan a la cultura, las comunicaciones, las relaciones políticas y a la construcción subjetiva de los sujetos. En este sentido, señala, por un lado, la emergencia de nuevos movimientos sociales como actor colectivo con capacidad transformadora y generadora de cambio social. Lo distinto de los movimientos sociales es la configuración de un tipo de organización que trasciende las fronteras nacionales como actor que se opone a las desigualdades sociales engendradas por la globalización. Los movimientos sociales logran una articulación y conciencia de la lucha social y política común a través de redes interactivas de comunicación como la Internet. Por otro lado, y en relación con el punto anterior, su hipótesis es que en la situación actual de reacción contra la globalización se difumina las identidades legitimadoras que parecen haber entrado en crisis, y surgen las identidades en resistencia a los procesos de desigualdad social. ¿En qué medida los jóvenes y adultos de las instituciones que estudiamos desarrollan/construyen un posicionamiento crítico respecto de las oportunidades que ofrece/que les ofreció el mercado de trabajo?

1.2. Las desigualdades en una modernidad líquida

Zygmunt Bauman se ha convertido en una de las voces más críticas sobre el aumento de las desigualdades y el fin de las estabildades que vivimos en esta “sociedad de modernidad líquida”. Este último concepto resulta clave: con él define esta condición de permanente transformación y desajuste de lo que aparecía como consolidado durante siglos. Así Bauman (2011) distinguirá la “modernidad líquida” por oposición a las “verdades sólidas”. Convencido de que la humanidad se vuelca hacia otro tipo de sociedad, la “modernidad líquida” –como categoría sociológica– es una figura del cambio y de la transitoriedad, de la desregulación y liberalización de los mercados. La metáfora de la liquidez intenta también dar cuenta de la precariedad y carácter de los vínculos humanos y de relaciones efímeras y volátiles en una sociedad individualista. Él cree que en la sociedad actual los marcos sociales sólidos en que la vida cotidiana estaba inscrita se han tornado frágiles y móviles. La decadencia del Estado de Bienestar y el desmoronamiento del trabajo eje en torno al que giraba el resto de la existencia y a lo largo del cual se trazaba los objetivos vitales son rasgos de una sociedad líquida siempre cambiante y cada vez más imprevisible.

Uno de los elementos más interesantes de su análisis es que la crisis de las dimensiones macro de la vida social lleva al autor a hablar de crisis de la modernidad, e incluso fin de la modernidad. Ahora, piensa, ante la desregulación planetaria de los movimientos del capital, el crecimiento económico no se traduce en una mayor igualdad, sino todo lo contrario es un factor clave del desarrollo de nuevas desigualdades sociales entre ricos y pobres. El capital, de flotación libre en el “espacio de flujos” (como expresó Castells) global y “despolitizado” busca una progresiva disminución de la localización espacial para la realización de las actividades productivas en el territorio, ya que los flujos y redes de capital tienden a flexibilizar y a la vez desterritorializar el proceso productivo. La consecuencia de esa “libre flotación” del capital emancipado del control político es el debilitamiento de los sistemas de seguridad que protegían al individuo y la pérdida de una planificación a largo plazo que ahora exige flexibilidad, fragmentación y compartimentación de intereses y afectos. Los “daños colaterales” de la desigualdad en la era global es el aumento de grupos de población cada vez más numerosos que van quedando marginados del mercado de trabajo, el consumo y la tecnología.

Otro elemento interesante de su estudio, es la posición del sujeto, que en este contexto emerge en un tiempo sin certezas y flexible donde se encuentra ahora con la obligación de ser libre asumiendo los miedos y angustias existenciales que tal libertad comporta, frente a la desintegración de las grandes totalidades y el derrumbe de la cultura laboral y la perspectiva de futuro que garantizaba. Bauman sostiene que *“la globalización divide en la misma medida en que une (...) lo que para algunos aparece como globalización, es localización para otros; lo que para algunos es la señal de nueva libertad cae sobre muchos más como un hado cruel e inesperado”* (Bauman, 2009: 8). Frente a este escenario hostil el autor vislumbra un retorno a la comunidad como lugar de construcción de relaciones cercanas y afectivas. La comunidad crea un “círculo cálido” que da origen a lo que denomina como “comunidad ética”, cuyos principios son el compartir una forma de vida en común y la pertenencia a un lugar. En la comunidad ética se crean compromisos a largo plazo en la formulación de proyectos que tienen como fin garantizar el bienestar de todos en un futuro compartido. Se diferencia de la “comunidad estética”, que el autor asimila con el funcionamiento de la industria del entretenimiento en la sociedad capitalista. La comunidad estética se caracteriza por la construcción de relaciones impersonales con el único fin de la acumulación de ganancia, por ello las comunidades estéticas son frágiles y de corto plazo. En tal sentido, nos preguntamos: ¿En qué medida las instituciones de TyFP brindan elementos para construir un proyecto colectivo y a largo plazo?

Nos interesa particularmente en esta investigación conocer y comprender cómo es que la experiencia de la liquidez, esto es, de la fragilidad y la vulnerabilidad como rasgo de época está actuando en las valoraciones, percepciones y sentidos que tienen los jóvenes y adultos de la vida y de sus trayectorias educativas y laborales.

1.3 Sociedad de riesgo y nuevas desigualdades

Por su parte, el intelectual alemán Beck (2008) se constituye en uno de los pioneros vinculados al tema del riesgo como una ruptura en el proceso histórico de la modernización a partir del accidente en la central atómica de Chernóbil, en Ucrania. El accidente nuclear permitió a Beck interrelacionar la disgregación social (una tradición iniciada tiempo atrás por la sociología clásica) y la desvinculación personal asociada a la individualización –cuyas consecuencias se ven en la educación y el trabajo– con aspectos referidos a la seguridad. En este contexto, las preocupaciones de Beck se emparentan con las de pensadores como Castells y Bauman. En su análisis Beck dice que la globalización engendra un tipo de sociedad que denomina como “sociedad de riesgo”, se presenta como colectiva y catastrófica, ajena a las posibilidades del sujeto.

Un primer aspecto de indagación del autor para comprender el escenario actual es la presencia de una “modernidad reflexiva” donde las sociedades adoptan un modelo de riesgo al que conduce inexorablemente el desarrollo industrial como una opción no elegida ni deseada, definido por la contingencia e incertidumbre. Su tesis principal apunta a que mientras en la sociedad industrial la dinámica en la producción material domina a la de riesgos, en las sociedades actuales esa relación se invierte. Para él estamos en una época donde los procesos de modernización son ajenos a las consecuencias y peligros que cuestionan, denuncian y transforman los fundamentos de la sociedad industrial. Si para el sistema de valores de la sociedad industrial el Yo debía estar siempre subordinado a las reglas del nosotros, de la totalidad, para esta época el proceso de acelerada individualización expresará la autoconformación de los sujetos con los efectos que genera la sociedad de riesgo, efectos que no logran ser mensurados y asimilados por los parámetros institucionalizados de la sociedad industrial.

Un segundo aspecto de indagación desplaza la mirada hacia la lógica cognitiva como parte de un proceso de reflexividad que profundiza la individualización. En la segunda modernidad existe una relación de lo reflexivo y la reflexión. Esta modernidad reflexiva se caracteriza por la experiencia de la libertad: los hombres y mujeres de hoy convierten la libertad elogiada verbalmente en la temprana modernidad en hechos y vida cotidiana. Afirma “*los hombres*

deben entender su vida, desde ahora en adelante, como estando sometido a los más variados tipos de riesgo, los cuales tienen un alcance personal y global” (Beck, 1998: 205). La idea central de Beck con respecto al tema, es que, según él, las decisiones personales se tornan más arriesgadas, porque no encuadran con los modelos habituales, las diversas acciones sociales vividas en roles tradicionales se convierten en riesgos. La lectura de Beck enfatiza que hay tres tipos de riesgos: a) los peligros sociales (flexibilización del trabajo, desempleo, etc.); b) los peligros técnicos (alimentos modificados, ingeniería genética, etc.); c) los peligros globales (calentamiento global, deforestación, etc.).

Los riesgos son soportados y distribuidos como condición existencial con todas sus contradicciones. Y agrega que la modernidad tardía a la que asistimos desintegra y sustituye los supuestos culturales y los modelos explicativos de las generaciones anteriores. Esta nueva etapa supone ventajas como la globalización económica o el aumento del comercio exterior por la apertura y liberalización de los mercados; sin embargo, no se contempla mecanismos de distribución de la riqueza para paliar el incremento en la brecha entre países ricos y pobres.

Los nuevos escenarios de mayor fragilidad no están hechos, ni en los países centrales, sólo de más libertad: la desigualdad, las dificultades de integración y de contención de las instituciones tradicionales son una realidad de un porcentaje importante de los jóvenes y adultos de estos países.

Fitoussi y Rosanvallon (1997), por ejemplo, plantean que las sociedades en la actualidad experimentan la gran eclosión del proceso globalizador en el mundo. Los autores aseguran que una expresión de las transformaciones societarias es la distinción entre “viejas” y “nuevas” desigualdades, que aporta buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que los que se derivan del uso de indicadores económicos o de las divisiones de clase social o posiciones de poder. Plantean una “nueva era de las desigualdades” compuesta por desigualdades estructurales producto de la jerarquía de ingresos entre clases sociales (ejecutivos, empleados, obreros, etc.), y desigualdades dinámicas con un repertorio variado de nuevas modalidades de desigualdad social: geográficas, de género, generacionales, de formas y estructura del ingreso, las asignaciones sociales, de acceso al sistema financiero, de los sistemas locales de transporte, el trabajo de las mujeres, educación, salud, etc.

La dimensión plural de la nueva desigualdad los lleva a confeccionar un “repertorio de desigualdades” que da cuenta de un momento histórico que devela la incapacidad de las instituciones tradicionales de la modernidad de dar respuesta a una serie de transformaciones que pone en cuestión su propia existencia. Es lo que apuntan Fitoussi y Rosanvallon, una falla

constante de las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (es decir, la crisis del Estado de Bienestar), las formas de la relación entre la economía y la sociedad (la crisis del trabajo), y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto). Los autores, señalan la victoria de estos cambios a nivel social con el triunfo de una sociedad individualista que *“aporta consigo un formidable potencial de progreso, y al mismo tiempo, de padecimientos. El mercado mundial impulsa el crecimiento y destruye puestos de trabajo, permite financiar la economía pero limita los márgenes de maniobra presupuestarios; multiplica las riquezas pero aumenta las desigualdades hasta lo intolerable* (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 14).

En síntesis, libertad, fragilidad, vulnerabilidad, desigualdad, individualización, aparecen como marcas paradójicas que dejan su huella en las trayectorias de los jóvenes y adultos, añadiéndose un elemento que es insoslayable a la hora de caracterizar la época y que tiene que ver con la desintegración del lazo social y el debilitamiento de las instituciones tradicionales que hace que todo se vuelva más indeterminado y cada uno debe organizar su vida de manera más precaria y solitaria. Como resultado de esta crisis la sociedad ya no es capaz de garantizar las transiciones de los sujetos de la educación al mercado de trabajo y hacia una posterior inserción e integración social, el sujeto se desempeña en un contexto de incertidumbre que es vivida como caos y desconfianza. Como tan brillantemente lo han señalado Dubet y Martuccelli *“la “nueva” cuestión social no es más que la destrucción de la anterior, así como la “nueva” familia no es más que la crisis de la familia nuclear moderna, del mismo modo que el arte contemporáneo se percibe como el fin del arte moderno. Sabemos más o menos qué clase de sociedad nos abandona sin saber fehacientemente en qué tipo de sociedad entramos”* (Dubet y Martuccelli, 2000: 73). Nos preguntamos ¿Qué rol deben/pueden jugar las instituciones de TyFP en este escenario de desigualdad social? ¿Cuál es su aporte a la reducción de la desigualdad? ¿Es posible de afrontar este desafío? ¿Con qué herramientas?

Los jóvenes y adultos de nuestro tiempo se definen en mayor grado por sus experiencias en una sociedad aún en construcción que no tiene ni unidad ni coherencia, la experiencia por los programas de TyFP, como los que analizamos, es entonces un modo de construir el mundo social y de construirse a sí mismos.

2. Desigualdad social y mundo del trabajo

En este apartado, analizamos uno de los grandes temas del siglo XX y siglo XXI: la metamorfosis de la cuestión social atentos a su incidencia en la sociedad salarial. En este

sentido, recuperamos teorías que problematizan las transformaciones recientes en el mundo del trabajo, cuyo resultado fue un aumento del desempleo, la precarización, la flexibilidad de las protecciones laborales, etc. Los aportes de Boltansky y Chiapello, y de Sennett nos brindan una perspectiva sobre el mundo del trabajo en el escenario de desigualdad social. Nos apoyamos en los desarrollos teóricos-conceptuales de Beck, Rosanvallon y Castel. En especial, Castel hizo grandes aportes al análisis de la sociedad salarial, el rol del trabajo y del trabajador. Sus contribuciones han sido copiosamente esgrimidas por diversas disciplinas para pensar la centralidad del trabajo como el gran integrador de la vida en sociedad y las transformaciones de este modelo. La importancia de su análisis para nuestra investigación radica en su estudio de tres sectores significativos para comprender el funcionamiento actual del mundo del trabajo: la organización del trabajo, ahora caracterizada por la desregulación y precarización; la protección social, cada vez con menor capacidad para proteger al trabajador y de manera más asistencialista; y el estatuto del individuo frente a la pérdida del rol tradicional del trabajo en el fordismo.

El trabajo constituye la primera dimensión sobre la que hacemos eje al estudiar las trayectorias de los jóvenes y adultos: en primer lugar, el trabajo fue uno de los pilares centrales de las sociedades industriales desde mediados del siglo XIX. Si bien es cierto que luego de la Revolución Industrial el trabajo adquirió diferentes formas, tuvo una fuerte impronta en la relación de los seres humanos con el mundo, entre sí y consigo mismos, convirtiéndose a partir de 1950 en un instrumento de contención e impulso de la solidaridad como estrategia para mantener la cohesión y evitar las fracturas en el tejido social (Longo, 2011). En este sentido, el mercado de trabajo se convirtió en parte esencial de la sociedad en el siglo XX, donde el salario es el mecanismo de distribución de la riqueza, a la vez que la condición de trabajador asalariado provee a los sujetos de derechos sociales que garantizan su integración social –aunque no de completa inclusión– a la sociedad (Tokman, 1988).

En segundo lugar, la importancia del trabajo asalariado en la gran industria y su preeminencia en la creación del producto nacional, al menos en los países desarrollados, pero también de la identificación entre estructura productiva y sujeto. En efecto, los países del norte de Europa se transformaron en la segunda mitad del siglo XX en sociedades de asalariados industriales con un sistema de producción de bienes y una organización social del trabajo como eje en la socialización e integración social (de la Garza Toledo, 2002).

Sin embargo, desde hace varias décadas, el trabajo en la industria y en otras ramas de la actividad productiva ha disminuido, y los trabajos precarios y el desempleo ha aumentado junto con la aparición de nuevas calificaciones. Durante casi todo el siglo XX los estudios

predominantes en la sociología del trabajo, y desde sus orígenes, giraron en torno al análisis del obrero industrial de la gran fábrica maquinizada y luego fordizada como signos de la sociedad salarial e industrial, los mercados de trabajo, a la regulación de la relación laboral y a las acciones colectivas vinculadas con el trabajo asalariado. Pero los conceptos actuales de nuevo espíritu del capitalismo (Boltansky y Chiapello, 2002) o de corrosión del carácter (Sennett, 2004) expresan que ha terminado la seguridad en y de los empleos que supuestamente habría caracterizado al fordismo en el Estado de Bienestar.

Se plantea la tesis del fin del trabajo, el fin de grandes sujetos, de grandes organizaciones, de grandes proyectos, y en especial de la centralidad del mundo del trabajo como eje en la estructuración de los otros mundos de vida. En este sentido, Boltansky y Chiapello (2002) señalan que el “nuevo espíritu del capitalismo” logró “reciclar” las principales críticas que se le han planteado a lo largo de su historia y convertirlas en factores de cambio e innovación. En este panorama la flexibilidad, la globalización y la falta de pertinencia de los sindicatos y las antiguas leyes laborales llegaron para quedarse. Para estos autores la reacción al capitalismo en la segunda mitad del siglo XX lejos de provocar su caída dio paso al capitalismo de hoy en que los principales actores son el capital y las empresas transnacionales. La movilidad de la empresa y de los puestos de trabajo tiene su correlato en la pérdida de importancia del salario fijo frente a otras formas de ingreso (bonos y estímulos) y a la pérdida de seguridad en el puesto de trabajo. Pero es también la existencia de la subcontratación, de los empleos a tiempo parcial, por horas, ocasional, actividades que se realizan en el hogar, el del autoempleo, etc. Señalan que la característica saliente de la flexibilidad es la pérdida de biografías y carreras ocupacionales estables, ahora alternadas por periodos de desempleo que dificulta la construcción de la identidad laboral, la identidad colectiva e individual.

En esta línea argumental, Sennett (2005) hace hincapié en las nuevas formas de trabajo en el capitalismo a partir de la experiencia de los trabajadores. Se centra así en la autocomprensión de los sujetos con respecto a su trabajo para mostrar y rescatar los aspectos biográficos que han quedado vedados por la importancia de la técnica en la evolución productiva. En este punto, sostiene que la nueva etapa del capitalismo se caracteriza por los contingentes de trabajadores flexibles, precarizados y sin una trayectoria laboral estable que constituyen un conjunto de identidades fragmentadas que se comienza a reproducir por fuera de los ámbitos institucionales.

Lo interesante de estos autores para nuestro estudio es que expresan el surgimiento de una nueva cuestión social, y la pérdida de la estabilidad que había caracterizado a la época del

Estado de Bienestar. Asimismo, marcan el inicio de una época en que empiezan a conformarse trayectorias laborales heterogéneas, que podrían complejizarse con las trayectorias de vida, en las que el trabajo sería solamente un espacio entre varios, como lo son la familia, el barrio, etc.

2.1 La crisis de la sociedad salarial

El trabajo del sociólogo francés Castel *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado* (1997) es esencial para conocer el mundo del trabajo y su relación con la desigualdad social. Su libro permite comprender el desarrollo de lo que describió como “sociedad salarial” desde el siglo XVI al siglo XX, y el papel preponderante que en ella adquiere el trabajo a través de múltiples expresiones jurídicas, políticas, económicas y culturales que alcanzaron su más alta expresión en las décadas posteriores a la segunda guerra mundial. En la sociedad salarial considera como central el análisis de la relación de los individuos con el trabajo –o la ausencia de esa relación–. No piensa el trabajo en tanto una relación técnica de producción, sino como un puntal privilegiado de inscripción en la estructura social. Para este autor, existe una fuerte correlación entre el lugar ocupado por un individuo en la división social del trabajo –así como su participación en las redes de sociabilidad– y los sistemas de protección que permiten asegurarlo frente a las eventualidades de la existencia.

El análisis de Castel es el retrato más abarcativo de la producción de la exclusión y de la desigualdad social a partir de las transformaciones en la sociedad salarial. La “Cuestión social” dice, fue una expresión que surge a fines del siglo XIX con las transformaciones radicales que la sociedad industrial generó en los modos de vida de los países occidentales. Así, la invención del salariado responde a la descomposición de la sociedad feudal, cuando las comunidades tradicionales se desarticulan. Castel identifica para la década de 1830 la fecha en la cual se comenzó a hablar de la cuestión social como tal. Señala que lo distintivo de la cuestión social es que el salario deja de ser considerado como una modalidad de explotación de la fuerza de trabajo, y se convierte cada vez más en una respuesta orientada a mejorar las condiciones en las cuales estaban viviendo las poblaciones en el marco de la Revolución Industrial, a los cambios que se vincularon con la cuestión del pauperismo y la amenaza al orden político y moral.

Siguiendo estas ideas, para Rosanvallon (1995) la cuestión social remitía, hacia finales del siglo XIX, a los cambios sucedidos por el afianzamiento de la organización social capitalista y la incipiente sociedad industrial. El salario surge como cuadro de integración y de control

social, fija derechos y obligaciones que generalizan condiciones y protecciones laborales apuntaladas por el Estado para aquellos que se encuentran insertos en el mercado de trabajo. El Estado de Bienestar consistió en un conjunto de instituciones del trabajo que permitió consolidar el estatuto del empleo rodeando a la condición salarial de protecciones: derecho del trabajo, protección social y garantías asociadas al empleo. Así, el trabajo se convirtió en uno de los ejes principales de la construcción de la ciudadanía social y de desarrollo de la sociabilidad, donde se organizó la vida común y las acciones cotidianas.

En la década de 1950 y 1970 el Estado de Bienestar europeo logró su mayor desarrollo con el reforzamiento de la industrialización, con ciclos económicos y de prosperidad sostenidos, y con un rol cada vez más central del Estado en la vida de las personas: mantenimiento de los grandes equilibrios macroeconómicos, protección social generalizada y búsqueda de compromisos entre los diferentes intereses asociados al proceso de acumulación capitalista y el crecimiento económico que de él se derivó en esas décadas. Pero en la década de 1980 se desplegaron estrategias basadas en un aumento de la flexibilidad que, por un lado, transformó la organización del trabajo y las técnicas utilizadas, y por otro lado, se produjo el aumento de la desocupación y el surgimiento de nuevas formas de pobreza. En este escenario, el progresivo desmantelamiento de los Estados de Bienestar, la crisis del empleo y el deterioro general en las condiciones del mercado de trabajo, pusieron en tela de juicio los fundamentos ordenadores de la solidaridad y la idea misma de derechos sociales a partir del fracaso de la concepción tradicional de derechos para brindar un marco que permitiera pensar la situación de los excluidos. Así, hace su ingreso en escena la denominada nueva cuestión social.

Según Castel (2010) las transformaciones a nivel social y económico que provocaron la crisis de la sociedad salarial marca el debilitamiento –no el fin– del empleo como una fuente de ingreso y derechos sociales, convertidos en protecciones frente a los desajustes e inconvenientes generados por la misma dinámica capitalista. Se trataría entonces más que de una nueva cuestión social, de una metamorfosis de las problemáticas del pasado, es decir que si bien se observan cambios, estos no fueron completamente novedosos. Reflexiona el autor que para comprender la metamorfosis de la cuestión social es crucial observar las transformaciones de la relación salarial pues el trabajo era el que situaba y clasificaba al individuo en la sociedad en disminución de otras características. El derrumbe de la condición salarial tan propia de otras décadas implicó una mutación completa de la relación que se mantenía con el trabajo por la precarización, la fragmentación de los colectivos y los lazos sociales. En particular, sostiene que, así como se habla de “condición salarial” (caracterizada

por el estatuto del empleo de la sociedad salarial), habría que hablar de “condición precaria”, como un registro propio de existencia del salariado.

El autor analiza este momento desde la perspectiva de la “reconfiguración de las protecciones”. Con esto alude a que las protecciones que dieron forma al Estado de Bienestar, los derechos del trabajo, la ayuda social y los servicios públicos garantizados por el Estado (sin exigencias de contraprestaciones) se achican como resultado del discurso liberal de reducir la intervención social del Estado. El resultado es el auge de las “desafiliaciones” como el camino para los trabajadores contemporáneos. Lo interesante de este concepto es que marca una “zona gris” integrada por los vulnerables, los marginales, así como para señalar la derrota de la clase obrera y su fragmentación como colectivo y agente de cambio social.

Uno de los aspectos más relevantes que señala Castel propio de la metamorfosis del trabajo, y que interesa a nuestro análisis de las trayectorias de los jóvenes y adultos, es el proceso de individualización y su relación con el mundo del trabajo. Dice que uno de los efectos está vinculado a una nueva individualización (marcada por la carencia creciente de recursos) y por el ascenso de las incertidumbres (antes que la pérdida de centralidad del trabajo), es decir, de aquellas seguridades que a través de apelaciones colectivas habían favorecido la planificación del futuro de cada uno, la creencia cierta de que mañana sería mejor que hoy. Nos interesa el planteamiento de Castel para conocer cómo y en qué medida los nuevos programas de TyFP despliegan herramientas y prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral para atenuar las incertidumbres y la individualización como signos de nuestra época.

2.2 La fragilización de las trayectorias frente a las transformaciones del trabajo

La metamorfosis de la sociedad salarial evidencia que nuevas realidades y contextos emergen modificando la naturaleza del trabajo y su forma de organización, trastocando las trayectorias laborales. Como consecuencia, se registra una menor demanda de trabajadores asociado al tipo de crecimiento orientado al cambio tecnológico para elevar la productividad y competitividad en un escenario de globalización de la economía. El resultado es una casi nula ampliación de las posiciones en los sectores productivos más integrados de la economía, a pesar del fuerte crecimiento. Por otra parte, ante la retracción en la demanda de trabajadores el mercado de trabajo deja de ofrecer oportunidades de inserción y se convierte en un espacio segmentado, donde al lado de aquellos que poseen un empleo relativamente estable, con condiciones de trabajo y de promoción aceptables, aparece la masa de los desocupados y de los asalariados en un mercado secundario que dispone de empleos precarios e inestables. La contratara de este proceso es el fuerte crecimiento de la informalidad y el acrecentamiento de

la desocupación que aparecen como la variable de ajuste de las empresas para adecuarse al proceso de globalización y a la liberalización de la economía, y como rasgo que expresa el deterioro en la calidad de los empleos generados en las últimas décadas (Tokman, 2004). Esto pone de manifiesto, para Castel (2010), que en la nueva cuestión social la “desafiliación” se convierte en un fenómeno social que afecta incluso a quienes forman parte del mercado de trabajo (Castel, 2010).

Pero además, la crisis de la relación salarial clásica supuso, siguiendo a Castel, otro fenómeno: la desarticulación de las trayectorias porque los recorridos se diferencian y se individualizan. Beck (2008) denomina a esta fase "la desestandarización del trabajo", el recurso a estrategias individuales más que a estrategias colectivas para afrontar la situación actual. Con esto muestra la degradación del modelo de pleno empleo y el desarrollo de lo que Beck llama un nuevo “modelo biográfico” donde *“los itinerarios profesionales adoptan con frecuencia un aspecto caótico, y el individuo es más a menudo abandonado a sí mismo, porque su existencia profesional ya no está estructurada por regulaciones objetivas y permanentes”* (Castel, 2010: 115).

Estas transformaciones en el mundo del trabajo, reconciliando productividad con flexibilidad, darán como resultado una nueva configuración del trabajo. Si en el periodo precedente se había logrado la colaboración de los trabajadores en los beneficios del capitalismo, ahora se logra *“desarrollando un proyecto de realización de sí que asocia el culto a la performance individual y a la exaltación de la movilidad a concepciones reticulares del vínculo social”* (Longo, 2011: 81). Empieza a cobrar cada vez mayor importancia los aspectos subjetivos para definir la orientación de una trayectoria, lo cual aumenta la heterogeneidad de situaciones. En este sentido, nos parece central que las transformaciones derivadas de la metamorfosis de la sociedad salarial sean tenidas en cuenta para analizar las condiciones del mundo del trabajo en que se desarrollan las trayectorias laborales de los jóvenes y adultos de nuestra investigación. Comprender la actual degradación del trabajo, de sus condiciones de ejercicio y de sus modos de organización, es esencial para conocer: ¿Cómo los nuevos programas de TyFP construyen soportes protectores para hacer frente a las metamorfosis de la “nueva cuestión social”? ¿Cómo crear mejores condiciones institucionales que frente a la “reconfiguración de las protecciones” en curso garantice una formación para el trabajo que promueva la inserción laboral?

3. La educación frente a la desigualdad social

La educación constituye la segunda dimensión sobre la que hacemos eje al estudiar las trayectorias de los jóvenes y adultos. Nuestro interés reside en la trascendencia social y en la importancia personal que tiene esta actividad en el seno de nuestras sociedades.

La educación se transforma en una cuestión importante para los Estados-nacionales a finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando comienzan a financiar la expansión de la red escolar con el fin de garantizar la transmisión de valores, normas, pautas, etc.; necesarios en la constitución de la identidad nacional, el orden y el progreso social y económico. En las políticas públicas será recién luego del fin de la segunda guerra mundial cuando la educación se convierte en un tema central de la agenda de políticas en los países avanzados que establecen la escolarización universal y la prolongación del periodo obligatorio. Al interior de la pedagogía en vez de acotarse a mirar cuántos entraban o salían de ella, como instituciones de socialización, se pasó a ver por qué producían una cosa u otra. En este sentido, una de las principales tareas de la sociología de la educación es analizar qué teorías favorecen un mayor éxito en las prácticas educativas, y las que al contrario, conducen al fracaso escolar (Bonal, 1998).

En este apartado, presentamos para nuestra caja de herramientas aportes teórico-conceptual de la sociología de la educación, para contar con elementos que nos permitan comprender los marcos de acción y de representación social que la educación habilita en la construcción de las trayectorias de los jóvenes y adultos, tomando como eje el concepto de “habitus” y “experiencia”. El concepto de habitus se enmarca en la teoría social y educativa que desarrollan Bourdieu y Passeron para explicar la construcción social del determinismo reproductor. Bajo esta perspectiva estructural-reproductor los autores han considerado generalmente que la realidad y acción de los sujetos venía determinada por las estructuras y los sistemas. Luego, recuperamos de Dubet y Martuccelli su posicionamiento teórico-conceptual que centra la mirada en la recreación de lo social y la construcción de las biografías, desde las negociaciones de los condicionamientos dados por la situación y las prácticas posibles por la agencia de los individuos. En palabras de Portocarrero, Dubet y Martuccelli buscan *“renovar la pertinencia de la Sociología (...) en el camino tendrán que quedarse conceptos como el de sociedad y clase social que se revelan como incapaces de dar cuenta de las transformaciones del mundo contemporáneo. Y, de otro lado, tendrán que elaborarse toda una serie de conceptos que permitan visibilizar y comprender un mundo cada vez más heterogéneo y globalizado, donde la realidad singular de cada individuo pareciera ser un hecho irreductible. Pero no, tampoco se trata de abandonar lo social”* (Portocarrero, 2007: 4).

A través de estos autores, pretendemos abordar entre otros interrogantes ¿Qué peso tienen las determinaciones estructurales en la relación existente entre la educación y la desigualdad social? ¿La experiencia social que transmiten las instituciones de TyFP puede constituirse como herramientas que brinden oportunidades de inclusión social y laboral? ¿Cómo experimentaron los jóvenes y adultos la contradicción entre habitus familiar-experiencia social?

3.1 El habitus un concepto para pensar la educación y conocer las percepciones del mundo social

Retomando la propuesta de la tesis de comprender las percepciones o sentidos de los sujetos respecto del mundo que los rodea, de sus instituciones, proponemos abordar la relación entre las formas interiorizadas como estructuras mentales, como sistemas de clasificación y las formas objetivadas del mundo social, como conductas, prácticas, rituales (Saintout, 2009).

Concebiremos las percepciones o representaciones como esquemas de clasificación, interpretación y valoración del mundo social. En esta necesidad de contemplar la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva del proceso de construcción de sentido del mundo social como procesos tanto individuales como sociales, nos situamos dentro de los aportes de la sociología de la educación y la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Así que en este apartado desarrollaremos el aporte que brinda una nueva corriente representada por Bourdieu que surge a finales de 1960 en Francia. El trabajo bourdiano intenta asociar las contribuciones del marxismo y del estructuralismo, y pretende poner de manifiesto la trascendencia del actor, de su racionalidad y del cambio.

No nos vamos a detener en la extensa obra bourdiana sobre la escuela y el sistema educativo, ya que ésta ha tenido una vasta y reconocida difusión en los ámbitos de las ciencias sociales en nuestro país. Pero sí vamos a dejar trazado algunas nociones básicas sobre la definición de *habitus* como una “hipótesis teórica” que Bourdieu construyó para responder a un problema empírico: el hecho de que la posesión o no de capital económico resulta insuficiente para explicar las distinciones en el logro educacional de sujetos de diversas clases sociales. García Canclini, que analiza tan brillantemente la sociología de la cultura de Bourdieu sostiene que *“Bourdieu trata de reconstruir en torno del concepto de habitus el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos no es por la influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque esas acciones se insertan -más que en la conciencia, entendida intelectualmente- en sistemas de*

hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia. La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico no se efectúa en la lucha por las ideas, en lo que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino en esas relaciones de sentido, no conscientes, que se organizan en el habitus y sólo podemos conocer a través de él. El habitus, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción” (García Canclini, 1990: 34).

Así, Bourdieu concebirá las percepciones del mundo y las prácticas desde la noción de *habitus* como estructura estructurante y estructurada, permitiendo que la estructura social coincida con las apreciaciones subjetivas del individuo, generando y estructurando sus prácticas y representaciones (Bourdieu, 1988). Sin embargo, -tal como afirma Canclini- las prácticas no deben ser entendidas como meras ejecuciones del *habitus* generado por la educación familiar y escolar, por la interiorización de reglas sociales. De esto se deriva que la acción sobre el mundo de los agentes sociales está estructurada, al mismo tiempo que es estructurante.

Lo que Bourdieu enuncia es pensar la realidad social como un proceso dinámico donde las prácticas se actualizan, se convierte en acto, las disposiciones del *habitus* que han encontrado un contexto propicio para ejercerse. Las estructuras, así entendidas, no tienen un carácter ontológico, sino que existe una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y los obstáculos y oportunidades de la situación presente. Si bien en las prácticas y percepciones del mundo se hacen acto las disposiciones del *habitus* que tienden a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, las estructuras no son externas a los sujetos, un nuevo escenario, la apertura de eventos históricos diferentes, posibilita reorganizar las disposiciones ya adquiridas y producir prácticas transformadoras. Así, las dimensiones estructurales de la vida social se recrean continuamente.

Esto último resulta interesante para nuestro estudio de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos y su tránsito por los programas de TyFP, porque muestra que el *habitus* no sólo puede ser entendido como un sistema de enclasmiento sino que también contempla innovaciones y estrategias de cambio en las prácticas de los individuos. Como señala Capdevielle (2011) la relevancia del concepto de habitus es que en términos analíticos reconoce que la sociedad está integrada por una estructura objetiva, pero también se compone de modo decisivo de “representaciones y de voluntad”. Sin embargo, la autora advierte que el concepto pierde potencial como sistema de disposiciones que integra todas las experiencias pasadas (como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones), porque Bourdieu le otorga más peso como principio generador que preforma las prácticas futuras, orientándolas

a la reproducción de una misma estructura. Así, se desdibuja la figura del actor y la relevancia de su experiencia social, siendo el concepto de habitus “*un punto de apoyo para explicar la continuidad de las disposiciones pero, al mismo tiempo, como un concepto insuficiente para captar el proceso de transformación de las distintas facetas de la singularidad*” (Capdeville, 2011: 31).

En este sentido, para enriquecer nuestra caja de herramientas recuperamos aportes de autores que utilizan la noción de habitus y su pertinencia para explicar la realidad social. Por ejemplo, en nuestro país se encuentra un extenso desarrollo en la bibliografía educativa que ha discutido acerca del habitus docente, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción (Davini, 2016). Sin embargo, son escasas las producciones que utilicen el concepto como herramienta para estudiar la trayectoria escolar y laboral de los sujetos. En este estudio del habitus que nos proponemos para el análisis de las trayectorias de los sujetos, recuperamos un valioso antecedente, la perspectiva propuesta por Meo (2013) que analiza el *habitus* escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se refiere al *habitus* escolar como a las disposiciones, perspectivas y prácticas objetivadas en la desigual experiencia escolar de los estudiantes en su paso por las instituciones educativas. Aquí interesa el planteamiento de la autora al considerar el habitus, a diferencia de la definición de Bourdieu, no deja de lado la habilidad de los actores para desplegar acciones consientes, racionales y estratégicas que pueden modificar su habitus familiar.

En una línea argumental similar, otro antecedente pertinente es el trabajo de Bonal (2010) que emplea el concepto de habitus para abordar la escolarización de jóvenes pobres en Belo Horizonte, Brasil. A partir de su estudio propone pensar que más allá de las condiciones materiales de existencia los sujetos experimentan la vida de formas diversas y construyen variantes de habitus que les disponen de forma distinta ante la experiencia social y las oportunidades educativas y laborales. El autor muestra que los sujetos que padecen condiciones desfavorables para su inserción educativa y laboral interiorizan esas condiciones como dadas y la consecuente incorporación del habitus, pero éste no es un limitante objetivo y subjetivo en su forma de entender la utilidad de la escuela y en sus expectativas educativas para su inserción social y laboral. Esto hace que el terreno de las disposiciones, percepciones y apreciaciones educativas y laborales, sean desde nuestro punto de vista, un campo fértil donde observar esos habitus y sus transformaciones en el paso por los programas de TyFP.

Finalmente, recuperar los aportes del habitus propuesta por Meo y Bonal nos obliga a realizar un trabajo reflexivo, por un lado, sobre el accionar y las estrategias subjetivas que despliegan

los sujetos, por el otro, respecto de la incidencia de los nuevos programas de intervención psicosocial, educativa y laboral que articulan TyFP en los sujetos y en la creación de puentes que faciliten la integración social. Es válido preguntarse entonces: ¿cómo inciden los programas de TyFP en la trayectoria educativa y laboral? ¿Qué aportes y límites presentan las nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral? ¿Cómo aportan a la transformación o generación del habitus?

3.2 La mutación de la escuela republicana y la sociología de la experiencia social

Nos parece enriquecedora la posibilidad de incorporar a nuestra caja de herramientas la noción de *experiencia social*, a modo de lectura complementaria de la propuesta bourdiana del *habitus*. Como señala Gutiérrez (2005), en el planteamiento de Bourdieu se vislumbra que para dar cuenta de las prácticas sociales es necesario superar la falsa dicotomía planteada por el objetivismo y el subjetivismo, recuperar los logros de ambas perspectivas y tomarlas como dos momentos de análisis de lo social. Según Wacquant (2014) el posicionamiento teórico de Bourdieu se desarrolla en dos momentos de lo social: “objetividad del primer orden” (bienes y valores escasos: capitales en la teoría bourdiana) y “objetividad del segundo orden”. En este segundo momento, dice Wacquant, es donde mayor incidencia tiene el habitus en la construcción de las percepciones, apreciaciones y sentidos, en tanto el *“habitus es una matriz generadora históricamente constituida, institucionalmente fundada y por ende socialmente variable (...) el habitus es creativo, es inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras que son la sedimentación encarnada de las estructuras sociales que lo produjeron”* (Wacquant, 2014: 44).

Nos interesa recuperar herramientas teórico-conceptuales para fortalecer y enriquecer el estudio de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos desde una perspectiva que hace foco en las prácticas sociales y la experiencia vivenciada por los sujetos en su tránsito por las instituciones sociales. Tal como dicen Fowler y Lemus (2013) complementar el concepto de habitus con el de experiencia social tiene por objetivo poner en primer plano la acción individual y subrayar la interacción cara a cara como una posibilidad de agencia de los sujetos. Esta articulación conceptual es una elección teórica para comprender la experiencia como la construcción individual y colectiva de prácticas que

modifican el habitus familiar de los jóvenes y adultos que estudiamos en la tesis⁴. Nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué experiencias y vivencias tienen los jóvenes y adultos en y de las instituciones de TyFP? ¿Qué sentidos le confieren a la educación y el trabajo? Partiendo de estas preguntas abrimos la discusión a los diferentes aportes y discusiones sobre la noción de experiencia, atendiendo a las vivencias y los sentidos, como pilares fundamentales, desde nuestra perspectiva, para conocer los aspectos subjetivos y su incidencia en las trayectorias educativas y laborales.

La noción de experiencia social ocupa un lugar central en el debate del pensamiento contemporáneo. En el ámbito educativo se utiliza el concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy diverso orden. El uso generalizado del concepto de experiencia se debe a sus múltiples significados, por ser un concepto polisémico y hasta cierto punto confuso. No pretendemos hacer una genealogía del concepto ni tampoco presentar las diversas concepciones disciplinarias y teóricas, nuestra intención es recuperar algunos posicionamientos teóricos que sirvan a modo de pautas analíticas para re-construir los significados que los jóvenes y adultos construyen en su paso por los programas de TyFP. Un criterio pertinente de ordenación de la noción de experiencia social reside en la tipología planteada por Troussel (2015) para la investigación en el campo educativo: a) la noción de experiencia de Dewey, en tanto la misma es de las nociones más difundidas y en la actualidad es utilizada en el campo de la investigación y práctica educativas; b) una línea de trabajo española, representada por el trabajo de Contreras y Pérez Lara quienes argumentan sobre la necesidad de pensar la educación en tanto experiencia y analizan sus implicancias para la investigación educativa; c) *la Sociología de la experiencia*, corriente francesa, desarrollada por Dubet y Martuccelli, quienes utilizan las nociones de *experiencia social* y *experiencia escolar* en sus trabajos de investigación sobre la escuela francesa.

Uno de los elementos más interesantes de las investigaciones radica en señalar que la experiencia se forma precisamente cuando la representación clásica de la sociedad no corresponde más con la realidad social que interpela a los sujetos en su trayectoria. Como señalamos, la visión de una sociedad que garantiza la integración social se ha desmoronado, y gradualmente, se impone otra forma de representarla (sociedad de redes, sociedad del riesgo, modernidad líquida, nueva era de las desigualdades). En este sentido, proponemos un breve

⁴ No es el objetivo de esta tesis realizar un análisis postestructuralista de la agencia y la práctica social, sino que se trata de contar con herramientas para comprender las trayectorias educativas y laborales desde un plano objetivo y subjetivo como instancias que se retroalimentan, se construyen, y transforman el habitus.

recorrido para dar cuenta de algunas de las acepciones y discusiones sobre la “experiencia” en estas tres líneas del campo de la educación que trabajan sobre la noción.

El concepto de experiencia en Dewey

Dewey se posiciona dentro del pragmatismo, movimiento filosófico surgido en Estados Unidos a fines del siglo XIX que deriva de la distinción kantiana entre práctico y pragmático. La postura defendida por él se denomina instrumentalismo. Para Dewey, la validez de la teoría se establece por razón del examen práctico de los resultados que se siguen de su empleo. Así, las ideas generales son instrumentos que consienten el restablecimiento de situaciones problemáticas, los conceptos son construcciones temporales ya que tienen una función instrumental y se vinculan con la acción y la adaptación al medio. En el marco de este enfoque, el principal concepto de Dewey es el de experiencia (Pineau *et. al.*, 2016).

Ya en sus primeros trabajos, Dewey (2010) se mostró en contra de una concepción de experiencia que redujera la misma a los aspectos sensoriales. Con aportes del idealismo hegeliano y de Darwin, instó en la idea de una experiencia que no podía someterse a sus componentes epistemológicos y que debía circunscribir dimensiones morales, estéticas y aún metafísicas. En este sentido, insistió en la defensa de un conocimiento holístico y se mostró en desacuerdo con las filosofías que intentaban revelar los componentes esenciales de la realidad, así como también de aquellas filosofías que buscaran postular principios a priori. Por lo tanto, Dewey fue crítico con aquellas teorías que pensaban en términos duales al sujeto y objeto con el cual se enfrentaban.

Un primer aspecto de indagación en Dewey es que distinguió entre las nociones de experiencia y experimento señalando que la primera se esfuma en la experimentación y supone el desplazamiento hacia el futuro, en cambio el experimento nos mantiene en el pasado. En consecuencia, para Dewey la reactualización o reexperimentación no posibilitaría percibir en su totalidad la experiencia pasada, debido a la primacía de las necesidades del presente por sobre las del pasado. Dicha primacía daba cuenta de una experiencia en invariable flujo, siempre anticipando un futuro diferente del pasado. Esta particularidad, hace que la experiencia se asocie con la idea de incertidumbre y riesgo (Troussel, 2015).

Un segundo aspecto de indagación, es el debate que él plantea entre la educación tradicional y la educación progresiva; marca que es necesario reflexionar sobre el concepto de experiencia, a la vez que tener presente que si bien toda genuina educación se verifica mediante la experiencia, esto no implica que todas las experiencias sean igualmente educativas. En este

punto, experiencia y educación no son para Dewey términos comparables y algunas experiencias en vez de resultar educativas, resultan lo contrario (Troussel, 2015).

Un tercer aspecto relevante en su análisis de la experiencia, es que ésta comprende una cuestión relacionada con el intercambio entre el ser vivo y su medio físico y social, y no únicamente un asunto de conocimiento. De este modo, para Dewey experiencia y pensamiento no son dos términos opuestos, sino que se reclaman mutuamente (Dewey, 2010). Lo interesante de la conceptualización de la noción de experiencia en Dewey, es que supone un nuevo modo de concebir la subjetividad. Los desarrollos filosóficos previos al pragmatismo sostenían que la experiencia suponía un sujeto integrado, coherente y más o menos autónomo con capacidad para actuar en el mundo (Pineau *et. al.*, 2016). En cambio, los pragmatistas como Dewey enriquecieron el entendimiento sobre la noción de experiencia aportando una clave nueva y pos subjetiva a la discusión centrada en la incorporación de elementos como la incertidumbre, el contexto educativo y social, y el conocimiento.

El concepto de experiencia como parte de la vivencia singular

Dentro del campo de la sociología de la educación española que aborda el concepto de experiencia, nos detendremos en la conceptualización que aportan Contreras y Pérez de Lara. Al respecto, Stroussel (2015) señala que la noción de experiencia propuesta por esta línea ha sido central en algunos de los planteos realizados por grupos europeos y latinoamericanos que trabajan sobre *narrativas, formación y trabajo docente*. Los autores ponen en uso, entre otras, las ideas provenientes de la obra de Dewey, Zambrano, Gadamer, Arendt y Bruner.

Para Contreras y Pérez de Lara (2010), desde la pedagogía, la práctica educativa busca ser vivida como experiencia, un hacer y pensar sobre la experiencia. La pregunta por qué hace pensar la educación a los sujetos que la vivencia implica ir a la experiencia para descubrir nuevos significados y caminos. En este sentido, remarcan que la centralidad de considerar la noción de experiencia en la investigación educativa radica esencialmente en que la propia idea de educación está ligada a la de experiencia y también al *pensar*. Al interior de esta postura, se identifican dos aristas. Por un lado, toda práctica educativa intenta ser experiencia, y la experiencia es precisada “como algo que da que pensar”. Por otro lado, la práctica educativa sólo puede ser entendida en tanto experiencia, es decir, en tanto es vivida por sus protagonistas, dando cuenta de lo que les significa o *da que pensar* para ellos. En este sentido, los autores no plantean el estudio de “experiencias educativas”, sino el estudio de la educación como experiencia (Stroussel, 2015).

Uno de los puntos más interesante del análisis es que la experiencia aparece como eje que da sentido a la investigación sobre educación y a la educación misma, se construye de manera particular. Esto es así, porque para los autores la experiencia de vivir es singular: la forma en que hacemos y pensamos nuestra experiencia educativa, incluye el encuentro con otros, tanto como con nosotros mismos. La preocupación por lo singular se inscribe en la apuesta por hacer, desde la investigación de la experiencia, un mapeo de las circunstancias que vivimos y lo que ellas expresan, más que por la pretensión de adecuar las individualidades a un orden particular. Es decir, investigar no se trataría sólo de dar explicaciones, sino además de comprender las experiencias e interpretarlas.

Proponen así una conceptualización de la experiencia a partir de cuatro puntos: a) cuando hablan de experiencia educativa, entienden *lo vivido*, es decir aquello que las personas concretas viven. Entonces, la experiencia educativa comprende las dimensiones y cualidades de las vivencias de las que se participa en las situaciones educativas: *el modo de vivir los acontecimientos*. El sujeto se vuelve central en el análisis de la experiencia; b) la experiencia supone la irrupción de lo imprevisto, de la incertidumbre. Así, la experiencia no es producto de un plan, en tanto se trata de aquello que no puede ser capturado por las categorías del lenguaje que se poseen y que requiere de un nuevo lenguaje, de nuevos saberes. En otras palabras, la experiencia es experiencia en tanto se trata de lo vivido que requiere de nuevos significados y sentidos; c) la experiencia supone una relación entre actividad y pasividad. Recuperando los aportes de Dewey y Sennett, los autores marcan que la experiencia involucra la práctica, aquel conjunto de acciones que son producto de estar inmerso en el mundo y aquello que se piensa sobre esas acciones que se realizan; d) proponen la distinción entre la concepción de *educación como práctica* (a partir de la distinción aristotélica entre *praxis* y *poiesis*) y la de *educación como experiencia*. En este punto, plantean que la experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que no en el de la acción propositiva (Stroussel, 2015).

El concepto de experiencia en la sociología de la experiencia

Durante las últimas décadas, la sociología de la educación en Francia ha experimentado un notable desarrollo gracias a un conjunto de investigaciones que aportaron nuevos conceptos. La denominada sociología de la experiencia, es una línea de producción teórica e investigación empírica, surgida a partir del trabajo de François Dubet y Danilo Martuccelli. Lo relevante de esta línea es que aportaron conceptos para pensar las transformaciones actuales y su impacto en los sujetos.

Dubet (2006 y 2011b) centra su análisis en las mutaciones de la escuela republicana francesa y su efecto en la construcción de ciudadanía de ayer y de hoy, considerándola como un tema complejo porque supone la igualdad y la autonomía de los sujetos. Realiza una retrospectiva histórica de movimientos que dieron origen a la construcción de la escuela republicana, construida bajo la influencia de la Iglesia, el autor revela contradicciones y paradojas de ese proceso. Su reflexión muestra el declive del "programa institucional" de la escuela frente a las mutaciones recientes del Estado nación y la masificación escolar, éste llevó transformaciones de la propia escuela republicana, ya que sus regulaciones no se adaptan al cambio del público educativo. Por otra parte, señala que la escuela tiene cada vez más problemas para formar a los jóvenes para ingresar al mundo laboral porque el auge del desempleo y la precariedad no aseguran la rentabilidad del título que ya no es suficiente para encontrar un empleo y, más aún, para encontrar un puesto de trabajo estable. Por último, destaca que ante la angustia que genera un futuro incierto, se exige al sistema educativo que se oriente cada vez más de forma exclusiva a preparar adecuadamente a trabajadores y a técnicos especializados, pero ya no cumpliría con su primordial función de producir ciudadanos autónomos, racionales y críticos. En relación a las transformaciones mencionadas, Dubet (2015b) señala que el sistema de coherencia global que garantizaba la integración social se deshace, obligando a los sujetos a actuar y construir su propia experiencia social. Al decir del autor *“a la vez que somos por completo sociales y, en gran medida, estamos determinados en todos los aspectos, la heterogeneidad de los mecanismos de determinación nos obliga a reconstruir, para nosotros, nuestra propia experiencia y nuestra subjetividad. La sociedad construye la experiencia social como una prueba de formación de uno mismo. La experiencia social es completamente social e individual a la vez”* (Dubet, 2015b: 72).

En este sentido, recuperamos de los aportes de Dubet y Martuccelli dos formas interpretativas de lo social que están implícitas en su visión de la experiencia social: a) la sociología de la experiencia puede ubicarse dentro del campo de la sociología comprensiva, ya que parte de la premisa de la centralidad de la subjetividad de los sujetos, de su trabajo para construir el sentido de sus prácticas, y de su autonomía con respecto al sistema social; b) es eminentemente una sociología de los actores, asimismo, una sociología de la subjetividad, al preocuparse por conocer las emociones, las conductas, las representaciones y las maneras en que los actores dan cuenta de ellas. En palabras de Dias Da Silva (2009) la noción de experiencia social desarrollada por Dubet y Martuccelli es relevante para comprender las conductas individuales y colectivas desde sus principios constitutivos y por las acciones que realizan los individuos cuando construyen el sentido de sus prácticas sociales en un marco de

creciente heterogeneidad de lo social. Se trata, entonces, de interpretar las prácticas sociales a partir de las experiencias de los sujetos, atendiendo al análisis de sus acciones como herramienta de comprensión de lo social.

Un primer aspecto de indagación radica en un estudio (Dubet y Martuccelli, 1998) sobre las transformaciones del sistema educativo en Francia en la que trabajan con la noción de *experiencia social* partiendo de la subjetividad de los actores. No nos detendremos aquí a presentar y analizar los resultados específicos de dicha investigación. Nos interesa, sin embargo, recuperar la conceptualización de *experiencia social* que los autores proponen. En el comienzo del libro aludido, al empezar a precisar su objeto de estudio, la experiencia escolar, señalan respecto de la experiencia social que “*no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación*” (Dubet y Martuccelli, 1998: 15).

Los autores nos dicen que la experiencia no puede ser comprendida examinando “desde afuera” disposiciones y actitudes, sino que es necesario interpretar los significados otorgados por el individuo a determinadas situaciones. Nos parece importante destacar que aquí aparece un contrapunto interesante con la teoría del habitus de Bourdieu. Para Bourdieu el habitus es un *opus operatum* determinado estructuralmente. En palabras de Martuccelli “*el modelo de Bourdieu, en su esqueleto mínimo, supone una relación estrecha entre el campo y el habitus. O para decirlo en su francés tan barroco: la ecuación entre posición, toma de posición, disposición. Lo que en términos prácticos quiere decir tres cosas: la posición social explica la toma de posición por la interiorización de disposiciones (el habitus). (...) En función de la posición que es la suya dentro de un campo social, ustedes van a tomar una posición particular y esta toma de posición, a su vez, se explica porque han interiorizado disposiciones que corresponden a ese lugar social*” (Martuccelli, 2007a: 10). La sociología de la experiencia y la sociología del individuo propone en términos analíticos ver más allá de la determinación estructural en el análisis de lo social partiendo de las preguntas: cómo, dónde y cuándo surgen las prácticas sociales. Con ello, se plantea el problema de la creatividad de las prácticas sociales, esto es, de la capacidad de invención y creatividad de los sujetos. Aquí vemos otro contrapunto con la teoría del habitus, que no contempla la posibilidad de una acción creativa capaz de cambiar las propias estructuras del habitus. Sin lugar a dudas en el planteamiento se vislumbra un esfuerzo por incorporar esa “dimensión subjetiva” a través de

la experiencia social que para Dubet y Martuccelli, la sociología clásica y la sociología crítica, no han considerado. De lo que se trata es de incorporar a la mirada exclusiva del sistema la interpretación del actor a partir de la noción de *experiencia social*. En este sentido, sostienen que la experiencia social se define por un doble mecanismo, “*por un lado, es una manera de sentir al mundo social, de recibirlo, de definirlo a través de un conjunto de situaciones, de imágenes y de condicionamientos ya existentes. Ella es la versión subjetiva de la vida social. Por otro lado, ya que este mundo no tiene ni unidad, ni coherencia, la experiencia social es una manera de construir el mundo social y de construirse a sí mismos. La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre*” (Dubet y Martuccelli, 2000: 75). Así, los autores proponen superar la idea de socialización como la simple introyección de un programa, de un habitus, y del individuo socializado como un mero soporte de las estructuras. Se trata, de recuperar en el análisis de lo social el punto de vista de los individuos, atendiendo a su subjetividad, el trabajo que llevan a cabo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social. Así, la experiencia social se aprecia a la vez como un conjunto de pruebas que superar y de condicionamientos, y como una obligación de acción y de subjetividad. Esta reflexión de Dubet y Martuccelli es interesante, porque supone que los individuos son mucho más que la suma de sus condicionamientos materiales y simbólicos, de allí que sea necesario conocer el modo en que perciben su situación y las explicaciones que ellos mismos dan a su acción.

3.2.1 La experiencia social un concepto para conocer los modos de construcción del sujeto y del mundo social

La sociología de la experiencia que proponen Dubet y Martuccelli nos parece un valioso intento epistemológico asociado a la necesidad de incorporar al sujeto a la investigación sociológica, al proponer darle prioridad a cómo los individuos perciben y construyen el mundo escolar y social, y en esa construcción lo producen. Por otro lado, su esfuerzo está vinculado a los cambios que diagnostican en la sociedad contemporánea (como crisis de la modernidad), y los cambios que se desarrollan en la escuela, en tanto la misma es una institución moderna. Las transformaciones sociales, sostienen los autores, obligan a la teoría sociológica a replantear las herramientas teóricas con las que se estudia a la sociedad. En este sentido, la escuela francesa ya no puede ser concebida y pensada como una institución en tanto ya no lo sería. El mundo de certezas en el que se enmarca la lógica escolar ya es parte del pasado y la complejidad que la envuelve requiere ser abordada con una noción que dé

cuenta de la pluralidad de estrategias, vínculos, que los individuos despliegan en esa institución en declive que es la escuela.

Interesados por conocer qué produce la escuela y las instituciones sociales, afirman que para comprender la subjetividad que construye no basta con analizar los programas de estudio, los roles, las reglas y las normas, los métodos, etc., se hace necesario incluir la mirada de los sujetos, y es la noción de experiencia la que permite esta inclusión. Sin dejar de lado los elementos “objetivos” de los que el sujeto se sirve del sistema, con este viraje teórico se da cuenta de que el actor es sujeto, construye esa experiencia, despliega estrategias, moviliza recursos, y en esa construcción reproduce y produce al sistema y a sí mismo. Entonces, la sociología de la experiencia de Dubet y Martuccelli, propone situarse en el marco de la comprensión de la tensión entre el funcionamiento “objetivo” de la vida social y las decisiones y prácticas de los sujetos. Se trata, en otras palabras, de una visión que considera la existencia de una crisis que modifica la tradicional concepción de los actores de la sociedad y las instituciones. La noción de experiencia social se hace necesaria para incluir la mirada de los sujetos sobre los cambios actuales.

Habiendo realizado una breve introducción de los temas y problemas de investigación a los que la incorporación de la noción de experiencia social viene a responder en el campo de la sociología de la experiencia, nos detendremos en la conceptualización. Los autores retoman lo esencial de la definición de la acción social como una pluralidad de lógicas y sistemas no jerarquizados, recuperando lo que a la vez ya identificaba Weber, que la acción es resultado de una orientación subjetiva y una relación social, y que hay presente diversos tipos de ella: la acción tradicional, la acción racional con arreglo a valores y la acción afectiva. En comparación con las propuestas de Dewey, y de Contreras y Pérez de Lara, Dubet y Martuccelli ofrecen un planteamiento de la experiencia en el que el interés por la subjetividad de los actores es central, pero sin dejar de lado los aspectos contextuales que entran en juego, o sea, el correlato social desde donde se construyen las experiencias. Nos interesa destacar que se trata, entonces, de un distanciamiento en el entendimiento de la acción humana respecto de lo planteado por Bourdieu, para quien las prácticas cotidianas serán aquellas disposiciones incorporadas a la acción que orientan nuestras decisiones, y que son los *habitus*. En la sociología de la experiencia la acción es tanto una orientación subjetiva como una relación de lo social.

Un segundo aspecto de indagación centrado en la noción de experiencia social es la construcción de *lógicas de acción*. Se trata de tres lógicas de acción que el sujeto combina para construir su experiencia social: integración, estrategia y subjetivación. Cada sujeto

individual o colectivo adopta necesariamente estos tres registros de la acción que definen simultáneamente una orientación del actor y una manera de combinar la relación con otros y con el sistema⁵. Así, la acción y la realidad se construyen desde la subjetividad del sujeto y su relación con el entorno, su grupo de pares, su paso por las instituciones, los valores que construye, etc. Para profundizar en la conceptualización propuesta por los autores nos detendremos en las lógicas de la acción.

La integración social. Remite a la función socializadora de la sociedad. En esta lógica, la identidad se define como la vertiente subjetiva de la integración. Es la forma como el sujeto interioriza los roles y los estatus que le son impuestos o que ha adquirido y, a los cuales somete su personalidad social. Las identidades son así sociales, en tanto nos definimos por lo que los demás nos atribuyen e incorporamos. El propósito es lograr la articulación entre el sistema y la personalidad del actor. Sin embargo, dicen Dubet y Martuccelli, que hay que tener en cuenta, que además de un estado, la integración es una actividad, por tanto, uno construye esa “integración objetiva” que es “subjetividad personal”. Es decir, esta lógica también incluye la alteridad del sujeto.

La estrategia. En esta lógica el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de un conjunto de recursos movilizables y de su posición. Desde el punto de vista estratégico, la identidad es menos formada por lo que es que por lo que posee, menos por su grado de consentimiento, que por la naturaleza de sus recursos e intereses. En este caso, la sociedad ya no es percibida como un conjunto de normas y funciones, sino como una suma de estrategias individuales, el conjunto social aparece “como una serie de mercados” (Dubet, 2011c: 119), un espacio de competencias y alianzas. En este registro de la acción, la socialización ya no es reductible a la interiorización de un habitus, sino al aprendizaje de una capacidad estratégica que implica una distancia del rol y de las pertenencias. De este modo, esta lógica de la estrategia, no puede realizarse sin una lógica de la integración, sin estas normas, funciones y valores culturales que incitan el respeto, la dignidad y el esfuerzo individual sin afectar los intereses comunes. Para los autores, en el centro de esta lógica se encuentra el poder o potencia de las acciones humanas, esto es, la apropiación de los recursos que les permiten a los individuos expresar, influir o imponer a sus alrededores sus intereses.

La subjetivación. Las lógicas anteriores no dan cuenta de la concepción de los actores, “no explican ni la reflexividad, ni la distancia respecto de sí mismos, ni la actividad crítica que

⁵ En el libro de Dubet y Martuccelli (1998) se analizan las tres lógicas de acción, sin embargo usaremos aquí para su desarrollo la sistematización de las mismas que realizan en Dubet y Martuccelli (2000) y Dubet (2011c) por ser de producción más teórica.

caracterizan a la mayoría de los actores sociales” (Dubet, 2011c: 121). Esta lógica nos sitúa en la dimensión creativa de la actividad humana que no se reduce ni a la tradición, ni a la utilidad. Nos muestra al individuo como más o menos capaces de ser el centro de su acción. Aquí, dicen los autores, el individuo no está definido solamente por sus pertenencias y sus intereses, también lo están por un distanciamiento de sí mismo y, una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto”. Sin esta lógica de la subjetivación, no existe un mecanismo que intervenga entre la lógica de la integración y la lógica de la estrategia. Señalan que si se parte de considerar que se actúa en varias lógicas, se hace necesario pensar en un individuo que pueda “manejar” esas lógicas. Desde este punto de vista, se presenta al individuo como un sujeto crítico en confrontación con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación.

Podemos precisar a la noción de experiencia social como la manera en que los individuos articulan estas diversas lógicas de acción con el fin de tener el mayor control posible de ella.

Es justamente, en este espacio entre la racionalización e instrumentalización del mundo y, esa lucha constante de los actores por convertirse en sujetos, donde se configura la experiencia social. Dubet y Martuccelli consideran que la experiencia social es una herramienta que permite integrar la individualidad a la sociedad y construir la realidad con el margen mínimo de libertad que posee el individuo. Es por ello, que la experiencia social siempre es inacabada y opaca, ya que no existe una adecuación absoluta entre la subjetividad del actor y la objetividad del sistema. Nos parece central trabajar con esta noción en la investigación educativa y en nuestro estudio de la incidencia de los programas de TyFP en las trayectorias educativas y laborales porque posibilita la recuperación de la voz de los actores como una decisión epistemológica central. Tanto para aproximarnos a la experiencia como para conocer las disposiciones, sentidos y percepciones sobre la práctica pedagógica y laboral como fuente central de información sobre la que se construye el conocimiento. Asimismo, brinda aportes para analizar la crisis del paradigma institucional de la modernidad que experimentan las instituciones de educación y formación para el trabajo. Esto permite, en el marco de la investigación, el replanteo y la generación de herramientas teórico-conceptuales para el estudio de la realidad social (Martuccelli, 2007a; 2007b).

En este sentido, poner en relación la mirada de la experiencia social con la idea de habitus de Bourdieu permite profundizar la problematización de los factores que constituyen lo social y que aparecen estructurando las percepciones y el conocimiento que los sujetos tienen del mundo que los rodea, y que influye en la construcción de las trayectorias educativas y laborales. Martuccelli dice sobre el concepto de habitus de Bourdieu: “*en verdad, lo que es lo*

más importante en su obra, me parece, es la convicción que la sociología tiene que esforzarse por establecer un vínculo analítico (una “complicidad ontológica” escribe Bourdieu) entre los habitus de los agentes y las posiciones sociales (Martuccelli, 2007a: 26).

En relación a esto, Martuccelli (2007a) a lo largo de la extensa obra de Bourdieu encuentra casos en que se aprecia un desajuste o no correspondencia entre el habitus y las disposiciones de clase. Martuccelli dice que para Bourdieu estos casos conforman una “anomalía” del habitus, *“ya en uno de sus primeros estudios dedicados a la sociedad argelina a inicios de los años sesenta, subraya con fuerza, por ejemplo, el choque entre la modernización capitalista y la permanencia de tradiciones locales, lo que se traduce, a nivel de los agentes, por una serie de desajustes, de desfases más o menos acentuados, entre sus esperanzas subjetivas y sus oportunidades objetivas. Pero, y es el punto fundamental, esta figura social aparecía como una “anomalía” más o menos interpretable como una consecuencia “pasajera” de una sociedad en transición hacia la modernidad”* (Martuccelli, 2007a: 26). En este sentido, la sociología de la experiencia y la sociología del individuo no desconocen las contribuciones de la perspectiva teórica de Bourdieu, sino que señalan la necesidad de complementar los aportes del estructuralismo bourdiano y precisar sus contribuciones para una técnica de investigación que recupere la centralidad de la subjetividad y la agencia del sujeto en un momento en que la linealidad ya no es la norma social para el desarrollo de las trayectorias.

De acuerdo a los aportes de Dubet y Martuccelli consideramos que el concepto de habitus es central para conocer las determinaciones de origen en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos, pero en el marco de una sociedad en constante transformación y frente al auge de las nuevas desigualdades sociales, el concepto de habitus requiere ser complementado y actualizado para precisar sus contribuciones de investigación en nuestra tesis. *A la luz de esta lectura ya no es más posible suponer así, por ejemplo, que gracias al habitus se produzca el ajuste « mágico » entre las posiciones sociales y las orientaciones del actor. Por el contrario, el estudio de retratos cada vez más finos e individualizados, obliga a la sociología a reconocer que los actores resultan de un « equilibrio » temporario entre distintas disposiciones, y que por ende su acción es siempre un compromiso entre disposiciones contradictorias* (Martuccelli, 2007a: 74). En suma, poner en relación la mirada del habitus con la experiencia social es fundamental y necesario para conocer y comprender la conformación de la trayectoria de los sujetos en su paso por las instituciones (como espacios de socialización) y cómo construyen una subjetividad que escapa a las determinaciones, y además como dicen Dubet y Martuccelli subrayar el carácter plural y contradictorio de las disposiciones incorporadas por los actores.

En definitiva, apoyados en los aportes de Dubet y Martuccelli, nuestra apuesta teórico-conceptual busca poner en diálogo las ideas de habitus y experiencia social para potenciar las en lo que se refiere a la capacidad de los sujetos de incorporar la contingencia. Porque, si bien la noción de habitus deja abierta la posibilidad para trabajar los procesos de cambio social, podríamos pensar más claramente desde la sociología de la experiencia para reflexionar sobre las formas diversas en que los jóvenes y adultos construyen sus trayectorias. Como señalamos, las percepciones que tienen los jóvenes y adultos del mundo están dotados de determinados habitus, lo que supone pensar en trayectorias posibles, sin embargo hoy se ha quebrado su previsibilidad, su continuidad con el pasado. Así, estamos hoy frente a los jóvenes y adultos que, puestos ante acontecimientos nuevos, no pueden ya actuar ante la reproducción del habitus, sino que deben construir nuevos modos de conducta, representaciones y percepciones. Y es ahí donde la teoría de la sociología de la experiencia potenciaría la noción de habitus, ya que permite indagar los modos de construcción de nuevas percepciones sociales.

Finalmente, es preciso destacar que tanto la teoría de la experiencia social, como la teoría del habitus, son maneras viables de acercamiento a la pregunta por los procesos de construcción del conocimiento del mundo que tienen los sujetos y su incidencia en la construcción de trayectorias, desde una mirada atenta a la dimensión subjetiva como social. En este sentido, ambas concepciones se complementan y enriquecen entre sí. Esta es una primera aproximación, sus posibles relaciones se profundizaran en nuestra investigación como parte de nuestra apuesta teórica por aportar un mayor conocimiento al estudio sobre las trayectorias educativas y laborales.

Capítulo II.

La desinstitucionalización de los soportes tradicionales y la respuesta de las políticas sociales

En el contexto cultural del nuevo capitalismo, la característica más importante es la concentración en el presente. Las transformaciones son tan profundas que se vive como una ruptura con el pasado. No hay idea de continuidad histórica. Todo aparece como nuevo y fundacional. Pero junto con la ruptura con el pasado, también se produce una significativa ausencia de sentido, de proyecciones a largo plazo. La incertidumbre, la ausencia de óptimos fijos, la idea de que nada es ni será estable, implica el abandono de toda perspectiva de larga duración.

Todo se juega en el presente.

Juan Carlos Tedesco. **Escuela y Cultura. Una relación conflictiva**

1. La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones

En el capítulo anterior vimos diferentes perspectivas analíticas que tienen en común mostrar la extrema fragilidad de los vínculos sociales y la construcción de las trayectorias, en un entorno de inseguridades y desprotecciones de gran alcance para una amplia mayoría de la ciudadanía. En este capítulo, profundizamos en los recientes procesos de individualización y desinstitucionalización que afectan los procesos de integración social. A medida que la sociedad contemporánea se desinstitucionaliza, el sujeto queda cada vez más librado a la producción simultánea de su accionar y del sentido de su vida. Acontece así una paradoja que otorga al sujeto una mayor libertad en su experiencia social, sin embargo disminuyen su solidez y sus certezas, y la socialización garantiza cada vez menos la subjetivación (Dubet y Martuccelli, 2000). El sujeto pierde progresivamente los soportes institucionales sobre los que antaño se apoyaba en su trayectoria educativa y laboral. En suma, el propósito es explorar los conceptos de individualización y desinstitucionalización como parte de la crisis de las instituciones, y como lentes de interpretación en la constitución de “nueva institucionalidad” presente en las instituciones de TyFP.

La “individualización” de lo social, concepto sociológico que describe “un cambio de época”, es fértil para profundizar en la reflexión y análisis de la sociedad contemporánea. En primer lugar, abordamos perspectivas que hacen foco en las transformaciones sociales a través de los conceptos de individualización y de desinstitucionalización. En segundo lugar, profundizamos en el análisis del concepto de subjetividad, atendiendo a la incidencia del proceso de individualización y desinstitucionalización en la conformación de la subjetividad y su incidencia en las trayectorias. En tercer lugar, recurrimos al concepto de capital social para discutir su fertilidad en el análisis de los programas de TyFP. Por último, examinamos

enfoques acerca del rol de las políticas sociales para contribuir a la inclusión social y laboral de aquellos que sufren los efectos de la nueva desigualdad social.

1.1 Cambios sociales, e individualización en la modernidad

Según Corcuff (2013), el concepto de individualismo e individualización son dos nociones que significan y forman parte de similares procesos históricos, al resituar los fenómenos contemporáneos en la historia de las sociedades humanas (en este caso, occidentales). En este punto, Dubet (2015b) advierte que a partir del siglo XVIII en la sociedad moderna comienza a privilegiarse el individualismo en torno a valores como la “libertad” o “igualdad”. Lo distintivo de la sociedad individualista-moderna, señala el autor, es que el sujeto pasa a estar regido desde su propio interior más que por las expectativas ajenas. Se convierte así en un individuo capaz de reflexionar acerca de sí mismo y rendir cuentas ante sí mismo frente a los éxitos o fracasos. Sin embargo, para Dubet, esta solución al problema del individualismo encierra una trampa: no visibiliza la desigual distribución de los recursos para cumplir con lo que se espera socialmente del individuo.

En este marco, las perspectivas teóricas de la sociología contemporánea brindan contribuciones para caracterizar y comprender la conformación de una nueva relación de los individuos con las instituciones, marcada por procesos permanentes y recíprocos de reflexividad, negociación y tensión. Sin embargo, lo paradójico del momento actual es que en un escenario de incertidumbre y nuevas desigualdades sociales es casi imposible vivir apartado de las instituciones.

El concepto de individualización comienza a ser abordado en la sociología clásica durante el siglo XIX, por ejemplo autores como Durkheim (1993) utilizan el concepto de individualismo para referirse a la moralidad característica de las sociedades modernas, complejas e industrializadas de occidente (principalmente de las sociedades europeas y Estados Unidos) que se desarrolla a la par que el proceso de división social del trabajo y de la consolidación del Estado y otras instituciones de la sociedad.

También pensadores como Simmel en Alemania presentaría valiosos aportes a la concepción del individualismo a partir de un análisis microsociológico centrado en el problema de la identidad del sujeto moderno y su estatuto dentro de la sociedad de masas y la vida en las grandes urbes. Simmel (1976, 2002) sostiene que el dinero y las pautas que establece el mercado posibilitan una libertad del trabajo nunca antes experimentada y fomenta la competencia que exagera la individualización del sujeto, esto es, la acción de ser individual sin el sostén de los marcos colectivos.

Un autor contemporáneo que hizo contribuciones sustantivas al análisis de estos procesos en la sociedad moderna, fue Elias (1990). Para este autor la individualización que caracteriza a la sociedad moderna debe entenderse como parte de una teoría más amplia del “proceso de civilización”. Los procesos de individualización y civilización se caracterizan porque el individuo deja de pertenecer a las pequeñas unidades sociales para integrarse paulatinamente a las grandes organizaciones sociales. La cohesión y armonía comunitaria se relajan y cobran mayor importancia las decisiones de forma individual dentro de una sociedad crecientemente diferenciada.

Un elemento interesante del análisis de los autores, radica en su visión de la modernidad como una elección que se convierte en un imperativo porque los seres humanos obedecen cada vez más a sus propios dictados a medida que sus ámbitos de deliberación aumentan y se multiplica el número de opciones. Sin embargo, la multiplicación de las opciones produce un malestar por los estados de vacío, dolor, insatisfacción, descontento y malestar. Este malestar deviene ante las frustraciones de sociedades en donde se presentan objetivos que son alcanzables sólo para unos pocos. Ahora son los propios individuos de acuerdo con las posibilidades y clases sociales quienes se enfrentan a diversas encrucijadas para optar por la dirección a seguir y ser responsables por los resultados sin los soportes institucionales de otra época. En este sentido, para Elias (1990) la teoría de la individualización aporta elementos para conocer las nuevas formas de organización de la sociedad y de constitución de los sujetos. Siguiendo al autor la teoría de la individualización se apoya en una comprensión recíproca de la relación entre individuo y sociedad, que rompe con la visión funcionalista de lo social, presupone la no-linealidad de los sistemas sociales.

1.2 Crisis de sentido e individualización de la desigualdad social

Resulta pertinente incluir en nuestra “caja de herramientas” el concepto de individualización porque alude a un escenario caracterizado, como vimos en el capítulo I, por la desintegración, flexibilización y transformación a gran escala de las instituciones tradicionales de la sociedad industrial, y con ello la desinstitucionalización de muchos de los aspectos de la vida social, que marca la progresiva liberalización de la agencia de los sujetos de la estructura social, pero en un contexto de incertidumbre y liquidez (Beck *et. al.*, 2008).

El sociólogo británico Giddens (1993) se refiere al momento actual como “segunda modernidad”, que surgiría con los cambios sociales, económicos y políticos acontecidos a partir de los años sesenta y setenta del siglo XX, de las Luces de la “primera modernidad”. Lo distintivo del aporte de Giddens es que el individualismo moderno se ve acompañado por un

proceso de “reflexividad”, que para él marca el giro de la sociedad hacia sí misma, así como de los individuos hacia sí mismos.

En este sentido, para Berger y Luckman (1997) las sociedades se encuentran atravesadas por una crisis de sentido, en condiciones anteriores a dicha crisis, *“la tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para todas sus conductas de vida”* (Berger y Luckman, 1997: 40). Así, observan que a medida que las sociedades se modernizan y se vuelven plurales, los valores compartidos que pautaban y transmitían las instituciones, en términos durkheimianos, las formas de hacer, de pensar y sentir comunes, tienden a debilitarse. Si bien, señalan que *“los efectos de esas transformaciones no son vividos por todas las personas de la misma manera: unos lamentan las pérdidas de las tradiciones en común y otros valorarán el aumento de la autonomía individual”* (Sidicaro, 2009: 133-134).

Bauman (2003), señala que ante un mundo que presenta, a la vez, una mayor incertidumbre y un mayor rango de alternativas, los seres humanos se ven obligados a optar entre una amplia gama de oportunidades. Diciéndolo en pocas palabras, el proceso de individualización consiste en que la identidad deje de ser un “dato” y se convierta en una “tarea” compleja. En la medida en que son los propios seres humanos quienes tienen que asumir las responsabilidades, las consecuencias y los efectos secundarios de sus actos. Así, para él, se establece una autonomía *de jure* (aunque no necesariamente *de facto*). Con esto se refiere a que el sujeto no tiene a quién echarle la culpa de la propia desdicha, es el único responsable de sus propios fracasos. Esto es precisamente lo que distingue la “individualización” de la primera modernidad de la forma que ha adoptado en la sociedad líquida ante el proceso inexorable de la globalización y la individualización social. Lo interesante de su razonamiento, es que evidencia cómo los individuos son cada vez más empáticos con las inquietudes de los demás, por lo cual tienden a no involucrarse en temas de índole colectiva. Y es que los riesgos y las contradicciones siguen produciéndose de manera social; es sólo el deber –y la necesidad– de hacerles frente, lo que está siendo individualizado. En relación a esto, él acepta que la individualización “ha venido para quedarse” por lo que deberemos hacer frente a sus consecuencias, ya que “no tenemos otras condiciones en las que actuar” (Bauman, 2003). Y es desde ellas y en ellas donde asistiremos a las consecuencias de las mismas.

Similarmente, Castel (2010) afirmará que asistimos a un “individualismo negativo”. Se refiere a que el individuo carece de los recursos, los enmarcamientos colectivos y de referencias comunes, así como de derechos de base para poder desarrollar un “individualismo positivo”. La herencia durkheimiana se observa claramente en la mirada de Castel: la autonomía y la

libertad individual –“individualismo positivo”– sólo pueden desarrollarse en la pertenencia a colectivos. Lo describe como un individualismo por defecto, por ausencia de marcos sociales para desarrollarse. Cuando habla de individualismo negativo no intenta asociar una connotación peyorativa para con dichos individuos, sino que intenta marcar que hay individuos que se encuentran en la contradicción de no poder ser los individuos que aspiran a ser. Dice Castel que en el momento actual se desplaza sobre los individuos una parte de la preocupación por el cuidado de sí mismo en situaciones de debilitamiento de los soportes institucionales que garantizaba la sociedad salarial. Es sobre estos procesos que se está conformando, para Castel, un nuevo espacio de constitución de soportes del individuo gestionados ya no solamente por el Estado y sus instituciones, sino también por otras entidades privadas y organismos sociales, que en su actuación modelan formas particulares de individualidad.

De acuerdo con las hipótesis de Beck (2008), y coincidiendo con los autores precedentes, en la “modernidad reflexiva” la individualización es vivida como una biografía reflexiva y selectiva. Para él en las sociedades contemporáneas se cumple el antiguo mandato de la modernidad de reivindicación de poder del sujeto y la necesidad de llevar “una vida propia”, aspecto que antes era patrimonio de unos pocos, ahora es una exigencia para un número cada vez mayor de seres humanos. En esta “modernidad reflexiva”, diagnostica que los hombres y mujeres viven como si estuvieran fuera de la sociedad, como desincrustados. Parecen estar sumergidos en una búsqueda constante por intentar encontrar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas sin comprender que el individualismo propio de la “sociedad del riesgo” es producto del desequilibrio institucionalizado de las nuevas condiciones de la globalización. Uno de los puntos más interesantes del análisis de Beck para nuestra tesis radica en mostrar que también asistiríamos a una “individualización de la desigualdad social” asociada a una “dependencia de cara al mercado en todas las dimensiones de la existencia” (Corcuff, 2013). Se trata, en términos concretos, de una individualización que refiere a la forma en que los sujetos “*deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías*” (Beck et al., 2008, p. 28).

En tal sentido, hablan Beck y Beck Gernsheim (2003) sobre la individualización como un proceso a partir del cual los vínculos colectivos o grupales de solidaridad que habían construido el lazo social se van deteriorando y dan paso a un protagonismo de la existencia estrictamente individual, que aumentaría la proporción de la biografía abierta a la autoconstrucción de los individuos, pero en un contexto de incertidumbre. Un primer aspecto de indagación es que la individualización se convierte cada vez más en la estructura social de

la sociedad, denominando a esta estructura “individualismo institucionalizado”, ya que afecta a las tradicionales instituciones sociales como la familia, las relaciones comunitarias, la educación, las relaciones laborales, etc. Un segundo aspecto de indagación radica en el rol de las instituciones, que han ido delegando funciones en instituciones privadas, desnormalizando así sus funciones tradicionales hasta entrar en crisis. Esto tendrá consecuencias importantes en la sociedad y en las trayectorias educativas y laborales. A juicio de estos autores, las crisis dejan de ser percibidas en su dimensión social, las pautas sociales se destradicionalizan y los individuos luchan por vivir su propia vida en un mundo que cada vez se les escapa más y donde la linealidad anterior ha dejado de funcionar. En palabras de los autores el *“sujeto de hoy, que se relaciona más con instituciones fragmentadas, ha pasado de la posición de reflexión a la de ser reflexivo, esto es, que el individuo de la primera modernidad es reflexivo, mientras que el de la segunda modernidad es reflexivo. Así, este individuo reflexivo moderno ha recibido una educación más completa, sabe más cosas que antes, y lo que ha cambiado es el tipo de conocimiento en cuestión, el cual es de por sí precario en cuanto a que es distinto del conocimiento cierto, y cuyo objeto (de dicho conocimiento) es también incierto; entonces, reflexionar es, en cierto modo, subsumir el objeto bajo el tema del conocimiento, la reflexión presupone el conocimiento apodíctico y la certidumbre, comporta un dualismo, una actitud científica en la cual el sujeto está en un sólo ámbito, y el objeto del conocimiento en otro. De tal forma, el individuo contemporáneo está caracterizado por la elección y toma de decisiones, mientras que las generaciones anteriores no podían hacer tales elecciones”* (Beck y Beck Gernsheim, 2003: 13).

El principal aporte para nuestra tesis es que la individualización, en su significado de autonomía⁶ y de libertad individual, conlleva un riesgo asociado al surgimiento de nuevas desigualdades sociales por el debilitamiento de las instituciones como soportes en la trayectoria de los sujetos. En este sentido, consideramos fértil la teoría de la individualización para analizar, por un lado, el paso de los jóvenes y adultos por los programas de TyFP en el marco de las transformaciones sociales en curso, por otro lado, cómo afrontan las instituciones y los programas a la individualización de las biografías, atendiendo a las transformaciones a nivel de la experiencia subjetiva. Como señala Martuccelli (2007a) lo distintivo del proceso de individualización es que, es experimentado de diferentes maneras

⁶ Siguiendo a Meyers (1989) entendemos la autonomía en términos de socialización. La autora aborda la autonomía personal, por un lado, a partir de la influencia que los factores sociales ejercen sobre la psicología de los individuos (motivaciones y disposiciones). Por otro lado, entiende a la autonomía como la posibilidad de toma de decisiones frente a los cambios que se produzcan en los aspectos contextuales y relacionales.

por la distribución desigual de los recursos materiales y simbólicos, de los derechos sociales, los recursos institucionales, etc.; pero también existen diferencias en la manera que los sujetos vivencian los condicionantes estructurales y las transformaciones sociales, asociado a las capacidades cognitivas y a la subjetivación de lo social. Estos procesos subjetivos que se desarrollan al margen de los soportes de referencia y modelos heredados definen el curso de vida de los sujetos. Siguiendo a Martuccelli (2010) entonces lo diferente del momento actual es que la individualización otorga mayores márgenes de libertad y decisión a los individuos, pero que a la vez, implicarían deterioro de las formas tradicionales de organización social. Nos preguntamos ¿Cómo se construye la subjetividad en esta tensión entre un mayor margen de libertad-pérdida de soportes sociales e institucionales? ¿Cómo encaran y redefinen las instituciones que desarrollan los programas que estudiamos sus roles frente a este contexto de individualización en la sociedad líquida?

Si bien el análisis presentado se corresponde con las transformaciones acontecidas principalmente en Europa y Estados Unidos, el caso argentino presenta particularidades similares (como veremos en el apartado 1 en el capítulo IV) vinculado a los cambios sociales, políticos, económicos y educativos. Un trabajo de Merklen (2010) ha dado cuenta de estos procesos y de las tensiones implicadas en la sociedad argentina en estas últimas décadas. Señala que la primacía del mercado como ordenador de lo social y el desarrollo de políticas sociales que abandonaron los principios universales en los derechos sociales imprimió una nueva forma de organización social, dando lugar a nuevas modalidades de sociabilidad orientadas por la individualización y desinstitucionalización. Este autor dice que frente a la retirada del Estado y la inestabilidad institucional surgió un marco relacional estructurado sobre la base del territorio y del ámbito local como sostén para los individuos. El barrio y las instituciones sociales allí presentes se convirtieron así en la base principal de la estabilización de la experiencia, porque permite en gran medida afrontar de manera colectiva los problemas engendrados por la nueva desigualdad social, así como reducir los estados de incertidumbre. En este sentido, es que resulta relevante analizar los programas de TyFP como sostén institucional (en muchos casos único sostén) para ayudar a los jóvenes y adultos en su trayectoria educativa y laboral. Otro antecedente sobre la individualización en la sociedad argentina es el estudio ya citado de Longo (2011). Lo interesante de su trabajo para nuestra tesis es que sostiene que no hay que entender la individualización en la línea neoliberal de la autarquía del individuo, el individualismo egoísta, ni egoísmo mercantilista, ni tampoco emancipación. Se trata de una transformación estructural de las instituciones sociales y la relación del individuo con la sociedad, donde los estilos de vida, con libertades inestables, se

tornan precarios; pero la integración es necesaria y este es el problema de la estructura social en medio de una cultura autónoma que tiende a la individualización de lo social. Finalmente, mencionar el trabajo de Jacinto y Millenaar (2009a) que discute los enfoques institucionales de las intervenciones sociales que intentan contribuir en la inserción laboral de los jóvenes, centrandó el análisis en las dimensiones de formación de hábitos y creación de soportes subjetivos. Lo relevante del análisis de las autoras es que señalan la trascendencia de las intervenciones institucionales en tanto soportes organizadores de las trayectorias en la transmisión de saberes y a nivel del fortalecimiento de la subjetividad, por otro lado, en la generación de recursos para orientar estrategias y decisiones de los sujetos.

Un aspecto de relevancia de este corpus de investigaciones radica en superar la asimilación absoluta del individuo en la sociedad y de que ningún individuo puede ser reductible exclusivamente a los condicionamientos sociales. Así, se recupera la centralidad del actor y la construcción de su subjetividad como un ejercicio reflexivo que lo construye en el marco de la realidad social. Un tercer aspecto significativo es la propuesta implícita de desarrollar una observación empírica y un marco de investigación que posibilite conocer cómo se forman los individuos cuando disminuyen la incidencia de los soportes institucionales tradicionales en las trayectorias educativas y laborales. Es decir, cuando la desinstitucionalización altera la relación tradicional entre individuo, instituciones e integración social. En este nuevo interés por el universo subjetivo se aprecia el surgimiento histórico de dinámicas nuevas, como la globalización, los efectos simbólicos de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de la incertidumbre e inestabilidad ante la pérdida de los soportes institucionales.

1.3 La recuperación del sujeto y la subjetividad

En el contexto de las transformaciones que describimos de la segunda modernidad, se profundizan las tensiones en los procesos de constitución de la subjetividad. Con la singularización de las trayectorias el tradicional modelo según el cual la posición social del actor se erige como principal factor explicativo de sus prácticas y experiencias ha perdido buena parte de su pertinencia. Aquí es donde Martuccelli (2007a, 2007b) plantea que la reflexividad se convierte así, en uno de los elementos fundamentales del actual proceso de individualización. La tesis central del autor es que hemos entrado en un mundo en el cual la tradición ya no nos sirve más de guía ordinaria para la acción. Los hábitos heredados ya no permitirían actuar con seguridad en el mundo contemporáneo y por ende, es preciso que los actores incrementen sus capacidades reflexivas, esto es, de subjetivación de lo social.

El abordaje de la subjetividad, como campo problemático de reflexión e investigación, supone derribar supuestos e imágenes que la asimilan al subjetivismo como posición epistemológica, o a lo individual (como interioridad o conciencia). La sociología comprensiva (Weber), así como la tradición fenomenológica en estudios sociales (Schütz, Berger, Luckman) y el interaccionismo simbólico (Mead, Blumer) han evidenciado cómo la realidad social es una construcción intersubjetiva mediada por el lenguaje y los sistemas culturales, en la cual convergen intenciones racionales, valoraciones, emociones y creencias. En nuestra reflexión y a los fines de la investigación, consideramos que la subjetividad, es un campo de estudio desde el cual poder pensar la realidad social y la constitución del sujeto como tal. Nos proponemos, brevemente, trazar una definición de subjetividad destacando sus principales atributos como herramienta analítica a partir de la cual concebiremos la incidencia de los programas de TyFP en la configuración de una subjetividad social y laboral.

Como señalamos, en un contexto de individualización los sujetos ganan un mayor margen de libertad pero son quienes asumirían los riesgos e inseguridades de su construcción biográfica y su vida cotidiana. Para Lerchner (1999), ante la imposibilidad de lograr soportes colectivos que sustenten las trayectorias individuales se produce una agudización de la desigualdad social que no sólo provocaría un daño en el tejido social y un debilitamiento de la integración social, sino que también afectaría profundamente los procesos de subjetivación de los sujetos y su imagen de sí. En este sentido, nos interesa conocer ¿Cómo se resuelve la distancia entre la experiencia social y subjetiva, y las estructuras sociales en que se inscriben esas experiencias y subjetividades?

En este punto, incorporamos la noción de subjetividad a nuestra caja de herramientas teórico-conceptual para comprender la reflexividad de los sujetos en mundo que tiende a la individualización de lo social. Consideramos que los aportes de Martuccelli (2007b, 2010) son esenciales para comprender la conformación de la subjetividad en la segunda modernidad. Según el autor es necesario rechazar tres reducciones para comprender el concepto de subjetividad en un escenario de individualización: a) la subjetividad es irreductible al trabajo de introspección personal. En la modernidad reflexiva se acrecienta la vocación de poseer un dominio personal sustraído a lo social; b) la subjetividad no puede tampoco ser reducida al dominio privado. La subjetividad es transversal al corte entre la esfera pública y privada. Con esto señala que la subjetividad se “da” en todos los ámbitos, en todo momento, y concierne tanto a los hombres como las mujeres, ya sea que estén realizando una actividad pública o una privada; c) la subjetividad no es una mera ilusión sino que es una estrategia que utiliza un actor cuando desempeña un rol social. Así, para conocer los procesos de subjetivación en el

marco de la individualización y desinstitucionalización, Martuccelli dice *“la sociología de la subjetividad exige tomar distancias con estas tres reducciones. Y comprender que la subjetividad es indisociable de una representación cultural particular, afirmada históricamente con mucha fuerza y radicalidad en Occidente, según la cual hay una parte de nosotros que escapa a lo social (...) la subjetividad es una construcción cultural. En este sentido, no tiene nada de mágico, de no social, de profundo. Es la cultura, ayer la matriz religiosa de la civilización, hoy esencialmente la cultura del modernismo la que entretiene y entreteje el sentimiento de la subjetividad”* (Martuccelli, 2007b: 52-53).

En relación a esto, señala Torres Carrillo (2006) que el eclipsamiento del sujeto en el análisis histórico y social clásico, ha venido siendo cuestionado recientemente por nuevos discursos y teorías sociales, promotoras de perspectivas epistemológicas y propuestas metodológicas que reivindican el polo subjetivo de los procesos sociales y de la acción. Frente a las corrientes objetivistas y deterministas, las nuevas perspectivas destacan el papel activo de la subjetividad y de los sujetos en la dinámica histórica y en la misma construcción de la realidad social. En este sentido, recuperamos los aportes que hace Hugo Zemelman acerca de esta tensión entre procesos objetivos y subjetivos constituyentes de lo social. Autores recientes en América Latina nombran a la obra de Zemelman como “perspectivas de borde” y otros “razonamientos de umbral” para señalar formas de conocimiento social que resultan de búsquedas en espacios diferentes y con modalidades distintas, así dando lugar al ascenso a otras racionalidades culturales y con ello, a otras formas de insertar la creatividad del hombre en la infratextura de su contexto. Se trata de una perspectiva que, constituye en sí misma, una nueva lectura sobre la realidad (Torres Carrillo, 2006).

Nos interesa de la obra de Zemelman, su concepción de la sociedad como una construcción abierta, compleja, cambiante e indeterminada, en la que coexisten diversos planos espaciales y temporales; y donde la articulación entre lo dado y lo posible, entre memoria y futuro, entre historia y política sólo es comprensible desde la perspectiva de la subjetividad y los sujetos sociales, en cuanto que son parte de un horizonte en el que confluyen los diferentes planos de la realidad social.

Coincidimos con Zemelman (2005) que lo propio de la subjetividad es que implica una dimensión simbólica que es siempre de naturaleza social e histórica, sólo se puede acceder a su comprensión a través de los múltiples lenguajes humanos. Por tanto, la investigación social debe apostar a comprender la riqueza de las diferentes lógicas que constituyen la subjetividad como fenómeno sociocultural complejo y dinámico, dado que la subjetividad también posee

su propia historicidad, se hace y se deshace, puede ser transitoria o permanecer con el paso del tiempo; por ello no está sometida a una evolución progresiva o a una dirección única. Según el autor, la subjetividad de cada sujeto es tan sólo una variante de procesos subjetivos más amplios, los cuales a su vez están sostenidos por formaciones sociales específicas. Éstas, a su vez han sido creadas por sujetos históricos concretos y se mantienen a través de dinámicas subjetivas enmarcadas en contextos históricos y sociales determinados. De este modo, un segundo atributo es concebir la subjetividad como dimensión social e histórica que involucra explorar su carácter de productora y de producida.

Si bien Zemelman (1997) dice que la subjetividad social se cristaliza en instituciones, normas, costumbres, rituales y modos de hacer, su naturaleza es variable, fluida, indeterminada. Esta flexibilidad y naturalidad de la subjetividad explica su naturaleza dinámica y cambiante. En esta clave de lectura, Zemelman señala que la subjetividad es transversal a la vida social. Al respecto, vale la pena destacar la definición hecha por Torres Carrillo a partir de su lectura de Zemelman: *No hay plano ni momento de la realidad social que puedan pensarse sin subjetividad. Está presente en todas las dinámicas sociales y en todos sus ámbitos: tanto en la vida cotidiana y los espacios microsociales como en las realidades macrosociales, tanto en la experiencia intersubjetiva diaria como en las instituciones que estructuran una época o una formación social determinada. La subjetividad va más allá de los condicionantes de la producción económica y de los sistemas políticos y toca lo personal, lo social y lo cultural* (Torres Carrillo, 2006: 93).

Por ello la subjetividad no está circunscrita a un espacio y un tiempo determinados sino que lo individual, las institucionalidades y las estructuras sociales constituyen la subjetividad como parte de un proceso de subjetivación. Así el concepto de subjetividad remite al proceso de subjetivación de lo social propuesto por Zemelman (2005). El autor sostiene que es necesario diferenciar tipos de subjetividad y niveles de representación; desde lo estructural, la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio, mientras que desde lo emergente, admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognoscitivas, es decir, se permite hablar de la subjetividad incluso a partir de lo aparentemente contradictorio, lo nuevo y lo inédito.

Al igual que en otros campos de la investigación social, las instituciones de educación y formación para el trabajo conforman un lugar y una práctica para ser leídos desde la óptica de la subjetividad y los sujetos sociales. Los programas de TyFP que analizamos funcionan en la internalización de lo social, marcando la subjetividad, y a su vez concierne a la manera en que la subjetividad deja sus huellas en el andamiaje social. En este sentido, nos interesa

preguntarnos: ¿Cómo se construye la subjetividad en este particular momento histórico signado por la individualización y desinstitucionalización? ¿Qué papel juegan en este escenario actual los programas de TyFP? ¿Cómo aportan a la construcción de subjetividad? Estos procesos globales que afectan tanto aspectos institucionales como identitarios configuran parte del marco histórico dentro del cual los jóvenes y adultos desarrollan sus vidas cotidianas y construyen sus trayectorias educativas y laborales.

2. El capital social: una herramienta frente a la individualización y la desigualdad social

En este apartado desarrollamos una revisión del concepto de capital social desde la sociología contemporánea dada la importancia del mismo como fuente interpretativa para la caja de herramientas teórico-conceptual de nuestro estudio. El concepto de capital social nos permitirá abordar el siguiente interrogante frente al avance de la individualización y desinstitucionalización ¿Cómo logran las instituciones que desarrollan los programas de TyFP construir capital social para fortalecer el vínculo social y potenciar al individuo en su trayectoria educativa y laboral?

El concepto de capital social es ampliamente recuperado en el ámbito de las ciencias sociales desde diferentes disciplinas como la economía, antropología, ciencia política, etc., que ha dado lugar al surgimiento de diversas perspectivas y definiciones debido a que su carácter multidimensional dificulta arribar a una enunciación unívoca y clara. Sin embargo, su conocimiento se desarrolla fundamentalmente en el debate contemporáneo de la literatura sociológica a partir de los primeros esfuerzos que realiza en la década de 1980 Bourdieu para definirlo y conceptualizarlo.

2.1 Principales aportaciones teóricas sobre el concepto de capital social

Portes (1999), Klisberg (2000) y Forni *et. al.* (2004) señalan que el concepto de capital social cobra importancia en la sociología con los aportes de Bourdieu, Putnam y Coleman. Estos sociólogos elaboran las premisas y expresan el concepto de capital social de una manera relativamente detallada y completa. Sus trabajos sientan las bases del concepto que en su interpretación más común y habitual pasa a ser concebido como la necesidad de los individuos de conocer personas para así poder formar parte de determinados clubes, grupos, redes, comunidades, etc., a modo de vínculos sociales.

Un criterio de ordenamiento pertinente para el estudio del concepto es propuesto por Durston (2000) y Lozano (2013) que señalan dos orientaciones del capital social: la perspectiva estructural y la perspectiva cultural. La primera perspectiva resalta el carácter estructural del capital social. Es interpretado como agregado de recursos que provienen y se incrustan en las redes que se originan en las relaciones entre individuos que interactúan entre sí. Así, la estructura social se materializa en sistemas de relaciones que conforman estructuras de red. La red y la posición que tengan los individuos o grupos en ella determina el recurso de capital social: valores sociales, apoyos de tipo cultural o económico, etc. En definitiva, el capital social aparece como un medio para alcanzar un fin y como generador de beneficios. En este sentido, nos interesa estudiar el capital social institucional de los programas de TyFP en las trayectorias de los jóvenes y adultos que carecen de recursos materiales y simbólicos.

La perspectiva cultural, hace foco en las preferencias y creencias de los individuos que se proyectan y concretan en relaciones de tipo cívico o de construcción de cultura política. Aparece asociado a la participación en asociaciones o entidades con capacidad de relacionar, transferir y compartir valores comunes de la comunidad. Así, los recursos son asimilables a determinados valores y cualidades cívicos que influyen en las relaciones e interacciones y que tiene un efecto positivo en el conjunto de la sociedad.

Dentro de la perspectiva estructural Bourdieu define el capital social como *“constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo. El capital total que poseen los miembros individuales del grupo les sirve a todos, conjuntamente, como respaldo, amén de hacerlos –en el sentido más amplio del término– merecedores de crédito. En la práctica, las relaciones de capital social sólo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas, y contribuyen además a su mantenimiento”* (Bourdieu, 2001: 148-149).

Uno de los elementos más interesantes de esta definición refiere al capital social como a la totalidad de los recursos que se derivan de la pertenencia a una red o grupo en la cual un sujeto esté inmerso y de la capacidad de éste para generar sus relaciones. En consecuencia, el capital social estaría conformado básicamente por dos elementos: a) la relación social, que permite a los individuos interactuar con otros; b) las ventajas (cantidad y calidad de recursos) que se acrecientan en los individuos como resultado de la socialización (afiliación a clubes, la familia, el lugar de trabajo, etc.). De esto dependerán los recursos de los individuos, tanto en su estrategia como en su ejecución.

De acuerdo con esta definición, se identifican dos aristas en el concepto de capital social que pueden darse de forma simultánea: primero, la concepción subjetiva por parte del individuo de poseer hacia los miembros de su red sentimientos de respeto, gratitud, amistad, etc. que generan obligaciones duraderas; segundo, relaciones que involucren garantías institucionales como pueden ser los derechos, pretensiones jurídicas, etc. Estos componentes actúan como factores comunes que facilitan el reconocimiento mutuo de los integrantes de una misma red, por lo tanto contribuye a la reproducción de la estructura del grupo y la red estableciendo límites del mismo y dotando de legitimidad las acciones e interacciones que se desarrollen en su interior, así como torna más cohesiva la estructura interna de la red. En consecuencia, para Bourdieu el capital social puede institucionalizarse generando importantes desigualdades sociales vinculadas a su vez a los niveles educativos y económicos. Nuestra tesis recupera de la concepción estructural la importancia que reviste para el individuo pertenecer a una red como elemento determinante para comprender la desigualdad social y su incidencia en las trayectorias.

Otra contribución al interior de esta perspectiva son los trabajos de Coleman. Para él, el capital social estaría caracterizado por crearse en la estructura social y se compone de tres características: a) promover acciones individuales y colectivas de quienes forman parte de esa estructura; b) la existencia de una posibilidad de reciprocidad por parte de quien realizó el favor y la determinación de una obligación de no quebrar la confianza por parte de quien lo ha recibido; c) el establecimiento de una serie de normas y sanciones que reglamentan esas conductas (Fernández, Alcázar y Fernández; 2007).

Al respecto, Lozano (2013) apunta que Coleman a diferencia de Bourdieu define al capital social por las funciones que éste desempeña y no tanto por lo que es en sí. Según Lozano, para Coleman la función principal del capital social radica en la situación y el valor que los actores otorgan a aspectos de la estructura social como los recursos que pueden activar o utilizar para alcanzar sus intereses. Al recuperar la idea de recursos establece una cierta aproximación con la idea de Bourdieu. Es decir, el capital social no aparece como una entidad aislada, sino que conforma una variedad de entidades con dos características principales: por un lado, consiste en algún aspecto de la estructura social y facilita las acciones de los individuos que forman parte de la estructura. Desde esta visión, los recursos disponibles proceden de la estructura social y valen como un medio para conseguir fines. Por otro parte, entiende al capital social como un bien público, dado que los beneficios del individuo pueden hacerse extensibles al conjunto social. El capital social generaría un nexo o puente entre lo individual y lo social, sin desconocer su carácter individual.

Esta visión conlleva implicaciones importantes en esta tesis. Porque la teoría de Coleman afianza al capital social como medio para conseguir fines y como bien público que beneficia a toda la sociedad. Esto es significativo para comprender los beneficios derivados de la participación en redes y la vinculación entre los niveles de análisis micro (individuos) y meso (sociedad).

Finalmente, los aportes de Putnam (2003) desde la perspectiva cultural. Para él, el capital social aparece como una cualidad de los grupos (clubes deportivos, iglesias, equipos de fútbol, círculos literarios, etc.) que contribuyen al buen gobierno y al progreso económico. En este pensamiento el compromiso de los individuos en los asuntos que atañen a su grupo hacen posible y facilitan la cooperación y coordinación en beneficio mutuo, y es un factor que influye en el logro de ciertos objetivos de interés nacional, en especial, promoviendo un alto grado de confianza y reciprocidad que existe entre los actores sociales (más allá de ser meros contactos), a las normas que se establecen como parte del comportamiento cívico y al nivel de asociación que caracteriza a la sociedad.

De esta manera, pasando de una situación simple a un contexto macrosocial, Putnam enfatiza que el buen desempeño de las instituciones sociales en gran medida depende del modo en que se resuelven este tipo de cuestiones. Se producen dos tipos de efectos centrado en las prácticas de cooperación (interno) y aquel que se centra en los intereses de un grupo determinado (externo). En consecuencia, el capital social surgiría en las redes o relaciones que se forman entre las personas o entre los grupos de personas y sin las cuales las sociedades no lograrían establecerse ni funcionar, a partir de cuatro elementos esenciales: a) compromiso cívico; b) reciprocidad; c) confianza y asociación; d) generar beneficios para quienes integran la red como para los individuos o grupos que sin estar en la red mantienen cierta relación con la misma.

Herreros (2002) señala que la visión de Putnam puede entenderse como complementaria con la perspectiva estructural. Según el autor, en la línea de Bourdieu y Coleman, Putnam concibe al capital social desde una concepción colectiva, como la constitución de normas y confianza mutua dentro y entre los grupos, colectivos e instituciones, así como la sociedad en general en vistas a la cooperación. Si bien la teoría de Putnam es influyente en los estudios sobre el capital social, es también objeto de críticas y rechazos. Autores como Ríos Cázares y Ríos Figueroa (1999), y Vargas (2002) refieren a que se trata de una concepción simplista y ambigua comparativamente con las de Bourdieu y Coleman, que da por supuesto la relación entre capital social y democracia sin especificar el mecanismo por el cual la participación de los individuos en organizaciones sociales y culturales conlleva un mejor desarrollo

institucional. Según los autores, esto convierte al capital social en una caja negra desde el punto de vista explicativo.

Cada uno de los autores mencionados interpreta y aplica el concepto de capital social de manera diferente. La tesis recupera principalmente los aportes de Bourdieu y Coleman. La potencialidad del concepto de capital social para dar cuenta de las redes sociales, nos parece central en la investigación empírica sobre las trayectorias de los jóvenes y adultos. Asimismo, nos parece que ilumina las formas de intervención de las instituciones de TyFP para superar las nuevas condiciones de desigualdad social y favorecer la integración social.

2.2 Niveles de referencia y análisis del capital social

La literatura especializada (Portes, 1999; Lozano, 2013) propone un criterio de ordenamiento de los niveles de referencia del capital social que puede ser clasificado de acuerdo a la unidad que se considera poseedora del mismo: a) como un atributo individual que se desprende de las relaciones de reciprocidad a las que los individuos tienen acceso a través de una aproximación microsocia; b) como un atributo colectivo en tanto que es algo que forma parte de la estructura social, desde una concepción meso o macrosocia.

La primera clasificación refiere al individuo como poseedor del capital social. Más allá de la relevancia de los beneficios colectivos que surgen de la pertenencia a un grupo, la esencia del capital social residiría en lo individual como poseedor del mismo. En la segunda clasificación la naturaleza del capital social es colectiva con incidencia en la acción de los individuos. Refieren a la importancia de las funciones de las instituciones sociales como portadoras de capital social y los mecanismos que se despliegan del mismo, de los cuales los individuos pueden participar o aprovecharse en mayor o menor grado. Son tres los mecanismos a través de los cuales las instituciones pueden incidir sobre los individuos: el capital social como fuente de control, como apoyo familiar y con beneficios a partir de redes extra-familiares. Esta segunda clasificación se asemeja a la definición de capital social de Bourdieu, Coleman y Putnam (Lozano, 2013). La tesis recupera esta concepción de capital social. Si bien es cierto que en los procesos de búsqueda e ingreso al mercado de trabajo es prioritario el capital social individual, se considera como hipótesis que las oportunidades derivan y aumentan también de la red institucional (y su inserción en redes más amplias) en la que forme parte el individuo, en este caso los programas de TyFP.

El capital social se concibe como resultado de un contexto institucional concreto en el cual interactúan los individuos. Las instituciones actúan, en mayor o menor grado, como

intermediación generando “puentes” entre los individuos y la obtención de beneficios como puede ser la inserción al mercado de trabajo, contactos, etc.

La perspectiva institucional se encuentra presente en los trabajos elaborados por el equipo del PREJET (Jacinto y Millenaar 2009a y 2009b; Jacinto, 2010, 2016). Si tenemos en cuenta, como demuestran los estudios teóricos y empíricos del PREJET, que las instituciones por las que atraviesan los jóvenes y adultos no sólo se convierten en espacios clave de socialización, sino que además brindan recursos que pueden acumularse como una suerte de “transferencia del capital social institucional”, nos preguntamos: ¿Qué incidencia tienen hoy, en una sociedad del riesgo y ante la emergencia de nuevas desigualdades, los programas de TyFP en las trayectorias de los jóvenes y adultos? Se trata, en un marco de declive institucional, de conocer la forma en que se comportan las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos atravesados con los pasajes y experiencias por las instituciones. Creemos que es necesario conocer las articulaciones y procesos que éstas desarrollan en las biografías individuales. Es cierto, como señalan Jacinto y Millenaar (2009a), que a priori no puede definirse cuál es la incidencia de las instituciones tanto en la configuración de las subjetividades como en la generación de hábitos, porque *“actualmente esos procesos dependen no tanto del tipo de institución sino de cada institución en concreto y de la medida y la forma en que se despliega como espacio de inclusión, de reproducción o de participación social”* (Jacinto y Millenaar, 2009a: 76).

Recuperando aportes del equipo del PREJET, nos proponemos analizar las instituciones de TyFP teniendo en cuenta la construcción de oportunidades de integración social y cómo perciben su papel en tanto mediadoras de capital social para los jóvenes y adultos. Respondiendo a esta pregunta, buscamos aportar a los debates acerca del nuevo rol (o el nuevo posible rol) de los programas de TyFP en la generación de hábitos y en la construcción de la experiencia social.

3. La política social en la sociedad del riesgo

En este apartado abordaremos, siguiendo la tesis de Rosanvallon (1995), los cambios que supone entrar en lo que él denomina una “nueva era de lo social” signada por la pérdida de valores como la solidaridad y la redefinición de los derechos sociales. Para el autor, esta nueva era de lo social conlleva el ingreso a una “nueva era de las políticas sociales” frente al surgimiento de nuevas desigualdades sociales. En este sentido, el objetivo del apartado es explorar la construcción de políticas sociales en el marco de la configuración de un nuevo

sistema de protección social centrado en un enfoque de derechos humanos y con eje en las “necesidades de los individuos” (Jacinto, 2016). Se trata de brindar herramientas teóricas y conceptuales para reflexionar sobre la política social como tema de agenda de políticas públicas y acerca de cómo las problemáticas que afectan a los jóvenes y adultos se constituyen en objeto de políticas sociales (educativas y laborales): ¿Cómo crear soportes institucionales para integrar a los sujetos que quedan desprotegidos por las transformaciones sociales y laborales? ¿Qué estrategias se formulan en términos de intervención sobre las subjetividades?

Entendemos, de acuerdo con Oszlak y O’Donnell (1981), a las políticas públicas como aquellas “cuestiones socialmente problematizadas” que forman parte de la agenda de temas considerados relevantes a ser atendidos por el Estado. En este sentido, Soldano y Andrenacci señalan dos cambios fundamentales que modificaron las “cuestiones socialmente problematizadas” a partir de los setenta *“en primer lugar, que los cambios en el funcionamiento de la economía capitalista han producido transformaciones en los modos de integración y en los problemas que se suelen entender como “cuestión social”. En segundo lugar, que de una política social cuyo centro de gravedad se situaba en la extensión de protección pública a través del empleo formal y de grandes instituciones universalistas, se tiende a pasar a otra cuyo centro de gravedad es la lucha contra la pobreza y el refuerzo de una red de seguridad mínima “por detrás y por debajo” del mercado de trabajo”* (Soldano y Andrenacci, 2006: 18).

Podemos aseverar que en los primeros años del siglo XXI la política social se enfrenta a un escenario radicalmente distinto sobre el que operó antes de la década de 1970. Tal como señala Van raap (2010) el riesgo al que se enfrentan las políticas sociales es el de no percibir correctamente en los diagnósticos elaborados la magnitud del proceso de cambio, la complejidad de las tramas que lo subyacen y a las nuevas singularidades de la cuestión social contemporánea. Es decir, frente a la reducción del gasto público social, las políticas sociales se ven interpeladas a desplegar técnicas y estrategias de contención de un conflicto social percibido como ineludible. Rosanvallon (1995) sostiene que la política social se enfrenta a la tarea de repensar la naturaleza de los derechos sociales. Para él la política social comienza a ser percibida como un elemento que cada vez más pauta los modos en que se produce el proceso de integración social, a la vez que gestiona la represión y funcionalización de grupos que representan riesgos o amenazas al sistema.

En relación a esto, partimos de una visión de las políticas sociales como productoras y reproductoras de un orden social desigual, sobre el cual operan y al cual continuamente

modifican (O' Donnell, 1978). Siguiendo esta postura y avanzando sobre la particularidad del neosistencialismo hegemónico en la década de 1990 en Argentina, Danani (2012) propone pensar a la política social como parte de las políticas públicas que tienen incidencia en las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales, esto es, intervienen en educación, salud, sistemas de seguridad social, políticas de empleo y políticas de combate a la desigualdad social. Para la autora, la política social se constituye en un campo de relaciones y de prácticas estatalmente organizado, *“en cuyo interior se disputa por constituir las condiciones de vida como asunto público –en el sentido de colectivo, o de participante del interés general– o como asunto de los particulares”* (Danani, 2012: 65).

En la primera década del siglo XXI la coyuntura abrió una nueva perspectiva para la política social en Argentina que marca una etapa política caracterizada por la oposición y una crítica al modelo neosistencialista de la política social contemporánea, a partir de la sustitución del asistencialismo focalizado de las políticas sociales sectoriales por objetivos de integración social humanitarios de combate a la pobreza para reconstruir las políticas sociales, como parte de los soportes que son fundamentales para conformar derechos de ciudadanía (Hintze, 2007). El nuevo cambio en la política no se acota a un cambio electoral, sino a un rechazo regional caracterizado por la oposición al Consenso de Washington y la adscripción a ideas y programas que buscan revertir los más agudos efectos sociales, políticos e institucionales promovidos por aquellas políticas (Grassi, 2003). Estudios recientes (Feldfeber, 2012; entre otros) ponen de relieve que las nuevas políticas sociales se tensionan entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo. En este punto, los estudios se preguntan en qué medida las políticas sociales que desarrollaron los nuevos gobiernos de la región están impulsando políticas que garanticen los derechos de los ciudadanos en sociedades que son cada vez más desiguales y diversas.

En esta línea, nos preguntamos respecto de las políticas sociales, por los sentidos, las significaciones y los modos de construcción institucional en el campo de las políticas educativas y laborales en Argentina. En relación a los programas de TyFP interesa analizar cómo se insertan dentro de los postulados del enfoque de derechos humanos en el marco de una política social de protección integral, teniendo en cuenta la institucionalización de los instrumentos legales, pero también otras dimensiones, como el posicionamiento que construyen respecto de sus objetivos, sus concepciones respecto del mundo del trabajo, la visión sobre las problemáticas de la población que atienden, y la articulación institucional entre TyFP, entre otras.

3.1 La política social en el siglo XXI en Argentina frente a las nuevas desigualdades

No se intenta aquí hacer una reseña exhaustiva de los cambios recientes en la política social. Lo que nos interesa es más bien brindar un modo de ver la relación entre estos cambios, los modelos de institucionalidad y las formas de integración social. La literatura sobre la política social en Argentina señala que el importante grado de desarrollo económico y el amplio accionar de las políticas sociales impulsadas por el Estado desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX, permitieron a la población conquistar buenas condiciones de vida y homogéneas que consolidaron un importante proceso de integración y cohesión social respecto del mundo en general y de América Latina en particular. Sin embargo, la conformación de una ciudadanía integrada socialmente y con acceso a derechos sociales se empieza a resquebrajar a partir de 1970, cuando muestra un abrupto freno y una reversión casi interrumpida desde entonces. El retorno a la democracia y la reconstrucción del tejido social a partir de 1983 no significaron un freno en la degradación de las condiciones de vida de la gran mayoría de la población (Falappa y Andrenacci, 2009).

El punto de referencia de casi todos los estudios (Grassi, 2003; Danani y Hintze, 2010; entre otros), señala que hasta la década de 1980 la ampliación de los derechos sociales se correspondió rigurosamente con la formación de un mercado de trabajo relativamente moderno y de casi pleno empleo, que facilitó que las instituciones del “Estado de Bienestar”⁷ argentino se instituyeran y desarrollaran los “derechos del trabajo” como derechos sociales. Esta peculiaridad hizo que la crisis del empleo arrastrara la crisis del sistema de políticas sociales, poniendo en evidencia sus falencias y su no universalismo, a medida que más gente quedaba fuera del mercado de trabajo perdía el acceso a derechos sociales. Así, la matriz constitutiva del Estado de Bienestar, el mercado de trabajo, colapsó hacia fines de la década de 1980. Sobre esta base se hicieron las reformas en política social durante la década de 1990, que siguieron dos vías complementarias: la privatización/desregulación de los servicios sociales y la focalización de la política social de asistencia a la pobreza.

Fueron tan drásticas las transformaciones que autores (por ejemplo, Soldano y Andrenacci, 2006; Falappa y Andrenacci, 2009) denominan a este periodo como el de auge y consolidación de la “etapa del Estado capitalista neoclásico”. En rigor, el debate sobre la orientación y sentido de las políticas públicas y las políticas sociales se desarrolla en el marco

⁷ Durante casi treinta años, el desarrollo paulatino de un modelo de ciudadanía basado en el reconocimiento de derechos sociales en áreas como la sanidad, la educación o el empleo, dentro de un marco general de crecimiento económico sin precedentes, contribuyó a que se expandiera la sensación de que era posible compatibilizar las desigualdades generadas por el modelo de producción capitalista con la promesa formal de la igualdad política de la democracia (Falappa y Andrenacci, 2009).

de los procesos de reforma del Estado y de la retórica de la descentralización, y la privatización y desregulación de los servicios sociales gira en torno al debate universalización-focalización de las políticas sociales (Abramovich y Pautassi, 2009).

Se iniciaron procesos de desconcentración y descentralización de las “políticas universales”. La educación y salud dejaron de ser consideradas como prioridades a garantizar por el Estado, que inicia un proceso de transferencia de responsabilidades y liderazgos a la sociedad, y el mercado empieza a cubrir progresivamente estos servicios sociales (Acuña *et. al.* 2002). La “política asistencial” cobra mayor relevancia por la red de una creación mínima de intervención sobre los grupos considerados de mayor riesgo en el nuevo panorama social. Los programas sociales focalizados fueron la herramienta predilecta para la intervención de necesidades específicas, además de la reinserción tutelada de sujetos y grupos al mercado de trabajo, el sistema educativo y de salud (Repetto y Andrenacci, 2006)⁸.

Como se sabe, en los años 2000 comienza una etapa que evidencia un principio de crítica y reestructuración de la política social. Si bien es ya innegable que la desigualdad social y la exclusión se encuentra presentes como una realidad tangible en nuestra sociedad, al menos es importante señalar que existe cierto grado de acuerdo en torno a que únicamente pueden ser superadas mediante políticas públicas integrales e inclusivas. Esta concepción basada en un “enfoque de derechos humanos” tiene como principal objetivo la elaboración de políticas sociales que se distancien de los enfoques tradicionales fundamentados en las necesidades, porque estas, a diferencia de los derechos, sólo se satisfacen, no son universales. Por otro lado, generar políticas sociales que transfieran poder a las comunidades y fomenten la participación ciudadana, entendida como la intervención en la toma de decisiones. La base del “enfoque de derechos humanos” es entonces la construcción de un sujeto activo e integrado (Abramovich y Pautassi, 2009).

Consideramos al Plan Fines (que será parte de uno de los estudios de caso seleccionados) como un ejemplo de política educativa centrado en un “enfoque de derechos humanos”. Como se verá en los programas de TyFP analizados, lo sustancial del “enfoque de derechos humanos” es que considera la interrelación existente entre políticas públicas y derechos sociales, entendiendo a aquellas más que como simples medios para garantizar el ejercicio efectivo de estos. Este aspecto innovador apunta hacia el establecimiento de obligaciones

⁸ Un ejemplo de esta orientación en materia educativa es el Plan Social Educativo (1993-2000) como un punto de inflexión en la lógica de regulación de la educación pública. Con este Plan se rompe el lazo vinculante que definió el sistema educativo por una asistencia territorializada construida sobre perfiles clasificatorios de la población, con una fuerte productividad simbólica de tutela y estigmatización como instrumento principal de combate a la pobreza y no ya para la integración social (Duschatzky y Redondo, 2000).

positivas lo cual significa avanzar en la definición de aquello que el Estado debe hacer (Arcidiácono y Gamallo, 2012). En materia de políticas educativas se expresa en la revalorización de la educación como instrumento primordial de construcción de ciudadanía, de cohesión social y de integración educativa y laboral. Lo distintivo de las políticas educativas marca Gluz, (2012a) es que establece un viraje en el discurso al desplazar la lógica de la equidad por la inclusión, recuperando bajo nuevas coordenadas un ideal de igualdad como principio fundante. Se aprecia un viraje también en materia de políticas laborales. Al respecto, Jacinto (2016) señala que se distinguen características en términos de su complementariedad-interrelaciones: por un lado, a partir de la inclusión en los programas de empleo activo de contrapartidas marcadamente educativas, por ejemplo en la asistencia a la EDJA. Por otro lado, se asumió un claro apoyo y fortalecimiento a la institucionalidad permanente, por ejemplo Centros de Formación Profesional. En este escenario cobra mayor visibilidad y relevancia la EDJA y la FP.

En definitiva, los vaivenes políticos, económicos y en las políticas sociales no pueden ser pensados sin tener en cuenta su incidencia en la subjetividad y en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos. En este sentido, Fitoussi y Rosanvallon (1997) sostienen que si antes la ocupación había sido un emblema identificador de la primera modernidad, en la segunda modernidad los patrones de ese régimen identitario deberán ser modificados. Con esto se refieren a que el nexo inextricable existente entre la subjetividad y las representaciones, normas y valores colectivos ya no inciden de modo definitorio en todos los ámbitos de la existencia, desde la importancia del valor de la educación hasta la inserción laboral. Esto es así, porque las transformaciones continuas generan una incertidumbre y riesgo permanente como marca de la sociedad argentina contemporánea. Los jóvenes y adultos no se encuentran al margen de este momento histórico y es así como han elaborado percepciones y representaciones sobre ella, así como hábitos cotidianos. Y es que justamente uno de los ejes de nuestro estudio apunta a dilucidar las representaciones de la vida social que están asociadas con la imposibilidad en el mundo actual de definir el presente y el futuro sin profundas incertidumbres (Saintout, 2009). *“Estas representaciones no son solamente una consecuencia de las condiciones de vida, sino que puede intervenir en las trayectorias futuras, a partir de influenciar las decisiones y acciones”* (Longo, 2011: 91).

Se trata de contribuir al debate que los cambios políticos recientes han abierto, resaltando la importancia de producir nuevo conocimiento sobre la incidencia que tienen las políticas sociales en la vida de los jóvenes y adultos. En esta clave de lectura, la tesis intenta ser un aporte a dilucidar el vínculo, tan necesario, entre política social e integración social a partir de

un análisis centrado en las nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral de los programas de TyFP. En este punto, nuestro análisis no puede ser escindido de la comprensión de las políticas, prácticas e instituciones que conforman un denso entramado que en muchos casos logra promover “nuevas institucionalidades”.

El concepto de “nuevas institucionalidades” se retoma de Jacinto (2016). Siguiendo a la autora, lo distintivo de las políticas educativas y laborales en los años 2000 es que fomentaron el desarrollo de las institucionalidades. Por un lado, pusieron mayor énfasis en fortalecer las instituciones públicas a través de la implementación de programas y políticas en instituciones permanentes (escuelas, centros de formación profesional, servicios de empleo) y por otro lado, promovieron nuevas “institucionalidades” flexibles, con un fuerte componente de trabajo sobre las subjetividades. Nos preguntamos ¿Cómo aportan las “nuevas institucionalidades” a la integración social en el marco de las transformaciones sociales en curso? ¿Cómo inciden en la trayectoria educativa y laboral frente a los procesos de individualización y desinstitucionalización? En definitiva, el objetivo es comprender mejor la nueva cuestión social y la construcción de una sociedad dinámica y eminentemente desigualdad.

Capítulo III

Perspectiva metodológica: fundamentos y estrategias

Como señalamos en los capítulos anteriores, queremos comprender cómo se construyen las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos, y qué incidencia tiene en ella los nuevos programas de TyFP en un contexto inestable y cambiante como el que vivimos. Este capítulo presenta la perspectiva metodológica en la que se inscribe el estudio. Como toda presentación metodológica, conlleva la explicitación de supuestos sobre el proceso de construcción de conocimiento en la investigación social. Por otro lado, abordamos la noción de trayectoria, clave en nuestra investigación, en un escenario de desinstitucionalización e individualización.

Las preguntas que orientaron la investigación se ordenaron a tres niveles de lo social:

En el nivel de las políticas: ¿Qué tipo de nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral construyen los programas de TyFP? ¿Cómo aporta a la integración social y laboral de los jóvenes excluidos interiormente del sistema educativo y el mercado de trabajo? ¿Cómo se manifiesta la tensión entre reproducción/generación de oportunidades?

En el nivel de las instituciones: ¿Cómo aportan estas nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral en la creación de espacios colectivos ante el debilitamiento de las instituciones tradicionales? ¿Cómo incide en la configuración de la experiencia social y de subjetividades en términos de individualización? ¿Cómo logra sostener la permanencia de los jóvenes y adultos? ¿Cómo aporta el “capital social institucional” en la trayectoria posterior de los sujetos?

En el nivel de los sujetos: ¿Qué representaciones sociales sobre la educación y el trabajo: valoraciones, motivaciones, expectativas, vínculo con la educación, con el mercado de trabajo, etc.? ¿Cómo fue su experiencia educativa y laboral previa: sentidos sobre la experiencia escolar previa-comparación/continuidades/rupturas con la actual? ¿Cómo es la apropiación de la propuesta educativa y de formación laboral? ¿Cómo se construye la articulación entre los procesos formativos, la sociabilidad promovida y proyectos de vida personal?

1. Perspectiva metodológica

Partimos del presupuesto que considera que las prácticas sociales y las representaciones constituyen el modo de significación del mundo de los actores sociales, y en particular a partir

de su tránsito por las instituciones de educación y trabajo. Dada la naturaleza de los objetivos que nos interesa indagar, y el tipo de preguntas que están detrás, diseñamos un estudio cualitativo, situado desde una lógica comprensiva-interpretativa, y principalmente biográfica. Como se sabe, es propio de los estudios cualitativos seleccionar pocos casos para poder profundizar en su observación y análisis. La propuesta del estudio no radica en la generalización de los resultados, entendida en términos de representatividad estadística, sino en su significatividad, en términos de “*analizar cómo y de qué maneras los actores interpretan el mundo y le dan sentido, a partir de ideas, sentimientos y motivos internos*” (Taylor y Bogdan, 1987: 15). Se buscó comprender el significado de dos programas que articulan educación y trabajo a partir del propio marco de referencia de los sujetos. Se recurrió a una perspectiva “desde adentro”, enfatizando en la subjetividad y la experiencia social de los estudiantes y egresados.

Las investigaciones cualitativas tienen actualmente una amplia receptividad en las ciencias sociales. Es una tradición que destaca la importancia de captar la perspectiva del sujeto por medio de métodos tales como la entrevista, la observación y otros, que producen datos descriptivos. Esta postura, que algunos denominan *fenomenológica* quiere comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del sujeto. Examina el modo en que se experimenta el mundo porque la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante (Forni, 1993). Esta concepción tiene una larga tradición dentro de la sociología interpretativista de Weber (1968). Para él, el fenomenólogo se propone abordar la conducta humana, lo que el sujeto hace y dice, el modo en que define su mundo. En este punto, la metodología debe concentrarse en aprehender este proceso de interpretación del mundo partiendo de ver las cosas desde el punto de vista del sujeto (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Entre los aportes de las teorías que conforman la metodología cualitativa la del Interaccionismo simbólico de tradición fenomenológica generada en la década de 1960 se ha transformado en una de las dominantes dentro de las ciencias sociales, y merece una especial atención porque establece algunas bases para estos estudios a partir de tres premisas claves para el análisis de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos: 1) que los individuos actúan respecto de las cosas y de otros individuos (trabajo, familia, instituciones), sobre la base de los significados que tienen para ellas; 2) dichos significados son el producto de la interacción social y por su pertenencia a grupos; 3) los individuos asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación, esto es, las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que vivencian situaciones diferentes (Blumer, 1969). Al decir de Longo “*por dichas premisas*

y su relación con los datos, la perspectiva interaccionista apunta al estudio de los procesos de definición de parte de los sujetos, en razón de criterios flexibles y abiertos a la emergencia de nuevas dimensiones. Esto implica una concepción particular del sujeto de análisis. Lejos de representar esencias atemporales, el mismo es el fruto de una construcción – individual y social – que puede ser relatada y significada” (Longo, 2011: 142).

Se trata, de conocer y comprender la unicidad y generalidad de una realidad social vivida y experimentada como experiencia social. Esta constituye, entre otras cosas, una de las razones por la cual nos servimos de la metodología cualitativa. Porque tiene en cuenta la experiencia individual y la interacción social que se convierten en las fuentes de creación de significados y de bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social (Sautú *et. al.*, 2005). Asimismo, la base de datos que arroja el análisis conjunto de lo microsocio y macrosocio permite construir categorías teóricas (Glaser y Strauss, 1967) revelando sus recíprocas relaciones, para descubrir la heterogeneidad de las condiciones objetivas y subjetivas en que se produce la trayectoria de los jóvenes y adultos de nuestra investigación. La construcción individual y social de los procesos sociales muestra los distintos significados atribuidos a la educación y el trabajo y la forma en que éstos se vinculan con la experiencia social. La metodología cualitativa entonces nos permite proponer nuevas categorías analíticas, generadas a partir de los datos de la investigación, para comprender las trayectorias educativas y laborales y construir una tipología de las mismas. Con esto se intenta mostrar la heterogeneidad diacrónica y sincrónica de los jóvenes y adultos entrevistados en términos objetivos como en la construcción de la subjetividad.

Se trata, como explica Sautú (2005) en la investigación cualitativa, que los datos se generen a partir de unas pocas ideas y conceptos teóricos básicos generables y sustantivos, apoyados en una sólida argumentación epistemológica, los cuales se van nutriendo a lo largo del desarrollo de la investigación. El razonamiento inductivo está desde el inicio del proyecto, en el cual las observaciones de casos particulares y la comparación de casos son centrales, al igual que la búsqueda de casos negativos y de diferencias que contrastan con las principales hipótesis de trabajo. Otro aspecto que atraviesa la investigación es la asociación de las teorías y resultados con los datos empíricos. Por tanto, el trabajo de campo tiene un lugar preponderante porque es allí, inductivamente y en oposición al método deductivo, donde se gesta el conocimiento.

Por último, apelamos en el marco de la investigación cualitativa a un estudio de caso en dos programas de TyFP. El estudio de caso tiene una larga tradición dentro del campo de las ciencias sociales, y en particular en la sociología, desde principios del siglo XX a la actualidad. Sin embargo, el estudio de caso fue criticado por su debilidad para la construcción

de generalizaciones. Recién en la década de 1960 vuelve a ser revalorizado y apreciado a partir del desarrollo de investigación en la escuela de sociología de la Universidad de Chicago, en vista de las limitaciones que presentan los métodos cuantitativos (Macri, 2010). Al respecto, Stake y Filella (2005) definen al estudio de caso como el método que posibilita al investigador extraer lecciones generales a partir del estudio de casos particulares, como abordar un caso único por su interés particular sin la finalidad de generalizar. Reconocen dos usos del estudio de caso: 1) prioriza la importancia del caso en sí (valor intrínseco). Se enfoca en un caso porque resulta interesante en sí mismo y el caso es considerado como un sistema integrado. El objetivo no es estudiar un fenómeno general, ni crear teoría; 2) utiliza el caso por su importancia ejemplificadora para la identificación de situaciones o para generar teoría. Desde esta perspectiva, el caso es secundario, se aborda para la comprensión de algo más abstracto. Los dos casos que se presentan en la parte III buscan proveer información sobre el tema objeto de nuestro estudio y refinar teoría, así como construir categorías que aporten al campo de investigación.

1.1 La teoría fundada en los datos

En la tradición de la investigación cualitativa recuperamos para nuestro estudio la denominada “teoría fundada en los datos”. Explican Strauss y Corbin (2002) que el término “teoría fundada” refiere a una teoría que se construye como resultado de datos que son recopilados de manera sistemática y analizados a través de un proceso de investigación social que posibilita integrar de forma relacional varios conceptos. Esto supone que en el proceso de elaboración de la teoría un proyecto de investigación no inicia con una teoría predeterminada, sino con un área de estudio y permite que la teoría surja a partir de los datos. En palabras de los autores *“una teoría permite más que una descripción. Da oportunidad de predecir y explicar acontecimientos con lo cual proporciona guías para la acción”* (Strauss y Corbin, 2002: 28).

Lo interesante para nuestro estudio es que la “teoría fundada en los datos” supone como elemento central en toda investigación el análisis y codificación teórica de los datos. Este posicionamiento teórico-metodológico nos permitió elaborar las categorías conceptuales, sus propiedades y suponer interrelaciones, así como recuperar los aportes teóricos pertinentes desde el comienzo mismo del trabajo de campo. Para Strauss y Corbin esto favorece lo que denominan como microanálisis de los datos, esto es, un análisis detallado que es requerido desde el comienzo del estudio para generar las categorías iniciales. Se trata, en palabras de los autores, de acercarse a los datos empíricos a través de un microscopio. *“Al realizar este tipo*

de análisis, conceptualizamos y clasificamos los acontecimientos, actos y resultados. Las categorías que emergen junto con sus relaciones, son las bases sobre las que desarrollamos la teoría. Estas labores de abstraer, reducir y relacionar son las que hacen la diferencia entre la codificación teórica y la descriptiva o entre construir teoría y hacer descripciones” (Strauss y Corbin, 2002: 73).

En este proceso simultáneo al proceso de análisis se procede a la codificación de los datos, denominan Strauss y Corbin (2002) a este proceso “codificación abierta”, por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Así, a partir del análisis de los datos empíricos se descubren los conceptos, y se da inicio a la elaboración de las categorías mediante la agrupación de conceptos similares en un término que los incluya y sea más abstracto.

Al mismo tiempo, la construcción de categorías conceptuales a partir de los datos se puso en dialogo con categorías de la bibliografía consultada que funcionaron, como se ha mencionado, como caja de herramientas.

La muestra seleccionada no se determinó por criterios de representatividad cuantitativa, sino que ésta se construyó cualitativamente, a partir de una estrategia de estudio de casos estratégicamente elegidos. Para seleccionar nuestros casos, el criterio elegido fue el teórico. Así, la decisión respecto de qué jóvenes y adultos entrevistar y qué instituciones seleccionar estuvo elaborada desde dos lugares básicos:

- a) La idea de que la integración educativa y laboral en una sociedad del riesgo interpelada por la incertidumbre, la liquidez y el surgimiento de nuevas desigualdades; tiene que ver con una dimensión estructural, pero que a la vez esta dimensión está cargada de elementos subjetivos y socioculturales. Es decir, que la integración social y laboral no se presenta a todos por igual, sino que existen diferentes formas de construir trayectorias educativas y laborales en relación con el habitus, la experiencia social y la incidencia de los programas de TyFP.
- b) El interés por conocer las nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral de los programas de TyFP frente al debilitamiento de las instituciones que tradicionalmente cohesionaron el sentido de la vida social de los sujetos, partiendo de la hipótesis de que los programas promueven articulaciones novedosas que inciden en la subjetividad social y laboral, y en la trayectoria posterior de los sujetos.

En cada institución se trabajó con un universo de jóvenes y adultos con diferentes historias de vida, habitus familiar, experiencias y trayectorias educativas y laborales. La muestra está

conformada por jóvenes y adultos de sectores populares que en su mayoría pertenecen a familias pobres con trayectorias educativas y laborales discontinuas. Sin embargo, cabe aclarar que el grupo no es en absoluto homogéneo. Las diferencias estaban dadas fundamentalmente por el género (14 mujeres y 22 varones), la edad –de 19 a 59 años– y sus trayectorias previas social, educativa y laboral. Por otro lado, los programas fueron seleccionados por el proyecto institucional y pedagógico que llevan adelante que promueve la articulación entre la terminalidad secundaria y formación para el trabajo. Se convierten en instituciones pioneras y de ahí su relevancia para nuestra tesis.

En síntesis, los casos son presentados a partir de una descripción que intenta ser lo más completa y compleja posible en función de las entrevistas. El supuesto que se encuentra por detrás de la presentación de los casos es que a través de ellos es posible detallar, expresar y entender con mayor densidad diversas formas de relación entre las categorías teóricas, sus propiedades y sus dimensiones.

2. El estudio de casos como estrategia de estudio de las nuevas institucionalidades

2.1 Descripción general

Para el logro de los objetivos la investigación constó de dos etapas complementarias.

En una primera etapa se llevó a cabo un relevamiento, sistematización y análisis de los programas que hacen foco en la articulación entre terminalidad secundaria y formación para el trabajo para jóvenes y adultos en la CABA y la Provincia de Buenos Aires. Se analizaron las experiencias y sus supuestos respecto de las necesidades, demandas y trayectorias educativas y laborales de sujetos que padecen las consecuencias de una sociedad del riesgo que se evidencia en la categoría de nuevas desigualdades sociales.

Las dimensiones analizadas fueron:

- Los fundamentos de las políticas que promueven la articulación entre TyFP, como política social orientada a la reducción de la desigualdad social.
- Definición de la población objeto desde sus necesidades de protección social.
- Estrategias institucionales (pedagógicas y de formación) de los programas de TyFP para promover recursos y soportes para la inserción social y laboral.

- Concepción del sujeto joven-adulto, el mundo laboral en el que está inserto y las estrategias para brindar una experiencia social que incida en la construcción de una subjetividad social y laboral.

Además, se recurrió a la profundización bibliográfica a lo largo de toda la instancia de investigación, así como a informes, evaluaciones y el relevamiento de documentos y páginas de Internet de organismos oficiales de la EDJA y la FP; que permitiesen conocer más en profundidad los lineamientos desarrollados por las políticas sociales en el ámbito educativo y laboral, y sus posibles articulaciones.

En la segunda etapa se desarrolló un trabajo de campo en instituciones de TyFP que desarrollan nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral, que permitió acceder a los sentidos y representaciones subjetivos de algunos de sus protagonistas frente a la realidad social actual: directivos, referentes de programas, coordinadores de área, docentes, instructores y jóvenes y adultos.

Para ello, seleccionamos dos instituciones que desarrollan programas de TyFP de gestión pública estatal de la provincia de Buenos Aires: 1) Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) perteneciente a la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires que articula con un Centro de Formación Profesional (CFP) que depende de la Dirección de Formación Profesional de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional de la Provincia; 2) CFP perteneciente a la misma Dirección de Formación Profesional que articula con un Plan de terminalidad de estudios secundarios para jóvenes y adultos (Plan FinEs), y depende de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia. Ambas instituciones fueron elegidas teniendo en cuenta, como criterio de selección, la articulación entre terminalidad secundaria y formación para el trabajo para jóvenes y adultos. En este sentido, la muestra incluyó:

- Un programa que propone una “trama” institucional formal para vincular terminalidad secundaria para jóvenes y adultos con la formación para el trabajo.
- Un programa que propone una “trama” institucional no formal para vincular formación para el trabajo con la terminalidad secundaria para jóvenes y adultos⁹.

⁹ Por trama institucional nos referimos a la creación de un vínculo institucional entre dos instituciones a través de un canal de comunicación formal reflejada en un acuerdo de cooperación o trabajo conjunto establecido dentro de los marcos legales del sistema educativo, por trama no institucional a un tipo de relación no formal mediado por relaciones de cercanía (es decir personal).

Los límites entre las dos categorías se construyeron a partir del tipo de “trama” y la modalidad de base de cada institución: terminalidad educativa y formación profesional.

Las instituciones seleccionadas se inscriben en una línea de políticas públicas de desarrollo reciente (como vimos en el capítulo II) que intenta lograr una mayor articulación entre la educación y la formación para el trabajo, en especial fortaleciendo el vínculo entre la EDJA y la FP. Un antecedente lo constituye el Programa educación media y formación para el trabajo creado en el año 2008 con fondos de la Argentina y la Unión Europea, destinado a jóvenes de 18 a 29 años que no estudian ni trabajan, con alcance nacional. Si bien en la actualidad el Programa ya no se encuentra operativo, su propósito orientado desde una concepción de las políticas públicas como construcción social, consistió en fortalecer la gestión de los CENS y los CFP para el desarrollo de estrategias de trabajo conjunto que contribuya a la inclusión educativa y laboral¹⁰.

Los programas de TyFP estudiados en la tesis encuentran un antecedente directo en esta experiencia, sin embargo, como veremos en el capítulo VI y VII en un caso el fortalecimiento en el vínculo educación-trabajo responde a la iniciativa de una Fundación, mientras que en el otro caso surge de la voluntad no formal de distintos actores que marcará la fragilidad institucional de la propuesta que más allá de su significatividad en términos de integración social no logrará perdurar en el tiempo.

En este sentido, como ya se mencionó, los casos fueron seleccionados por su originalidad en la propuesta del proyecto institucional, educativo y laboral. Ambas instituciones desarrollan programas de TyFP que constituyen experiencias novedosas. Desde lo pedagógico-laboral convocan a los jóvenes y adultos a formar parte de un proyecto que despliega mecanismos para incluirlos, respetar sus trayectorias previas, sus opiniones, fortalezas y debilidades; y brindar experiencias de aprendizaje relevantes para promover la integración social. En el primer caso (CENS) tiene una fuerte impronta en términos de estatus social y educativo por su historia y origen como escuela-fábrica en la década de 1940. Actualmente, es una institución que forma parte de un sindicato que desarrolla líneas de trabajo orientadas a la formación y capacitación de trabajadores, principalmente en el sector de la construcción, se encuentra en el interior de un parque industrial en una zona urbana cerca de la estación de tren del ferrocarril Sarmiento (que conecta la CABA con la zona oeste del Conurbano Bonaerense) y de un

¹⁰ De acuerdo a la entrevista que realizamos a las Coordinadoras nacionales del Programa, se logró un avance significativo en la articulación entre CENS y CFP, especialmente en la provincia de Corrientes y Mendoza. En cambio, señalaron las Coordinadoras que fue exigua la incidencia que tuvo el Programa en la Provincia de Buenos Aires, donde no se lograron significativos avances en la articulación EDJA-FP

centro comercial con gran afluencia de gente y tránsito automotor que incluye varias líneas de colectivos que conectan con la CABA y municipios de la zona norte y oeste del Conurbano Bonaerense (de donde provienen muchos de los jóvenes y adultos que asisten atraídos por su prestigio institucional).

En el segundo programa (el caso del CFP) al objetivo de reinserción de los jóvenes y adultos se suman las problemáticas propias del barrio en un contexto de vulnerabilidad de muchos de los jóvenes y adultos que asisten a la institución al provenir de una villa cercana donde no cuentan con las necesidades básicas indispensables (red de agua potable, gas natural, cloacas, calles asfaltadas, etc.); esto dificulta el sostenimiento de la cursada. Si bien el CFP cuenta con calles de asfalto y líneas de colectivos, la falta de seguridad en los barrios aledaños aparece como uno de los problemas que promueven la deserción, pero que excede el accionar de la institución.

Más allá de las particularidades que hacen a cada uno de los programas de TyFP las experiencias fueron seleccionadas porque a priori mostraban una serie de características que las alejan de las prácticas de la educación y formación para el trabajo tradicional. Por ejemplo, en la formas de organización de la vida cotidiana institucional, la relación educación-trabajo, la generación de una trama vincular entre los actores que promueve condiciones para la participación colectiva y la escucha, la construcción de vínculos mediados por el afecto, etc.

En cada institución la población sobre la que se trabajó fue:

- a) Estudiantes y egresados jóvenes y adultos de diferentes años de educación secundaria de jóvenes adultos.
- b) Estudiantes y egresados jóvenes y adultos de diferentes cursos de formación profesional.
- c) Estudiantes y egresados jóvenes y adultos de un programa de terminalidad secundaria para jóvenes y adultos.
- d) Profesores e instructores.
- e) Coordinadores.
- f) Directores.
- g) Referente de un programa de terminalidad secundaria para jóvenes y adultos.

Las entrevistas incluyeron además de los actores institucionales a funcionarios de la EDJA y la FP. Para el procedimiento y cuestiones éticas se tuvieron en cuenta: a) las entrevistas con los actores institucionales se realizaron en diferentes espacios institucionales (dirección, secretaria, aula y aula-taller) y se respetaron las condiciones de privacidad, que sólo en

ocasiones se veían interrumpidas por el ingreso momentáneo de alguna persona de la institución; b) al iniciar la entrevista con los jóvenes y adultos se les explicaba el objetivo de la investigación y el carácter voluntario de su participación, la intención de la entrevista y se les aclaraba la confidencialidad de la información.

Las entrevistas permitieron avanzar en la comprensión de los esquemas de pensamiento, percepción, acción, habitus y experiencia social de los jóvenes y adultos, y conocer la perspectiva respecto del trabajo y la educación de directivos, profesores, instructores, referentes y coordinadores.

Además, la entrevista fue una valiosa herramienta que posibilitó reconstruir la trayectoria social, educativa y laboral de los jóvenes y adultos y conocer la incidencia del paso por el programa. Los jóvenes y adultos entrevistados se caracterizan por ser pobres y por compartir algunos rasgos comunes como sus trayectorias educativas signadas por el “fracaso” o en muchos casos no haber iniciado la escuela secundaria, trayectorias laborales en la informalidad, la falta de recursos económicos del grupo familiar, la creación de núcleo familiar propio de manera prematura, etc. A pesar de compartir muchas condiciones objetivas, sus trayectorias de vida difieren sustancialmente en función de aspectos relacionados con la trayectoria educativa y laboral de los padres que abonan diferentes formas y estrategias a la hora de hacer frente a las nuevas desigualdades sociales.

En relación a esto, el relato de los jóvenes y adultos a través del enfoque biográfico fue fértil para reconstruir su historia familiar, educativa y laboral, así como los cambios sociales y su incidencia en la biografía de vida. Es decir, no pretendemos describir únicamente las condiciones objetivas que enmarcan las trayectorias educativas y laborales, sino que además reflejar las estructuras de sentido y significado que los jóvenes y adultos otorgan a estas condiciones, a partir de un estudio que hace foco en las condiciones objetivas con la propia subjetividad del sujeto. Esto marca que, independientemente del habitus familiar, la construcción de la subjetividad es diferente en todos los individuos. En este punto, los casos seleccionados son significativamente elocuentes porque a través de la lectura de los testimonios es posible apreciar la diversidad de situaciones educativas, laborales, familiares y de socialización que marcan el itinerario de los jóvenes y adultos en el Conurbano Bonaerense.

Las dimensiones indagadas en las entrevistas a los jóvenes y adultos fueron:

- Trayectoria social, educativa y laboral previa y actual.
- Su experiencia en el pasaje por los programas de articulación entre terminalidad secundaria y formación para el trabajo.

- Representaciones sobre la educación y el trabajo.
- Representaciones en torno a la condición de la trayectoria escolar y laboral.

El trabajo de campo permitió develar áreas de la vida cotidiana, social, escolar y laboral pasada, presente y a futuro en aspectos donde sólo está presente la significatividad y existe la información resultante de la experiencia de quienes lo viven o vivieron. Recuperar dichas vivencias es esencial y especialmente relevante cuando se estudian sujetos que se encuentran atravesados por las nuevas y múltiples desigualdades sociales. En síntesis, en el espíritu de esta tesis se intentó perseguir como fin una postura teórico-metodológica que se propuso *“no sólo la capacidad de ver el mundo a través de los ojos del otro, sino, además, de comprender a ese otro en los términos de su propio mundo de la vida, reconociendo su derecho a resistir a las objetivaciones de las que es habitualmente sujeto y a definir su mundo en sus propios términos”* (Vasilachis de Gialdino, 2003: 45).

2.2 Estrategia de recolección de datos

La selección de las técnicas de construcción y recolección de los datos partió de la concepción de que no existe una sola técnica viable. En este sentido, indagamos en las categorías de la investigación a través de una entrevista interactiva en profundidad basada en una guía sobre la trayectoria educativa y laboral, así como el nivel socio-educativo y económico.

Para Taylor y Bogdan la entrevista en profundidad es una técnica para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales. Asimismo dicen que la entrevista en profundidad *“implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente”* (Taylor y Bogdan, 1987: 165).

Se elaboraron las guías con una estructura flexible, que facilitó incorporar información emergente en el proceso de investigación. Las guías de entrevistas se orientaron al relato de vida temático (familia, educación, trabajo, incidencia del programa) tal como es propuesto por el enfoque biográfico (Cornejo, Faúndez y Besoain; 2017). Nos interesó el relato de los jóvenes y adultos como evidencia de las perspectivas sobre la realidad que los atraviesa y constituye. En este sentido, fue una entrevista reflexiva donde se acudió con una serie de temas a conversar con el entrevistado, pero flexible, en el sentido de brindar espacio a los temas emergentes a ser abordados con preguntas distintas. A través de las entrevistas buscamos *“encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus*

significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Taylor y Bogdan, 1987: 166).

Se realizaron un total de 55 entrevistas en el periodo 2014-2016, distribuidas según se muestra en la Tabla 1. A lo largo de 2014 se realizaron entrevistas a funcionarios de la EDJA y la FP, y los años 2015 y 2016 correspondieron a las entrevistas realizadas a los diferentes actores de las dos instituciones. Se encontraron dificultades para concretar una mayor cantidad de entrevistas a docentes e instructores en ambos programas, esto se debió a la reticencia de los actores en acceder a la entrevista en profundidad. En el caso del programa CFP-Plan FinEs no pudimos acceder a la sede del Plan FinEs que se encuentra en otro barrio dentro de la misma localidad en que se ubica el CFP, pero que presentan un mayor nivel de inseguridad. Resultaron fértil la entrevista a funcionarios de la EDJA para contextualizar el surgimiento y objetivos del Plan FinEs, así como la entrevista a coordinadoras y referente del Plan.

Tabla 1. Entrevistas realizadas en la investigación

	Espacio Integrador CENS	CFP-Plan FinEs	Funcionarios
Directivo	1	2	
Coordinador	1	1	
Docente	1	1	
Instructor	1		
Referente del programa		1	
Estudiantes	15		
Egresados	5	16	
EDJA			8
FP			2
Total:	55 entrevistas		

Se pretendía de la comprensión del material obtenido en las entrevistas y en las notas de campo (como observaciones puntuales recogidas de forma inmediata “sobre el terreno”) descubrir la especificidad y el sentido subjetivo atribuido por los jóvenes y adultos a la educación y trabajo. Se trata, en definitiva, de estar atentos a que la voz del sujeto se refleje en el análisis de la investigación y no se desdibuje, o quede en un segundo plano en la traducción conceptual que realiza el investigador de la misma (Vasilachis de Gialdino, 2003).

La información obtenida en el trabajo de campo fue tratada a través de la codificación teórica en función de las categorías teórico-conceptuales propuestas en la primera parte de la tesis.

Este proceso implicó el reagrupamiento y conceptualización de los datos para el análisis de los fenómenos. Esto fue fértil para tratarlos analíticamente y mejorar las condiciones y posibilidades de interpretación institucional y la construcción de las trayectorias educativas y laborales.

En definitiva, la lectura previa y detallada de las entrevistas en profundidad y el registro con las notas de campo visibilizaron aspectos de la conversación individual con los jóvenes y adultos sumamente rica en la identificación de sus sentidos, percepciones y experiencias sobre la educación y el trabajo. En las entrevistas la mayoría de los jóvenes y adultos pudieron expresarse sobre sus motivaciones, expectativas y vivencias, muchas marcadas por la desolación y el dolor. Pero también la potencialidad en la construcción de redes en su paso por los programas de TyFP. La tipología y los casos paradigmáticos que se eligen en cada una de los tipos de trayectorias construidas expresan avances y tensiones en las vidas de estos jóvenes y adultos que vuelven a enfrentarse con otras instancias educativas y laborales.

Los relatos en cada tipo reconstruyen las historias de vida individuales y colectivas que hilvanan fragmentos de sus experiencias en su tránsito por la escuela, el trabajo y otros espacios sociales. Justamente, la tipología se construyó por las similitudes que presentan en el habitus, la experiencia social y la subjetividad social y laboral.

3. El aporte de las trayectorias para entender las desigualdades biográficas

3.1 El estudio de trayectorias como herramienta de análisis

Frente a las transformaciones y procesos que venimos describiendo, y a partir de los interrogantes, objetivos e hipótesis propuestas, hemos optado por incorporar a nuestro análisis la noción de *trayectoria*, su riqueza radica en que permite conocer la relación dinámica que se establece entre las condiciones estructurales y las estrategias que ponen en juego los sujetos para enfrentarse a las mismas. El enfoque de trayectorias es utilizado en muchos estudios sociales como una herramienta de análisis del mundo social. Una trayectoria es una reconstrucción que hace el investigador social a través del relato de una persona sobre sus experiencias de vida, en la que el eje en nuestro caso, está puesto en aquellas experiencias que son relativas a la esfera educativa y laboral.

Recuperando los trabajos de Roberti (2015) y Muñiz Terra (2012) podemos identificar elementos del estudio de trayectorias que son fértiles para el análisis propuesto en nuestra tesis. Un primer elemento es que permite conocer los itinerarios como recorridos presentes o

futuros de los sujetos en el mercado de trabajo y actividades profesionales, resultantes de la educación recibida y de la combinación de factores macro y micro social como el capital social y cultural de la familia, el primer empleo, el género, los condicionamientos económicos, etc. Desde esta perspectiva, Boado (1996) señala que la reconstrucción de las trayectorias posibilita recuperar la acumulación adquirida en el tiempo de saberes, habilidades y destrezas en el desarrollo personal y profesional. Un segundo elemento, es que en el ámbito de la educación y del mercado de trabajo las trayectorias comprenden las diferentes etapas que el sujeto transita después de terminar su formación en una determinada profesión o insertarse en una actividad laboral. Así, las trayectorias nos permite reconstruir e interrelacionar las experiencias educativo-laborales.

Al respecto, consideramos necesario recuperar el abordaje propuesto por las investigaciones en nuestro país sobre el concepto de trayectoria educativa y trayectoria laboral para definir con claridad nuestro posicionamiento en función del abordaje propuesto en este trabajo. Coincidimos con Jacinto (2010a) que en un escenario de declive de las instituciones tradicionales, la forma en que las trayectorias educativas y laborales se construyen está articulada con los pasajes y experiencias institucionales, y es primordial conocer las articulaciones y procesos que éstas despliegan en las biografías individuales. Entonces, comprender y reconstruir la trayectoria educativa y laboral es pertinente para dilucidar el peso de los programas de TyFP en la trayectoria de los sujetos.

Si se desplaza la mirada hacia las producciones de la academia argentina en el campo de investigación educativa, más específicamente en la sociología de la juventud y la sociología de la educación, nos encontramos con un desarrollo reciente en los análisis sobre trayectorias educativas. Los primeros estudios realizados de Filmus, *et al.* (1998 2001 y 2003), Filmus y Sendón (2001) y Sendón (2004) abordan las trayectorias post-secundaria de los egresados. En un primer aspecto de indagación describen que en las trayectorias de inserción laboral el certificado del nivel educativo secundario dejó de ser un requisito indispensable para el acceso a un empleo y cobró mayor relevancia el capital social de los individuos como nuevo patrón de distinción social. Argumentan que en el nuevo escenario de transformaciones cambiantes las trayectorias post-secundaria tienden a diversificarse, pero ya no exclusivamente por el origen social de los egresados, sino que también por su historia escolar y laboral que lleva a diferentes acciones y estrategias.

De modo similar los trabajos de Ana Miranda (2007, 2008, 2008, 2011; Bendit y Miranda, 2013) investigan la trayectoria educativa de los jóvenes y su peso en la inserción laboral. La diferencia con los trabajos anteriores es que ponen el foco de análisis en la condición juvenil a

través de un estudio sobre la desigualdad de oportunidades educativas y sus implicancias en el desempeño laboral. Un segundo aspecto de indagación radica en la incidencia sobre la inclusión que promovieron las políticas educativas recientes. Se argumenta que las políticas educativas se desarrollaron en paralela a un deterioro de la inserción laboral, motivo por el cual la educación se fue transformando en un refugio frente a la insuficiencia de alternativas laborales, pero con escasa o nula incidencia en las trayectorias laborales.

Respecto a la descripción de trayectoria laboral, se han considerado diferentes elementos para su definición. El sociólogo alemán Dombois (1998) realiza una de las primeras aproximaciones. Por un lado, describe al estudio de las trayectorias laborales fértil para reconstruir las posiciones que ocupa un sujeto a lo largo de su vida y conocer la incidencia que sobre ella tienen diferentes procesos, instituciones y normas sociales. Por otro lado, dirá que la trayectoria laboral consiste en reconstruir los itinerarios visibles de la vida en torno al trabajo, que serían producto de acciones y prácticas desarrolladas consiente e inconscientemente por los individuos a lo largo del tiempo, y en el marco de ciertos determinantes sociales. Es así que para este autor los relatos que conforman las trayectorias laborales permiten conocer la existencia de cierta “encrucijadas típicas” donde lo social se enuncia a partir de las historias individuales que reconstruyen el acontecer de la vida laboral (Dávalos, 2001).

El sociólogo alemán Pries (1999) define la trayectoria laboral como un fenómeno que en el transcurso de su vida el trabajador construye como un proyecto “biográfico laboral” que debe ser concebido como una proyección hacia el futuro de lo que para el individuo como actor, es lo posible, lo “normal”, lo factible y probable y, al mismo tiempo, es resultado de las experiencias previas. Lo interesante es que le atribuye especial importancia a la existencia de cuatro instituciones que estructuran la trayectoria laboral: mercado, empresa u organización, profesión u oficio, el clan o familia. Se refiere a la trayectoria laboral como una sucesión de secuencia de las posiciones laborales que ocupa una persona a lo largo de su vida.

Si se desplaza nuevamente la mirada hacia las producciones de la academia argentina, desde la sociología del trabajo y la sociología de la juventud se cuenta con alguna experiencia acumulada en este sentido. Algunos estudios sobre trayectorias laborales de jóvenes, como el de Salvia y equipo (Salvia (comp.), 2008) abordan la relación entre la trayectoria vital de los jóvenes, su localización en la estructura social, los éxitos educativos y la calidad de las inserciones laborales conseguidas. Se trabaja la cuestión juvenil –en clave de inserción laboral–, reflexionando sobre sus vínculos con la política pública dirigida supuestamente a mejorar sus oportunidades de integración a través de la educación y la capacitación laboral.

Uno de los aportes muestra que para muchos jóvenes terminar la escolaridad y, eventualmente, acceder a un empleo estable y protegido, está mucho más relacionado con las condiciones sociales “adscriptas” que con factores asociados a los niveles educativos “adquiridos” por los jóvenes. Otro de los aportes es que en un contexto de recuperación económica como el que vivimos post crisis de 2001, no se ha podido acortar las brechas por estratos, lo que evidencia que no es posible aún garantizar una situación de equidad para los jóvenes. Lo interesante es que revelan cómo las trayectorias educativas, laborales y sociales de los jóvenes se encuentran delimitadas por los posicionamientos socio-económicos y familiares, y por otros factores asociados a necesidades y oportunidades que generan marcos de opciones más o menos acotados de inserción.

Un segundo corpus de estudios son los del equipo de Pérez (Pérez y Busso, 2010 y 2012; Pérez, 2008 y 2009; Busso, 2010) examinan los diversos procesos que influyen en las trayectorias que construyen en su transición al mercado de trabajo. Sostienen que la inserción de los jóvenes en el mundo laboral comprende un proceso complejo y extenso que se desarrolla en un tiempo cada vez más prolongado por la alternancia de periodos que combinan el empleo y la desocupación. En coincidencia los trabajos del equipo de Salvia, sostienen que aún en un contexto favorable (como lo fue la salida de la crisis de 2001) los jóvenes son un grupo que presenta realidades laborales particularmente adversas.

Otro acervo de estudios sobre trayectorias laborales lo encontramos en Figari (2011), Spinosa (2011) y Figari, Spinosa y Testa (2011) abordan la relación entre educación y trabajo como una correspondencia entre formación, trabajo y saberes. Se diferencian de los estudios anteriores porque focalizan la mirada en la formación de subjetividades en empresas como dispositivos que buscan consolidar actuaciones hegemónicas que se apoyan en mediaciones pedagógicas. Si bien el eje es la construcción de hegemonía empresarial y corporativa de agencias y agentes, de forma similar a los trabajos anteriores profundizan en la construcción de las trayectorias por parte de los sujetos a partir de los diversos itinerarios que les son propuestos de modo institucional. Adoptando esta distinción analítica entre trayectorias e itinerarios, argumentan que en un escenario social sometido a constantes transformaciones es necesario analizar el paso de los sujetos por las instituciones para conocer el tránsito por estos espacios y las construcciones que se realizan en ellos, en relación con las trayectorias en su conjunto, tanto individuales como colectivas.

Por su parte, Dávalos (2001), en su análisis de la trayectoria laboral le otorga un protagonismo activo a los sujetos, quienes más allá de estar socialmente limitados y acotados por instituciones y normas sociales que regulan su conducta y restringen sus opciones,

siempre cuentan con un margen de maniobra para la toma de decisiones sobre el rumbo de sus trayectorias. Esta proposición resulta sugerente porque la autora esboza que estudiar las trayectorias implica conocer y reconstruir las alternativas que los sujetos tuvieron ante sí y los recursos subjetivamente evaluados –prácticos y de conocimientos– con los que disponían para llevar adelante sus propósitos y proyectos (Labrunée, 2010).

Finalmente, el corpus de estudios del PREJET que para conocer las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos parten de la idea que las estructuras sociales y la interpretación que los sujetos hacen de esas estructuras son dos momentos constitutivos de la realidad social. Desde nuestra posición y en correspondencia con el equipo del PREJET, la dimensión institucional tiene un rol central para conocer los alcances de un <programa de inserción> y su peso sobre las subjetividades en la construcción de las trayectorias educativas y laborales. En este sentido, las instituciones se constituyen en las <mediaciones> entre las políticas o programas sociales y los sujetos. En este sentido, recuperamos las producciones académicas del PREJET (Jacinto y Millenaar, 2009a, 2009b, 2010 y 2012; Jacinto, 2010a, 2010b y 2016, Roberti, 2015; Millenaar, *et. al.*, 2016) en el estudio de la construcción de “nueva institucionalidad” y la suerte de “transferencia de capital social institucional” que resulta muchas veces clave para la inserción social de los jóvenes y adultos que padecen las nuevas desigualdades. Porque actúa como un factor importante en la expansión de las oportunidades al convertirse en un “puente con los empleos” y transmitir el prestigio de las instituciones que pasa a ser reconocido como un atributo de los propios sujetos.

En función de las definiciones presentadas sobre las trayectorias educativas y laborales podemos sistematizar los siguientes criterios distintivos del concepto “trayectorias”:

- Es una perspectiva teórico-metodológica que posibilita observar las secuencias de comportamiento educativo y laboral de los sujetos en el marco de un proceso temporal que toma como punto de partida la salida o culminación en los estudios, y aborda las continuidades o rupturas de acontecimientos referidos a lo laboral y culminando cuando logran cierta estabilidad en el mercado de trabajo. Sin embargo, por las características de la población que se examina en esta tesis, la posibilidad de construir un itinerario educativo y laboral con un comienzo y un final es complejo en la medida en que se trata de jóvenes y adultos con trayectorias educativas signadas por la repitencia o abandono para ingresar prematuramente al mercado de trabajo y comenzar una trayectoria laboral en empleos de baja calificación e informal.
- El análisis de las trayectorias educativas y laborales permite registrar el peso de las distintas dimensiones que tienen incidencia en sus recorridos. Lo interesante para

nuestro estudio es que las biografías de los sujetos hablan del contexto social al cual pertenecen, pero sin dejar de lado el ritmo individual que imprimen las propias decisiones y construcciones. Esto es fundamental para conocer las configuraciones de los jóvenes y adultos considerando sus posiciones en la estructura social, pero también a sus características individuales (Jacinto y Millenaar, 2010; Roberti, 2015).

Podríamos completar estas características que definen la trayectoria educativa y laboral con la consideración que aún en un contexto de retirada y declive de las instituciones, cada institución en función del modo en que se posiciona y despliega como espacio de integración puede favorecer a la participación social y a superar las instancias de agudización de la desigualdad social.

3.2 La construcción de tipologías como estrategia de análisis de las trayectorias

Utilizar la construcción de tipologías para el estudio de la realidad es algo habitual dentro de las ciencias sociales, y de la sociología en particular. La construcción de tipología permite ordenar los fenómenos sociales complejos a través de su conceptualización para la elaboración de categorías que posibiliten comprender y ordenar el material empírico. La morfología tipológica es fructífera para expresar y resumir en forma clasificatoria la complejidad social (López-Roldán 1996). Nos parece central el aporte de la tipología como procedimiento de conceptualización y análisis empírico de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos, y la incidencia de los programas de TyFP.

En consecuencia, ordenar los fenómenos de la realidad social elaborando tipologías de las trayectorias educativas y laborales es útil para construir esquemas conceptuales para la investigación. Partimos de la premisa que la teoría y empiria son elementos inseparables de la realidad social. Tal como señala López-Roldán *“se trata de dos momentos cualitativamente distintos del mismo proceso de investigación: en términos teóricos se plantea una tipología como construcción elaborada conceptualmente y en términos empíricos se intenta hacer operativa esa concepción a través del diseño de análisis. Ambos procesos se encuentran estrechamente interrelacionados o articulados”* (López-Roldán, 2012: 26).

Por su utilidad, la tipología ha sido objeto de atención habitual de diferentes concepciones en la sociología clásica¹¹. Dentro del cibaje de perspectivas recuperamos las aportaciones del sociólogo ruso-francés George Gurvitch (1971), que en la década de 1960 realiza un

¹¹ Weber, Durkheim, Lazarsfeld, Barton, Becker, entre otros. Para profundizar véase López-Roldán (1994).

importante esfuerzo teórico-metodológico por integrar al análisis de los fenómenos sociales las perspectivas micro y macro (que denomina “fenómenos sociales totales”). Para él, el método tipológico construye tipos cualitativos y discontinuos que permiten marcar las discontinuidades y así captar las rupturas y cambios que se producen entre individuos, grupos, clases o sociedades globales y los fenómenos sociales totales y estructuras (Pérez y Agote, 2005).

En este sentido, utilizamos la tipología para la construcción de trayectorias educativas y laborales a través de relatos biográficos que parte de una sucesión de lectura, escritura y reescritura sobre entrevistas realizadas en profundidad y el registro con las notas de campo. Esta tarea permitió elaborar relatos en los que se refleja los acontecimientos centrales en las vidas de los jóvenes y adultos, como núcleos de la trama educativa, laboral y social, incorporando de modo textual las valoraciones, sentidos y reflexiones que ellos y ellas enfatizaban.

En este punto, Lozares *et. al.* (1998) proponen a la tipología como una abstracción formal que invita a pensar a las sociedades, los sistemas educativos, los empleos o los sujetos, susceptibles de ser identificados a partir de una diversidad de tipos con un nivel menor o mayor de generalidad de acuerdo con uno o varios criterios de división. Asimismo, que la tipología conlleva producir una matriz de datos, vectores de objetos/fenómenos cuyos componentes son las variables definidas operacionalmente. Por último, el acto de asignar los objetos/fenómenos a distintas categorías previamente establecidas que surgen de la combinación de lo teórico-conceptual con la empiria.

López-Roldán (2012) considera que la tipología es un procedimiento metodológico para la formulación de modelos de análisis conceptual del objeto de estudio. Se trata de un modelo que tanto por su construcción como por su finalidad se fundamenta en la utilización de conceptos: se parte de conceptos elaborados y definidos previamente (son los insumos de la investigación que define el investigador), para dar lugar a la generación de nuevos conceptos que son los tipos de la tipología (producto de la investigación que resulta de la combinación teoría-empiria). Según el autor pueden incluirse dos momentos de operacionalización cualitativa: el primero exige la selección y definición de los conceptos originales que delimitan el problema investigado. Este proceso viene dado por la búsqueda de definiciones operacionales e indicadores del conjunto de conceptos que delimitan la problemática; el segundo momento se caracteriza por la incorporación de un procedimiento específico de elaboración conceptual donde a partir de los conceptos originales, y por la complejidad de

relaciones entre éstos, se generan por combinación nuevas entidades conceptuales, es decir, los tipos de la tipología.

Entonces, el surgimiento de nuevos conceptos se corresponde con conceptos de naturaleza teórico más densa, porque son la conclusión de un proceso que va de un núcleo diversificado de conceptos que conforman un determinado fenómeno social a ser estudiado hasta la síntesis en términos de nuevos conceptos.

Por su parte, Gallart (1993) sostiene que la tipología al ordenar los casos permite el análisis de semejanzas o comportamientos para la elaboración de trayectorias comunes que actúan como configuración de categorías conceptuales no operacionalizables que posibilitan conocer y explicar la realidad social. Propone para la construcción de tipología la lectura profunda y detallada de las entrevistas y los registros de campo para la clasificación de las características detectadas siguiendo las orientaciones teórico-conceptuales previas y emergentes, como herramientas que permiten captar los sentidos, representaciones y vivencias de los sujetos en la elaboración de la tipología.

Finalmente, Longo (2010) define la tipología como un insumo que en la investigación cualitativa es útil para combinar datos objetivos y subjetivos. Señala que a diferencia de una tipología cuantitativa que resulta de una asociación estadística que busca validar regularidades de una o más variables, en la investigación cualitativa la tipología elabora casos tipos que surgen *“de una correlación de sentidos, de una “coherencia interna” que adoptan los distintos elementos a partir del momento que son analizados conjuntamente para comprender las trayectorias”* (Longo, 2010: 174).

Recuperando los aportes esbozados, la tipología que construimos es producto del entrecruzamiento de factores, por un lado, subjetivos y psicosociales, por el otro, objetivo y estructurales que posibilitaron la interpretación de las trayectorias y de la diferenciación interna de los itinerarios educativos y laborales. La construcción de la tipología contó con la interrelación entre las siguientes estrategias.

1. Lectura previa de las entrevistas en profundidad a los jóvenes y adultos y el registro con las notas de campo en función de las preguntas, dimensiones y conceptos. Para considerar la variedad de factores y aspectos contextuales que abarcaron dimensiones subjetivas y objetivas.
2. Lectura profunda de las entrevistas a los jóvenes y adultos y el registro con las notas de campo en un análisis integrado con las categorías conceptuales propuestas en la investigación. Elaboración de matriz de datos que permitió determinar preguntas e

ítems que surgieron del análisis del material empírico que no fueron contemplados en las preguntas, dimensiones y conceptos iniciales.

3. La emergencia de nuevas dimensiones y categorías resultado de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos en su paso por los programas de TyFP.
4. La elaboración de trayectorias educativas y laborales en su paso y pos programas de TyFP. Esto implicó analizar los hábitos y experiencia social de origen, y la generación de un nuevo hábito y experiencia social por la incidencia de las nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral en la subjetividad social y laboral.
5. La comparación de dimensiones y sus categorías en las trayectorias educativas y laborales en los dos programas de TyFP.
6. La emergencia de grupos de casos. Es decir, la comparación de jóvenes y adultos que se agrupan en distintas trayectorias educativas y laborales de acuerdo a las categorías y conceptos determinados y emergentes.

Los pasos descritos dieron lugar a la construcción de una tipología de cuatro casos típicos que serán abordados en el capítulo VIII.

Cuadro 1. Trayectoria con experiencia social acumulativa por la incidencia de los soportes institucionales

Casos en esta trayectoria				
Nombre	Edad	Programa	Situación educativa	Situación laboral
Bárbara	35	2	Egresada	Con trabajo formal
Daniel	47	2	Egresado	Con trabajo formal
Andrea	32	2	Egresada	Con trabajo formal
Jorge	22	1	Estudiante	Con trabajo informal
Iván	26	1	Estudiante	Con trabajo informal

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis

Cuadro 2. Trayectoria con experiencia social acumulativa desarrollada a partir de la individualización como horizonte de lo posible, sin utilización de soportes institucionales en el egreso

Casos en esta trayectoria				
Nombre	Edad	Programa	Situación educativa	Situación laboral
Florencia	26	2	Egresada	Con trabajo formal
Mariela	22	2	Egresada	Con trabajo formal
Beatriz	52	2	Egresada	Con trabajo formal
Mario	38	1	Egresado	Con trabajo informal
Luis	30	1	Egresado	Con trabajo formal
Javier	46	1	Egresado	Con trabajo formal
Delfor	33	1	Estudiante	Con trabajo formal
Manuel	41	1	Estudiante	Con trabajo formal

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis

Cuadro 3. Trayectoria con expectativas de transformación del habitus: la posibilidad de “quiebre” con la experiencia social heredada

Casos en esta trayectoria				
Nombre	Edad	Programa	Situación educativa	Situación laboral
Matías	24	2	Egresado.	Sin trabajo/no busca
Paolo	19	2	Egresado	Con trabajo formal
Juliana	18	2	Egresada.	Sin trabajo/no busca
Yolanda	60	2	Egresada	Con trabajo informal
Camila	18	2	Egresada	Con trabajo formal
Facundo	18	1	Estudiante	Con trabajo informal
Daniel	28	1	Estudiante	Con trabajo informal
Ezequiel	24	1	Estudiante	Con trabajo informal
Magalí	20	1	Estudiante	PROGRESAR
Pablo	32	1	Estudiante	Microemprendimiento
Estela	46	1	Estudiante	Con trabajo informal
Brian	21	1	Egresado	Con trabajo formal

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis.

Cuadro 4. Trayectorias con reproducción del habitus: la desinstitucionalización como un factor que contribuye a la reproducción de la experiencia social heredada

Casos en esta trayectoria				
Nombre	Edad	Programa	Situación educativa	Situación laboral
Ricardo	49	2	Egresado	Con trabajo en blanco
Vanesa	34	2	Egresada	Sin trabajo/busca
Lucas	19	2	Egresado	Sin trabajo/busca
Emanuel	22	2	Egresado	Sin trabajo/busca
Elena	19	2	Egresada	Con trabajo informal
Alejandro	38	1	Estudiante	Plan Argentina Trabaja
Viviana	43	1	Estudiante	Sin trabajo/no busca
Nahuel	18	1	Estudiante	Sin trabajo/busca
Sebastián	31	1	Estudiante	Con trabajo informal
Tamara	34	1	Estudiante	Sin trabajo/busca
Gustavo	39	1	Egresado	Sin trabajo/busca

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis

PARTE II

Estado de la cuestión

Capítulo IV

La crisis de la escuela secundaria, la Educación de Adultos y la Formación Profesional. Primera parte: principales ideas, debates y conceptos de los orígenes de la Educación de Adultos a la década de 1980

Comprender es convertirse en contemporáneos de sí mismos, saberse laboriosamente insertos en las modificaciones en curso y transformarse.
Antonio Gramsci. **Antología II.**

1. La crisis de las instituciones en Argentina: educación y trabajo

Frente a los procesos de individualización y desinstitucionalización, presentamos cómo las instituciones de educación y trabajo en nuestro país tratan de dar cuenta de esta situación en la que las instituciones no resultan las adecuadas para promover soportes que apuntalen las trayectorias educativas y laborales. Además, visibilizar la incertidumbre ante la pérdida de los marcos institucionales, el efecto de desorden que genera el desmembramiento de las instituciones y las dificultades para transmitir prácticas y experiencias significativas a los jóvenes y adultos que padecen las nuevas desigualdades sociales. Se trata de ver cómo las instituciones de educación y trabajo en nuestro país han dejado de tener la preponderancia que tuvieron en décadas pasadas en el dibujo de las identidades sociales y las trayectorias para dar paso a un centramiento en las potencialidades de los sujetos, pero en un contexto de desprotección institucional y auge de nuevas desigualdades sociales.

1.1 La crisis de la escuela secundaria: fragmentación y diferenciación institucional

En este apartado esbozamos un estado de la situación actual de la educación secundaria que consideramos fundamental para comprender la evolución y desarrollo de la EDJA. Similarmente a otros países de la región y principalmente de Europa, hubo que esperar hasta la década de 1950 para que la escuela secundaria, con la expansión ininterrumpida de la educación primaria, alcance características de masividad. Como sostiene Braslavsky (1980) a mediados del siglo XX al sistema educativo se le plantearon nuevos requerimientos. Al

interior de esta trama, se identifican dos aristas. Por un lado, una serie de cambios asociados a las modalidades que adquiere el proceso de industrialización sustitutiva con la incorporación de mano de obra calificada. Por otro lado, la aspiración de la sociedad de aumentar su nivel educativo para participar en la discusión política y económica y en la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la actividad nacional. Entre 1960 y 1973 se refleja un incremento de la matrícula de la escuela secundaria con picos de crecimiento hacia mediados de los años 1960, en las modalidades educativas con salida laboral (escuelas comerciales y técnicas) por sobre las tradicionales, que se explica por el desarrollo económico y social sostenido del período (Acosta, 2012).

Si bien durante la dictadura militar en 1970 las tasas de escolarización en la escuela secundaria se sostuvieron, se experimentó una segmentación y el flujo horizontal de la matrícula se vio interrumpido. Un recorrido por las escasas investigaciones en la década de 1980 (Braslavsky, 1985 y Filmus, 1988) muestra la presencia de un sistema educativo desarticulado y de diferente calidad, por los cuales circulaban los estudiantes de acuerdo a su origen socio-económico. La segmentación se hizo notoria en el nivel secundario que procesó la creciente presión por la inclusión con la creación de circuitos educativos paralelos que con determinado patrón de admisión seleccionó a un grupo sociocultural “privilegiado” en un circuito de excelencia y expulsó al resto a circuitos depreciados culturalmente.

Durante la década de 1990 y en los primeros años del siglo XXI la escuela secundaria ha sido objeto de profundas transformaciones. En 1992, la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley N° 24.049), promueve el protagonismo provincial con el fortalecimiento en la creación de establecimientos bajo su dependencia y la asunción de la gestión de las prestaciones que históricamente proveía en este nivel el gobierno nacional. Así, se inicia un proceso de transformación de la educación secundaria caracterizado por una acentuación de la disgregación federal (Krichesky y Benchimol, 2008). Con la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 se transformó la estructura del sistema educativo y las jurisdicciones tuvieron que hacerse cargo administrativa y materialmente de las instituciones educativas de su territorio. El Ministerio de Educación de la Nación se liberó de la gestión de un importante porcentaje de establecimientos educativos, comenzó a ser denominado un “ministerio sin escuelas”. Se creó el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE), integrado por los ministros de educación de todas las provincias y presidido por el Ministro de Educación de la Nación, como ámbito de concertación entre los lineamientos de la política y las tareas de planificación, organización y administración educativa (Braslavsky, 2001).

El principal corpus académico en el campo educativo (Dussel, 2005; Puiggrós, 2005; Tiramonti, 2011; Jacinto, 2006a, Gallart, 2006b; Tenti Fanfani, 2007, entre otros) posterior a la reforma fue en su mayoría crítico. Este corpus de investigaciones remarcó que si bien supuso un logro en la democratización en el acceso a la educación y una contención de la exclusión juvenil, la descentralización de los servicios educativos no estuvo acompañada de pautas normativas y organizativas que permitieran la coordinación, regulación y unidad del sistema, los recursos resultaron insuficientes y su eventual traducción en un proceso de fragmentación. Respecto a las políticas educativas, y teniendo en cuenta su sesgo focalizado y compensatorio, señalaron que no resolvieron el problema de la repitencia ni el abandono en los sectores con escasos recursos materiales y simbólicos. Recientes investigaciones, como la de Krichesky y Benchimol a la que ya hemos hecho referencia señala que si bien la tasa neta¹² de escolarización en los adolescentes pasa de 57,7% al 83,3% en 1995, el censo de 2001 revelaba que entre los jóvenes de 20 a 29 años los que tenían el secundario incompleto eran alrededor de 52%. En definitiva, la transformación educativa profundizó la diferenciación institucional entre las jurisdicciones y dio origen a una situación de extrema desigualdad educativa que llevó al sistema a una situación inédita de crisis.

Un segundo corpus de investigaciones profundiza en el concepto de *fragmentación* de la oferta educativa en función de las características socioeconómicas de la población a la que atienden las escuelas (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004, 2011), que tomamos para el análisis de la desigualdad educativa. Este concepto profundiza algunas formulaciones sobre la idea de segmentación, en la medida en que postula la pérdida de una regulación universal del sistema por el aumento de las desigualdades. El concepto de fragmentación permite comprender la actual pérdida de referencia a una integridad que le sea común a la escuela secundaria “*al establecer una nueva escala de diferencia y desigualdad ya no en el nivel del segmento (circuito de escolarización, conjunto de escuelas que correspondería a cada sector social), sino en el nivel de cada escuela, de cada institución educativa*” (Southwell, 2013: 61). Lo interesante del concepto para nuestro estudio es que pone de manifiesto que lejos de una desigualdad fundada en una gradación de mayor o menor acceso a la cultura legítima, la fragmentación educativa se corresponde con la fragmentación de la sociedad y la consolidación de una estructura social constituida por circuitos sociales segregados entre

¹² La tasa neta de escolarización secundaria expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación secundaria, efectivamente está escolarizada en ese nivel. Es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien. http://www.siteal.iipeoei.org/glosario_indicadores_acceso

sectores sociales y al interior de los mismos. Así como hace hincapié en las transformaciones a nivel de las instituciones escolares y los actores a partir de la existencia de un proceso de desinstitucionalización. Como consecuencia, se construyen espacios sociales y educativos muy heterogéneos que da cuenta de las oportunidades diferenciales por las que transitan los sujetos y las consecuencias de ello en la trayectoria posterior. Las oportunidades que se ofrecen no son homogéneas (Dussel, 2015).

La Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006 inició un proceso de reformulación en todos los niveles educativos que se proponía, en general, restablecer las obligaciones del Estado respecto a la educación en todos los niveles educativos y lograr revertir la fragmentación resultante de la vieja ley. Una medida fue aumentar la extensión de la educación obligatoria de 10 a 13 años y restableció el antiguo formato de primaria y secundaria, si bien dejó en manos de las provincias decidir si la primaria tendrá 6 o 7 años. Según el estudio citado de Krichesky y Benchimol y uno reciente de Kessler (2014), para el caso de la Provincia de Buenos Aires la comparación de los datos oficiales de eficiencia interna del periodo 1999-2000 con los de 2005-2006 revela que la repitencia en el secundario pasó de 4% a 9% en cinco años y la tasa de abandono subió más del doble: cerca de 90 mil chicos dejan la escuela en un momento delicado de su desarrollo. Kessler advierte que en los años 90 se dio un incremento paulatino e incesante de la cobertura y el presupuesto, sin embargo perduran y se consolidan de forma estructural desigualdades en el sistema educativo: en los presupuestos educativos provinciales, en la calidad educativa, en los sueldos docentes, en el acceso al sistema según el lugar de residencia. En la escuela secundaria muestra el efecto positivo que tuvo con la LEN por el masivo ingreso de jóvenes de sectores populares por efecto de distintas políticas, entre ellas la obligatoriedad de la escuela secundaria. Sin embargo, en 2010 el porcentaje de los jóvenes no escolarizados era del 17%, trepaba al 63% en los niveles más bajos y descendía al 5% en los más altos. Se entrevistó que a medida que se desciende en la estructura social, es mayor la probabilidad de no finalizar la escuela secundaria. En síntesis, muchos más enteraron, pero muchos más abandonaron.

Un tercer corpus de estudios señala la “crisis” de la escuela secundaria. La desigualdad educativa es interpelada por cuestionamientos al *sentido* del nivel secundario. Al respecto, son significativos los estudios de Duschatzky y Redondo (2000), Duschatzky y Corea (2002) y Duschatzky y Aguirre (2013) marcan que una de las principales consecuencias de la fragmentación educativa es el debilitamiento institucional y el conflicto con las subjetividades “extra escolares” y la incapacidad que eso genera para subjetivar a los jóvenes en tanto estudiantes al ofrecerles una educación empobrecida que limita de modo estructural el

desarrollo de sus capacidades y habilidades, lo que contribuye a profundizar la desafiliación social en estos sectores. También, Tenti Fanfani (2008, 2010) desde un abordaje que recupera los aportes de la sociología francesa –en particular los trabajos de Dubet– plantea que la escuela secundaria, tradicionalmente reservado para las elites, hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes, en su mayoría primera generación en llegar al nivel. Esto produce un “conflicto” entre las culturas de los jóvenes y la propia de la tradición escolar, lo cual genera desilusiones para ambos actores, formándose en parte de la crisis.

Por último, un cuarto corpus de investigaciones concierne a la problemática que despertó mayores interrogantes referido al vínculo entre la escuela secundaria y el mundo del trabajo (Gallart, 1988; Filmus, *et al.*; 2001, 2003; Jacinto, 2006a, 2008, 2010a, 2010b). Señalan dos aristas en esta problemática: a) la crisis de este vínculo afecta la posterior inserción socio-profesional de los egresados del nivel ya que el acceso a recursos y posibilidades que les brindó la escuela, es un factor que condiciona la calidad y posibilidad de lograr inserciones futuras más o menos calificadas, el valor de la credencial en el mercado laboral, la constitución de biografías laborales, etc.; b) cuestionan el papel de la escuela secundaria para garantizar la inserción laboral en un mercado de trabajo fuertemente segmentado.

El balance de las últimas décadas evidencia que la segmentación, heterogeneidad y fragmentación no sólo modificaron las reglas y lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, sino que además no han dejado de acrecentarse y sumar efectos negativos. (Dussel, 2015). Las falencias de la educación secundaria por la escasa cobertura, su orientación excesivamente propedéutica, el establecimiento de un modelo pedagógico e institucional elitista, etc. se expresa en altos índices de repitencia, sobreedad y abandono que generaron una tendencia creciente en el porcentaje de jóvenes que optan por finalizar la secundaria en las distintas ofertas de la EDJA.

1.2 La crisis del empleo: una carrera de futuro laboral incierto

Las investigaciones que abordan la crisis del empleo coinciden que desde finales de 1970 y principios de 1980 la economía argentina ha experimentado la reestructuración del sistema productivo con la incorporación de formas y procesos de flexibilidad que dan lugar a un nuevo modelo de empleo y una configuración del mercado de trabajo que se caracteriza por una fuerte segmentación. Dicha reestructuración –sostiene Beccaria (2002)– se completó en el decenio 1990-2000 y significó un tiempo de grandes transformaciones en el mercado de trabajo que significó la apertura y desregulación de distintos mercados internos que

profundizaron el movimiento hacia un nuevo patrón de especialización asociado con el procesamiento de recursos naturales y producción de mercancías industriales básicas (por ejemplo los aceites, los productos petroquímicos o el aluminio; que trajo aparejado la disminución de la importancia de aquellas actividades industriales intensivas en mano de obra, tales como calzados, textiles, etc.).

Para Bertranou (2013) lo distintivo de este periodo es la política de empleo que lleva adelante el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS). La Ley Nacional de Empleo (1991) fue el instrumento legal que se utilizó para implementar las transformaciones del modelo productivo, que junto con la influencia del modelo económico globalizado y el cambio tecnológico configuraron el nuevo modelo de trabajo caracterizado por la parcialidad en la jornada, la búsqueda de la especialización de la mano de obra y altos niveles de flexibilización laboral. La consecuencia fue una destrucción de puestos de trabajo, subocupación, informalidad y el advenimiento de un proceso de precarización laboral que duplicaron la desocupación y la pobreza. El paradigma del empleo definido por el trabajo asalariado único y estable, con una perspectiva de carrera gradual fue de a poco debilitándose. La configuración de las trayectorias laborales se tornó cada vez más inestable y cambiante.

En este punto, Maurizio (2010) advierte que un ejemplo de las transformaciones fue la tasa de desocupación que en mayo de 1991 era de 6,9%, trepó al 10,7% en igual mes de 1994 y pasó al 18,4% en mayo de 1995, siendo el nivel más alto de la década. El desempleo se convierte en un hecho generalizado geográfica y socialmente que afecta a trabajadores de todas las categorías en cuanto a sus calificaciones educativas y a todos los grupos de edades. Sin embargo, fueron los jóvenes y la fuerza de trabajo con menos años de escolaridad los que presentaron mayores problemas para insertarse laboralmente y sus tasas de desempleo fueron sostenidamente más altas. Otro de los efectos que señala la autora de la modificación de la estructura ocupacional fue aquel vinculado al sector informal como refugio y continuidad de la transformación de la informalidad.

Basualdo (2000) dice que el MTEySS se atribuye en el ámbito nacional las competencias para el fomento del empleo y la capacitación laboral, así como el desarrollo de programas focalizados para la reinserción al mercado de trabajo. Para esto se hizo cargo del diseño y la implementación de diferentes acciones consignadas a impulsar el empleo entre los desempleados. También, los gobiernos provinciales desarrollaron sus propios programas de empleo. El seguro de desempleo se convierte en el programa de protección a los desempleados con mayor cobertura de beneficiarios. Sin embargo, Filmus y Carcar (2012) mostraron que lejos de revertirse la desigualdad, en el año 2000 la pobreza se ubicaba en el

29,7% y la indigencia al 7,3%. Si en 1990 el 20% más rico de la población registraba un ingreso semejante al 3.4 veces el del 40% más pobre, en cambio en 1998 esta relación fue de 4.1 veces.

Siguiendo a Filmus y Carcar, el resultado de las políticas económicas y de empleo llevó a nuestro país a inicios del nuevo siglo a una etapa de fuerte recesión con la caída del producto bruto interno y el agravamiento de los indicadores de desempeño socio-laboral: en 2002 el desempleo superaba el 20% y la pobreza el 50%. Los autores señalan que la recuperación a esta crisis comienza a verificarse a partir del segundo trimestre de 2003 con el quiebre del patrón de convertibilidad y la devaluación del peso argentino en enero de 2002, y fundamentalmente con un cambio de rumbo respecto de la política económica y laboral de la década pasada que se vislumbra principalmente en dos acciones: a) la recuperación del rol activo del Estado en el diseño e implementación del modelo de desarrollo; b) un sostenido proceso de reindustrialización y de sustitución de importaciones que coloca al mercado interno como el principal motor del crecimiento. El régimen macro-económico permitió una fuerte recuperación en el nivel de actividad logrando en el periodo 2003-2008 tasas de crecimiento del casi 9% anual al mismo tiempo con una alta creación de empleo.

Bertranou (2013) sostiene que la puesta en marcha en 2008 del Plan Integral para la Promoción del Empleo “Más y Mejor Trabajo” fue una política del MTEySS que promovió la inserción laboral de los trabajadores desocupados. El resultado fue un quiebre en la tendencia negativa de los indicadores verificada en años anteriores. En tal sentido, Kessler (2014) realiza un análisis pormenorizado de los datos económicos del periodo, muestra que entre 2003 y 2009 el producto bruto interno se incrementó a tasas anuales que van desde el 6,3% al 9,8%, y se habrían creado 4,9 millones de puestos de trabajo en las áreas urbanas. Señala que la tasa de desempleo se redujo del 21,5 en 2002 (la más alta en la historia) al 7,9% en el segundo semestre de 2010, retornando a los niveles “normales” en el país. En esta etapa ya no es el sector servicios el que lidera la actividad económica sino los sectores productores de bienes que mostraron mayor crecimiento, en especial, los relacionados con la construcción y la industria manufacturera. Por otra parte, Bertranou *et. al.* (2013) sostiene que se instituyeron cambios en las regulaciones para reponer algunas normas de protección laboral: la reactivación de instituciones laborales como la negociación colectiva, el salario mínimo y la inspección laboral. Este proceso se cristalizó en una importante recuperación de los salarios reales y una pronunciada caída de la informalidad laboral. Sin embargo, en 2009 la crisis internacional repercutió en la economía argentina, sumado a circunstancias internas como la

sequía que redujo la producción agropecuaria, impidió el fuerte crecimiento de los años anteriores.

En 2010 y 2011 se recuperaron tanto los niveles de crecimiento como de empleo, que a partir de 2012 por condiciones externas e internas volvieron a retroceder. Al respecto, Kessler (2014) señala que la tasa de empleo subió el 19,3% en el periodo 2003-2006, y en el periodo 2007-2010 lo hizo al 2,1%. Por su parte, la tasa de desocupación descendió el 51,2% en 2003-2006 y luego tan sólo el 22,5%. Hecho que evidenciaría que la capacidad de la economía de generar puestos de trabajo disminuye. En paralelo se registra un crecimiento del trabajo de subsistencia, un incremento de las posiciones precarias y una profundización de las brechas salariales entre los sectores primarios y el resto. Es interesante señalar, que entre los grupos que aparecen como menos beneficiados con las mejoras en el empleo en los años 2000, se cuentan los jóvenes. Así, a modo de ejemplo, en 2012 la desocupación general se ubicaba en torno al 7,9%, en el grupo de edad de 15 a 24 años escalaba a casi el 20%, si bien en 2003 era de 36,9% (Kessler, 2014). Un análisis más detallado de la situación laboral de los jóvenes en el periodo lo brinda el estudio ya citado de Filmus y Carcar. Según los autores en la década de 1990 se aprecia una retirada de los jóvenes del mercado de trabajo, en especial, los de 15 a 19 años perduraron y aumentaron su presencia en la escuela. En el otro extremo, los que querían o debían trabajar por su situación social y económica tuvieron más dificultades para encontrar un empleo.

Finalmente, mencionar que en este escenario de inestabilidad, incertidumbre y caída de la previsibilidad de las trayectorias laborales, un acervo de trabajos (Jacinto, 2002; 2004, 2006b; De Ibarrola, 2004; Lasida, 2004) muestran que la situación educativa cobra mayor relevancia como determinante en las desiguales oportunidades de inserción socio-ocupacional de los jóvenes. A partir de la década del 1980 y particularmente en los años 2000 en Argentina y la región, se hizo evidente la fuerte desvalorización de las credenciales educativas, que también fue afectando a los más educados. Los estudios, además argumentaron que esta tendencia a la desvalorización de la escuela secundaria como herramienta se profundiza por sistemas de FP que carecen de recursos y en general muestran poca articulación, ignoran las características de la demanda y presentan una limitada capacidad de ajuste con el mundo del trabajo. Ello debido a la inestabilidad e incertidumbres en la determinación de la demanda sobre las futuras características en la formación requeridas para con los sistemas educativos y de formación profesional, lo que dificulta que se ajuste la oferta de formación. Sobre esto último, vale mencionar que generaría que muchos de los jóvenes transiten por estos sistemas sin adquirir

la preparación correspondiente y sin conocer las características del mundo del trabajo, a su vez las empresas tendrían reticencia a contratarlos por la baja calidad en su formación.

En resumen, el contexto social, educativo y laboral en nuestro país nos permite conocer el trasfondo en el cual los jóvenes y adultos deben construir sus trayectorias educativas y laborales: sin contar con un sostén estable y previsible, tratando de sortear las desigualdades de origen y transitar por la heterogeneidad social y productiva. Este nuevo panorama pone a prueba la capacidad de los sujetos de gestionar y dirigir sus trayectorias en una sociedad en la que prima la inseguridad, la incertidumbre, el riesgo y la liquidez. En este sentido, es que cobra mayor protagonismo y merecen ser abordadas la EDJA y la FP, como alternativas posibles de integración educativa y laboral para muchos jóvenes y adultos. En este punto, nos preguntamos: ¿Qué papel juegan la EDJA y la FP en este escenario?

2. La educación de jóvenes y adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción teórico-conceptual e histórica

El análisis y reflexiones del apartado anterior nos permiten ubicar el contexto educativo y laboral actual en el que están insertas la EDJA y la FP. Partiendo del diagnóstico de la situación actual, en los siguientes apartados vamos a presentar un recorrido histórico de ambas modalidades para conocer los principales debates y el sentido que se les han otorgado a lo largo de su historia, recuperando los hallazgos de investigaciones previas en la temática. En suma, narraremos a través del estudio de la EDJA y la FP los avatares de dos modalidades clave en la integración educativa y laboral de los jóvenes y adultos.

Proponemos en este capítulo y en el próximo esbozar un análisis y breve periodización incorporando las condiciones sociales y político-pedagógicas que posibilitaron la institucionalización de la EDJA dentro del sistema educativo nacional y marcar algunos hitos a lo largo de la historia de la modalidad¹³. Por otra parte, una reconstrucción de las principales ideas, discusiones y producciones sobre la EDJA en nuestro país para cada periodo en que hemos estructurado la historia de la modalidad. Se trata de comprender desde una perspectiva histórica las concepciones, intenciones y decisiones políticas que marcaron el rumbo de la EDJA.

En este derrotero histórico incorporamos porque nos parece primordial –dado el contexto actual y el objetivo de la tesis– la relación existente entre la EDJA y la FP, si bien su vínculo se remonta a la década de 1970 es de vital importancia como estrategia de inclusión social y

¹³ Los criterios temporales son los habitualmente utilizados por la historiografía educativa argentina.

laboral. La relación entre la formación de los jóvenes y adultos y la formación para el trabajo es necesaria y fundamental para el desarrollo de las políticas sociales en pos de garantizar un mejoramiento en la calidad de vida, lograr una mayor participación ciudadana, elevar el nivel de producción y la competitividad; y fomentar una sociedad más justa e inclusiva.

Para llevar adelante esta reconstrucción nos valemos de trabajos históricos y recientes que se dedican al estudio de las diferentes aristas que componen la educación y formación para el trabajo orientada a personas jóvenes y adultas. A este respecto, cabe señalar que las investigaciones sobre ambas modalidades son verdaderamente escasas, más aún si se las compara con las producciones académicas destinadas a otros aspectos y modalidades del sistema educativo. Los materiales con los que contamos se pueden ordenar a lo largo de dos ejes: 1) el cronológico, desde los inicios de la Educación de Adultos (EA) y la FP a la actualidad, el cual proporciona una visión de conjunto que ayuda a ver el desarrollo de los temas que configuraron estas dos modalidades; 2) los debates y discusiones planteados, principales conceptos, el crecimiento y las experiencias; el segundo eje es el temático orientado a la exploración conceptual y empírica en temas específicos de investigación que aportan a nuestro estudio.

2.1 La Educación de Adultos en la conformación de la identidad nacional: las disputas por la construcción de sentido y la especificidad del sujeto destinatario

Recientemente ha proliferado un cúmulo de investigaciones históricas del campo educativo que aluden a los inicios de prácticas educativas con adultos en el país a mediados del siglo XIX. A este respecto, son pioneros los trabajos de Lidia Rodríguez analizando de forma detallada el devenir de la modalidad a finales del siglo XIX y principios del siglo XX hasta las reformas de los 90 y sus consecuencias. Otros estudios sobre los inicios del subsistema de adultos son los de Tello (2006) centrado en la incidencia que tuvieron las ideas de Sarmiento en relación a las primeras experiencias para adultos y, Paredes y Pochulu (2005) centrado en los debates político-pedagógicos y las disputas por el sentido social que se intentaba atribuir a la EA por las diferentes corrientes en pugna a través de una reconstrucción histórica.

Otro aporte valioso son los trabajos realizados desde la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) por Mónica de la Fare, centrados en brindar contribuciones para una reconstrucción de la historia de la modalidad atenta a los debates, ideas, pensamientos, por otro lado, a conocer el aporte de los grupos de investigación que surgen a partir de 1970 y que se constituyen en un importante apoyo al desarrollo de la modalidad a lo largo de su historia. Si bien no es específico de la historia de la EA, es

importante el trabajo de Newland (1992) para posicionarnos en los debates y actores que participaron en la constitución del sistema educativo a nivel nacional y de la Provincia de Buenos Aires, así como los de Puiggrós (2005, 2006) y Barrancos (1990) para aproximarnos a las experiencias de adultos de los anarquistas y socialistas que fueron fundamentales para la consolidación de la EA.

Esta primera línea de investigaciones y estudios históricos nos permiten conocer y reconstruir la EA desde sus gérmenes a finales del siglo XIX hasta su conformación como un subsistema dentro del sistema educativo a mediados del siglo XX. Los estudios coinciden en señalar que las primeras experiencias son impulsadas por Domingo Faustino Sarmiento. Sus ideas y principios dominaron la segunda mitad del siglo XIX y fundaron los pilares del sistema educativo. Para él alcanzar una sociedad civilizada a semejanza de las grandes metrópolis europeas requería de la construcción de una ciudadanía culta que dejara atrás su condición de analfabeto a través de la educación y de un sistema educativo de adultos (Paredes y Pochulu, 2005). En 1855 se hace cargo del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, que ocuparía hasta 1861. Desde allí inicia su tarea de “civilizar” a la población, dado que el Censo revela que en 1869 el 77% de la población adulta era analfabeta. El primer edificio que inauguró fue la Escuela de Catedral al Norte, y programó edificios especiales y rentas para escuelas públicas. En esta gestión crea el primer establecimiento de adultos en el país, en el local de la Escuela Catedral al Sud. Ambas experiencias fracasaron por falta de apoyo económico (Newland, 1992).

Durante los seis años de su presidencia (1868-1874) dio origen a las Escuelas Nocturnas para adultos que comenzaron a funcionar en diversas provincias. En el cargo de Director General de Escuelas de Buenos Aires en el periodo 1875-1881 inaugura 12 escuelas para adultos en el ámbito de la ciudad y 3 en el interior (Rodríguez, 1991; Tello, 2006). Los artículos de la ley 1420 dedicados a la EA recuperan lo debatido en el Congreso Pedagógico que se realiza en Buenos Aires en 1882. Pero, en el texto de la ley se evidencia una menor importancia a la EA que la que le dio el Congreso, en la ley no se considera indispensable la enseñanza a personas adultas en cuarteles, guarniciones, destacamentos, en los buques de la armada, en las fábricas, en las cárceles, en los establecimientos rurales y en todos aquellos lugares donde fuera posible educar. El Consejo Nacional de Educación (CNE) dispone la creación de escuelas primarias para adultos, que se expanden a partir de 1900. Además, la ley dio impulso a la creación de 2 Escuelas Nocturnas en la Capital Federal en 1895 y 1896 (Rodríguez, 1991; Paredes y Pochulu, 2005).

Rodríguez (1991) indica que la coyuntura histórica del país a finales del siglo XIX y principios del siglo XX hace que se piense y priorice más a la educación para los niños, en particular por la falta de escuelas y la escasa expansión del sistema educativo. Para la elite dirigente era fundamental la formación de las futuras generaciones en pos de garantizar la estabilidad política. El adulto analfabeto no es considerado esencial para el futuro proyecto de país, por tal motivo el CNE no reconoce la especificidad de la persona adulta y no contempla a la EA como indispensable. Pero el analfabetismo en los adultos era un problema a resolver.

2.1.1 Los debates por la función social y política en la conformación del subsistema de Educación de Adultos: formación básica versus formación laboral

Un hecho significativo en la primera década del siglo XX es la creación de escuelas para adultos en las sociedades populares como un signo de la impronta que adquiriría la EA en la sociedad y la demanda por orientarla hacia una formación laboral en prácticas y oficios. La sociedad ante la falta de respuesta del Estado comienza a hacerse cargo de la educación para adultos (Paredes y Pochulu, 2005). El mismo año el CNE establece el Primer Reglamento y Plan de Estudios de Escuelas Nocturnas que marca los primeros esfuerzos del Estado por controlar el conjunto de experiencias que se venían gestando (Rodríguez, 1991). En 1914 el vicepresidente del CNE Dr. Moreno presenta un proyecto de reorganización del plan de estudios de las Escuelas Nocturnas, donde incorpora la enseñanza de materias prácticas. El proyecto inicia un debate discursivo que atraviesa a la EA en las primeras décadas del siglo XX, y que responde al enfrentamiento entre dos corrientes pedagógicas que disputaron el sentido y función de la EA.

Para el positivismo pedagógico o normalismo la educación deja de ser un elemento de transformación social y se convierte en una variable uniformadora nacionalista. Los principales exponentes del positivismo Carlos Bunge, Víctor Mercante, José Ingenieros y José Ramos Mejía; sostenían la necesidad de construir un nuevo país donde los adultos no eran parte clave de transformación nacional, sino las futuras generaciones de ciudadanos (Tello, 2006). El normalismo intentó controlar las experiencias educativas para adultos a través de los cuadros de inspección y la reglamentación. Asimismo, se opuso a la introducción de contenidos prácticos a favor de una formación general y no especializada. También cerraron los canales de participación posibles de la sociedad civil y no reconocieron la especificidad de una educación para la población adulta (Rodríguez, 1991; Puiggrós, 2005).

La corriente democrático-radicalizada se acercaba a la educación transformadora y libertaria. Dentro de sus principales exponentes se encontraban Vergara y Berrutti, que promovieron

innovaciones pedagógicas en EA, entre ellas las Sociedades Populares que gestaron las Escuelas Populares Nocturnas (también conocidas como escuelas de “puertas abiertas”) que siguen fundándose en décadas posteriores. Las Sociedades Populares incluían en los espacios escolares con adultos contenidos que buscaban profundizar la enseñanza de manualidades y saberes asociados a la formación para el trabajo, así como se proponía que el gobierno y administración contara con la participación de la sociedad civil en la gestión de las instituciones escolares; en oposición a una organización escolar rígida y cerrada al público (Rodríguez, 1991).

También anarquistas y socialistas se interesaron por la educación para adultos desde una perspectiva política como expresión de resistencia a la EA formal. Entre 1901-1910 los trabajadores (en su mayoría trabajadores inmigrantes de Europa) encontraron en el anarquismo y el socialismo dos opciones que estuvieron dispuestas a conformar sus reclamos y buscarles una solución. Estas opciones predominaron en los inicios del movimiento obrero y popular. Aunque fragmentado por su base social el incipiente movimiento obrero gestó experiencias educativas para adultos orientadas principalmente a la formación para el trabajo. Los anarquistas y socialistas asimilaban la pedagogía libertaria que se oponía a los instrumentos de adoctrinamiento y cuestionaban la hegemonía estatal y nacionalista del sistema educativo. La educación de los trabajadores era parte fundamental del dispositivo ideológico. En este sentido, promovían la convivencia del trabajo intelectual y el trabajo manual como metodología de enseñanza, y concebida como la llave liberadora de la opresión y la ignorancia. A pesar de que las experiencias no prosperaron en el tiempo porque fueron fragmentarias y discontinuas, constituyeron un importante foco de resistencia al normalismo (Barrancos; 1990; Tello, 2006; De la Fare, 2010)¹⁴.

En 1910 las diferencias entre la corriente democrático-radicalizada y la corriente hegemónica del normalismo se hicieron evidentes en los primeros años en que Ramos Mejía ejerce la presidencia del CNE. Para Mejía la escuela pública era esencial en la nacionalización y como barrera ante la penetración de ideas subversivas provenientes del anarquismo o el socialismo en las clases populares que pudiera poner en peligro la estabilidad del orden conservador. Ese mismo año, Berrutti es nombrado Inspector Técnico de las Escuelas Nocturnas de la Capital Federal, intenta replicar las experiencias de las Escuelas Populares Nocturnas, sin embargo, choca con un sistema estatal que contaba con sus propios mecanismos de defensa burocráticos ante posibles cambios (De la Fare, 2010). El enfrentamiento en el CNE entre Mejía y Berrutti

¹⁴ Para profundizar en las experiencias educativas de los anarquistas y socialistas véase Barrancos (1990).

cortará de modo definitivo la posibilidad de expandir masivamente las Escuelas Populares Nocturnas. Sin embargo, como apunta Rodríguez (1991) las Escuelas Populares Nocturnas alcanzaron éxito por casi 30 años, que se refleja en su elevado número de matrícula y duración. El enfrentamiento entre los dos discursos pedagógicos muestra que si bien la educación y la práctica en general eran concebidas como factores de progreso y homogeneización de formación del ciudadano y de constitución de la nacionalidad, el sentido que se le asignaba era diferente según el posicionamiento (Paredes y Pochulu, 2005).

La corriente democrático-radicalizada cuestionaba la organización y metodología excesivamente escolar de la EA que demuestra su fracaso para retener alumnos. Esta corriente sostenía la necesidad de asignar a la EA contenidos diferenciados de los de la enseñanza infantil. Otra demanda era fortalecer el debate entre educación y trabajo y los sentidos que dicha vinculación podía tener (Rodríguez, 1992). Rodríguez (1992) expresa que en la década de 1920-1930 este debate encuentra un punto de resolución donde se construye un campo discursivo específico de la EA, que deja de ser vista por analogía con la educación primaria. Esto representó el primer paso en la organización del subsistema de EA.

Así, la especificidad de la EA por parte del Estado aparece en 1922 con la incorporación de la formación para el trabajo a través de la creación de las Escuelas Complementarias consideradas como una respuesta orgánica y definitiva a la demanda de la sociedad civil en la incorporación de la enseñanza de oficios y materias prácticas (Rodríguez, 1995). La EA se organizaba en tres categorías de escuelas: a) primarias, b) superiores y c) complementarias. Para poder asistir, era necesario tener más de 14 años de edad. Las Escuelas Militares también fueron objeto de evolución a nivel organizativo y pedagógico que las integraron de manera más orgánica al subsistema de EA.

En paralelo a la acción escolar estatal, las Sociedades Populares que tuvieron un papel esencial reconociendo la demanda de capacitación laboral, configuraron un perfil propio separado del accionar del Estado con la conformación de una federación encargada de nuclear estas experiencias (De la Fare, 2010), que ya no consideraban que su rol era el de revitalizar la acción del Estado, sino que concebían su trabajo como complementario (Rodríguez, 1992). Cabe señalar que a partir de 1920 el socialismo crea Bibliotecas Populares barriales y en 1932 contaba con más de 50 centros que desarrollaron diversas actividades educativas y culturales para adultos. En estos espacios tiene un lugar relevante la formación laboral de los trabajadores y adultos analfabetos. El control del Estado fue creciendo sobre estas experiencias sociales a partir de inspecciones y reglamentaciones (De la Fare, 2010).

En el periodo 1930-1940 el analfabetismo deja de ser considerado un problema que se soluciona sólo con la creación de escuelas y la formación de docentes, y se plantea en términos más complejos asociados a la necesidad de contar con mano de obra calificada para la naciente industria nacional. El analfabeto adulto se convierte en un nuevo sujeto pedagógico, como lo indican las Actas de la Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo realizada en Buenos Aires en 1934, organizada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que resaltan la necesidad e importancia de erradicar el analfabetismo (Rodríguez, 1992; Paredes y Pochulu, 2005).

También, en este periodo se observa un ámbito favorable para el debate de la EA, si bien marca el fin de la discusión en torno a la importancia de la enseñanza de materias prácticas u oficios en las Escuelas para Adultos. El CNE se posicionó como un defensor de la función de la EA como supletoria de las carencias educativas, así como no estar de acuerdo en la transcendencia que tuvieron las Sociedades Populares y las Bibliotecas Populares barriales del socialismo en la formación y capacitación laboral de los adultos (De la Fare, 2010; Rodríguez, 1992). A pesar de las necesidades y exigencias de la reactivación industrial, la formación para el trabajo en los adultos y analfabetos no se considera una prioridad para las políticas educativas. Esto se expresa desde el CNE que mantiene su postura de no concebir a los adultos como parte estratégica en el desarrollo nacional. Así, se prioriza más una formación general que una educación orientada a la formación para el trabajo, como proponían los socialistas, los anarquistas y la corriente democrático-radicalizada.

2.2 La Educación de Adultos durante el peronismo. La consolidación del subsistema de Educación de Adultos y los primeros indicios del vínculo con la formación para el trabajo

Este periodo es extenso y muy rico en cuanto a producciones sobre la modalidad. A los trabajos ya citados, se suman una importante cantidad que hacen foco en los factores socio-políticos e institucionales en torno a los temas de la EA en la década de 1940 durante los gobiernos peronistas, y hasta la década de 1960 que supone grandes transformaciones en la orientación y políticas educativas para la modalidad.

Tal como analizaron investigaciones (Plotkin, 1993; Rodríguez, 1995; Pineau, 1997; Pronko, 1997; Levy, 2012a) que abordaron la educación en el peronismo, surge y se consolida la vinculación entre el Estado y la educación/formación para el trabajo destinada a los sectores populares, a partir de la creación de un circuito estatal de formación para el trabajo. El modelo de la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) 1930-1940 necesitó de una mayor expansión de la educación técnica. El peronismo expandió y creó el sistema de

Educación Técnica oficial logrando una articulación hasta ese momento impensada: trabajo-educación. En este sentido, Levy (2012a) sostiene que en el periodo del primer peronismo se produce una fuerte intervención estatal en este terreno. Según la autora se fomenta la vinculación entre el Estado y la educación/formación para el trabajo destinada a los sectores populares, a partir de la creación de un circuito estatal de formación para el trabajo.

En este periodo es significativo el desarrollo de los debates a nivel internacional sobre la EA a partir de la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) bajo el título “Conferencia Mundial de Educación de Adultos” promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1949 en Elsinore, Dinamarca; se instaló en los organismos internacionales el concepto de “educación permanente”¹⁵, supone que en una sociedad cada vez más cambiante se requiere que todos los individuos tengan una actualización constante en los conocimientos, capacidades y habilidades. La CONFINTEA va a proponer cada 10 años pensar en la evolución y práctica de la EA a partir de un tratamiento sistemático de sus propósitos, instituciones, contenidos, métodos y técnicas. La EA comienza a ser un tema a tener en consideración por las políticas públicas y en el campo pedagógico el problema de su especificidad (Ríos González, 2006; Rodríguez, 2009).

Sin embargo, los debates de la primera CONFINTEA no repercuten en nuestro país. Esto se debe a que la EA ya contaba con un mayor desarrollo por las políticas impulsadas por Sarmiento y los debates desplegados en el CNE entre positivistas y democrático-radicalizados. El gobierno peronista se encuentra con un discurso consolidado en EA, y con el surgimiento de nuevas demandas y necesidades educativas como resultado de profundas transformaciones sociales y económicas que el propio peronismo promovió al incluir a los sectores populares a la vida política y económica. Si bien para el peronismo el analfabetismo y la EA no fueron ejes de su política educativa, el adulto fue considerado un trabajador y peronista antes que analfabeto. La actividad educativa (pedagógica, formativa, de capacitación, de cualificación) se orientó a los jóvenes, que serían los futuros obreros y la base política, económica y cultural del movimiento (Rodríguez, 1995).

¹⁵ El concepto de Educación Permanente surge en Europa y es impulsado en América Latina por la UNESCO. Para lograr la transformación del subsistema propone: a) La aceptación y promoción de la existencia de una multiplicidad de ámbitos y alternativas para la formación general y la formación técnico-profesional de jóvenes y adultos. b) El involucramiento de una multiplicidad de actores en la educación de los jóvenes y adultos. c) El apoyo y orientación de las autoridades para asistir a los jóvenes y adultos en el diseño de sus propios itinerarios educativos. d) La promoción de la oferta y la reorganización de las prestaciones en todo el país.

Al respecto, es importante señalar que el peronismo incentivó el surgimiento de las primeras propuestas de capacitación laboral en sindicatos y proyectos relacionadas con educación y trabajo impulsados por el Estado (Levy, 2012a). Asimismo, se llevaron adelante algunas innovaciones como el acento que se puso en el aspecto social de las Escuelas de Adultos con su apertura al barrio circundante y el acceso de la población al equipamiento para capacitación en oficios. En 1949 se implementaron modificaciones tendientes a flexibilizar la oferta, a partir de un nuevo plan de estudios y programas más flexibles, que no se concretaron por la irrupción de la Revolución Libertadora (De la Fare, 2010).

2.2.1 La expansión y consolidación de la Educación de Adultos. El adulto como sujeto político de transformación social y el surgimiento de las experiencias orientadas a la formación para el trabajo

A partir de 1960 se inicia un desarrollo más significativo de la EA y comienza a utilizarse como un instrumento social con intencionalidades distintas. Los Estados Unidos a través de la UNESCO, propuso nuevas formulas educativas ancladas en la Alianza para el Progreso, se instala como tema central en la segunda CONFINTEA en Montreal (Canadá) en 1960 bajo el título “La educación de adultos en un mundo en proceso de transformación”. Se pondera la necesidad de adecuar a la EA a los avances tecnológicos y científicos, los procesos de urbanización e industrialización (Gajardo, 1985). Además, se plantea que la EA no debe ser pensada como una educación meramente compensatoria, sino como parte integrada del sistema educativo formal, y como una forma de brindar capacitación a los trabajadores (Ríos González, 2006).

Los debates internacionales en materia de EA y el “desarrollismo” fueron acogidos en los círculos académicos y en las discusiones y decisiones de política en nuestro país. Evidencia de esto es la puesta en marcha en 1965 durante el gobierno de Arturo Illia del Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, la primera campaña permanente de alfabetización que se proponía erradicarlo como una condición clave para sostener en el tiempo cualquier política de modernización y crecimiento económico. Como parte de la campaña se constituyó la Dirección Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (Rodríguez, 1997). En esta etapa la EA gozó de una gran centralidad al ser considerada una herramienta de innovación necesaria para el desarrollo económico y social.

Un ejemplo es la creación en 1970 del CEMUL, que estaba orientado por la política de Estados Unidos como parte de la Alianza para el Progreso, y tenía una dimensión regional para apuntalar el desarrollismo (Gómez, 2013). El propio estatuto del CEMUL lo presenta

como un organismo técnico para mejorar los niveles de eficiencia y funcionalidad operativa de la EA en el país. Entre sus objetivos contaba estudiar, planificar y proporcionar pautas para las actividades de la EA a nivel nacional e internacional (Canevari y Yogue, 2014). El hecho más destacado es la creación en 1968 de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en la órbita de la Secretaría de Cultura y Educación. La DINEA se transformó en un organismo con autonomía de gestión y alcance a nivel nacional para centralizar todas las instituciones educativas de adultos, lo que permitió una política específica para la EA. Las escuelas de adultos del CNE, incluidas las que se encontraban bajo la órbita de las Fuerzas Armadas y la Policía Federal, se transfirieron a la DINEA (Brusilovsky, 2006a, 2006b).

La DINEA inspirada en un enfoque desarrollista y modernizador promovió en los años 1970 la expansión del subsistema de EA como un punto esencial para fomentar la incidencia de los adultos en cuestiones relacionadas con la organización social y el desarrollo económico a través de la creación de diversos tipos de centros educativos: en 1970 los CENS como una propuesta para mejorar el sistema educativo. Evidencia la preocupación por la problemática del abandono escolar, con un currículo de nivel educativo secundario específicamente para personas mayores de 21 años; los Centros Educativos Comunitarios, que ofrecían educación primaria y capacitación técnica elemental en villas de emergencia, zonas de seguridad y barrios de erradicación; los Centros Educativos Móviles de Promoción Profesional Popular, que brindaban educación básica y FP en zonas urbanas y rurales; y los Centros Educativos para Aborígenes, que ofrecían educación primaria y capacitación técnica elemental (Rodríguez, 1997; Roitenburd, 2006).

Los CENS pasaron de 7 en 1972 a más de 100 en 1974. Para el desarrollo de estos centros se realizaron convenios con empresas, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones provinciales y municipales, y sindicatos. Paralelamente, las provincias desarrollaron sus propias ofertas con características diversas en función de las particularidades políticas, económicas y geográficas (Gómez, 2013).

En el nuevo clima político e ideológico que significó el retorno de Perón al gobierno en 1973, se resignifican los objetivos de la EA en particular sus líneas políticas y de organización. La erradicación del analfabetismo y la disminución del semianalfabetismo se convirtieron en metas prioritarias que se cristalizan en el Plan Trienal elaborado en 1974. La DINEA se fortaleció y originó una profunda transformación del subsistema de EA de fuerte inspiración freireana y articulada con los discursos de la denominada “izquierda peronista” (Rodríguez, 2008). La DINEA inició un proyecto que implicó la ruptura con la etapa anterior al incorporar a la educación en un proyecto político nacional. La estructura y las líneas de acción del

CEMUL fueron reorientadas a fortalecer la política nacional del área. Se impulsaron experiencias educativas específicas para los adultos que se diferenciaban de las prácticas, espacios y contenidos de la escolarización de niños y adolescentes. El propósito era superar la histórica función compensatoria de la EA. Un ejemplo es la Campaña de alfabetización denominada Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR) (Hernández y Facciolo, 1984; Berthet, 2013).

La CREAR se desarrolló entre 1972 y 1973, y formó parte de la disputa política del peronismo. Su objetivo era fortalecer la organización de la soberanía nacional y la justicia social, y consolidar al pueblo como sujeto político y en especial a los trabajadores (Gómez, 2013). Se proponía reactivar y reformular todas las expresiones de la EA impulsadas por la DINEA en clave educación popular. Según Hernández y Facciolo (1984) la CREAR no duró en el tiempo, primero porque fue pensada dentro de un organismo con capacidad de gestión limitada como era la DINEA, segundo fue conducida por un sector radicalizado del peronismo y por este motivo ante un cambio de circunstancias políticas perdió credibilidad y continuidad, tercero y último fue escaso el tiempo en el que se proyectó concretar acciones radicales de corte ideológico-político.

También se profundizó, desde otro encuadre social y productivo, las experiencias de adultos en sindicatos que se ocuparon de la formación permanente de los trabajadores. Por ejemplo, el Sindicato de Luz y Fuerza (seccional Capital) acordó con el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) creado como un ente autárquico mediante la Ley 15240 sancionada en 1959 y la DINEA para desarrollar ofertas educativas desde la alfabetización, los niveles primario y secundaria, la FP y la creación de una escuela técnica (Gómez, 2013). El peronismo apostó por una política de fortalecimiento de la EA que a través de la DINEA buscaba promover la participación de los trabajadores recuperando la tradición del gobierno peronista iniciada en 1940 (Gómez, 2013: 80).

Un hecho significativo que destacan diversos trabajos (Jacinto, 2015; Wiñar, 2010; Belmes y Vocos, 2015) es que en este periodo adquiere mayor relevancia y se consolida el vínculo entre EA y formación para el trabajo con el desarrollo de la FP orientada a la inserción laboral. Con la transformación en el mundo del trabajo y la organización de los trabajadores que promovió la ISI, la FP comenzó a tener un lugar específico destinado a personas que habían completado sus estudios primarios. Los cursos de FP cobran gran relevancia en la década de 1970 y se expanden en empresas públicas y privadas, así como también mediante convenios con grandes establecimientos fabriles (Wiñar, 2010; Belmes y Vocos, 2013). Si bien, en 1970 y principios de 1980 la FP no se encontraba en la agenda política, siguió creciendo por la demanda social

de los sectores informales, que buscaron un tipo de formación para desempeñarse por cuenta propia (Jacinto, 2013).

El gobierno de Isabel de Perón representó un freno a muchas de las acciones que impulsaba la DINEA, entre ellas la CREAM. Luego, en el proyecto educativo autoritario de la dictadura militar las experiencias de EA se limitaron a mantener una continuidad silenciada y controlada desde el estado militar (Paredes y Pochulu, 2005). La DINEA fue reestructurada y pasó a depender de una oficina subalterna. En 1981 con la descentralización casi total de los servicios educativos que dependían de la DINEA numerosas escuelas de educación de adultos fueron cerradas o transferidas a administraciones provinciales o municipales. La EA dejó de ser una preocupación para el gobierno y fue desatendida a nivel nacional. Si bien aumentó la cantidad de escuelas y centros para adultos provinciales, el total de establecimientos no alcanzó al que existía con anterioridad a 1976 (Hernández y Facciolo, 1984; Canevari y Yogue, 2014). La política educativa del gobierno militar en EA representó un claro retroceso por la irrupción de muchas de sus experiencias gestadas durante el gobierno peronista, pero también respecto de las tendencias internacionales que enfatizaban, como la Recomendación de Nairobi (UNESCO) de 1976, considerar a la EA como parte de un proyecto global articulado al sistema educativo para corregir las desigualdades sociales y educativas, valorar las experiencias vividas por el adulto y construir mecanismos de coyuntura entre el sistema educativo y el entorno social, cultural y económico (De la Fare, 2010).

A lo largo del capítulo expusimos una recopilación y descripción de la historia y el desarrollo teórico-conceptual de los estudios e investigaciones en la EA en estos más de 90 años, que sin agotar todas las aristas que conforman esta historia, nos permitieron conocer y comprender los avances y retrocesos en la EA, así como la orientación que adoptó en función de los cambiantes lineamientos políticos y económicos del país. Los debates desplegados en el CNE entre positivistas y democrático-radicalizados muestran los múltiples sentidos que se atribuían a la EA en sus inicios. Los trabajos históricos sobre este periodo fundacional de la EA hasta el cierre de escritura de esta tesis no eran abundantes, sin embargo facilitaron reconstruir su creación y consolidación lograda ya a mediados del siglo XX. Por otro lado, pudimos reconocer que a partir de 1960 la EA se instala como un tema de agenda en las políticas educativas con la creación del CEMUL y la DINEA que buscaron institucionalizar un espacio especializado para la formación del sujeto adulto, a lo que se suma la iniciación de la capacitación para el trabajo. La DINEA representó un importante avance en la EA bajo el ideario desarrollista internacional en materia de política educativa que adoptó y divulgó el concepto de Educación Permanente para definir a la modalidad, aunque como veremos en el

capítulo siguiente, con un sentido diferente al que hoy es trazado en la LEN y en los documentos aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE).

Como ya señalamos, fue importante el avance de la EA durante el tercer gobierno de Perón en el marco de desarrollo de la CREAM y otras acciones de política educativa que impactaron en el fortalecimiento de la EA. En este periodo corto de la democracia, la DINEA se convirtió en un organismo con un mayor dinamismo que fomentó políticas educativas para el desarrollo de la modalidad así como temas relacionados con la investigación. En paralelo se dio un significativo auge de experiencias en formación para el trabajo con el CONET. Este gran impulso de la EA se vio interrumpido por la última dictadura militar que clausuró las actividades desarrolladas desde la DINEA, y con ello las primeras tentativas de institucionalización de la investigación y de espacios de formación especializados en estos temas.

En el siguiente capítulo profundizamos en el periodo de la “reforma educativa” en la década de 1990 y años 2000, y su incidencia en la EDJA y la FP.

Capítulo V

La Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Profesional en los últimos 25 años. Segunda parte: el aporte de los estudios actuales

La educación tiene como meta capacitar a los estudiantes con habilidades, conocimientos y comprensión para que los empleen en otros contextos, por lo general, en muchos otros contextos
David Perkins: **El aprendizaje pleno**

1. La Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Profesional en el siglo XXI

En este capítulo recopilamos, describimos y analizamos los debates y producciones posteriores a la apertura democrática asociadas a la EA. Se vislumbra a partir de la vuelta a la democracia, y especialmente en la década de 1990, una mayor impronta en las producciones y estudios dedicados al tema, así como la proliferación de investigadores/ras que se especializan o abordan la temática desde diferentes concepciones y temas de estudio. Por otra parte, daremos cuenta del relegamiento en materia de política educativa de la que fue objeto la educación orientada a personas jóvenes y adultas y la formación para el trabajo en el marco del auge de las políticas neoliberales, como lo muestra el lugar subalterno que le asignó la LFE, y su posterior recuperación con la sanción de la LEN.

La apertura democrática en 1983 y la reforma educativa en la década de 1990 marcaron un nuevo impulso en la EA. Esto se evidencia con la creación del Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos entre 1985 y 1989, que implementó el Ministerio de Educación organizado a través de la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Permanente con cabeceras en cada provincia. El programa proponía la creación concertada con las jurisdicciones de un subsistema nacional de EA. Esto generó que en las provincias se crearan centros de educación de adultos impulsados por direcciones en los Ministerios de Educación (Paredes y Pochulu, 2005; De la Fare, 2010). Sin embargo, fue breve la recuperación que experimentó la EA a finales de la década de 1980.

Los trabajos para este periodo resaltan que en la década de 1990 la EDJA y la FP fueron nuevamente desvalorizadas por las políticas educativas y laborales implementadas. La LFE ubicó a la EDJA de modo parcial bajo el título “Regímenes especiales” junto con la Educación Especial y la Educación Artística, es decir por fuera de la educación común. Los CENS no fueron mencionados en la ley, negándosele igualdad con los otros subsistemas. Muchos cargos de educadores provinieron de la educación especial, lo que generó una

progresiva pérdida de la especificidad y la importancia que la modalidad tenía a partir de las políticas educativas impulsadas en el periodo 1970-1973 (Rodríguez, 2008). Se desarticuló la DINEA, los servicios educativos se transfirieron a las jurisdicciones provinciales y no se creó ningún ámbito de coordinación de políticas para la modalidad a nivel nacional. El Ministerio de Educación y algunas de las jurisdicciones provinciales y municipales no reconocieron la particularidad y problemáticas de la EDJA y desmantelaron los organismos oficiales y los servicios educativos. La desprotección de la EDJA la convirtió en la estructura más débil del sistema educativo, y en la más expuesta a las políticas de ajuste de las reformas del Estado. El CFCE aprobó en 1999 el “Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos”, ratificando la ubicación de la EDJA dentro de los regímenes especiales y adoptando la definición de “educación de adultos” de la declaración de Hamburgo a la que Argentina había adscripto en 1997 (Rodríguez, 2008).

También se evidenció en la FP un retroceso por la disolución del CONET en el año 1995 y la creación del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en el Ministerio de Educación Nacional. En el INET se diseñaron políticas de articulación entre la educación y el trabajo y se crearon los Trayectos Técnicos Profesionales aprobados por la Resolución N° 86/98 del CFCE, en articulación con la Educación Polimodal. En este contexto, se eliminó a la Educación Técnica de la estructura del sistema y se dejó sin marco normativo a la FP (Jacinto, 2013 y 2015; Wiñar, 2010; Levy, 2012a). El INET brindó apoyo a los servicios existentes de Educación Técnica y FP y asumió la tarea de adjudicar y supervisar el crédito fiscal destinado a éstas áreas. Esta tarea en los siguientes años fue cambiando de responsable o se compartió entre varios organismos como la Secretaria de Empleo y Formación Profesional del MTEySS o la Secretaria de la Pequeña y Mediana Empresa del Ministerio de Economía, lo que profundizó la decadencia de la FP (Gallart, 2003). Para Gallart (2003) con la desaparición del CONET la Educación Técnica y la FP perdieron sistematicidad y coherencia ante la carencia de una política pública común de formación. Según la autora la participación de diferentes secretarías en las acciones formativas que deberían ser responsabilidad del INET, la competencia entre estos organismos, sus objetivos diferentes e incompatibles, y la superposición y discontinuidad de programas son un indicador claro de los altibajos de las políticas de formación y la dificultades de construir una institución educativa capaz de motorizar acciones de formación a nivel nacional.

En este sentido, Riquelme y Herger (2005a) señalan que el MTEySS desde una concepción basada en el discurso de modernización de funcionamiento del Estado implantó mecanismos de gestión para el funcionamiento de los programas de formación que tenía como fin separar

las funciones de diseño, coordinación, supervisión y evaluación en manos del Estado, por otro lado la ejecución en instituciones públicas y privadas que debían en licitaciones públicas competir por la obtención de recursos. Según las autoras, esta concepción impregnada por la ideología neoliberal le confería a los programas de formación y capacitación un papel central como instrumento de intervención de las políticas de empleo y sociales en un contexto de alto crecimiento del desempleo y pobreza. Un actor importante fueron los sindicatos que a pesar de las políticas públicas revalorizaron la función de la FP a través de los centros “conveniados”. Como parte del proceso de transferencia muchos CFP se asentaron además en sedes públicas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos e iglesias (Jacinto, 2015).

Como se analiza en los próximos apartados, por un lado, las transformaciones acontecidas en los primeros años de la década de 1990 promovieron un desplazamiento semántico en la conceptualización de la EA hacia una definición más compleja respecto de su función y la población destinataria por la denominación de EDJA. Por otro lado, los cambios van a orientar el rumbo a seguir en los trabajos e investigaciones sobre la EDJA y la FP, que se enfocan en comprender el alcance y magnitud de los resultados negativos de dichas reformas y en el rol de las políticas sociales recientes que se proponen revertir el deterioro social y promover el acceso a la educación y el trabajo como un derecho que debe garantizar el Estado.

1.1 Debates recientes en el campo de la EDJA: desplazamientos semánticos en la producción académica

Siguiendo a Finnegan (2012), no es casual que los trabajos que abordan la educación secundaria en el contexto de la EDJA complejicen su reflexión acerca del carácter de estas propuestas educativas, entendiéndolo no sólo en relación a una alternativa para cumplimentar con lo expresado en la legislación, sino también como un cuestionamiento a la matriz de la escuela secundaria tradicional de raigambre profundamente elitista.

En este sentido, y a los fines de este estado de la cuestión, resulta pertinente destacar el desplazamiento semántico implicado en el reemplazo de la noción de Educación de Adultos por la de Educación de Jóvenes y Adultos en la academia argentina hacia fines de la década del ochenta, y especialmente, comienzos de la década del noventa. Retomando las apreciaciones de Sirvent (1996) en este punto, en el plano de las manifestaciones concretas, la denominación de “jóvenes y adultos”, marca en la práctica educativa cotidiana la incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades y demandas de un importante núcleo de jóvenes –principalmente de sectores populares– que abandonan la escuela

secundaria y se incorporan a la EDJA para finalizar sus estudios. La inclusión de la expresión “jóvenes” surge como resultado de la crisis del sistema educativo y de la realidad social de nuestro país¹⁶.

El desplazamiento de la especificidad de “adultos” hacia la de “jóvenes y adultos” como denominación de la modalidad, se corresponde, tal como señala Rodríguez (2008) con la afirmación de un parámetro de edad, diferenciando a la EDJA de otras modalidades por el sujeto destinatario. Además, en el discurso pedagógico esta denominación oculta que el sujeto destinatario ha sido educacionalmente marginado y que proviene en un alto porcentaje de sectores sociales subordinados, cuestión que no respondería a su edad cronológica. Similarmente, para Paredes y Pochulu (2005) bajo la denominación “Educación de Jóvenes y Adultos”, correspondería circunscribir todas las prácticas educativas realizadas con sujetos mayores de catorce años; propiedad que reflexionan es insuficiente para pensar el campo dado la heterogeneidad de experiencias. De igual modo que Pochulu y Paredes, pero pensando las prácticas educativas para jóvenes y adultos en nuestro país y en América Latina, Brusilovsky y Cabrera (2006) señalan que la expresión “Educación de Adultos” se convirtió en una alusión para denominar a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

Sintetizando los principales elementos de estas definiciones, Elisalde (2008) sugiere como criterios desde los que se caracteriza al campo de la EDJA en la producción nacional: el recorte de edad de los estudiantes, sus rasgos sociales y la pertenencia ha determinado sector de la estructura social. En relación a esto, Brusilovsky (2006a) advierte que la literatura latinoamericana especializada tiene dificultades para establecer de forma conjunta una definición que englobe la multiplicidad de experiencias, de prácticas y de discursos asociados a la EDJA, caracterizada por esta heterogeneidad (De la Fare, 2010).

En la potencia de la denominación “jóvenes y adultos” se aprecian dos aristas: a) el aumento de la desigualdad social y educativa que se manifiesta en un incremento de jóvenes y adultos que intentan finalizar la escuela secundaria en ofertas de la EDJA; b) la designación de la modalidad como aquella educación formal destinada a otorgar acreditaciones de alfabetización y finalización de estudios primarios y secundarios para quienes superaron los plazos estipulados en el sistema educativo. El ingreso a la EDJA suele ser flexible y está

¹⁶ Según Sirvent (1996) la denominación EDJA surge a finales de la década de 1980 y principios de la década de 1990 en los círculos de producción académicos. Luego esa denominación, y en correspondencia con las CONFINTEA, sería adoptada como denominación oficial en las documentos producidos en materia educativa en el periodo de la reforma educativa en los 90.

mediado por una variedad de circunstancias que la determinan, como es la situación laboral, la maternidad o paternidad, el abandono escolar u otros motivos que configuran los rasgos de la población que asiste. Las ofertas educativas constituyen una propuesta más reducida en años de estudio y en contenidos, y con propensiones a reproducir, aunque acotados por los días de cursada, los programas del nivel primario y secundario. Por otro lado, esta orientación asignará a la EDJA un carácter compensatorio y por tanto desigual; dado que se dirige a una población que se define por no haber podido acceder a la escuela, y (en caso de acceder a la escuela) no haber finalizado los estudios y retomar la escolaridad luego de sucesivos fracasos.

1.2 La Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Profesional frente a las nuevas desigualdades

Como ha referido Finnegan (2012, 2009) en los años 2000 se abre un nuevo periodo para la EDJA a partir de las diversas acciones que se realizaron para su fortalecimiento por iniciativa del ahora Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. En el año 2004 se implementa el Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro” destinado a los jóvenes y adultos en todo el país mayores de 15 años incluyendo a la población de los servicios penitenciarios, así como se articulan acciones de terminalidad educativa entre los Ministerios de Educación y el MTEySS, en particular para aquellos sujetos beneficiarios de planes sociales y como posibilidad de contraprestación de subsidios. Por otra parte, la LEN reconoce las necesidades y condiciones de aprendizaje singulares de los jóvenes y adultos que no han tenido acceso o que han interrumpido sus estudios antes de finalizar la escuela secundaria. En la LEN se reafirma a la EDJA en la idea de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la define como una de las ocho modalidades del sistema educativo. La modalidad recupera así su tradicional lugar dentro del sistema educativo, y en el Capítulo IX conformado por 3 artículos se establece su importancia en la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida (Art. 46). La Ley de Financiamiento Educativo promulgada en enero de 2006, que tiene como finalidad otorgar centralidad al Estado Nacional para garantizar el derecho a la educación en todo el país, entre sus objetivos plantea “erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la EDJA en todos los niveles del sistema”.

El CFE se convierte en el ámbito de determinación de los mecanismos pertinentes para garantizar la participación de los sectores involucrados en todos los niveles (nacional, regional y local) para el desarrollo de programas y acciones de la EDJA. Se establece que la EDJA debe: a) brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las

capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria. b) desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática y c) mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. En noviembre de 2007 el CFE sanciona el Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011¹⁷. Además, se plantearon diversos criterios de intervención: articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, priorizar los esfuerzos en la atención de la franja etárea de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la modalidad, desarrollar acciones específicas según características etáreas, socioculturales, laborales y económicas de la población meta (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010a).

En el año 2008, se crea la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (MFEPJA), conformada por los representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colabora con la Dirección Nacional de Educación Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad (Levy, 2012b). A partir de ese trabajo, son significativos para la organización de la modalidad dos documentos aprobados para su discusión por el CFE en octubre de 2009 que serán esenciales: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”¹⁸. Se pretende reconstruir la oferta curricular tomando como inicio un marco conceptual básico para la realización de acuerdos en torno a los lineamientos, estrategias y planes a implementar. En ellos, se rescata como punto clave el derecho a la educación previsto desde la construcción participativa del conocimiento para toda la vida. Se entiende a la formación de los jóvenes y adultos interpelado por los cambios tecnológicos y científicos que inciden en el mundo laboral, así como, en los cambios sociales y las demandas e intereses de los sujetos, en

¹⁷ Fuente: Resolución del CFE N° 22/07.

¹⁸ Fuente: Resolución del CFE N° 87/09. El documento sobre lineamientos curriculares especifica que el currículo de la EDJA debe tener como centralidad ofrecer múltiples alternativas en un marco institucional que reconozca las trayectorias formativas de sus estudiantes, valore su identidad cultural, étnica y lingüística; acredite sus capacidades y competencias laborales; considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla; contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad y garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural (Sinisi y Montesinos, 2010a).

oposición a una visión compensadora. En este punto, es importante la vinculación que se propone con la formación para el trabajo y la inserción de los jóvenes y adultos en el mercado de trabajo. Así, por ejemplo, en el documento “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Documento Base”, se menciona lo siguiente:

- *La formación integral en la modalidad requiere una mirada específica en lo referente a la formación para el trabajo, el cual es parte del desarrollo productivo y científico-tecnológico, pero también de la trama socio-cultural y política de toda sociedad.*
- *La vinculación con el mundo del trabajo es una necesidad imperiosa en la modalidad que requiere ofrecer propuestas educativas que integren Terminalidad con Formación Profesional. Pero debemos tener en cuenta lo que significa una formación integral, polifuncional y polivalente para desempeñarse más eficientemente en relación de dependencia o en emprendimientos autogestionados de lo que significa la articulación con Formación Profesional en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. 40. Entendemos que ambas son complementarias y no excluyentes pero que su articulación e integración para generar ofertas educativas diferenciales requiere de la preparación cultural de sus protagonistas para trabajar en red y de acuerdos federales de carácter interinstitucional a nivel del propio sistema educativo como así también intersectoriales a nivel nacional, regional y local.*
- *Educación en y para el trabajo significa valorizar las diferentes aptitudes de los protagonistas sociales, brindar nuevas posibilidades de formación, transmitir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, además de favorecer una toma de conciencia sobre los problemas de contratación, salarios, derechos y deberes del trabajador. En suma, significa desarrollar las aptitudes y las capacidades necesarias para hacer del trabajo un factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano que acompañe el desarrollo de una sociedad más justa, más solidaria y más humana.*

Recuperando los posibles vínculos entre EDJA y formación para el trabajo presentes en el documento, nos formulamos la siguiente pregunta: ¿Cómo es la relación entre EDJA y FP en las instituciones que desarrollan programas de TyFP?

Es en este escenario, que advertimos un incremento y diversificación de producciones e investigaciones que enfatizan en la finalización de estudios secundarios en la EDJA. Estos estudios destacan que se verifica un incremento interrumpido de ofertas de terminalidad educativa (cuadro 5 y 6 en anexo) y un aumento de la matrícula (gráfico 1 en anexo) por el paulatino deterioro en los indicadores y la crisis de la escuela secundaria para responder a la demanda y cobertura. Krichesky y Benchimol (2008) señalan que a partir de 2003 se registra un aumento de 22% en la matrícula de los jóvenes menores de 20 años que asisten a ofertas educativas de nivel secundario de la EDJA, hecho que estaría compensando en parte la pérdida de matrícula de la escuela secundaria común. La matrícula de las escuelas secundarias de adultos en el periodo 1997-2007 acumula un 89% de incremento, siendo un 42,3% de los estudiantes menores de 20 años.

2. Los desafíos actuales y por venir: estudios y debates en la EDJA

En los próximos apartados haremos hincapié en los debates y análisis que brindan las investigaciones recientes sobre la EDJA y la FP con el fin de conocer las posibles vinculaciones entre ambas modalidades, como un insumo para nuestra investigación. Entre las temáticas abordadas por los especialistas, y en línea con nuestra tesis, se encuentran el lugar de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos, las ofertas formativas y su relación con la formación para el trabajo, el desarrollo de experiencias innovadoras, la estructura y forma de organización de las experiencias para jóvenes y adultos.

Se trata, en definitiva, de revisitar los debates y temas emergentes sobre la EDJA y la FP, a partir de un criterio de ordenamiento del corpus de investigaciones conforme a tres líneas que orientan el estado de la cuestión: 1) EDJA, movimientos sociales y educación popular; 2) EDJA y Centros Educativos de Nivel Secundario; 3) EDJA y terminalidad alternativas. La determinación de estas tres líneas no es arbitrario, sino que es resultado de las problemáticas y temas que son considerados como prioritarios, y el sentido otorgado a éstos desde los propios ámbitos de producción de conocimiento para la EDJA, la FP y el sujeto destinatario. En tal sentido, las preguntas que guían el análisis del corpus son: ¿Cómo se abordan la desigualdad educativa y social? ¿Cómo se conceptualiza el sujeto destinatario? ¿Cómo se consideran los nuevos formatos escolares que se orientan a ampliar la red escolar para los jóvenes y adultos? ¿Cómo aportan en términos de promover “nuevas institucionalidades” en torno a la relación educación-trabajo, y su aporte a la inclusión social?

2.1 EDJA, movimientos sociales y Educación Popular

La creación de experiencias educativas por parte de actores no escolares constituye en nuestro país, y en la EDJA, una novedad reciente. Su origen se remonta a la crisis social experimentada en el año 2001. Una de las aristas de la crisis fue la constitución de movimientos sociales como instancias que favorezcan la construcción de poder capaz de confrontar con el Estado como espacio de negociación y conquistas sociales en favor de los intereses de las clases populares. En materia educativa, estos movimientos tendieron a la creación de Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos (BP) mayores de 18 años. En los últimos años se han abierto en un número que supera los 80 BP, en su mayoría, en provincia de Buenos Aires y CABA¹⁹.

¹⁹ En la CABA forman parte del área de Educación de Adultos y Adolescentes, en una forma que se llama Unidad de Gestión Educativa Experimental, dentro del ámbito de la gestión estatal. En provincia de Buenos

Las investigaciones académicas (Elisalde, 2010; Ampudia, 2012; Gluz, 2013) producidas con referencia a esta alternativa educativa se enfocan particularmente en dos ejes: a) como iniciativas populares autogestionadas con autonomía político-pedagógica, y la compleja relación con el Estado en términos del derecho a la educación; b) la tensión entre el formato del modelo pedagógico escolar tradicional, y las características del formato escolar propuesto por los movimientos sociales.

Los trabajos profundizan específicamente en la concepción del movimiento social como principio y sujeto educativo. Esta postura le atribuye naturaleza y potencia pedagógica a los movimientos sociales que involucra pensar en instancias de enseñanza-aprendizaje que exceden el espacio intramuros de la escuela tradicional. Desde esta perspectiva, la dinámica social del movimiento se convierte en un “momento” educativo que se articula con la propuesta educativa de los BP –bajo relaciones pedagógicas alternativas a la escuela tradicional– como una apuesta a la construcción de seres humanos de nuevo tipo.

En cuanto a los nudos problemáticos que supone para estas experiencias educativas abordar la cuestión de la obligatoriedad escolar y reducción de la desigualdad social y educativa, las investigaciones caracterizan a los BP teniendo en cuenta la metodología educativa basada en la educación popular, la organización institucional con alternancia respecto del formato tradicional, el sentido político-pedagógico en las prácticas educativas, y la selección y tratamiento de los saberes populares; como estrategias para adecuarse a las necesidades educativas y sociales de los sectores populares, y más específicamente, jóvenes y adultos con un extenso historial de “fracaso” escolar.

Un primer aspecto de indagación radica en la propuesta de los BP como una totalidad educativa en clave de praxis social y política o como emergencia de nuevas formas de acción colectiva que surgen en la disputa social de los movimientos sociales, como esencialmente urbana y de base obrera y popular. La pedagogía articula la práctica política de los movimientos sociales con la práctica educativa de los BP, donde conviven y se articulan los saberes académicos y populares. En este sentido, Elisalde (2010) propone concebir a los BP como iniciativas populares autogestionadas, diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales. En este punto, radicaría su aporte a la obligatoriedad de la escuela secundaria, su “fortaleza” educativa se

Aires se incorporan en la Dirección Provincial de Planeamiento Educativo y la supervisión administrativa, pedagógica y gestión financiera de los aportes estatales a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada. Para profundizar véase Finnegan y Montesinos (2016).

construye en una serie de actividades que no responde en sentido estricto a las tareas e incluso escenarios de una escuela tradicional.

Para Ampudia (2012) la participación en los movimientos sociales y en los BP implica vivencias existenciales y totalizantes como parte de la lucha por construir una sociedad diferente a la sociedad capitalista, en tanto que participan integralmente como sujetos políticos, cognitivos, éticos, sociales, culturales y emocionales. Ahora bien, señala la autora que los BP no son sólo espacios interpelados por jóvenes y adultos militantes en una organización social. La heterogeneidad en las trayectorias escolares de los estudiantes de los BP muestra los movimientos migratorios que se producen dentro del propio sistema educativo, que evidencia en muchos casos la elección de los BP como “última oportunidad” para finalizar la escuela secundaria, y no como una opción político-pedagógica de transformación social. Esta reflexión de Ampudia es interesante, porque permite pensar a la EDJA y a los BP por la circulación de estudiantes ante la falta de políticas educativas específicas y de una pedagogía particular, y la necesidad de instituciones escolares apropiadas en pos de lograr la obligatoriedad y universalización escolar de los sectores populares.

Un segundo aspecto de indagación desplaza la mirada al proyecto político-educativo de los BP y su disputa con el formato de la escuela secundaria tradicional. En el estudio de Gluz (2013) se presenta la relación entre educación y subjetividad a partir del estudio de la construcción de lo público educativo tanto al interior de las experiencias como en su disputa hacia la esfera pública-estatal burguesa, y el modo cómo contribuyen a la construcción de una subjetividad emancipada. En última instancia, los BP son definidos como experiencias educativas que están integradas a la vida cotidiana del movimiento social y se proponen brindar una educación integral que articula la escuela y la comunidad, la imbricación entre lo manual y lo intelectual como estrategia central para garantizar la finalización de los estudios, a la vez, que formar sujetos críticos capaces de transformar la realidad.

Uno de los aportes más importantes de esta línea de estudios es que visibiliza la inacción del Estado y de la oferta de la EDJA para integrar a un grupo de jóvenes y adultos que fue expulsado de la escuela secundaria tradicional o que por distintos motivos no finalizó sus estudios en el tiempo estipulado. Sin embargo, los estudios no consideran los posibles vínculos de los BP con la formación para el trabajo, así como no se discute ni aborda la inserción laboral de los egresados. Por otro lado, la emergencia de nuevos formatos escolares que disputan con la escuela oficial y se erigen, frente a la incapacidad del Estado de garantizar el derecho a la educación, como una posibilidad para la finalización de la escuela secundaria; a la vez que ponen en discusión las ofertas educativas tradicionales y su “flexibilidad” para

responder a las demandas y características de nuevos públicos escolares que no “responden” a los parámetros del formato escolar tradicional.

Cuadro 7. Aportes de las investigaciones previas y áreas de vacancia²⁰

Temas	1) Análisis de experiencias educativas en movimientos sociales desde la concepción de EP como alternativa a la oferta tradicional en EDJA para la terminalidad secundaria. 2) Articulación de lo político-pedagógico como rasgo central de las experiencias.
Sub-temas	1) Construcción de un formato escolar diferente al tradicional en los BP.
Aportes al conocimiento	1) Visibiliza la problemática de la oferta de estudios secundarios en la EDJA y la falta de respuesta del Estado para resolver la demanda de los jóvenes y adultos de sectores populares para acceder y terminar la educación secundaria.
Áreas de vacancia	Se centran en las dimensiones sociales y político-educativas de los BP sin tener en cuenta la dimensión del “trabajo”.
Aportes que intenta hacer la tesis	Incorpora al estudio de las trayectorias de los estudiantes y graduados la dimensión del “trabajo” y visibiliza el desarrollo de prácticas novedosas para la integración social y laboral en instituciones que articulan TyFP.

2.1.1 EDJA y Centros Educativos de Nivel Secundario

Como señalamos la historia de los CENS se remonta a la década de 1970 cuando la extinta DINEA promovió la creación de diversos tipos de centros educativos para adultos. Así, los CENS surgen como una propuesta para mejorar el sistema educativo que evidencia la preocupación por la problemática del abandono escolar (Rodríguez, 1997). En la actualidad pueden acceder a los CENS personas mayores de 18 años que hayan finalizado la escuela primaria o la escuela secundaria incompleta. El principal corpus académico sobre CENS se centra principalmente en: a) las trayectorias de los estudiantes; b) las prácticas institucionales; c) la distribución de la oferta educativa.

Un primer aspecto de indagación se orienta a la reconstrucción de las trayectorias socioeducativas y los sentidos atribuidos a la experiencia escolar de jóvenes y adultos que habitan en la CABA. Diferentes trabajos tratan de comprender los recorridos, decisiones, obstáculos y facilitadores que los sujetos han tenido respecto de su vinculación con la escolaridad secundaria en el marco de la obligatoriedad, y específicamente en CENS. Sinisi *et al.* (2010a) señala la complejidad de promover la extensión de la escuela secundaria en este grupo de personas. En este punto, junto con la “obligatoriedad legal” establecida en la LEN estaría la “obligatoriedad social”, que alude a procesos por los cuales se ha naturalizado la necesidad de tener y por lo tanto, sostener y concluir, la escolaridad hasta el nivel secundario. Para el caso de los sujetos que transitan en los CENS, lograr el cumplimiento de esas ‘obligatoriedades’ se convierte en un desafío de otro orden. Porque remite necesariamente a

²⁰ A final de cada punto se presenta un cuadro que sintetiza los principales aportes de los trabajos de investigación y explicita el tipo de contribuciones que intenta aportar la tesis.

trayectorias escolares que involucran una decisión personal compleja vinculada con recorridos personales ya realizados, que en materia educativa remite a historias de abandono escolar. En esta línea, De la Fare (2013) señala que los sujetos que transitan por los CENS traen un sentido previo de la escolaridad atado a sucesivos fracasos, a lo que se suman las tensiones que se generan con el ámbito familiar y laboral dificulta el sostenimiento de la cursada, y la tensión ante la necesidad de finalizar los estudios para obtener un trabajo y proseguir estudios de nivel superior.

Krichesky *et al.* (2014) coinciden en que las trayectorias de los estudiantes de CENS, se caracterizan por ser de baja intensidad por los niveles de abandono. Este hecho se refuerza por la visión de los directivos acerca de la cuestión del fracaso escolar como naturalizado por las condiciones del contexto y de vida de esta población (inserción laboral inestable, familias desarticuladas, embarazo, etc.). En este sentido, el postulado de la obligatoriedad de la escuela secundaria presentaría como límites un público escolar y una situación socio-laboral cada vez más heterogénea que interpela a los CENS, frente a la tensión inclusión-exclusión, a contemplar esquemas de flexibilización curricular tendiente a favorecer trayectorias escolares con mayor permanencia.

En este punto, un estudio de Cragolino (2006) sobre un CENS en Tulumpa, Córdoba; y de Galarza (2015) sobre CENS en el Gran Mendoza, sostienen que los CENS no representan una “segunda oportunidad” para los jóvenes y adultos, sino que son los CENS quienes tienen una “segunda oportunidad” con estas poblaciones estudiantiles para generar condiciones en las que sea posible hacer efectivo el derecho a la educación.

Un segundo aspecto de indagación es la oferta de CENS (sobre todo estudios en la CABA, Krichesky *et al.*, 2012) en relación con la gestión institucional y curricular. En este sentido, plantean como hipótesis un cambio en la tradicional función social en torno a la obligatoriedad escolar, centrándose ahora más en una mayor función de contención, cuidado y apoyo a los estudiantes en su vida afectiva, social y educativa.

En la situación actual de la oferta de CENS, se identifican dos aristas. Por un lado, la fragmentación interna de la oferta desde décadas atrás. En especial, la desigualdad educativa se agudiza por la concentración de la oferta en las Comunas del centro, siendo la población de las Comunas del sur la que presenta mayores necesidades, por su desigualdad social y geográfica no acceden a ofertas para finalizar los estudios secundarios. Por otro lado, la pérdida de especificidad y la falta de financiamiento consecuencia de la LFE marcaron un profundo detrimento de las condiciones institucionales y necesidad de rejerarquización pedagógica de sus equipos directivos y docentes (Krichesky *et al.*, 2012). Como resultado, los

CENS se encontrarían en “desventaja” institucional y pedagógica para responder a la obligatoriedad de la escuela secundaria, a lo que se suma una falta de conexión entre la demanda potencial y los alcances de la oferta y su cobertura, así como de la gestión curricular. En tal sentido, De la Fare (2013) dice que las formas de aproximación a los CENS, la permanencia y otros aspectos de la escolaridad se desarrollan en un espacio escolar donde conviven estudiantes de diferentes edades y generaciones, las interpretaciones y estrategias de trabajo de los directivos y docentes frente a las transformaciones de una población no tradicional en los CENS no presenta coordinación y las experiencias pedagógicas de los docentes con estudiantes de distintas edades en muchos casos resulta conflictiva por la historia social, laboral y educativa previa.

Entre los puntos más interesantes de este corpus de producciones aparecen los hallazgos sobre el sentido que construyen los actores que participan de la vida escolar (directivos, docentes, alumnos), la escasa o nula articulación de los CENS a otras iniciativas del sistema educativo (en especial con la FP) y la articulación pedagógica entre distintas instituciones o propuestas dentro de la EDJA destinadas a la finalización de los estudios secundarios. Aspectos que también obstaculizarían el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad y universalización escolar.

En este marco, las reflexiones de estos estudios, apuntan a la formación humana en valores, principios y convicciones en los CENS orientados más a la “contención” que a la promoción de conocimientos. Este corrimiento respecto a la función social histórica de los CENS surgiría por la interpelación de la obligatoriedad y el “mandato” de la retención escolar. Sin embargo, no implica una ruptura total dado que también se conserva su función más “clásica” de transmisión de conocimientos universalistas, de poca “flexibilidad” en los tiempos y espacios, y en consecuencia de poder evitar la deserción de jóvenes y adultos que ya de por sí acarrean historias de fracaso escolar.

Cuadro 8. Aportes de las investigaciones previas y áreas de vacancia

Temas	1) Estudio de los objetivos y función social de los CENS como parte de la oferta educativa para la terminalidad secundaria en la EDJA. 2) Abordaje de prácticas pedagógicas específicas para la población adulta.
Sub-temas	1) Caracterización de la población que asiste a los CENS
Aportes al conocimiento	1) Visibiliza la persistencia del fracaso escolar en los CENS por el mantenimiento de un formato escolar que no se adapta a las particularidades de la población. 2) Evidencia el surgimiento de nuevas funciones sociales ligadas a la incorporación de estudiantes jóvenes y a la contención de los estudiantes de sectores populares. 3) Análisis de las prácticas, sentidos y representaciones de los actores involucrados desde un abordaje estructural y subjetivo.
Áreas de vacancia	No se registran investigaciones sobre CENS en la Provincia de Buenos Aires. Escaso diálogo con trabajos que hagan foco en aspectos vinculados al estudio de la pobreza, las políticas sociales y el trabajo. Si bien existen estudios sobre trayectorias, no se incluye la dimensión laboral.
Aportes que intenta hacer la tesis	Analiza la desarticulación y posibles vínculos de la EDJA con la FP. Recupera contribuciones de la sociología y las políticas sociales para comprender los programas de TyFP.

2.1.2 EDJA y terminalidad alternativas

Como señalamos el Plan FinEs es uno de los estudios de caso seleccionados. Se crea con el propósito de dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escuela secundaria. El Estado lo reconoce como una propuesta que surge de la revalorización de la EDJA, y como una proposición de alcance nacional para aquellas personas mayores de 18 años que no finalizaron la escuela en el nivel primario o secundario. Se trata de un programa que se suma a la oferta regular de la EDJA como los BP y CENS.

El Plan se inicia en el año 2008 impulsado por el Ministerio de Educación Nacional con la Resolución 917/08 y la Resolución 66/08 del CFE concertado en la MFEPJA. El Estado lo reconoce como una propuesta que surge de la revalorización de la EDJA, y como una proposición de alcance nacional para aquellas personas mayores de 18 años que no finalizaron la escuela en el nivel primario o secundario, a cargo de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, en articulación con los Ministerios jurisdiccionales, otros Ministerios y organizaciones del mundo del trabajo y la producción como respuesta a los propósitos señalados en la LEN para la EDJA.

El Plan FinEs, en su formulación definitiva, se implementa en dos etapas: el FinEs 1 (“deudores de materias²¹”) se inicia en el año 2008, destinado a los jóvenes y adultos que cursaron el último año de la escuela secundaria como alumnos regulares y no lograron la titulación por deber materias, y en el año 2009 se abre la línea FinEs 2 (“trayecto”) orientado a promover la terminalidad de los estudios en aquellas personas que no habían ingresado o

²¹ A partir de 2016 se llama Plan FinEs 1 (“materias pendientes”). Resolución 444/12 y 1/15. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

habían abandonado tempranamente el nivel primario o secundario. El mismo año, se inicia una tercer línea conocida como FinEs-cooperativas (en “deudores de materias” y “trayecto”) que alcanza a todas las Organizaciones Cooperativas establecidas en la provincia de Buenos Aires del Programa Ingreso Social con Trabajo Argentina Trabaja (AT) creado en 2009 por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS), para las cuales se llevó a cabo un trabajo coordinado entre la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos y la Coordinación Educativa del Programa AT.

Cuadro 9. Descripción del programa: Plan Fines

Ministerios /Reparticiones públicas involucradas en su coordinación.	Depende a nivel nacional del Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, en articulación con los Ministerios de Educación y dirección de adultos jurisdiccionales.
Otras reparticiones públicas también implicadas en la implementación y sus roles específicos.	La Coordinación Educativa del Plan AT coordina la línea FinEs-cooperativas (en “deudores de materias” y “trayectos”) que alcanza a todas las Organizaciones Cooperativas establecidas en la provincia de Buenos Aires.
Nivel de calificación o título implicado.	Terminalidad de estudios primarios y secundarios.
Tipo de dispositivo/s en relación al acercamiento al mundo del trabajo.	Articula con el programa AT como parte de las políticas sociales del MDS orientadas a los sectores débilmente integrados o por fuera del mercado de trabajo. Se inscribe conceptualmente en los postulados de la economía social, el cooperativismo y la autogestión. Para la implementación del Plan FinEs-cooperativas se crearon dos espacios curriculares específicos que apuntan a fortalecer la formación para la autogestión: Economía Social, y Organización y Administración de Microemprendimientos.
Público al que apunta.	Destinado a jóvenes y adultos, trabajadores de las cooperativas del Programa Ingreso Social con trabajo, y trabajadores de las entidades gremiales mayores de 18 años.

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis y la bibliografía consultada.

El Plan se suma a la oferta regular de la EDJA: CENS, ofertas destinadas a contextos de encierro (institutos de minoridad y cárceles) y los BP en movimientos sociales, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil, entre otras. Cuenta con 1.800.000 inscriptos periodo 2008-2014 total país y 600.000 estudiantes egresados mayores de 18 años hasta diciembre de 2014. En la provincia de Buenos Aires los datos demuestran una evolución creciente del Plan FinEs en cuanto a cantidad de municipios que lo implementa, inscriptos y egresados a partir de 2010²² (Véase cuadro 10 en anexo para ampliar).

²² Los datos señalados surgen del material empírico, de una entrevista del ex Ministro Nacional de Educación Alberto Sileoni. Link: <http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/sileoni-el-estado-nacional-no-regala-nada-otorga-posibilidades-y-abre-puertas/>; y el documento “Plan FinEs – Argentina Trabaja, Enseña y Aprende – Provincia de Buenos Aires, editado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

La línea de estudios centrada en programas alternativos de terminalidad educativa es de desarrollo reciente y representa un área de estudio poco explorado. En particular, las investigaciones académicas producidas con referencia al Plan FinEs, se enfocan en abordar el Plan como parte de las políticas educativas orientadas a gestar una mayor ampliación en el acceso a la educación a partir del desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas que se proponen mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes y adultos.

Uno de los puntos más interesantes de los recientes estudios sobre el Plan FinEs es que intenta aportar al debate sobre su institucionalización como parte de la inclusión educativa y social. El supuesto de partida es que el Plan, basado en los postulados de la educación popular, construiría una nueva cultura escolar que contribuiría con el cumplimiento de la obligatoriedad y finalización de la escuela secundaria.

Una primera dimensión de análisis se centra en la reformulación de los tiempos escolares como una variable principal para mejorar las oportunidades educativas de los jóvenes y adultos. Se trata de una propuesta que adopta un esquema flexible en cuanto a los lineamientos curriculares y los horarios de cursada con carácter semi-presencial. Por otro lado, el año lectivo se organiza con un régimen académico específico de 3 años que permite finalizar los estudios, y contempla el régimen de correspondencias entre materias aprobadas.

Una segunda dimensión radica en la reformulación de los espacios escolares, con un diseño más abierto, dinámico y flexible respecto del modelo escolar tradicional. El espacio físico donde se desarrollan las clases está conformado por sedes que se emplazan en diferentes instituciones. Esta impronta barrial en el proyecto educativo facilita que todos accedan a la propuesta, y el sostenimiento de la cursada (Burgos, 2016a). Asimismo contribuye, señalan Lozano y Kurlat (2014) y Kurlat (2014), a apuntalar la construcción de un clima de trabajo representado como diferente al de la escuela promovido por la cercanía de la sede con el entorno social, como aspectos claves en la conformación de un grupo de estudio y un espacio áulico con características diferentes al tradicional.

Al respecto, esta política demostraría su contribución en el acceso y la terminalidad educativa. Sin embargo, para Brunetto *et al.* (2014) aspectos del Plan aparecen cuestionados por su modalidad de cursada (pocos días de cursada) y el modo de interpelar a los estudiantes (en un contexto de precariedad edilicia y de recursos materiales para el normal desarrollo de la clase).

Finalmente, una tercera dimensión es el rol de los docentes. En este punto, la selección y formación de los docentes aparece como un aspecto crítico para el éxito del Plan FinEs. Se reconoce dos perfiles docentes: los docentes “militantes” (no en el sentido político de la

palabra) que están comprometidos con la propuesta, que hacen promoción de la experiencia en los barrios, que están dispuestos a conocer las problemáticas barriales, participar en reuniones con otras instituciones y organizaciones para generar una red de intercambio y fortalecimiento de los barrios, etc.; y los docentes “tradicionales” que no se adaptan a las problemáticas barriales, a las condiciones de precariedad en que se encuentran las instituciones sedes, la irregularidad en el cobro del salario y las condiciones laborales o las dificultades que presentan para el aprendizaje los estudiantes, especialmente en matemática y lecto-comprensión (Burgos, 2016a).

En relación a esto, el trabajo de Hormaeche (2013) en La Pampa, Alochis y Cocco (2015) en Río Negro y Facioni, Ostrower y Rubinsztain (2013) en el Partido de Tigre, evidencia a través de un análisis de las representaciones y prácticas docentes en el Plan FinEs que la propuesta educativa con escasez de recursos materiales y pedagógicos, y sin respetar los derechos laborales docentes; abonaría en la profundización de la fragmentación educativa y la desigualdad social en los sectores de escasos recursos.

Otro corpus de investigaciones aborda el Plan FinEs en relación con el trabajo. Levy y Bermúdez (2012) examinan las acciones destinadas a la educación formal dentro del campo de la formación de trabajadores en el Programa AT. Las autoras detallan esta línea del Plan centrando la atención en su aporte a la inclusión de la educación formal en las acciones de formación de cooperativistas, en líneas de acción interministeriales. Se trata de un abordaje que además de su riqueza en la descripción de esos programas, observa que se generan rupturas con el paradigma de los programas de formación profesional de décadas pasadas, como el hecho de que la terminalidad de los estudios formales se incorpore como oferta opcional y no como una contraprestación, en el terreno de las políticas sociales.

Por su parte, González (2014) aborda los modos de construcción y despliegue de estrategias de vida a la luz de los condicionantes estructurales de jóvenes que están terminando sus estudios secundarios a través del Plan en un barrio popular del Gran La Plata. En este sentido, concluye que el Plan como una política educativa y de apoyo a la inserción laboral, está funcionando como un proyecto institucional que contribuye a la construcción de mediaciones entre lo estructural y lo subjetivo como resultado de cuatro dimensiones puestas en juego: a) la dimensión colectiva de las estrategias de vida en cuyo proceso interviene el entramado familiar, barrial y distintos tipos de institucionalidades; b) la intervención de normas sociales vinculadas a la educación y el trabajo que se encuentran presentes en el imaginario de los jóvenes; c) la configuración del capital social, y específicamente, los lazos y redes barriales desplegados en las estrategias de búsqueda y mecanismos de acceso a empleos; d) las

tensiones entre lo posible y lo deseable en la construcción de proyectos y deseos, es decir, las formas en que interviene la dimensión subjetiva de las desigualdades objetivas.

Los estudios (Finnegan y Brunetto, 2014 y 2015; Levy y Rodríguez, 2015; Burgos, 2016a) de esta línea señalan las contribuciones y limitaciones del Plan FinEs al cumplimiento de la obligatoriedad en el nivel secundario y cómo los actores se expresan sobre las posibilidades y las restricciones para la inclusión educativa a partir de las “nuevas institucionalidades” que surgen para garantizar la integración social de los sujetos. En este punto, para Levy y Rodríguez (2015) el Plan garantizaría el derecho a la educación con un proyecto pedagógico que se adecua a la realidad de los sujetos. En función de las reflexiones a las que arriban los trabajos, se podría argumentar que, el Plan FinEs promueve una “nueva institucionalidad” que intenta contribuir en el acceso a la educación como un derecho social con un formato escolar “flexible”. Sin embargo, se perciben importantes desafíos que limitarían de algún modo la propuesta educativa del Plan: falta de provisión de materiales para el desarrollo de las clases; falta de recursos para las instituciones sedes; selección tradicional de los docentes; irregularidad en el cobro del salario y las condiciones de precariedad laboral en que desempeñan su tarea los docentes.

Cuadro 11. Aportes de las investigaciones previas y áreas de vacancia

Temas	1) Análisis de las políticas educativas orientadas a la inclusión en la EDJA
Sub-temas	1) Estudio de las políticas educativas orientadas a la terminalidad educativa en el nivel secundario en la EDJA. 2) Análisis de las prácticas institucionales y pedagógicas del Plan FinEs.
Aportes al conocimiento	1) Permite conocer los aportes y límites del Plan FinEs a partir de un estudio de las prácticas institucionales y pedagógicas. 2) Explora al Plan FinEs en relación con el trabajo. 3) Explora la práctica docente en el Plan FinEs.
Áreas de vacancia	No explora las articulaciones de las políticas educativas con las políticas laborales. No profundiza en la relación del Plan FinEs con la formación para el trabajo.
Aportes que intenta hacer la tesis	Analiza y profundiza en el estudio de las nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral de los programas de TyFP. Profundiza en el análisis de las prácticas pedagógicas e institucionales del Plan FinEs atento a su incidencia en las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos

2.1.3 EDJA y formación para el trabajo

Aunque se identifican trabajos dedicados a la FP, como veremos en el apartado 2.2, los estudios sobre la articulación con la EDJA son exiguos. Entre el limitado universo de investigaciones podemos mencionar los escritos de Levy (2012a, 2012b, 2012c y 2015) que se enmarca en la perspectiva teórica de la sociología de la educación crítica. Desde esta orientación analiza el lugar de la EDJA y su articulación con la formación para el trabajo, con especial acento en las políticas sociales nacionales de asistencia al empleo en el periodo post-

convertibilidad y sus transformaciones a lo largo de los años de recuperación económica. Hace foco en las características políticas y pedagógicas de los componentes de la denominada “contraprestación educativa” de las nuevas políticas sociales (entre los casos analizados se incluye el Plan FinEs), y las rupturas o continuidades que presentan con la etapa de implementación del modelo neoliberal. Lo interesante de los escritos es que permite comprender que en el marco de las nuevas políticas sociales orientadas a la formación para el trabajo e inserción laboral, la EDJA pierde parte de su potencial transformador en otros ámbitos de la vida de las personas, al quedar sujeta la contraprestación educativa ligada a la idea de empleabilidad.

Otro corpus corresponde a un equipo de investigación que abordó las problemáticas que plantea el campo de la vinculación entre la educación y el trabajo en la ciudad de Caleta Olivia tomando como eje de análisis las perspectivas desde la EDJA. Los escritos de Levy y González (2010a, 2010b y 2012) discuten la relación entre las esferas de la formación y la producción, y su vínculo con la EDJA para la terminalidad de estudios como condicionalidad (por ejemplo en un Programa Municipal de Formación para el Trabajo, que se encuentra bajo la responsabilidad de la Oficina de Empleo en Caleta Olivia). Desde los fundamentos de la sociología de la educación crítica abordan la relación educación–trabajo como fenómeno social que refleja los procesos y condiciones de un contexto histórico determinado y reflejando una complejidad social que atraviesa a las estructuras, prácticas y relaciones sociales en la educación, las dinámicas de producción y reproducción, fenómenos de adaptación/integración o resistencia/transformación. A partir de este posicionamiento cuestionan las perspectivas economicistas de la teoría del Capital Humano y sus reactualizaciones plasmadas en el enfoque de desarrollo humano difundido por los organismos internacionales de crédito y asesoramiento para América Latina.

Los estudios que articulan terminalidad educativa para jóvenes y adultos con formación profesional constituyen un área de vacancia dentro de la EDJA y se reconoce la necesidad de su expansión. Si bien en los últimos años se ha incrementado el número de investigaciones sobre la FP no se ha priorizado la articulación que las leyes promueven con las diferentes ofertas de la EDJA, a pesar de que en muchos casos es la misma población. Entre otras áreas de vacancia se señala que en este grupo nada se ha producido en relación a los nuevos programas de TyFP. Se evidenció que los trabajos de este grupo se desarrollan principalmente en lo que es educación y trabajo que puede considerarse otro campo temático diferente al de estudios sobre las posibles articulaciones entre terminalidad educativa y formación para el trabajo.

Cuadro 12. Aportes de las investigaciones previas y áreas de vacancia

Temas	1) Vinculación educación-trabajo en la EDJA.
Sub-temas	1) Articulación entre la EDJA y la formación para el trabajo.
Aportes al conocimiento	1) Aproximación al vínculo entre EDJA y formación para el trabajo. 2) Pérdida del sentido transformador de la EDJA frente a la contraprestación educativa ligada a la empleabilidad en los programas de empleo. 3) Complejidad de la articulación educación-trabajo por la no correspondencia entre el sentido de la educación y los requerimientos de formación del mercado de trabajo.
Áreas de vacancia	No aborda las posibles articulaciones entre terminidad educativa y formación para el trabajo
Aportes que intenta hacer la tesis	Analiza programas de TyFP, y la posible articulación de prácticas institucionales, pedagógicas y laborales para lograr la integración social de los jóvenes y adultos.

2.2 La Formación Profesional frente al desafío de la inclusión laboral

En la literatura académica dedicada a la FP se desarrollan estudios referidos a la formación y capacitación para el trabajo. A partir de 1980 se aprecia un mayor interés en los sujetos prioritarios por la EDJA. Así lo evidencia los estudios pioneros sobre el tema realizados por Wiñar (1984) y Braslavsky y Riquelme (1984)²³ que señalaron la necesidad de lograr una mayor profesionalización en la FP por las carencias en la formación de operarios en algunas actividades económicas y la escasez de agentes sociales encargados de articular y generar espacios de formación asociados y orientados a sectores del aparato productivo considerados de vacancia.

En este sentido, Wiñar (1997) identificó potenciales poblaciones objetivo de políticas públicas sociales, de empleo y formación a partir de describir algunas características de la población económicamente activa en diferentes mercados urbanos de trabajo durante el período 1989-1995 en dos grupos de edad: 25-29 y 20-24 años. Lo interesante del trabajo para nuestro estudio es que muestra cómo la población relativamente excluida en materia social, laboral y educativa evidencia una importante correlación entre el nivel de desocupación y el nivel educativo. Para el autor, este hecho marca una contradicción en las políticas públicas que buscan reducir la desigualdad social: por un lado, no se puede dejar de lado las condiciones de vida y educación de diferentes grupos sociales y etarios lo que sugiere acciones compensatorias (en materia social, de formación para el trabajo, etc.), pero por otro lado, desde una perspectiva democratizadora no se debería renunciar al objetivo de promover políticas de igualdad de oportunidades.

En un trabajo posterior, Wiñar (2001) toma como universo de análisis la oferta de formación laboral en la década de 1980 y 1990 en la ex Secretaria de Educación de la CABA

²³ Ver De la Fare (2010)

(actualmente Ministerio de Educación de esa jurisdicción). Aborda dentro de la FP los cursos dictados directamente por el CONET que se desarrollaron bajo dos modalidades: los cursos en los Centros Nacionales de Formación Profesional Privados de Fábrica (CNFP-PF) y los cursos realizados a través de convenios. Los cursos en la modalidad CNFP-PF y convenio se realizaron en la Provincia de Buenos Aires y CABA. El autor establece una diferencia al sostener que la oferta de cursos conveniado dictados en forma directa por el CONET se caracterizaba por ser más tradicional (construcción y automotriz). Los CNFP-PF también brindaban cursos tradicionales, sin embargo eran de mayor calidad y predominaban los vinculados con el sector manufacturero y de oficios y puestos relacionados con tecnologías más modernas, lo que promovía una mayor inserción al mercado de trabajo.

Los trabajos de Gallart presentan un interesante análisis para conocer la situación pasada y actual de la FP en el contexto argentino que complementa los trabajos anteriores. Si bien no explora el caso argentino, el estudio en otros países le permite argumentar que en nuestro país la FP como sistema orientado a la capacitación laboral en jóvenes y adultos surge tardíamente en la década de 1970 (Gallart, 2001). En un trabajo posterior, Gallart (2003) analiza la centralidad del Estado en la formulación de las políticas de formación para el trabajo, e incorpora al estudio la situación social, los actores de la formación (las empresas, los sindicatos, las organizaciones de la sociedad civil y los usuarios), las transformaciones en el mundo del trabajo y los requerimientos necesarios para la obtención de un “trabajo decente” en Argentina. Si bien el análisis de la autora se desarrolla en el plano de las recomendaciones de aspectos que considera interrogantes y retos nuevos e inéditos que enfrenta la formación para el trabajo en el siglo XXI, los puntos que destaca resultan un valioso aporte para nuestra investigación: a) 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, nos preguntamos: ¿Cómo contribuyen las instituciones que desarrollan programas de TyFP a la articulación educación-trabajo?; b) ya sea en el ámbito nacional como el provincial, evitar la pérdida de recursos humanos e institucionales mediante el rescate de los servicios existentes de FP, tanto estatales como privados, así como su actualización, nos preguntamos: ¿Qué sentido tiene la educación y la formación para el trabajo en los programas de TyFP?; c) el fin de las políticas de formación 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 que persiga como horizonte eliminar la fragmentación y desigualdad social, nos formulamos la siguiente pregunta: ¿Cómo aportan los programas de TyFP a reducir la brecha en la desigualdad social?.

Otros corpus para aproximarnos a la FP son los trabajos de Riquelme y Herger (2001, 2005a y 2005b) y Herger (2010) abordan las múltiples dificultades que encuentra la población para poder acceder a la educación y la formación para el trabajo, en particular los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo. Los estudios, incorporan al análisis previo, el accionar de las políticas neoliberales, y cómo las críticas al Estado de Bienestar y el impulso de los sistemas de mercado generaron en materia de política educativa y de FP el desarrollo de proyectos que han diversificado y resquebrajado el sistema educativo y de formación laboral, postergado el vínculo necesario entre FP y EDJA.

Por su parte, Cappelletti (2000) sostiene que hay dos cuestiones que requieren atención del Estado y compromiso de los actores sociales para lograr un sistema de formación nacional como tienen otros países de la región: a) instalación de un sistema nacional de FP que posibilite en el mediano plazo la normalización, acreditación y certificación de las competencias laborales de la población; b) fortalecimiento de los actores sociales que deben ser –junto al Estado– corresponsales ineludibles del sistema, buscando recomponer condiciones de equilibrio en el diálogo social, potenciar al actor sindical y amplificar la representación del sector empresario. ¿Qué actores sociales deberían participar en la conformación de la oferta articulada de TyFP?

A este grupo se añaden las producciones de otro corpus de investigaciones que focaliza en la población de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y las políticas de formación para el trabajo (Gallart, 2000; Jacinto, 2000, 2006b y 2006c; Lasida, 2004). Estas investigaciones que se enmarcan en estudios regionales que examinan la relación educación-formación-empleo han incluido el caso argentino –con especial énfasis en el Área Metropolitana de Buenos Aires– efectuados entre los años 1997 y 1999, centrados en las características educativas y ocupacionales que dificultaban la inserción y trayectorias laborales de jóvenes pobres y con bajo nivel educativo, por otro lado el análisis de la política pública centrada en programas de formación y empleo. En el caso de los programas mostraron una simplificación de la problemática de la situación de los jóvenes en el mercado de trabajo y sus tendencias excluyentes, sin tener en cuenta suficientemente el peso de los niveles educativos formales en la inserción laboral, y sin incorporar factores sociales o culturales. Lo interesante de los estudios es que revelaron que a esta débil visión integral de los programas se sumaba otras debilidades como la casi completa desarticulación entre la educación formal, la formación profesional y los programas de capacitación e inserción laboral. En este sentido, nos formulamos la siguiente pregunta: ¿Qué formación es relevante en la oferta articulada de TyFP frente a la segmentación y condiciones laborales en el mercado de trabajo?

También, identificamos un cúmulo de antecedentes en el interior del país que abordan las políticas de formación y empleo para los jóvenes a nivel local. Una línea de estudio son Martín y Della Torre (2012), Martín y Albina (2014), Giampaolletti, et. al. (2014) y Martín (2015) analizan el vínculo entre los jóvenes, el trabajo y la FP en la Provincia de Mendoza. Se trata de estudios que proponen conocer cuáles han sido los condicionamientos históricos que han moldeado la realidad de los sistemas de formación para el trabajo en la provincia, con especial énfasis en las instancias de negociación y articulación de intereses.

Otro acervo de estudios en el interior del país son los análisis de Barbetti (2015 y 2016) y Pozzer (2016), abordan los recorridos posteriores al tránsito por experiencias de FP y Capacitación laboral de jóvenes pobres de Chaco y Corrientes. Advierten una intensa acción del Estado en lo que refiere a políticas de formación laboral que evidencia los esfuerzos en términos de ofertas, pero que aún existe un cierto desajuste entre las mismas, el mercado laboral y las posteriores trayectorias de los jóvenes. Asimismo, muestran una falta de vinculación entre ciertos objetivos propuestos en los diseños de los programas y su efectiva instrumentación a nivel territorial, debido esto a que son muchos los niveles, instituciones y actores que intervienen en dichos procesos. Integrantes de este equipo realizaron trabajos centrados en el Programa educación media y formación para el trabajo apoyado por la Unión Europea. D'Andrea (2011) y D'Andrea, Sobo y Almirón (2013), sistematizan experiencias de este Programa en Corrientes, cuyos beneficiarios son los jóvenes de 16 a 29 años con estudios primarios completos que no estudian ni trabajan y que, una vez incluidos en el programa, asisten simultáneamente a los CENS y a los CFP. Los trabajos señalaron los principales aspectos que en la etapa de implementación operan como obstáculos o limitaciones al establecimiento de vínculos entre educación de adultos y formación profesional. En trabajos posteriores del equipo (D'Andrea, Sobo y Almirón; 2015, 2016) concluyen que la adquisición de una certificación doble brinda mayores herramientas en términos de saberes. Y principalmente tiene un significado simbólico que incide en la producción de subjetividad, fortalece la autoestima y permite a los jóvenes imaginar un futuro posible, que desafía las condiciones materiales de exclusión que sufren. Sin embargo, los logros del Programa se ven restringidos por la evidente fragmentación de los circuitos educativos (los trabajos encuentran correlato en los circuitos diferenciados de calidad entre las instituciones educativas), sumado a ello, la escasa inserción a redes de contención, acompañamiento y asesoramiento en materia laboral resulta un limitante en la posterior trayectoria laboral. Las conclusiones a las que arriban nos permiten formular las siguientes preguntas ¿Cómo desarrollar experiencias de

TyFP transmita contenidos relevantes para la vida y el trabajo? ¿Cómo brindar herramientas que actúen como soportes protectores para los jóvenes y adultos post paso por los programas? Belmes y Vocos (2013) y Belmes, Tissera y Vocos (2015) estudian las condiciones en que se desenvuelve la FP de gestión estatal en la CABA frente a los desafíos actuales del mundo del trabajo. Señalan dos aristas: a) la resignificación del concepto de trabajo y de la FP como herramienta para la constitución de proyectos de vida que incluyen la preparación/especialización en un oficio/profesión; b) el modo en que se posiciona el centro frente a los desafíos que presenta en la actualidad el mundo del trabajo o, dicho de otro modo, la modalidad que adopta la relación educación y trabajo. Por su parte, Gándara (2010 y 2012) y Gándara y Cosentino (2013) ubican a la FP dentro del contexto más amplio de las relaciones laborales. Proponen como uno de sus principales aportes que la relación educación/trabajo debe promover y sintetizar en la formación profesional integral, por contexto y por su esencia, una construcción colectiva, tripartita y en múltiples dimensiones, teniendo en cuenta las demandas del sistema productivo, las políticas de crecimiento del país y las necesidades de los trabajadores/as. La pregunta que nos interesa formularnos a partir de estos estudios es ¿Cómo lograr en las instituciones de TyFP una formación integral que atienda lo educativo, la formación para el trabajo, la transmisión de derechos laborales y sociales, la ampliación de derechos, etc.?

Finalmente, dentro del corpus de antecedentes de la FP se encuentran los trabajos del PREJET (Jacinto, 2000; 2015; 2016; entre otros). Esta tesis recupera particularmente los trabajos del PREJET porque examina las relaciones entre educación y mundo del trabajo en las trayectorias de los jóvenes y adultos provenientes de sectores populares, y aborda el desarrollo de la EDJA y la FP. Un primer aspecto de indagación relevante, es que adopta una perspectiva que intenta integrar la mirada conjunta sobre los condicionantes macroestructurales que determinan las oportunidades y el acceso a diferentes tipos de recursos (por ejemplo institucionales), y su incidencia en las trayectorias y perspectivas de los sujetos. Recuperando los aportes del PREJET, se analiza la incidencia de los programas de TyFP en las trayectorias educativas y laborales. En palabras de Jacinto “*examinar la incidencia se comprende no sólo como la observación de las posibilidades de acceso a empleos y la calidad de los mismos, sino también como la investigación sobre las huellas que dejan sobre las subjetividades y los saberes de los jóvenes (y adultos) en torno al trabajo*” (Jacinto, 2010a: 13).

Un segundo aspecto de indagación relevante, los trabajos de este equipo hacen foco en las políticas públicas, poniendo el eje en uno de los aspectos centrales del paradigma de la

protección social: el de interrelaciones y entramados entre distintas políticas y/o componentes de las políticas de educación, formación y empleo que pretenden apoyar las transiciones educación-trabajo en los jóvenes y adultos (Jacinto, 2016).

Uno de los elementos más interesantes de las investigaciones del PREJET para la tesis, radica en analizar los programas como espacio articulador de acciones de las políticas educativas y de empleo en el marco de establecimiento de “tramas” institucionalizadas de relación entre los actores que en muchos casos logra configurar “nuevas institucionalidades” (Jacinto, 2016; Millenaar, 2016a, 2016b; Roberti, 2016a, 2016b). En este sentido, consideramos la línea de estudios del PREJET fundamental para comprender a las políticas sociales en el marco del modelo de protección social, así como el aporte de las nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral, y del “capital social institucional” en las trayectorias educativas y laborales.

A lo largo de este estado de la cuestión se presentó los estudios sobre la EDJA y FP en los últimos 30 años con el objetivo de identificar los principales debates, preocupaciones y temas emergentes en torno a dos aristas: a) la obligatoriedad y universalización de la escuela secundaria; b) la formación para el trabajo: ¿en qué medida constituye una oportunidad de desarrollo de saberes y competencias para la vida y el trabajo? ¿Qué significado tiene para los sujetos a nivel real y simbólico? ¿Cuál es su vinculación con otras acciones formativas? Los trabajos presentados abordaron la educación y trabajo como un derecho a garantizar por el Estado para una mayor integración social.

Es posible establecer una serie de preocupaciones que se reiteran con distinto ímpetu en todos los trabajos recopilados: la complejidad de la relación –o nula relación– entre las ofertas educativas de la EDJA a pesar de que se orientan a la misma población en términos territoriales, socio-económico y educativo, lo mismo sucede entre EDJA y la FP; los diálogos y tensiones con el formato escolar tradicional en la construcción de prácticas pedagógicas novedosas –en especial en los BP y el Plan FinEs–; la falta de presencia del Estado como proveedor ineludible de recursos materiales y pedagógicos; y, finalmente, los formatos escolares y “nuevas institucionalidades” no quiebran totalmente los núcleos duros de la deserción escolar, que obstaculiza la concreción de la educación como derecho históricamente negado.

Si se desplaza la mirada sobre las producciones en la academia argentina en temas relacionados con la EDJA y FP se vislumbra un área en construcción con puntos vacantes que requerirían de un mayor desarrollo para fortalecer la modalidad y echar luz sobre las similitudes y diferencias que presentan las diversas propuestas educativas. Por ejemplo: qué

sentido adquiere la educación popular en experiencias tan distintas como los BP y el Plan FinEs; conocer y comparar las prácticas pedagógicas e institucionales que desarrollan los CENS, qué pertinencia adquieren esas prácticas en diferentes contextos; cómo articular esas prácticas con las que desarrollan los CFP; entre otros temas emergentes, de modo de conocer con mayor detalle sus alcances y límites en la tarea de incluir a los jóvenes y adultos a la educación.

Vale destacar que en un estudio reciente (Rossel, 2013) se advierte el descuido a nivel regional respecto de la educación orientada a personas jóvenes y adultas, en al menos dos niveles relevantes: a) la falta de institucionalidad de las experiencias ante la carencia de políticas educativas coordinadas; b) el escaso desarrollo de estudios desde los ámbitos de investigación. De todos modos, tal como sostiene Jacinto (2016), se observa la necesidad de continuar discutiendo y profundizando sobre las políticas educativas recientes y el desarrollo de “nuevas institucionalidades” que buscan lograr una mayor integración educativa y social. En razón de este planteamiento, se considera oportuno dejar abierta la inquietud respecto a las futuras producciones académicas de los investigadores en el campo de estudio de la EDJA, y la potencialidad de los trabajos para abordar la realidad y las características específicas que diferencian a las experiencias de la EDJA por su particular historia dentro del sistema educativo.

La tesis intenta ser un aporte en un área de vacancia en torno a los programas de TyFP en la búsqueda por iluminar los estudios sobre EDJA y FP, y comprender el material empírico en todas sus implicancias para generar reflexiones con el entorno en el que guarde sentido. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cuáles son las condiciones de las experiencias de TyFP? ¿Cuáles son las condiciones de las nuevas prácticas institucionales de intervención psicosocial, educativa y laboral de los programas de TyFP? Finalmente, profundizamos puntos menos explorados en los estudios existentes sobre trayectorias y la incidencia de los programas de TyFP.

PARTE III

Educación, políticas sociales y formación para el trabajo: acerca de las nuevas oportunidades de integración para los jóvenes y adultos.

Capítulo VI.

Un proyecto pedagógico de educación y formación para el trabajo. Una experiencia basada en un espacio integrador

Se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar.
Esta cuestión es de gran importancia para los profesores.
No es lo mismo enseñar presuponiendo el fracaso de algunos en lugar del éxito de todos.
María Davini. **La formación en la práctica docente.**

1. Un Centro Educativo de Nivel Secundario sindical en Haedo

Vimos anteriormente cómo las políticas sociales (educativas y laborales), frente a las nuevas desigualdades que enfrentan y tratan de superar los jóvenes y adultos en un tiempo de incertidumbre y liquidez como el que atraviesa nuestra sociedad, buscan garantizar y generalizar el derecho a la educación y el trabajo en el marco del paradigma de la protección social del enfoque de derechos humanos. Sin embargo, la universalización del nivel secundario enfrenta un problema estructural del sistema educativo que evidencia un límite para garantizar el derecho de todos a acceder a la educación. La universalización del nivel secundario es una meta muy ambiciosa que requiere desde las instituciones de educación y trabajo explorar métodos nuevos y diversos que busquen reincorporar a los jóvenes y adultos a la sociedad.

Lograr esto no es tarea fácil: ¿Cómo abrir y adaptar a las instituciones de educación y trabajo a las nuevas condiciones sociales a fin de garantizar el acceso de los jóvenes y adultos que sufren las nuevas desigualdades? Lo que es más ¿esto es posible de lograrse? ¿Con qué estrategias y en qué condiciones? Es allí donde surge nuestra preocupación por estudiar las políticas, las instituciones y las trayectorias de los sujetos. Los temas que se presentan y desarrollan en este capítulo son resultado de esta preocupación y de conocer y comprender las nuevas estrategias institucionales y su institucionalidad. Específicamente nos centramos en el Espacio Integrador que presenta a los jóvenes y adultos una alternativa que otorga doble

certificación: la terminalidad secundaria y la preparación en oficios a través de cursos de formación.

Este capítulo presenta el primero de los estudios de caso realizados en el marco de esta tesis. La hipótesis que lo orienta es que los nuevos programas de TyFP aportan a la configuración de una subjetividad social y laboral en los jóvenes y adultos. Para examinar esta hipótesis de trabajo, se analizan dos planos: en primer lugar, los objetivos del programa, sus concepciones respecto del mundo del trabajo, la visión sobre las problemáticas de la población que atiende, y la articulación institucional entre TyFP, entre otras, en segundo lugar, los sujetos, la institución y su proyecto institucional, pedagógico y de formación, contemplando los condicionamientos estructurales y el aporte que brindan para superarlos.

1.1 Intersecciones entre educación y trabajo: el espacio integrador en el CENS

El CENS N° 455 “La Cantábrica” a cargo de un director y depende de la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires; comparte el edificio con el CFP N° 405 “La Cantábrica” a cargo de un director y bajo la dependencia de la Dirección de Formación Profesional de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional de la Provincia de Buenos Aires. Ambas son instituciones públicas de gestión estatal, ubicadas en la localidad de Haedo en el partido de Morón y pertenecientes a la Red de Instituciones de la Fundación Uocra del Sindicato de la Uocra (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina).

La Fundación Uocra se creó en el año 1993 orientado al desarrollo y la gestión de múltiples acciones que se proponen dar respuestas a las demandas de los trabajadores/ras y sus familias en particular y de la sociedad en general. Para esto busca contribuir al desarrollo de experiencias educativas y de formación para el trabajo, actualizadas e integrales, que garantice la integración social, laboral y educativa. Además, promover la recuperación y revalorización de la cultura del trabajo y la solidaridad como ejes que rigen sus proyectos. Por otro lado, gestionar proyectos y programas educativos, culturales y sociales en el marco de políticas para ser discutidas en las agendas públicas que atienden las problemáticas de la educación, el trabajo y la cultura²⁴.

El CENS tiene como objetivo principal la terminalidad educativa articulada con la formación profesional. Para ello, además de otorgar el título secundario, en una de sus ofertas los

²⁴ La fundación emprende sus actividades en forma conjunta con organismos gubernamentales, con empresas y con ONGs, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, que comparten la visión de que la educación, el trabajo y la cultura resultan imprescindibles para la integración social y laboral de las personas. Para conocer más detalles: <http://www.fundacion.uocra.org/>

estudiantes pueden acreditar formación profesional anual que los habilitará como instaladores electricistas, instaladores sanitarios y, posteriormente, gasistas matriculados al finalizar el último año del secundario. El parque industrial La Cantábrica, que inicia su actividad como una fábrica, tiene origen centenario. Su fundación en 1902 está ligada a la historia de la industria y en particular de la siderurgia en la Argentina. La consolidación del modelo agroindustrial en la década de 1930 llevó a una expansión de La Cantábrica que deja su ubicación inicial en el Barrio de Barracas para trasladarse a una enorme fábrica ubicada en un predio único en Haedo, con las conexiones que brindaba la red ferroviaria para el abastecimiento de materias primas y salida de sus productos. El desarrollo fue tan importante que se amplió su estructura organizacional al tiempo que se volvió más moderna con tres subgerencias (industrial, comercial y administrativa) (Rougier, 2006).

A mediados de 1950 La Cantábrica empleaba 5000 trabajadores y producía implementos agrícolas, vías de tren, ejes de vagones y torres de transmisión eléctrica, entre otros. Durante estos años, la fábrica avanzó hacia un proceso de mayor integración que le permitió establecerse en la siderúrgica semi-integrada más importante del país y abocarse a una amplia diversificación de su producción aunque orientada en forma predominante a la demanda del sector rural. Pero ese modelo entró en crisis en la década de 1990 por la serie de reformas estructurales que analizamos en capítulos anteriores. Dentro de ese escenario, la fábrica quebró y cerró sus puertas. Menos de una década después se recupera nuevamente, pero como parque industrial “La Cantábrica” (Rougier, 2006). En el año 2002, por iniciativa de un grupo de empresarios de la Unión Industrial del Oeste (UIO) con apoyo de la Municipalidad de Morón y el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, se inaugura el Parque Industrial La Cantábrica con el fin de agrupar a las Pyme (Pequeña y mediana empresa) de la zona. El Presidente de la UIO de aquel momento aseguró que *“La Cantábrica no es un parque industrial tradicional, donde uno viene, compra tierra y construye la planta, sino que es un proyecto de cooperativismo”* como principio fundacional del parque²⁵.

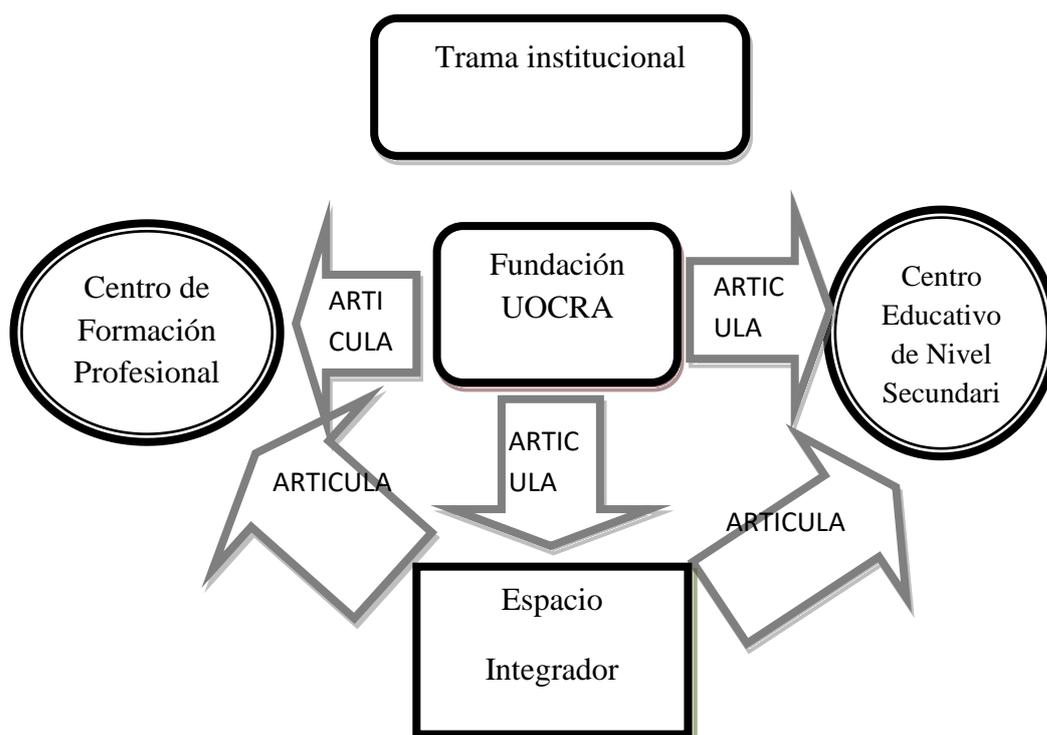
Como parte de la historia de La Cantábrica el CENS surge en la década de 1940 como una Escuela-fábrica impulsada por el gobierno peronista para la formación y capacitación de los obreros de la fábrica. En la década de 1970, cuando surge la figura del CENS por impulso de la DINEA, la Escuela-fábrica de La Cantábrica se transforma en el CENS N° 455 “La Cantábrica”, mantendría esta forma de identificación frente a la comunidad y sería un signo de distinción como una institución educativa con gran prestigio. En el año 2002 cuando se

²⁵ Para ampliar véase: www.lanacion.com.ar/450855-se-amplia-la-cantabrica

inaugura el Parque Industrial La Cantábrica, paralelamente la Fundación Uocra crea el CFP N° 405 “La Cantábrica” para consolidar la formación de los trabajadores del parque. Así, nace la articulación del CENS con el CFP como un convenio patrocinado y con el apoyo de la Fundación Uocra.

Para las autoridades del CENS brindar una educación que posibilite el desarrollo de las personas a lo largo de toda la vida y de la sociedad, y el derecho a aprender junto con otros derechos sociales, es su principal tarea y un pilar fundamental que tiene una sociedad para reducir la brecha en la desigualdad social. Este posicionamiento es central si tenemos en cuenta, como explica Kessler (2014) que en la sociedad actual la educación se constituye en un factor en la dinámica social de la integración-desigualdad social ya que cumple una función social esencial en proveer de las capacidades y habilidades fundamentales para el desarrollo de las potencialidades de las personas, para que puedan vivir e insertarse plenamente en una sociedad democrática con plenos derechos, y finalmente para que pueda ingresar y permanecer en el mercado de trabajo.

El CENS tiene una matrícula de 250 estudiantes aproximadamente. Asisten trabajadores del parque industrial como público en general. Brinda una sola orientación en la modalidad de Producción de Bienes y Servicios con Especialización en Procesos Industriales con certificación de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Cuenta con diversas ofertas para la terminalidad de estudios. La figura 2 resume la oferta institucional del programa.



Tiene un sistema presencial de cursada que en principio implica que los estudiantes asistan a cursar de lunes a viernes en dos cuatrimestres. El horario de cursada comprende a la mañana de 8:30hs a 12:00hs y a la tarde-noche de 18:30hs a 22:00hs. El sistema que propone el CENS es excepcional en tanto que los estudiantes asisten a cursar las materias (10 por año) los días lunes, miércoles y jueves a lo largo de tres años. Los martes y viernes se ofrece un espacio innovador respecto a otros CENS: el espacio de tutorías opcional. Los estudiantes pueden asistir a las tutorías en caso de necesitar apoyo escolar en una o varias materias. No es de carácter obligatorio para los estudiantes, sí para los docentes que deben asistir a la institución en esos días. Cuenta como todos los CENS con el sistema de “correspondencias” entre materias aprobadas en la trayectoria escolar previa.

El CENS ofrece la alternativa de la terminalidad educativa de los estudios secundarios en articulación con la formación profesional. Otra innovación respecto de los CENS. Esta opción es denominada institucionalmente como Espacio Integrador (EI) promovido por la Fundación Uocra y forma parte de una “trama” institucional de TyFP que surge en el año 2002. Los estudiantes que optan por esta alternativa cursan los días lunes, miércoles y jueves de 18:30 a 22:00hs, y los días martes y viernes en mismo horario asisten a cursos de formación profesional a cargo de instructores del CFP: en primer año el curso de instaladores electricistas, en segundo año plomería (instaladores sanitarios) y en tercer año gasistas matriculados (la matrícula es opcional y cuesta 20 mil pesos aproximadamente). Los cursos son certificados y cuentan con el aval de la Fundación Uocra y la Dirección de Formación Profesional de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional de la Provincia de Buenos Aires. Para el curso de gasista la Fundación Uocra cuenta con profesionales en el área que vienen a la institución especialmente a evaluar a los estudiantes. Si aprueban acceden a la posibilidad de matricularse con evaluación de los mismos profesionales. Tanto docentes como instructores su salario es cubierto por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El CENS a diferencia de otros de la modalidad incorporó a las clases a 7 estudiantes jóvenes de 18 a 25 años sordos, ciegos o hipoacúsicos que trabajan en tutorías con maestras integradoras del sistema educativo de la Modalidad de Educación Especial. Las maestras integradoras junto con los estudiantes asisten a las clases regulares del CENS y luego asisten los martes y viernes con esos alumnos especialmente para la tutoría. Si bien los directivos declaran que integrar a estos estudiantes supone un desafío para la institución. En palabras del director del CENS: *“exigió un esfuerzo enorme a los adolescentes. Juntar a chicos con*

discapacidad es complejo. Entonces el hecho de venir acá y formar parte de la clase es una integración social fenomenal". Este esfuerzo se concibe como un paso más en pos de garantizar la integración educativa y social de jóvenes que sólo tenían como espacio de socialización su casa o la escuela especial.

Otra alternativa que se ofrece es la creación en 2016 de la Escuela Primaria para Adultos. Esta iniciativa es resultado del diagnóstico elaborado conjuntamente por los directivos del CENS, CFP, Fundación Uocra y la comisión del parque La Cantábrica. Frente al elevado porcentaje de trabajadores del parque sin título primario se consideró necesario crear esta oferta de modo de brindar el trayecto primario-secundario-formación profesional como parte de la formación integral que se propone.

Por su parte, el CFP brinda diversos cursos de formación orientados a la industria de la construcción, aunque no de manera exclusiva, como se aprecia en la oferta de cursos disponibles: operador de informática de oficina, operador PC bajo entorno gráfico nivel I y II, reparador de PC, reparación de refrigeradores domésticos, soldadura por arco, montador electricista, instalaciones sanitarias, gasista 2º y de 3º categoría, inglés nivel I y II. Muchos de los jóvenes y adultos que cursan el CENS realizan cursos de formación profesional en el CFP. Los cursos otorgan títulos oficiales de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y cuentan con la certificación de la Fundación Uocra.

Por último, el CENS y CFP tienen un anexo en La Salle, Localidad de Ramos Mejía en el Partido de La Matanza, a unas 20 cuadras de La Cantábrica. El anexo brinda como única opción el EI. Cuenta con una matrícula de 70 estudiantes aproximadamente. La orientación es en Comunicación Social.

En estos momentos que la educación y la formación para el trabajo se ven atravesadas por los contextos que la rodean y que influyen en su dinámica y accionar cotidiano, las instituciones deben apelar a nuevas estrategias para buscar y desarrollar recursos y abordajes diferentes, novedosos y creativos y así responder a nuevas demandas que emergen continuamente, en una realidad cambiante e incierta. Dentro de este escenario los recursos cotidianos suelen ser insuficientes.

2. El espacio integrador y las estrategias de intervención

2.1 Una escolarización precaria que dificulta la integración social y laboral, y la construcción de trayectorias significativas

Hace ya varias décadas que la EDJA intenta ser una alternativa para la terminalidad de estudios secundarios. Como vimos en el capítulo V a pesar de contar con diferentes ofertas sigue siendo una de las preocupaciones los altos porcentajes en las tasas de abandono y deserción. Según los estudios que hemos explorado, la condición material y simbólica de los jóvenes y adultos que llegan a los CENS aparece como un problema persistente, sumado a un formato y una cultura escolar que aún no han podido transformarse para adecuarse a las necesidades de la población que asiste. La experiencia que estamos considerando surge como resultado de estas preocupaciones, hace de la cuestión material y simbólica uno de sus ejes vertebrales en los cuáles desarrollar su proyecto. En este sentido, los directivos señalan que muchos de los jóvenes y adultos que asisten a la institución presentan problemas educativos y laborales consecuencia de la crisis social, política y económica que vivió nuestro país a finales del siglo XX y principios del siglo XXI (especialmente en el año 2001). En particular, ante la crisis laboral muchos de los estudiantes adultos que transitan el EI tuvieron que dejar la escuela secundaria o no iniciarla para ingresar prematuramente al mercado de trabajo ante la falta de empleo en el grupo familiar. Muchos de nuestros entrevistados son o fueron hijos de padres desempleados o en empleos informales, y que les transmitieron el sentido de exclusión de los derechos laborales asociados históricamente con el trabajo. Se trata, según los directivos, de jóvenes y adultos que han interiorizado la informalidad y el deterioro, que los llevó ante la ausencia de posibilidades a aceptar cualquier condición laboral. En este punto, los directivos declaran que es prioritario considerar en la educación y formación para el trabajo los cambios que se han producido y se producen en el mercado laboral y en las demandas sociales del empleo.

Para adecuarse a la distancia educativa y de formación laboral del público que asiste, el EI presenta condiciones materiales y edilicias que muestran la preocupación de los directivos por sostener un espacio físico adecuado a las necesidades de las clases y los talleres en oficios. Las aulas son grandes lo que permite una buena distribución de los estudiantes, con mesas, sillas, escritorio docente, pizarrón, tizas y borrador. Cuentan además con amplias ventanas para la iluminación, calefactores y ventiladores de techo. Los talleres para las prácticas en oficios son de grandes proporciones físicas y tienen los elementos necesarios para las tareas manuales. Los materiales son actualizados gracias a los aportes de la Fundación Uocra. La larga permanencia en la institución nos permitió captar y analizar de modo directo los vínculos entre directivos, docentes e instructores. Al reconstruir su lógica y el significado de sus acciones pudimos percibir que realizan una apuesta por el proyecto institucional y pedagógico. Conocedores de la realidad social, educativa y laboral de los estudiantes realizan

un voto de confianza en la escolarización para que ellos alcancen la finalización de la cursada. La mirada de quienes trabajan en el EI está atenta al reconocimiento sobre el esfuerzo “externo” a la escuela de los jóvenes y adultos para sostener la asistencia frente a situaciones familiares y personales complicadas, por otra parte, ven el esfuerzo que realizan dentro de la institución por aprender y superar sus trayectorias educativas y laborales previas. Así, ante una pregunta respecto de las características de la población que asiste, la Coordinadora del EI describe:

En general es gente que está ocupada con changas. Pero que suele estar ocupada y en general ya vinculada al mundo del trabajo. Y que a veces viene porque en el laburo le están pidiendo si o si que termine el secundario porque cuando eran jóvenes no lo hicieron por diferentes motivos o son jóvenes que abandonaron la escuela y vuelven para adquirir otras herramientas para poder complementar y encontrar laburo. Por ahí gente que labura haciendo changas en la construcción y que vienen a hacer otros cursos. Tener el secundario y el curso vía el EI le sirve para complementar eso (Preceptora y Coordinadora EI).

Según la caracterización de los directivos, el CENS recibe alumnos de distintas localidades del Partido y de partidos vecinos, presentando así una población más heterogénea que otras de su tipo. Como expresa el relato de la Coordinadora lo distintivo de la población que asiste es que han transitado experiencias de “fracaso” en el sistema educativo, tanto en el nivel primario como en el secundario. Además, atraviesan situaciones familiares especialmente complejas que los interpelan a la búsqueda prematura de la inserción laboral y el abandono en los estudios o asumir responsabilidades familiares porque afrontan la paternidad o maternidad. Aquí subrayan dos de las características más frecuentes que interfirieron con la trayectoria educativa: la asunción prematura de responsabilidades vinculadas al sustento económico del grupo familiar y el desánimo hacia la escuela secundaria como resultado de un entorno familiar donde la educación es escasamente valorada.

P: ¿Cómo fue dejar la secundaria, cómo viviste esa experiencia, cómo la pudiste procesar?

E: Y la verdad que en ese momento no sabría cómo decirte pero viste que cuando sos pibe estás en otras boludeces, en otras cosas. Y no tenés en claro bien lo que querés. Hasta que después cuando vas creciendo te das cuenta que es necesario estudiar no sólo por el hecho de terminar el secundario sino por un montón de cosas. Dejé la secundaria en segundo año.

P: ¿Cómo vivieron en tu familia ese momento?

E: Bueno viste como era antes. Mi vieja me dijo “estudias o trabajas no hay otra”. Y bueno lo que pasa que con todas las crisis el laburo siempre sirve más que la educación en lo inmediato (Sebastián, 31 años, arregla motos y changas de albañilería y electricidad-Estudiante EI de 3°).

P: ¿Por qué terminar la secundaria en un CENS?

E: Mirá yo no hice el secundario. Terminé solamente el primario. Yo vengo de una familia humilde. Porque somos 11 hermanos en mi familia. Y al ser varios hermanos y de escasos recursos no alcanzaba la plata para comer. Por ahí había días que no comíamos y entonces eso nos llevó a que a temprana edad tengamos que salir a trabajar. Y entonces por ese tema no arranqué con el secundario (Delfor, 33 años, obrero en fábrica de maderas-Estudiante EI 3°)

P: ¿Cómo fue tu trayectoria educativa previa al CENS?

E: A los 15 años empecé a conocer las fiestas típicas quinceañeras de mis compañeras. Después ya mis compañeros me invitaban a bailar a un lado y otro. Y es como que vas perdiendo cierta conexión con la educación. Cuando llegaban las evaluaciones no comprendía nada o no sabía qué poner. Me llevé materias y repetí dos veces.

P: ¿Cómo fue esa experiencia para vos?

E: El repetir la segunda vez ya no sentí nada. Porque fue como algo que lo hacía porque lo tenía que hacer nomás. No sabía ni por qué ni a dónde apuntaba digamos

P: ¿Cómo vivió tu familia este proceso de repetir, y finalmente abandonar la secundaria?

E: En realidad no sé bien cómo lo vivieron ellos. Porque a mí nunca me demostraron nada. No era importante la educación en tanto trabajara e hiciera algo (Iván 26 años, coordinador en una empresa de seguridad-Estudiante 2º EI)

Los relatos dejan en claro la importancia que tiene el papel de la familia en el proceso educativo tanto en el desarrollo de estrategias de abordaje en lo cotidiano ya sea en el aprendizaje como en las relaciones sociales de los sujetos en su entorno y en su tránsito por la escuela. A esto se suma que más de la mitad de los jóvenes y adultos entrevistados declararon que sus padres no habían finalizado la escuela secundaria, y en muchos casos no la habían iniciado: 1 primaria incompleta, 8 primaria completa y 4 secundaria incompleta. Sólo 7 con padres que finalizaron la escuela secundaria. Evidencia de un habitus escolar nulo o escaso. De los entrevistados sólo 4 son mujeres. La mitad declaró haber dejado los estudios por constitución de núcleo familiar a temprana edad. El escaso número de mujeres no nos permite formular mayores conjeturas sobre una posible diferencia de género. La situación económica es otro factor recurrente en las entrevistas como desencadenante del abandono de la escuela secundaria. En un gran número los padres de los estudiantes y egresados provienen del sector informal de la economía.

Frente a esta realidad las instituciones educativas de la EDJA no pueden permanecer ajenas a estas experiencias sociales y al habitus escolar familiar de los jóvenes y adultos. Porque estas familias son parte de la realidad de su vida institucional. Por otro lado, las familias no se encuentran aisladas, sino que forman parte de un entramado sociocultural que tiene incidencia en su funcionamiento y a su vez las instituciones están integradas por sujetos que traen una historia de vida previa con dificultades de mayor o menor gravedad (Bringiotti, 2016). En este sentido, un aspecto central de la conformación de la familia es el del impacto subjetivo en los sujetos y sus subjetividades a veces maltrechas que repercuten sobre los agentes institucionales que participan de este engranaje social: los estudiantes, directivos y docentes.

Fitoussi y Rosanvallon (1997) sostienen que la familia tradicional funcionaba como un punto de equilibrio al individuo, al mismo tiempo que le proporcionaba un espacio de sostén y redistribución económica. La familia representaba el primer eslabón en el proceso de

filiación, referencia y construcción de la cadena intergeneracional. En la sociedad moderna la familia tenía la tarea de constituir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos. Sin embargo, en la postmodernidad la desarticulación de la organización familiar como punto central y sostén muestra la desprotección que sufren particularmente los jóvenes y adultos de sectores populares (Duschatzky y Corea, 2002). Sus causas fueron analizadas anteriormente y se relacionan con la pérdida de la condición salarial, el debilitamiento del trabajo como pilar de estructuración social, el borramiento de las fronteras generacionales, etc. Dentro de ese marco, los procesos signados por la desarticulación de los lazos familiares son puestos de relieve por los jóvenes y adultos.

P: ¿Por qué terminaste la secundaria acá?

E: No la pude hacer cuando quise empezar. Yo soy hijo único y tenía que trabajar; y me decidí a trabajar. Vivía con mi vieja. Mi viejo nos abandonó. Ella me decía “tenés que estudiar, tenés que estudiar” pero yo no podía hacer eso, si había necesidad en mi casa. Cuando empecé el secundario tuve que abandonar a los 14 años por el laburo (Gustavo, 39 años, sin trabajo-Egresado EI).

Tal como señala Jelin (2012) la familia es una organización social, un microcosmos generador de relaciones de producción, reproducción y distribución, una específica estructura de poder, orientación ideológica y afectiva que determina las tareas e intereses colectivos de los miembros en función del sistema de relaciones de género vigente. Teniendo en cuenta sus circunstancias de vida, los vínculos y sentidos que los entrevistados pueden establecer con la escuela y la educación están permeados por la incertidumbre, la aparición de lo inesperado y por trayectorias no controlables mediadas por obstáculos inevitables. En definitiva, la familia de origen moldea en los sujetos prácticas, recorridos, ritmos, percepciones, usos y apreciaciones que muchas veces operan como barreras simbólicas que restringen el acceso o la permanencia en el sistema educativo. Los relatos de los jóvenes y adultos muestra que según la cultura y la clase social de origen existen ciertas ventajas o desventajas que se traducen en un habitus más o menos positivos hacia la enseñanza. El CENS se enfrenta al enorme desafío educativo que conlleva intentar compensar la distancia cultural familiar de los jóvenes y adultos menos favorecidos para que tengan las mismas oportunidades educativas reales. Las palabras de los directivos reflejan la situación:

Es compleja la situación como pasa en todas las instituciones educativas que reciben estudiantes con dificultades varias. Pero bueno toda esta cosa que decimos de adolescentes jóvenes con embarazo, problemas de adicciones, familias desmembradas. Es difícil. Pero es la tarea que tenemos y debemos afrontar (Director CENS)

La educación familiar es fundamental. Yo creo que las bases están complicadas. La familia está en problemas. Si yo puedo modificar la familia de cada uno de los educandos que existen en todos los ámbitos la mejora viene por añadidura. Va a venir sólo a estudiar alguien que está bien

predispuesto a aprender y que no tiene problemas. Seguramente está mucho más atento. Las capacidades las tienen todos un poco más o un poco menos. Pero si yo vengo mal predispuesto de mi casa porque hay algo que no está funcionando no puedo rendir bien (Instructor EI).

2.1.1 La propuesta pedagógica: transformación del habitus y nuevas trayectorias educativas

Frente a la situación que acabamos de describir el EI propone ser un lugar de recepción, apertura y posibilidad que pueda brindar la oportunidad de legitimar el derecho a la educación y el trabajo. Como bien advierten los directivos el proyecto que se ofrece es una “resistencia institucional” a lo que suele llamarse el “fracaso escolar”, lo que supone, docentes y directivos dispuestos a propiciar condiciones flexibles y adecuadas a las necesidades de los estudiantes para que el aprendizaje sea posible. En definitiva, señalan que el objetivo es lograr trayectorias significativas en los jóvenes y adultos.

Los estudios sobre la EDJA nos permitieron comprender que el modo en que se despliega lo escolar, las condiciones institucionales y las renovadas y diferentes formas de hacer y transmitir la educación son fundamentales para apuntalar trayectorias educativas exitosas en sujetos que acumulan historias de fracasos educativos. En numerosos trabajos de la EDJA (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010b; por ejemplo) se sostiene que el problema de desconexión, discontinuidad, pérdida de interés por lo educativo se debe a la estrategia escolar y no a los sujetos, de allí surge la importancia de indagar las nuevas condiciones institucionales que tienen incidencia en la construcción de la experiencia social y en la constitución de la subjetividad. La propuesta del EI parte de la convicción de que los jóvenes y adultos pueden mejorar su rendimiento y lograr trayectorias significativas si se define una propuesta institucional, pedagógica y de formación adecuada. Esta apuesta se apoya en una serie de características generales que intentan atender a las particulares condiciones de los estudiantes con trayectorias escolares difíciles que quieren recuperar sus ganas de estudiar.

Una característica es el **posicionamiento, desempeño e involucramiento activo** que asumen los directivos y docentes frente a los estudiantes y las prácticas educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto es central el “vínculo pedagógico” que se constituye en uno de los soportes del proyecto. El modo de organización de las trayectorias intenta habilitar mejores situaciones de enseñanza y aprendizaje. Una particularidad del CENS es que los docentes no acceden por concurso público sino que el equipo directivo selecciona a los docentes en función del perfil que considera adecuado para el proyecto que impulsa. Esto constituye una excepción dentro de la modalidad que marca otra diferencia con los CENS. La Fundación Uocra se compromete a garantizar el sostenimiento y mantenimiento edilicio y proveer de los materiales necesarios para las clases y los talleres en oficios, como

contrapartida, la Dirección de Educación de Adultos habilita la selección de los docentes e instructores a partir de la elaboración y aprobación de proyectos y los antecedentes acreditados, y no a través de concurso público de oposición. Asimismo, los directivos son nombrados a través de entrevistas y análisis de antecedentes, con el fin de asegurar equipos de conducción comprometidos con la propuesta institucional. Esto permitió la selección de directivos y docentes que contaran con antecedentes de trabajo educativo vinculado a los sectores populares. Por otro lado, la propuesta de distribuir las horas de cursada en días de clase y tutorías permite que los docentes tengan una concentración significativa de horas en la institución. La selección vía proyectos facilita que muchos docentes tengan a su cargo hasta tres materias permitiendo la concentración horaria en la institución.

Esto fue posible porque el director y directivos conocen y respetan las diferencias individuales del equipo docente para ayudarlos a identificar sus fortalezas y a determinar sobre qué aspectos seguir trabajando. Esto significa desafiarlos, motivarlos y apoyarlos, teniendo en cuenta sus intereses y estilos particulares. Gore y Vázquez Mazzini (2002) establecen una diferencia entre “grupo” y “equipo”: un grupo es un conjunto de personas que interactúan entre sí con un objetivo específico, que generalmente es transitorio, en cambio el equipo se constituye con un alto nivel de madurez, cierta especialización interna y alta interdependencia entre sus miembros y entre las tareas. Existen numerosas y variadas instancias de intercambio y trabajo colectivo que rompen con el carácter solitario que caracteriza el trabajo de docentes y directivos en las instituciones educativas, como se manifiesta en la palabra de un docente:

P: ¿Hay intercambio entre docentes e instructores o algún espacio de intercambio con la Uocra por el Espacio Integrador?

E: Hemos tenido... sí, en principio, cuando arrancó este proyecto, sí, hemos tenido... y tenemos reuniones coordinadas por la Uocra e internas donde expresamos nuestras inquietudes, nos manifestamos; se armaron, así, unos módulos como de guía, como para -más o menos- ir desarrollando los temas que podían desarrollarse dentro de esta articulación. Y bueno, y así fuimos trabajando. Y después, bueno, hay disparadores... hay demandas que vos, en el aula, van surgiendo y las compartís en estos espacios colectivos (Docente EI).

Del trabajo colectivo se decide de forma consensuada el propósito común hacia donde se encauzarán los esfuerzos institucionales y se establecen estrategias para alcanzarlos. La conformación en el EI de un equipo permite un “vínculo pedagógico” con prácticas psicosociales, educativas y laborales que contribuye a que los estudiantes superen sus fracasos anteriores. Esto demanda un “trabajo artesanal” por parte de los responsables del EI. Por artesanal nos referimos a una tarea cotidiana que no está cerrada sino que se construye permanentemente y en base a la toma de decisiones que también es colectiva, en equipo. Sin embargo, decíamos que para lograr la efectiva contribución de cada uno de los actores

involucrados es necesario que se contemple las discrepancias, intereses y estilos diferentes de trabajo. Justamente en este permanente equilibrio entre lo individual y lo colectivo se desarrolla el EI que posibilita que directivos y docentes se apropien del proyecto, lo adapten a sus propias expectativas, lo rediseñen a la escala particular de sus aulas y finalmente puedan decirlo y escribirlo con sus propias palabras.

La verdad que desde un principio se creó con una mística. ¿Cuál fue la mística? Hay que tener en cuenta que fue un tiempo un poco complicado... con todo lo que fue, digamos, la crisis del 2001. Y bueno, a partir de ahí, mucha gente con la necesidad de salir de la situación en la que estaba... una situación donde la llevaron, y se empezó a capacitar... y bueno, este centro empezó a funcionar, digamos, con esta característica: con la mística esta de la cual te hablo, fue que acá se le dio mucho valor a lo humano, a la persona en sí misma, digamos. Si bien es que, digamos, desde lo académico, desde los contenidos, desde lo estrictamente escolar, digamos... se trabajó siempre bien, con un currículo, digamos, absolutamente suficiente como para poder seguir cualquier estudio de nivel superior. Y mucho lo humano: trabajar en grupos. Yo, particularmente, lo que trataba de hacer era generar un grupo de trabajo que interactuara entre sí, porque imagínate que era muy heterogéneo todo: había chicos de dieciocho a veinte años, y personas de cincuenta y cinco, cincuenta y seis, que hacía cuarenta años que no estaba en contacto con una escuela; con lo cual, eso lleva todo un proceso de adaptación. A partir de ahí, vos... esta escuela funciona de esta manera (Docente EI).

Podemos decir, que es un enfoque donde lo colectivo e integral es el centro del proceso educativo. La idea de una “mística” se asocia al trabajo con una población de bajos recursos educativos y económicos, y la realización de un proyecto integral que involucra a todos, pilar fundamental para que directivos y docentes se impliquen activamente y encuentren sentido a su tarea cotidiana. Esta mística permite que la interacción y el saber trasciendan el espacio del aula. Según Martinis (2008) esto es un aspecto fundamental para lograr establecer contratos sociales profundos que reubiquen la función educativa en el marco de una trama social amplia. Siguiendo al autor citado, se trata de un posicionamiento ético de los actores institucionales en su compromiso con la enseñanza, que contribuye a reconstruir los lazos sociales y que todos los sujetos se sientan parte de un espacio que se construye entre todos. En esta construcción institucional permanente se aprecia que el director no aspira a negar otras posiciones ni a imponer la suya como verdad absoluta, sino, más bien, a buscar un equilibrio.

P: ¿Qué cosas sentís que ganás estando tanto tiempo acá?

E: Y que desarrollas un sentido de pertenencia al lugar. Aparte la escuela en gente es relativamente chica y nos vemos todos. Y a pesar de todo congeniamos bien. El director de la institución, bueno de parte de la institución, es mi amigo, hermano, es todo. Entonces me siento como si estuviera en mi casa. Esa es la sensación. Uno arma un itinerario para realizar y lo concreta. Y el director es mayor así que es como un hermano mayor para mí. Y me indica lo que tengo que hacer y yo voy para adelante (Instructor EI).

Los vínculos entre directivos y docentes se determinan por la cercanía, la escucha y la habilitación de un espacio de confianza que permean la vida cotidiana en la institución. Sin

embargo, dentro de este marco se advierten, según el relato de los directivos, diferentes tensiones vinculadas con el tipo de docentes que forman parte de la propuesta. Podría decirse, en correspondencia con lo propuesto por Anijovich (2016), que se observan en el EI dos rasgos o perfiles docentes. La autora que analiza las prácticas docentes en el aula sostiene que por un lado, hay docentes con “mentalidad en crecimiento” que ven en los estudiantes un mundo de posibilidades. Estos docentes apuestan al desarrollo profesional continuo como una herramienta que los pone en una situación de mayor seguridad para afrontar cualquier dificultad. Además, tienen como objetivo que sus estudiantes logren el máximo potencial. Por otro lado, los docentes con “mentalidad fija” que piensan que el éxito de sus estudiantes está asociado al talento o inteligencia, y que ambas cualidades dependen de su genética o entorno sociocultural. Esta visión determinista de las posibilidades y cualidades de los estudiantes deja poco margen para la creatividad y el esfuerzo del estudiante y el docente. En función del análisis podemos afirmar que en el EI la propuesta es incorporar docentes con “mentalidad en crecimiento” para responder a las necesidades y demandas de los jóvenes y adultos, sin embargo, hay docentes que adoptan una “mentalidad fija”, lo que genera tensiones dentro del equipo de trabajo.

Pero las prácticas docentes no se agotan en el aula, sino que también incluyen la interacción entre pares y la participación en los proyectos de la institución. Uno de esos espacios de participación e intercambio se produce entre los docentes del CENS e instructores del CFP que forman parte del EI y un coordinador de la Fundación Uocra que asiste cada dos meses para coordinar una reunión de intercambio y trabajo colectivo. La reunión de una duración de seis a ocho horas comprende espacios de trabajo grupal y un plenario de puesta en común. La regularidad de las reuniones responde a la necesidad de contar con tiempo para evaluar el desarrollo de las actividades y el uso de las nuevas tecnologías en los talleres de oficios. Este es un aspecto novedoso del EI. En esas reuniones se trabaja sobre temas curriculares, estrategias pedagógicas, actualización de materiales y tecnológicas, resolución de problemas y coordinación de trabajo conjunto entre docentes e instructores. Este espacio tiene una valoración positiva para los docentes e instructores porque fortalece el vínculo pedagógico y permite asociar el trabajo pedagógico para un mayor compromiso en equipo.

Y fue bueno porque muchas veces hasta con compañeros que tenemos temas que nos une ahí nos podemos apoyar. Viene alguien que es de “afuera” y es el nexo coordinante si querés entre nosotros dos. Y por ahí estamos a cinco metros de distancia. Por ejemplo un compañero que está en el área de construcción dio una charla para mis alumnos de plomería. Y a pesar de que estamos a cinco metros esos nexos si no hay alguien que está de afuera. R: Los dos tenemos vínculos que son reales y cotidianos. Y siempre desde el punto de vista pedagógico y tecnológico. Pero que alguien marque el rumbo siempre es importante. ¿Por qué? Porque

seguramente ve cosas que nosotros no podemos en nuestro nivel. O viceversa que nosotros lo vemos y ellos no. Entonces es como todo intentar sacar lo mejor de cada uno. Y la experiencia de los años hizo que esto progresara como progresó (Instructor EI).

Así, el enfoque pedagógico propuesto busca contemplar la diversidad de ideas, opiniones, sentidos, percepciones, sobre la enseñanza y aprendizaje en el marco de un proyecto institucional colectivo e integral que parte de la base que cada estudiante cuenta con una trayectoria previa social, cultural, económica, familiar y educativo particular. En esto radica la importancia de contar con un equipo de trabajo articulado y con espacios colectivos de intercambio y reflexión. Esto facilita y promueve la coordinación de acciones entre los distintos docentes e instructores y favorece la comunicación de modo de acompañar en conjunto los logros, las necesidades y dificultades de los estudiantes. Como veremos en los siguientes apartados en la base de esta propuesta pedagógica e institucional radica la posibilidad de lograr una transformación del habitus y la experiencia social, y promover trayectorias educativas y laborales significativas en los jóvenes y adultos.

2.1.2 Volver a estudiar: la configuración de un nuevo vínculo pedagógico

Las investigaciones en el campo de la EDJA señalan que los jóvenes y adultos que optan por terminar sus estudios en las diferentes opciones de la modalidad cargan con un sentimiento de culpa por no haber podido egresar de la escuela secundaria común así como un daño en su estima como persona al no poder desarrollar un sentido de pertenencia y participación en su trayectoria previa (Krichesky, Cabado, Greco, y Saguier, 2012; De la Fare, 2013; entre otros). Es decir, que a los magros resultados escolares se le suma la debilidad y la inconsistencia emocional que genera un sentimiento de desvalorización y resignación frente a los éxitos no alcanzados. En la trayectoria estas representaciones se convierten en estigmas que motorizan procesos de desmerecimiento difíciles de superar y que inciden en la valoración de sí mismos frente al estudio (Maddonni, 2016). En el EI se intenta revertir la experiencia de las trayectorias educativas previas. Para esto es esencial el sentido que tanto estudiantes como docentes le asignan a la educación y al papel que desempeñan.

Como señalamos en su mayoría al CENS no asisten jóvenes y adultos de los barrios cercanos al parque industrial. En general provienen de barrios pobres muy distantes en diferentes localidades del Partido de Morón, La Matanza y Hurlingham. Se acercan al CENS por el prestigio que tiene desde su creación como escuela-fábrica. Así, la heterogeneidad del grupo de estudiantes no permite que se hable de la “escuela del barrio”. Sin embargo, el sentido de la educación que se configura surge como una construcción colectiva en la que todos

participan. Los relatos de los estudiantes y egresados muestran que más allá de la heterogeneidad en la pertenencia barrial los une el dolor de haber interrumpido un proyecto de formación que los posiciona en una experiencia común y compartida como es volver a estudiar y terminar la escuela secundaria.

En los diálogos con los estudiantes y egresados surge reiteradas veces el “deber” de terminar la escuela como una cuenta pendiente con ellos y sus familias, la esperanza de no quedar por fuera del mercado de trabajo y la necesidad de contar con un mayor reconocimiento de la sociedad. La expectativa de lograr una trayectoria exitosa se vislumbra como necesaria para acceder a un mejor trabajo o una mejor posición social. De esta forma, la escuela y la educación siguen siendo muy valoradas para lograr otras posiciones o intercambios sociales. En estos casos expresan una urgencia por recuperar un tiempo perdido y de ese modo hacer efectivo su derecho a educarse. Sin embargo, muchos de los estudiantes reconocieron llegar al CENS desconociendo la obligatoriedad en la finalización de los estudios secundarios y las formas de ejercer sus derechos a estudiar.

P: ¿Por qué volver a estudiar?

E: Porque era algo que lo tenía pendiente. Y vivo cerca y estuve averiguando cómo lo podía hacer de manera virtual pero no me convenció. Porque después si quiero seguir no voy a tener la base sólida como realmente si veo que voy a tener acá cuando salga. O por lo menos voy a estar un poco más preparado (Manuel, 41 años, gerente en una empresa distribuidora de equipamiento médico-Estudiante 1° EI).

P: ¿Cómo fue que llegaste al centro, qué te motivó volver a estudiar?

E: Porque yo me casé muy joven a los diecisiete y medio cuando estaba estudiando el secundario y dejé. Cuando empecé a tener a mi familia ya dejo el secundario y me dedico plenamente a la familia. Y cuando ya estaba rondando los 40 años mi pensamiento cambia.

P: ¿A qué se debe el cambio?

E: Porque me doy cuenta que terminar la secundaria es importante. Es importante para mis nietos. Y yo quiero darles un buen ejemplo porque soy su abuela. Porque yo a veces estoy muy desesperanzada de que los chicos tan jóvenes en tantas oportunidades que les dan no puedan terminar la secundaria. Mis hijos esta todos recibidos y yo soy la única de mi familia que no terminó la secundaria (Estela, 46 años, ama de casa-Estudiante CENS 1°).

Los directivos y docentes enunciaron que es prioritario para el sostenimiento de la cursada y el egreso construir **nuevas relaciones pedagógicas** tejidas por un nuevo vínculo pedagógico sostenido en la espera y confianza en el saber y en la disposición, y la capacidad que despliegan los estudiantes. Esta es otra característica del EI. Se apuesta a generar un intercambio más democrático y participativo como hilo conductor del lazo que se crea entre estudiantes y docentes a la hora de llevar adelante la práctica escolar y promover una construcción subjetiva que los acerque de buena disposición al aprendizaje y conocimiento. De acuerdo a las entrevistas realizadas, se genera una relación de intercambio basada en un

acto de confianza. Se trata de docentes e instructores que expresan genuino interés por sus estudiantes, que les creen y se preocupan porque estén presentes, si estudian o si tienen dificultades personales. Así, destacan los directivos que el equipo docente está para enseñarles pero además para aconsejarlos y guiarlos, a la vez que ponerles límites y exigirlos cuando sea necesario. Este acto de confianza es recíproco porque los estudiantes le otorgan a los docentes la potestad para que les enseñen y ellos les exigen que expliquen los contenidos tanto como sea necesario. En este sentido, cabe apuntar que a diferencia de lo planteado por investigaciones previas sobre CENS (Sinisi, *et. al.* 2010; Krichesky *et al.* 2014) el proyecto del EI se propone como objetivo alejarse de la función de “contención” y apuesta desde el trabajo cotidiano y la mística pedagógica constituir un ámbito de transmisión de conocimientos socialmente relevantes que aporten a la integración social.

Se evidencia en las entrevistas que el vínculo cotidiano entre docentes y estudiantes transforma la mirada que los sujetos tienen de sí mismos y con las relaciones sociales que se construyen. En particular para los jóvenes y adultos implica una transformación en su forma de comunicarse, expresarse e intercambiar que en los relatos de las entrevistas definen como muy sustantivo. Esto se refleja en cómo se vinculan con sus pares (ya sean jóvenes o adultos) y con los docentes, y narran cómo se ubican frente al aprendizaje que los lleva a posicionarse como estudiantes.

Vemos la mutación interesante que nos reímos con ellos mismo, principalmente los varones, que en primer año vienen todos los días con la camiseta de futbol o vestidos de jugador de futbol. Y terminan tercer año sin la camiseta de Boca. Nos pasa que chicos en primer año venían todos los días con la camiseta de Boca y ahora nos reímos con ellos porque ya no la traen. Porque también entendieron el contexto o el marco. Que está buenísimo para ir a la cancha pero para buscar un laburo no está tan bueno. Entonces ellos mismos van haciendo ese click que no es porque viene la imposición del docente que ye dice “no podés venir con la camiseta porque está prohibido”. El docente digo por nombra un caso. Nosotros le decimos “quizás estaría bueno cuando vas a buscar un laburo que te llesves una camiseta de vestir”. Y ellos mismo lo empiezan a notar y ver no desde la lógica de la prohibición sino de la lógica de que hay otras posibilidades. Después ellos que elijan. Pero primero que comprendan que hay un montón de posibilidades. Y después que cada uno decida (Preceptora y Coordinadora del EI).

Esta nueva vivencia escolar se diferencia de las anteriores porque implica una serie de mediaciones de transmisión, de sostén grupal, de participación. Es en definitiva una nueva oportunidad para experimentar una vez más el conocimiento, sentirse nuevamente alumnos. El **vínculo pedagógico que se construye** sostenido en el apoyo mutuo favorece el intercambio intra e intergeneracional entre docentes y estudiantes. Los docentes son interpelados como docentes-amigos porque ellos habilitan esa posibilidad que favorece a los

asuntos comunes que hacen a la práctica en el aula y a la vida institucional. Esta circunstancia se ve plasmada en palabras de un estudiante y graduado:

P: ¿Cómo fue eso de volver a reencontrarte con fotocopias, con los cuadernos?

E: Fue bastante... el primer año, o sea los primeros meses del primer año te digo que, era con miedo; decía “esto no me va, esto no me va”, pero gracias a los profesores, o sea que de los profesores yo no puedo decir de ninguno nada; siempre estaban ahí al pie del cañón. Ibas y le preguntabas mil veces las cosas, y mil veces te respondían hasta que vos lo entendieras; tanto, bueno, lo que es de la secundaria como lo que es de la formación profesional. Los profesores, los instructores estaban siempre al pie del cañón junto con vos. Te iban guiando, te iban llevando (Mario 38 años, trabaja en construcción-Graduado EI)

P: ¿Contame por qué te parece que acá es diferente?

E: Es diferente por la gente viene acá a terminar el secundario. La mayoría es gente mayor de 25. Hay gente menores de 18, de 22. Pero la mayoría son mayores de 25. Es diferente.

P: Hay gente más grande.

E: Son más adultos acá.

P: ¿Eso te gusta?

E: Y porque es otra manera de pensar, otra manera de actuar, de comunicarse digamos. Y los chicos se adaptan digamos a esa manera de pensar que tenemos los más avanzados en edad. El trato de los profesores es diferente también con respecto a eso. Porque son gente más grande. O sea siempre mantienen la postura de ellos del liderazgo del profesor pero dándonos un espacio extra que en otro lugar no tenemos. Cierta pensamiento o actitudes que podemos llegar a tener.

P: ¿Por ejemplo en qué notas este espacio extra que decís?

E: Ponele una charla con el profesor es mucho más abierta acá. Con cualquiera. Con uno de matemática, de historia, con cualquiera. Que hablando con un profesor de un turno noche de un colegio estatal. Es diferente el trato ese. Acá tenemos un poco más de libertad. Un dialogo un poco más abierto eso es.

P: Más abierto para hablar de los contenidos de las materias, de opiniones políticas.

E: Me refiere a todos los temas que pienses. En cuestiones políticas, en cuestiones del hogar. Lo que te puede llegar a pasar en la calle o en el trabajo. Acá podés venir y hablar con cualquier profesor que te va a dar una mano si pedís una mano, una ayuda o algún consejo (Iván 26 años, coordinador en una empresa de seguridad -Estudiante 2º EI).

El “sentirse reconocidos” por los directivos, docentes e instructores a partir del nombramiento y reconocimiento permite la visibilización de los estudiantes como sujetos inscriptos institucionalmente, lo que marca una distancia respecto del anonimato que sufrieron en otras experiencias. Como señala Maddonni (2016) las instituciones educativas que reciben estudiantes con trayectorias educativas discontinuas cumplen una función esencial al inscribir al sujeto en una red o tejido social. Así, los jóvenes y adultos vuelven a afiliarse a una trama a partir de nuevas condiciones mediadas por la cercanía y contención, que los lleva a concebirse nuevamente como sujetos productivos frente al aprendizaje y con derecho a aprender.

El **uso democrático del espacio** apuntala el vínculo pedagógico. En este sentido, Davini (2016) dice que el espacio físico del aula y demás espacios físicos institucionales son fundamentales en la interacción entre los sujetos. Esta es otra característica del EI. Según Davini, el intercambio que se produce en el aula, donde la clase es el ambiente interno que

vincula a estudiantes y docentes a partir de relaciones que deben ser recíprocas para consolidar un espacio de enseñanza y aprendizaje situado y basado en un trato horizontal y democrático. Ese intercambio en la interacción exige el desarrollo de habilidades de comunicación y negociación entre las personas. Los estudiantes y egresados aseguran que en el EI volvieron a “sentir el deseo” de expresarse y compartir opiniones con otros, es decir, dar sentido a sus percepciones e ideas con alguien que está dispuesto a escucharlos. Esto produce una posición y disposición subjetiva que da preeminencia a sus capacidades intelectuales, las pone nuevamente en valor. Según el material empírico relevado, este nuevo posicionamiento se internaliza y les permite percibirse y asumirse como actores constructores de un espacio educativo y de formación colectivo. Esto es trascendental si se tiene en cuenta, como señala Bruner (2016) que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje y que se construye en virtud de la interpretación e interacción con otras personas y con la cultura que pone a disposición una sociedad. Ellas se incorporan al aprendizaje reflexionando sobre lo que saben, razonando ideas precedentes y analizando su experiencia social en marcos interpretativos alternativos que surgen del intercambio con otros en los diferentes escenarios que conforman el espacio educativo (Cancio, 2016).

P: ¿Qué te parece la experiencia?

E: Muy bien porque es otra cosa. Hay diversidad de edades entonces como que cuentan tus opiniones. Me ayudó a formarme como persona, a pensar y a que mis opiniones tengan cierta postura. Y creo que uno aprende un montón acá tanto a nivel educativo como a nivel personal (Magalí, 20 años, sin experiencia laboral-Estudiante CENS 3º-CPF Curso de Administración Contable).

P: ¿Qué te parece la experiencia?

E: La verdad que con los docentes todos 10 puntos. Entregan lo máximo de ellos para que vos puedas entender si no entendés algo. Y después tenés las clases de tutorías que entendés mejor porque podés estar con él personalmente. El docente está al lado tuyo y te dice “esto lo tenés que hacer así o así”. Y más que docente parece que ya son amigos. Porque ellos hasta te aconsejan “esto no o esto sí”. O por ahí hay cosas que no tenés que hacer porque ya tenés familia. Entonces esto ya termina siendo como una familia. Te sentís en tu casa acá (Delfor, 33 años, obrero en fábrica de maderas-Estudiante EI 3º).

P: ¿Cómo viviste la experiencia?

E: Yo estoy muy contento con esta posibilidad. Muy buena escuela y se aprende muy bien con todos los profesores que la verdad son muy buenos. Y estoy muy agradecido con todos. Y bueno espero poder seguir el año que viene. La idea es seguir aprovechando ya que perdí tanto tiempo y tantas cosas. Ahora quiero hacer bien todo de una vez (Ezequiel, 24 años, trabaja independiente en plomería, gas, albañilería y electricidad -Estudiante EI 3º).

Se aprecia en las entrevistas que el grupo de docentes y estudiantes, y de pares más allá de la diferencia generacional juega un papel mediador en la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes y graduados señalaron en reiteradas ocasiones la importancia en la conformación

de un grupo de compañeros como un sostén en el mantenimiento de la cursada. Esto es fundamental teniendo en cuenta que muchos de los jóvenes y adultos encuentran en las instituciones un lugar de reparación de vínculos primarios vulnerados. La relación con el otro va más allá de lo pedagógico y se ancla en el plano afectivo, en el apoyo que se brindan los estudiantes para sostener la cursada a pesar de las adversidades, el hecho de tener una historia similar con sufrimientos muchas veces semejantes. Se trata de un camino a recorrer juntos que se construye articuladamente en las interacciones cotidianas, en transitar una trayectoria compartida y como parte de una comunicación horizontal. Se constituye un aprendizaje que logra modificar el habitus y resignificar la experiencia social en pos de lograr aprendizajes más significativos y apreciables, y le otorguen sentido a lo que aprenden. Se propicia un aprendizaje colectivo *“valioso cuando se da en una comunidad de aprendices que tienen intereses comunes y se sienten unidos por normas y compromisos compartidos, aun cuando los miembros de esa comunidad difieren enormemente en cuanto a sus opiniones y formaciones previas”* (Cancio, 2016: 117).

Otro aspecto sumamente valorado por los estudiantes y graduados es el reconocimiento que los directivos y docentes tienen de las dificultades y problemáticas de la vida adulta por las que ellos atraviesan. Se trata en su mayoría de estudiantes con familias desarticuladas, numerosas, condicionadas por carencias económicas que incidieron negativamente sobre la valoración de la educación, que combinan el trabajo con el estudio, etc. De esta manera, el desafío que asumen los docentes e instructores del EI es complejo a la hora de intentar democratizar las relaciones pedagógicas y construir una cultura de la inclusión. Como nos relata un profesor:

Cuando vos empezás a trabajar, empezás a entender algunas cuestiones, con las cargas con las que ellos vienen, y rompiendo todos esos prejuicios... se puede trabajar muy bien, muy bien. Por supuesto que siempre las cosas son de a dos; digamos, uno está dispuesto a darles un montón de cosas, y está en el otro, también, querer (aprender), ¿no? Entonces, es un trabajo así. Acá la gente se siente muy bien tratada, contenida... yo les digo a los alumnos, les pregunto; no por chusma, sino para saber cómo están, porque particularmente yo tengo un concepto de la docencia, ¿sí? Digamos, la docencia a partir del vínculo estrecho con el alumno, yo creo que lográs muchas más cosas que poniendo una barrera, y qué sé yo... como que el docente lo sabe todo, y el alumno no sabe nada. Entonces, yo creo que esa barrera hay que romperla: y más, en una materia como la que doy yo, que es una materia un poco, también, que se presta -si vos querés- como para que sea un poco el filtro (Docente EI).

Por este motivo, el trabajo colaborativo entre docentes e instructores más allá del “pase de horario” es crucial en la trayectoria educativa de los estudiantes. Explica Davini (2016) que para un mejor funcionamiento del equipo docente es importante coordinar la programación de los contenidos y de la enseñanza que facilite el intercambio sobre las necesidades de apoyo,

las dificultades y los logros de los estudiantes, y para desarrollar actividades en forma articulada. Como describimos más arriba los docentes e instructores cuentan con una concentración horaria que les permite permanecer muchos días y horas en la institución a lo que se suma el espacio de intercambio dirigido por el coordinador de la Fundación Uocra. Estas particularidades son valiosas para la propia experiencia de los docentes e instructores porque les permite sortear las dificultades que se les presenta día a día en el aula y revisar y generar nuevas estrategias colectivas de trabajo pedagógico (Núñez y Vázquez, 2013).

En definitiva, el EI propone y logra que los estudiantes aprendan a ser reflexivos y críticos, y se apropien del proyecto educativo, lo interpreten, formen parte de esa vida institucional. Se trata de afianzar los lazos de confianza y pertenencia característica central de los vínculos humanos y del vínculo pedagógico del EI. Esto posibilita que los jóvenes y adultos puedan proyectarse a futuro. Como dice Maddonni *“se pone en movimiento el reconocimiento de la capacidad de acción y decisión de los sujetos/estudiantes en la producción de sentido de esa actividad educativa. La formación, el aprendizaje, se convierte en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que los estudiantes se vuelven participantes más responsables y comprometidos, y van transformándose en la medida en que participan de la situación, porque perciben que allí su voz tiene un lugar y sus acciones producen efectivos movimientos”* (Maddonni, 2016: 147-148).

Muchas de las estrategias mencionadas no configuran aún un proceso linealmente consolidado. Las estrategias pedagógicas y el vínculo pedagógico en el EI generan vacilaciones y discusiones entre los estudiantes, que lleva a algunos a dudar de la experiencia más abierta y flexible. Según algunos jóvenes y adultos las maneras de enseñar y el desarrollo de la clase se ven “perjudicados” por aquellos estudiantes que requieren de otros tiempos escolares. En ocasiones esto conduce a la exigencia académica hacia los docentes frente a la preocupación de aquellos estudiantes que aspiran a seguir estudios de nivel terciario o universitario. La idea, aparece de forma persistente en algunos comentarios:

P: ¿Cómo es esta experiencia, son difíciles las materias, te gustan?

E: Las materias acá son muy accesible digamos. Por el sentido del trato de los profesores. Es un trato accesible. No son materias complejas. En realidad si son materias complejas como física, química. Pero ellos no tratan de dárte las tan complejo y eso me va a jugar en contra en el futuro también si yo quiero estudiar algo.

P: ¿Por qué pensás eso?

E: Porque ellos no dan tan a fondo las materias sino como que lo dan algo superficial para que los alumnos más grandes lo comprendan. El compañero más grande de nosotros cumplió 50 años la semana pasada. Y vos imagináte alguien que está cursando el segundo año con 50 años es un esfuerzo enorme el que está haciendo. Nosotros lo entendemos enseguida. Y él le pone pilas pero le cuesta mucho más. Me preocupa a la hora de seguir estudiando (Iván, 26 años, coordinador en una empresa de seguridad-Estudiante 2º EI).

P: ¿Cómo se llevan con los compañeros mayores?

E: Bien. Y hay que respetarlos son personas mayores. Cambia.

P: ¿Por qué cambia? ¿Cómo era en el anterior colegio?

E: En el otro colegio podía joder. Ahora no. Porque las personas vienen a estudiar.

P: ¿Te gusta eso?

E: Si mejor para mí porque yo en el otro colegio era más renegado.

P: ¿Cómo renegado? ¿Por qué?

E: No sé. Porque me portaba mal. No me gustaba que me digan las cosas los profesores. Acá es más fácil.

P: ¿Te parece que acá es más fácil?

E: Y si. Porque acá hay personas a las que les cuesta mucho entender. Pero hay que agarrarle la mano.

P: ¿Hay cosas que te cuestan a vos?

E: No hasta ahora hace poquito empecé. Pero no es tanto lo que dan. Me gusta porque es más fácil que el otro colegio (Nahuel, 18 años, sin trabajo-Estudiante 2º EI).

P: ¿Por qué dijiste que si tendrías plata estarías en otra institución?

E: Porque estaría en otro instituto que sé yo... bilingüe que te enseñe otra cosa. Esto es bueno pero no deja de ser lo básico. Aunque hay que agradecer que le den la posibilidad a uno de terminar su secundaria (Viviana, 43 años, vende ropa en el barrio-Estudiante CENS 2º).

Las dudas y vacilaciones también están presentes en el equipo docente. Expresan los directivos que han tenido que hacer frente a la perspectiva “tradicional” y discriminadora de algunos profesores que dificulta la posibilidad de tender un lazo o vínculo de confianza con los estudiantes. Estos docentes con “mentalidad fija” adhieren a una mirada más tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los estudiantes como “carentes” del habitus escolar necesario para la escuela o sin la comprensión que la mayoría de los jóvenes y adultos trabajan y tienen responsabilidades familiares.

Otro punto es la cuestión generacional. Como señalan investigaciones sobre CENS (Krichesky, *et. al.*, 2013b), la cuestión generacional es un aspecto a seguir trabajando en las instituciones educativas. Bárcena (2011) propone pensar a la educación como un encuentro entre generaciones. En donde las generaciones adultas inician a los recién llegados en la sociedad en que van a vivir, su legado cultural y sus logros. Se trata de una transacción educativa que requiere de una conversación con una pluralidad de voces. Esa transmisión debe poder estar abierta a la escucha, habilitar la palabra, a entender, a creer. En el EI la brecha generacional también aparece entre los estudiantes de mayor edad y los más jóvenes. En este sentido, Gardner (2016) plantea que es necesario tener en cuenta, en todo proceso educativo y en el trato diario en las instituciones educativas, la diferencia generacional que existe entre los estudiantes y respetar los tiempos de aprendizajes que necesita cada uno. Porque la experiencia de esa relación es su propio fin, y tanto para el docente como para el estudiante constituye parte de su tarea de ser humanos. Como describe el relato de algunos estudiantes:

P: ¿Por qué te sentís incomoda?

E: No conmigo porque a mí me respetan mucho. Pero con el tema de que ellos están en diferentes tiempos. Soy muy joven y no saben el tiempo que están perdiendo y lo importante que es el secundario. Porque abre puertas no sólo culturalmente sino también en el tema trabajo. Que eso es algo que yo ya pasé. Esa es la diferencia en el valor que ellos le dan a esta oportunidad y al estudio. Que a veces no se lo toman con la seriedad que deberían. Es mi opinión. Porque nosotros en nuestra época, en mi época, cuando venían los profesores era un silencio y nos levantábamos y sentábamos. Ahora es algo como más familiar. Es distinto y raro.

P: ¿Te gusta que sea así?

E: A veces sí pero a veces no. Es como que los profesores a veces no se dan cuenta que estamos acá en un colegio. Eso es diferente. En mi época poníamos apellido y nombre en una prueba. Ellos como que ya tienen otra onda y todo es por el nombre y la cercanía. Yo como que soy de otra época y soy más estructurada. Y siempre me mantengo en los valores de mi generación y no me pongo a la par de los más jóvenes. Yo siempre estoy en lo mío y a veces se nota la diferencia. Eso pasa también con mis hijos a veces.

P: ¿Y eso te parece que dificulta a veces la clase?

E: Y a veces sí. Porque a veces los profesores tienen que parar la clase para pedirles a los jóvenes que se concentren. Y yo pensé que eso en adultos no pasaba. Porque yo pienso que en adultos ya se viene a estudiar. Y si no querés estudiar ándate y si querés estudiar quédate pero no molestes al resto. Eso es algo que se ve que pasa con los jóvenes. Y yo me anoté a la mañana porque pensé que iba a ser mejor porque iba a haber muchos más adultos. Pero algunas veces los jóvenes se manejan como si yo estuviera a la par de ellos y no. Es muy notoria a veces la diferencia pero yo trato de adaptarme (Estela, 46 años, ama de casa-Estudiente CENS 1°).

P: ¿Con los compañeros cómo es la experiencia de cursada?

E: Es buena. Algunos digamos que somos gente grande otros más chicos. Y algunos que se comportan como adultos y otros que tienen entre 18 y 20 años que no se comportan.

P: ¿Por qué, qué hacen?

E: Hacen cosas que no tienen que hacer o les llama la atención a cada rato la maestra. Cosas de chico digamos.

P: ¿Qué por ejemplo?

E: Y levantan la pata en la silla. Cosas así que la maestra les dice que eso le pasaba en la primaria no en una escuela de adultos. Y nosotros que somos más grandes entendemos y nos portamos de otra forma.

P: ¿Eso interrumpe el desarrollo de la clase?

E: Si eso interrumpe bastante el desarrollo de la clase. A mí por lo menos me molesta bastante. Igual cuando estamos en taller pasa lo mismo. Empiezan a hacer boludeces o a jugar con el soplete. Y no podés estar jugando con esas cosas (Alejandro, 38 años, beneficiario Plan AT-Estudiente EI 1°).

Cabe destacar que las diferencias que aparecen entre estudiantes jóvenes y adultos tienden a desaparecer a medida que se avanza en los años de cursada y muchos estudiantes abandonan. La disminución en el número de estudiantes por la deserción en el EI afianza los vínculos y hace que se consolide el grupo, como han mostrado también investigaciones respecto a trayectorias educativas en los CENS (De la Fare, 2013).

Otro aspecto a resolver es la cuestión de género. En el CENS y en el EI en particular el porcentaje de mujeres jóvenes o adultas es ínfimo en comparación con los hombres. Como ha referido Zicavo (2011) el papel de la mujer en la sociedad sigue atravesado por la cultura y por relaciones de poder, de dominación y de clase. Así, el lugar de la mujer es un producto

social resultado de una construcción social, un canon arbitrario que las somete como sujetos oprimidos. La mirada social se corresponde con un habitus adquirido que les asigna, en particular en los sectores populares, el rol de cuidadoras de los hijos pequeños o encargada de las distintas actividades del hogar mientras el hombre trabaja para garantizar el sustento económico. Esto se verifica en el EI y como deja en claro el relato de la Coordinadora deviene en un problema que limita o dificulta la posibilidad de las mujeres de terminar sus estudios.

E: Con las mujeres seguimos teniendo un grave problema que es el de género. Acá yo tengo muy pocas mujeres. Nos pasa que a las mujeres les cuesta terminar el secundario porque resulta que los maridos no quieren. Entonces estamos hablando de que las mujeres adultas nos pasa que se casaron o se juntaron a los 15 y hoy tienen 30 e ir a la escuela implica romper con 2 mil años de patriarcado. Las dos cuadras de la casa a la escuela son 2 mil años de patriarcado. Esa es una de las cosas que tenemos pendientes poder llevar adelante un plan sistemático para trabajar género. El día que podamos trabajar con los varones probablemente muchas de las mujeres van a poder terminar el secundario. Ellos están acá y sus mujeres cuidando a los pibes.

P: Me di cuenta porque me tocó entrevistar muy pocas mujeres.

E: La verdad que para la mujer es muy difícil porque tiene que laburar, cuidar al pibe y cuando quiere terminar la escuela no puede por tiempo o decisión del marido. En general la mujer es la última en poder terminar la escuela.

P: Para la mujer la educación suya no es la prioridad.

E: Y no porque primero tiene que darle de comer a los pibes, tiene que vestirlos, tiene que ir a laburar si es necesario, después atender al marido. Y si le queda algo de tiempo puede venir a la escuela. Porque además tienen una historia de alguien que les diga “vos sos una inútil” o “no te da la cabeza”.

P: Pensé que ya había cambiado eso.

E: No para nada es muy complejo. En muchos casos aparecen un montón de chicas que se anotan y después dejan de venir a cursar porque el marido no quiere que venga porque piensa que viene a levantarse a otro tipo o a los docentes. Además estamos hablando de sectores que en un montón de casos son poblaciones de barrios muy complejos que están olvidados del resto del mundo. Nosotros desde la escuela tratamos de acompañarla y llevar los procesos e insistir que la mujer puede. Que puede porque la cabeza le da y no es una inútil. Y en la medida en que se empiezan a dar cuenta de que putas o inútiles no eran porque la cabeza les da es un cambio que empieza a empoderarse y a creer en ella misma de otra manera. Y todavía nos faltan herramientas. Pero faltan herramientas del Estado (Preceptora y Coordinadora EI).

En el final de su relato, las palabras de la Coordinadora reflejan que la imposición de un rol subordinado en la mujer no opera de modo homogéneo en los distintos sectores sociales. En este sentido, Margulis (2001) señala que la prueba de ello radica en la mayor persistencia de patrones reproductivos tradicionales en las familias de sectores populares hasta maltrato físico. En cambio, las mujeres de sectores medios cuentan con mayor libertad para acceder a la educación y emprender carreras profesionales. Si bien la maternidad y las responsabilidades del núcleo familiar inciden fuertemente en la vida de todas las mujeres en el caso de las mujeres pobres aumenta sus responsabilidades y limita su libertad de acción.

Finalmente, como mencionamos la deserción aparece como otro punto a destacar. En las voces de los estudiantes se aprecia que cada cohorte inicia con un número de estudiantes que

oscila entre los 40 y 50, este número se reduce a 25 o 35 en segundo año y en tercero se registran generalmente cursos de entre 5 y 20 estudiantes. En este sentido, la Coordinadora señaló que el abandono se produce especialmente en el primer año y en el pasaje de primero a segundo año, llegando a ser en muchos casos alrededor del 50% de la matrícula. Si bien es alto el número de estudiantes que abandonan, como ya resaltamos el desgranamiento no es exclusivo del CENS estudiado sino que es una constante según las investigaciones especializadas y responde a una realidad común a todos los establecimientos que reciben jóvenes y adultos, y en muchas ocasiones sus causas, exceden el ámbito institucional.

Los estudiantes y graduados valoran positivamente el EI porque las problemáticas mencionadas son abordadas por los docentes, instructores y directivos que habilitan con sus prácticas a la reflexión sobre los propios pensamientos y vivencias de los sujetos, para que éstos puedan reconocer sus debilidades y fortalezas, y así poner en juego sus estrategias de aprendizaje y sus hábitos de vida, esto es, para que enriquezcan su experiencia social y sean capaces de decidir autónomamente cuál es el mejor camino para resolver las situaciones planteadas. Por eso, proponer un estudio centrado en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos equivale a rescatar la visión del sujeto sin dejar de lado los problemas de origen social y educativo. Pero además estudiar las trayectorias es poner en evidencia las condiciones institucionales, es decir, teniendo en cuenta que siempre la trayectoria se construye en relación con otros sujetos. En el siguiente apartado analizamos la función co-constructiva que tiene la institución a partir del EI en las formas de desarrollo de la experiencia social y en la constitución de la subjetividad.

2.1.3 El Espacio Integrador como productor de subjetividades y su interés por potenciar la experiencia social

Según Anijovich (2016) la construcción de la autonomía requiere del trabajo activo y comprometido del equipo docente para promover en los estudiantes la experiencia y la reflexión sobre la experiencia. Dicho de otro modo, para convertirse en un sujeto autónomo hay que transitar por experiencias que permitan serlo y reflexionar sobre ellas con sentido crítico. Así como las instituciones van cambiando según las coordenadas socio-históricas, las formas de organizar la vida y los hábitos también cambian. La experiencia social en el EI se convierte en un cruce de caminos individuales que se va potenciando y enriqueciendo en un entramado colectivo que transforma a los jóvenes y adultos. En este sentido, nos proponemos comprender la incidencia de la experiencia social mediada por el EI en la subjetividad y en la trayectoria de los sujetos. Como ha descrito Rascovan “*la investigación de la subjetividad*

consistiría básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los sujetos y los efectos por sus acciones prácticas (...) a través de lo que llamamos “subjetividad” el ser humano se constituye como tal, ingresando al mundo simbólico, cultural y regido por las lógicas del lenguaje. En este sentido, al hablar de subjetividad nos enfrentamos con aquellos que resulta irreductible a la trama que conforman la sociedad y los sujetos que la componen (...) las instituciones sociales son las que instituyen las formas de organizar la subjetividad” (Rascovan, 2016:32).

Aproximarnos a la constitución de la subjetividad en términos de entramado entre lo individual y colectivo supone pensarla como parte de un proceso siempre en continua construcción y constitutivo de los procesos de sentido y significación. Esto es así porque la experiencia social promueve procesos de cambio y transformación que al producirse –no necesariamente de forma efectiva– modifican los habitus y a los propios sujetos (Rascovan, 2016). Entonces, la construcción de la subjetividad se produce en ese “entre” los estudiantes y docentes que se erige como un pilar en la búsqueda de autonomía. Y nos referimos a jóvenes y adultos que exigen autonomía para vivir su vida con dignidad en términos de educación, trabajo, salud, vivienda, etc. En relación a esto, en las entrevistas, aparece reiteradas veces la importancia del vínculo pedagógico como articulador entre las experiencias de vida individuales entramadas con las historias colectivas. Esta particularidad nos permite afirmar que la vida institucional en el EI cimienta una experiencia social que se va configurando como parte de un proceso colectivo, de una trama relacional y social, dimensiones de análisis que demuestran que el habitus no es algo absolutamente ya determinado, sino que se modifica en función de las experiencias sociales singulares y colectivas.

P: ¿Por qué acá te parece mejor estudiar?

E: Es mejor porque hasta las mismas personas al ser grandes ya vienen del trabajo y te van orientando para dejar el pelotudeo. Y te ayudan también a formarte mejor.

P: ¿Acá encontraste mejores cursos que en tu experiencia anterior?

E: Y mejor el compañerismo. Muy bueno el compañerismo. Yo con un pibe de mi edad me pongo a boludear y ellos no te cagan a pedo sino que te dicen para que no pierdas tiempo como hicieron ellos.

P: Te aconsejan.

E: Te arrastran al buen lugar. Y eso es bueno (Facundo, 18 años, obrero en una fábrica de serigrafía y sellamiento de remeras-Estudiante EI 2°).

Destaco mucho el buen grupo que se formó. Y nosotros -gente grande- como que te complica, porque tenés que volver a arrancar; es algo nuevo. Pero bueno, fue lindo a la vez, y uno compartía con los más chicos; que también te dan una enseñanza, y después nosotros, hacerlos cumplir a ellos, porque ellos por ahí dejan todo para lo último... como es muy fácil para ellos. Entonces uno le tenía que poner dedicación, más tiempo. Pero fue bueno, fue lindo. Entre todos nos sostuvimos para terminar (Javier, 46 años, chofer de camión en una empresa-Egresado EI).

Es interesante remarcar que lo **subjetivo se constituye en la articulación entre lo colectivo y lo social**. Son resultado de la imbricación entre el sujeto y lo institucional como parte de un soporte más amplio. Korinfeld (2016) hace referencia a que la experiencia se construye en la trama de relaciones intersubjetivas que constituyen los espacios institucionales ahora más abiertos, más flexibles para adaptarse a un nuevo escenario de cambios y transformaciones en la modernidad líquida, de la fluidez. De este modo, la experiencia social y el habitus son el resultado del atravesamiento de complejos entramados en los que se produce subjetividad como indicio de que hubo algún orden de transformación del sujeto y de sus trayectorias.

Los estudiantes y graduados marcan como positivo esa trama simbólica que sostiene las relaciones y le da sentido a su experiencia cotidiana en la institución, y que tiene al diálogo como ejercicio de incorporación del otro, su canal es la palabra. La recuperación de la palabra en muchos de los jóvenes y adultos conlleva un proceso de transformación que les permite relacionarse con otros y abrir nuevos horizontes de posibilidad y construir mundos posibles antes impensados. Esto es producto del trabajo pedagógico e institucional, de la producción colectiva que se convierte en el elemento convocante del vínculo pedagógico que va transformando a los sujetos que por él transitan. Justamente la palabra es el mejor ejemplo de la transformación de los jóvenes y adultos:

Hay cosas que yo puedo apreciar por ahí más fácil en matemática. Otro problema generalizado es el tema de la lectura. Tienen muy pocas herramientas para poder expresarse a nivel escrito y oral. Y se nota ahí mucho el cambio. Nosotros lo notamos en pibes o chicas que empiezan primer año y que a duras penas te dicen “hola” o “chau” porque son toscos y cuando terminan son otras personas. Y ellos mismo lo reconocen y se sienten más seguros y no tienen problema en dar una clase parados delante de todos. Y al principio no lo podían hacer. Comunicarse o decir tres palabras sin trabarse por la misma inseguridad que les daba hablar con otros. Y si uno va mirando cómo evoluciona se notan las diferencias. Igual eso y la comprensión de texto por los profes sé que es lo que más cuesta. Porque ellos trabajan un montón con eso y cuesta porque en general vienen con una historia de no leer. Y es difícil que un adulto que labura empiece a leer porque tiene que cuidar a sus hijos. Pero apurando algunas cosas y dando algunas vueltas en general se notan cambios interesantes. No todos los profesores cuando egresan están conformes con el nivel pero son tres años nada más. Pero la realidad es que si hay cambios que son interesantes. El poder comunicarse también les da confianza para manejarse mejor. Y se animan a ir a buscar laburo donde antes no se animaban (Preceptora y Coordinadora EI).

P: ¿Qué cosas sentís a nivel personal que la experiencia te cambió?

E: Me parece que en esto de ver las cosas.

P: ¿Por ejemplo en qué lo notas?

E: Yo lo noté mucho en Educación Cívica. Podés expandir mucho más el conocimiento o distintas formas de pensar. Creo que cada uno tiene su opinión y distintos puntos de vista. Y está bueno. Digamos que eso antes no me interesaba. No tengo una inclinación o línea política pero me gusta escuchar todas las voces y opiniones. Y está bueno porque la docente tiene su militancia y si planteamos algo se arma una discusión en el momento y se termina en el

momento. Eso es lo que tiene de bueno. Y me abrió un poquito más la mente digamos (Daniel, 28 años, dueño en una Pyme de distribución de bebidas-Estudiante EI 1°).

El cambio en la concepción de la enseñanza propicia la apropiación por parte de los estudiantes de nuevos lenguajes, herramientas y metodologías para tomar una posición crítica sobre ellos y el entorno que los rodea, que permite conocer y comprender la realidad desde diferentes enfoques como sujetos que participan activamente en la construcción de sus trayectorias. En el relato de otros estudiantes y graduados, el EI se concibe como una propuesta que brinda conocimientos útiles para la vida, pero también es un proceso creador de nuevos organizadores de sentidos, de inclusión de nuevas culturas, y respeto por los tiempos y ritmos en los recorridos escolares y en la relación con el aprendizaje. Esta concepción rompe con los rasgos de pasaje por la escolaridad en las experiencias previas. Es interesante observar que en muchos estudiantes y egresados el vínculo que construyen facilita la interlocución y un crecimiento que favorece su desarrollo personal como sujetos de derecho (Levy, 2016).

Como venimos señalando, se trata de una construcción pedagógica, de un programa que surge de un vínculo pedagógico que generó las condiciones para su institucionalización. Las estrategias que despliega el EI ayudan a mantener las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes dinamizando los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que hace más habitable la vida en la institución y facilita la construcción de subjetividades al incidir en la experiencia social. Otro elemento significativo que abona a este argumento es la modificación de las relaciones generacionales. El trato entre las generaciones está más flexibilizado por un mayor acercamiento entre jóvenes y adultos (ya sea entre estudiantes o entre estudiantes y docentes y directivos) con modalidades de relación de mayor proximidad, confianza y acompañamiento mutuo (Levy, 2016). Las experiencias sociales constituyen el eje de puntos, cortes, fracturas que son parte del derrotero subjetivo en las trayectorias de los jóvenes y adultos. Frente a la desafiliación e individualización que fomentaron las políticas neoliberales, el EI permite a los sujetos autogestionar sus vidas con anclaje colectivo y como parte de un proyecto institucional que construyen siendo protagonistas (Merklen, 2010).

Esto resulta significativo en torno al papel y grado de valoración que los estudiantes y egresados le asignan al estudio, el trabajo y los derechos laborales. El programa estaría demostrando su eficacia como productor de representaciones de proyectos futuros. La expresión de unos estudiantes es reveladora del lugar del estudio y el trabajo en la vida social, más allá de las particularidades entre los diferentes estudiantes.

Me gustaría seguir estudiando. Laburar y estudiar. Quemarme un poco la cabeza. Porque yo lo estoy mirando así de esa manera. Porque si no tenés el secundario te cuesta una banda conseguir

laburo, pero tenés el secundario y te cuesta también una banda conseguir laburo. Por ahí estudio algo más, tengo esa suerte y la pego, por ahí no. Qué se yo. Viste las cosas de la vida. Tengo ganas de seguir estudiando. Formarme en algo (Sebastián 31 años, realiza changas de plomería, gas, albañilería y electricidad, arregla motos en su propio taller-Estudiante EI 3°).

Quiero terminar el secundario y el curso de informática y mantenimiento. Poder recibirme y buscar un trabajo. A mediar que pase el tiempo tener el auto y poder formar una familia (Pablo, 32 años, dueño taller de fabricación de ollas essen-Estudiante CENS 1°-CFP Curso de Informática).

A futuro me veo construyendo mi casa o terminando mi casa. Seguramente trabajando de electricista o gasista. Y mejor económicamente. Así que contento la verdad. Uno ya empieza a soñar y es un sueño que si uno sigue estudiando se va haciendo realidad con el estudio (Delfor, 33 años, obrero en fábrica de maderas-Estudiante EI 3°)

El análisis del EI pone en evidencia que las instituciones constituyen el punto de inicio de muchas trayectorias porque inciden en el derrotero subjetivo. Esto es crucial si tenemos en cuenta que los sujetos fueron perdiendo su antigua seguridad frente al desplazamiento del Estado como garante y articulador del bien común. La evidencia son los jóvenes y adultos que transitan por el EI en la construcción de itinerarios que se encuentran por fuera de los trayectos educativos y laborales prefigurados tradicionalmente o bien transitar por ellos con constantes entradas y salidas. Si bien la educación y el trabajo dejaron de ser los grandes motores de la movilidad social, constituyen el piso mínimo para intentar acceder a un lugar en la vida. De modo que el EI podría considerarse, en este contexto, como una institución clave para la integración social y laboral de los jóvenes y adultos, y en el proceso de construcción futuro.

En este sentido, en las entrevistas a los jóvenes y adultos se aprecia una fuerte identificación con la institución que se expresa en el deseo de estudiar, trabajar y creer en un futuro mejor. Se trata de jóvenes y adultos que realizan un esfuerzo por superar los condicionantes estructurales heredados del habitus familiar, y en ese trabajo encuentran en el EI un ámbito que los integra y contiene, y la adhesión al modelo institucional y pedagógico del EI se manifiesta en prácticas y resultados concretos (profundizaremos sobre este punto en el capítulo VIII). Como señala Bonal (2010) las transformaciones y la disrupción del habitus familiar se vislumbra, por ejemplo, en prácticas educativas en total correspondencia con los requisitos escolares, hecho que evidencia un quiebre con la trayectoria educativa previa (y con la de los padres en muchos casos), pero además a nivel subjetivo marca el desarrollo de una actitud de “éxito” frente a lo escolar y laboral que modifica las percepciones, apreciaciones y sentidos previos.

En el siguiente apartado abordamos la incidencia del EI en la formación de oficios para el trabajo. Otra de las líneas centrales del proyecto pedagógico e institucional.

2.2 El fortalecimiento de la experiencia laboral: el trabajo como un lugar de formación para la vida

Frente a los procesos de desestructuración de la vida social, los directivos del EI declaran la preocupación por establecer nexos entre la educación y el trabajo como un tema crucial para promover la integración social y laboral de los jóvenes y adultos. Esta preocupación se agudiza aún más porque el trabajo dejó de ser uno de los organizadores centrales de la experiencia social de los sujetos a causa de las metamorfosis del trabajo. Así, se configuran nuevos sentidos asignados a la cultura del trabajo posibles de ser transmitidos en las instituciones (Terrén, 1997). Aquí sostendremos en función del material empírico que el EI parte de concebir a la educación y el trabajo como dos esferas imbricadas que se potencian mutuamente. Los cursos son dictados por instructores especializados en el oficio que son convocados por sus perfiles y porque se capacitan para adquirir herramientas pedagógicas.

En los cursos de formación del EI **los procesos de aprendizaje tienen lugar y se desarrollan en la práctica** como un punto de significación central en la estructuración del trabajo y del sujeto como trabajador. Allí circulan y se ponen a disponibilidad de los jóvenes y adultos un conjunto de saberes que exceden el saber hacer de carácter técnico en pos de una cultura institucional del trabajo. En la voz de los estudiantes y graduados esta instancia de aprendizaje remite a procesos de socialización más amplios que se vinculan con un imaginario ligado a la cultura del trabajo, el trabajo colectivo y la transmisión de un saber hacer en la práctica. En las narraciones a los primeros aprendizajes los jóvenes y adultos comentaban:

E: Hay compañeros que venían a los cursos y no les daban bola. El profesor explicaba y estaban con el celular o tomando mate.

P: ¿Eran jóvenes o adultos?

E: Jóvenes. Los más adultos algunos saben y otros que no saben aprenden ahí. Y la mayoría eran jóvenes que se ponían con el celular. Yo les decía “qué prendés el celular”. Y yo les decía “loco fijate que acá aprendes”. Le digo “mirá si se te rompe un caño que vas a llamar al plomero para pagarle si vos venias en la secundaria a plomería. Ponete “man” acá que lo vas a sacar”. Le digo “si prestas atención y lees lo vas a aprender”. (Sebastián, 31 años, realiza changas de plomería, gas, albañilería y electricidad, arregla motos en su propio taller-Estudiente EI 3°).

P: ¿Te gustan estos cursos de formación?

E: Si me encantan porque vas aprendiendo mucho. En electricidad aprendo bastante. Y de no saber conectar un enchufe ahora ya te puedo armar todo un tablero. O sea es bueno porque te van enseñando qué es lo que podés tocar, qué es lo que no, cuánta descarga tiene, cuánta corriente pasa, qué resistencia tienen. Es bueno.

P: ¿Lo podés aplicar en tu trabajo o casa?

E: Si. Y en mi casa pude aplicar el tablero simple porque estoy haciendo un taller en el fondo de mi casa. Es un galponcito y ahí tiene luz con un cable que llevé desde mi casa y conecte el alargue con una lámpara y el toma corriente.

P: Construíste un circuito eléctrico.

E: Si claro un circuito eléctrico vamos a decirle así (Facundo, 18 años, obrero en una fábrica de serigrafía y sellamiento de remeras-Estudiente EI 2°).

P: ¿Te gustan los cursos?

E: Si están buenos. Es difícil pero si están buenos. Porque ya tenés una base.

P: ¿Qué cosas te cuestan del curso?

E: Es difícil en el sentido que supónete no entendés lo que hablan o algo de electricidad. O sino sabés de mezcla de cemento y eso te va a costar más. Por eso es difícil.

P: ¿Los instructores te ayudan si no sabés?

E: Y si le preguntas. Son copados. Si preguntas te hablan, te ayudan, porque ellos te buscan el incentivo para que vos el día de mañana estés trabajando en la construcción y haciéndolo bien (Pablo, 32 años, dueño taller de fabricación de ollas essen-Estudiente EI 1°)

Dichas palabras hacen referencia a los aprendizajes en oficios como la puesta en marcha de procesos de constitución del sujeto como trabajador, donde la transmisión de saberes y experiencias por parte de los estudiantes de mayor trayectoria laboral y los instructores toman el lugar de un rito de pasaje a la cultura del trabajo para los más jóvenes. En palabras de Zysman y Arata (2006) los procesos de aprendizaje basados en el intercambio y la experiencia tienen una función central en la construcción de capacidades colectivas fundadas en los saberes. Por otro lado, remarcan que en estos procesos colectivos intervienen representaciones y estructuras de sentido que organizan la conformación del trabajo. En los relatos de los entrevistados se aprecia el peso constitutivo de dicha experiencia social en la incidencia al nivel de los procesos subjetivos. En relación a esto, es interesante observar que en el EI el trabajo y la formación se perciben como fuente de sentido que configura a los sujetos y los posiciona en un intercambio e interacción que es el resultado de una práctica laboral y una trama social en la cual los jóvenes y adultos se inscriben, apropian y construyen a la vez que son construidos en el proceso de socialización. Así, a la formación básica para la inserción laboral, los cursos contribuyen a la reconstrucción de prácticas y tramas que recuperan y revalorizan la solidaridad, el compañerismo y el acompañamiento mutuo.

Entonces no se trata de formar únicamente para el trabajo, ni siquiera de formar para un oficio determinado, sino de comprender la función **“formación para el trabajo” como una dimensión de la vida social y de la integración social**. Se concibe el trabajo como una manera de realización personal, como una forma para el reconocimiento social de los sujetos y para el protagonismo social. Varios entrevistados remarcaron el rol importante que tiene el trabajo en la experiencia social y en la imagen de sí mismo.

Yo venía laburando de delivery y en una fábrica. Y venía laburando mucho. Está bien laburaba a pleno y tenía plata pero la verdad como que no me llenaba. Está bien me daba de comer pero no me llenaba y aparte los trabajos sin denigrarlos no me gustaban. Los tratos, la ninguneada y todo eso. Y el pago. Que vos expones tu vida y no te lo reconocen. Bueno eso pasa en todos lados es normal. Y ahí me dije me tengo que poner a hacer algo en serio, algo bueno. Si no iba a estar dependiendo siempre de un patrón y la verdad que no quiero eso. Quiero tratar de trabajar independiente. Porque la verdad que siempre fueron así mis trabajos. Y acá como que me abre las puertas a lo laboral y me decidí por eso (Sebastián, 31 años, realiza changas de plomería, gas y electricidad, arregla motos en su propio taller-Estudiante EI 3°).

P: ¿Cómo ves en perspectiva los cursos? ¿Pensás que laboralmente te pueden servir para conseguir trabajo?

E: A futuro yo creo que sí.

P: ¿Te gustaría ser plomero, gasista y electricista?

E: Yo no me veo como un gasista, electricista o plomero matriculado digamos. Tomando gente para trabajar y esas cosas. Sino que yo me veo en un escalón más arriba. Si que vas a tener que cumplir ese paso, no lo podés saltar. Es un paso obligado para mí trabajar de electricista, contratar a alguien. Pero yo a lo que aspiro más es a ser un arquitecto o un ingeniero (Iván, 26 años, coordinador en una empresa de seguridad-Estudiante EI 2°).

Todos los estudiantes y graduados coinciden en otorgarle un alto valor a los cursos de formación desde las prácticas en oficios hasta el desarrollo de destrezas sociales u habilidades para la vida. En este sentido, como veremos en el próximo apartado el proyecto educativo-laboral del EI incide positivamente en el desarrollo de la autoestima, trabajo en equipo, desarrollo de la capacidad emprendedora y cultura del trabajo, adquisición de responsabilidades e incremento de la autonomía y de una experiencia social significativa.

2.2.1 La práctica en oficios como eje en la construcción de autonomía y experiencia social

La finalidad del EI es ofrecer apoyo a los jóvenes y adultos de escasos recursos para facilitarles el mejoramiento de su formación en oficios, su inserción en el mercado de trabajo, la terminalidad del secundario y la continuación de sus estudios o capacitación; de modo tal que se fomente tanto su desarrollo personal como su participación en la sociedad. Los progresos o límites con los que se realice esta tarea tienen consecuencias en la trayectoria de los sujetos y en su rol ciudadano a la hora de incidir, por ejemplo, en la toma de decisiones. En el EI se concibe a la inserción laboral como un instrumento al servicio del desarrollo y de la integración social. Se parte del supuesto que la incorporación al mundo del trabajo de los sujetos es una condición imprescindible para su crecimiento personal y para la mejora de la sociedad en su conjunto. Los directivos manifestaron reiteradas veces la centralidad del trabajo que aparece como una de las dimensiones vertebrales en la vida de la mayoría de las personas. En palabras de Gennuso *“el trabajo en sí mismo crea una red de relaciones y*

proyecto de vida: genera un mañana. Se puede pensar en la familia, en la imagen de ascenso social” (Gennuso, 2005: 41).

Con este objetivo, todas las acciones que sustentan el quehacer formativo del EI se orientan a buscar la promoción y el fortalecimiento de la subjetividad, autonomía y la experiencia social de los sujetos. Este enfoque integral de la formación parte de reconocer que la inserción social y laboral no puede estar desvinculada de la historia de vida previa de los jóvenes y adultos, esto es, de sus itinerarios y trayectorias educativas, sociales y laborales. Iniciar la formación con esta mirada supone desplegar todo un trabajo de valorización de la autoestima y el posicionamiento de los sujetos frente a la sociedad para que cuenten con las herramientas necesarias para su integración social (Lasida, 2005).

Esta forma de construir y de dar visibilidad a la formación para el trabajo se sustenta en el fortalecimiento de las posibilidades de los jóvenes y adultos para que puedan apropiarse de su presente y futuro. Es decir, que los sujetos logren desarrollar una actividad profesional y ganar autonomía. Esta **condición de autonomía y fortalecimiento en la experiencia social** es estratégica en la lucha por reducir la brecha en la desigualdad social (Catalano, 2005). En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje en los cursos de oficios tiene implicancias directas en las experiencias de los jóvenes y adultos. En especial aludimos a aquellos vinculados con el desarrollo de habilidades y responsabilidad. Respecto del primero está íntimamente relacionado con el “saber técnico” en un oficio. En el segundo se trata de fomentar la responsabilidad como forma de autoregulación de los sujetos en el trabajo y para la vida.

El saber técnico remite al “saber hacer”. Spinosa (2011) define al saber hacer como los procedimientos, experiencia práctica devenida en reglas de acción y conceptos asociados a la misma. Según el autor conlleva dos dimensiones “*por una parte, se trata de un proceso dialéctico de conocimiento de lo técnico (en sentido instrumental) de apropiación y puesta en juego de conocimientos en un sistema social, que resulta de la abstracción de las leyes y lecciones dadas por la experiencia particular del trabajo. En otra faceta del saber hacer, dicho conocimiento se halla en el mismo proceso de producción, en su ejercicio concreto, y se opone en este sentido al conocimiento técnico y científico, pues actúa como regulador social y técnico del proceso de trabajo*” (Spinosa, 2011: 71).

Estos saberes conforman aquellos conocimientos disciplinares/académicos que se convierten en un aporte necesario para comprender los códigos del mundo del trabajo (Fernández, 2013). Los conocimientos disciplinares y académicos del EI se sitúan por la concepción misma del

proyecto y los oficios que brindan conocimientos vinculados con la construcción. En estos saberes se registran conocimientos tales como:

E: Los cursos me sirvieron bastante y aprendí un montón. O sea no sólo aprender lo que estaba haciendo con plomería como estaño, plomo y todo eso. Tomé esas enseñanzas y le saqué provecho.

P: ¿En qué cosas por ejemplo?

E: Y en la vida porque si vos tenés casa siempre se te rompe un cuerito. Hay gente te digo que no sabe cambiar porque no se da maña. Pero vos sabés porque le preguntaste al profesor y el profesor te dijo cómo era y te dio a entender todos los mecanismos. La plomería, el gas la electricidad. Sí aprendí mucho. Y eso me va gustando porque a medida que estudio voy leyendo de las motos, la electricidad, la ley de Hom, la ley de Kierco, y todo eso. Y también lo aplicas en las motos y en casas domiciliarias. En todo lo que es electricidad. Por lo menos tenés una idea del plano general como funciona todo eso. Que eso también me abrió la cabeza porque la electricidad nunca en mi vida pensé que la iba a entender. Porque a veces uno cuando duerme piensa “cómo funciona esto”. Y empezás a razonar cómo funciona y tenés un error tuyo y era eso que no te diste cuenta porque no lo aplicaste. Por ahí era una boludez pero vos te diste cuenta sólo de ese problema y es gratificante resolver un problema.

P: Con estos conocimientos abriste un taller de motos

E: Claro un taller. Y decidí avocarme a eso. Es muy complicado tratar de hacer tu trabajo porque como todo trabajo aprendes poco a poco. Yo ahora haciendo esto aprendí bastantes cosas como la organización que no lo tenía bien en claro. Yo podía desarmarte una moto y que vuelva a andar pero ahora me está cambiando la mentalidad de que hay que ser más prolijo. Siendo más prolijo va a ser mejor tu laburo.

P: Como otra mentalidad de trabajo.

E: Claro es una lógica de laburo. Claro hacé bien tu trabajo. Eso me hizo pensar bastante. Y lo que estaba haciendo estaba todo mal. Por ahí hacías cosas bien pero en una parte te confundías y perdías el tiempo.

P: Ahora sos más eficiente.

E: Claro. Y bueno eso me fue haciendo pensar cómo solucionar este problema. Qué bueno ahora con lo que aprendí acá más o menos la voy a ir tirando (Sebastián, 31 años, realiza changas de plomería, gas, albañilería y electricidad, arregla motos en su propio taller-Estudiante EI 3°).

Los fragmentos ponen en evidencia la adquisición de saberes y cómo eso motoriza la reflexión y búsqueda de nuevos saberes, por otro lado, el desarrollo de la cultura del trabajo ligado a la idea de formarse como un trabajador eficiente. Al respecto, los jóvenes y adultos entrevistados resaltan la importancia de contar con espacios adecuados y los materiales necesarios para el desarrollo de las prácticas:

P: ¿Qué te parecen los talleres de formación?

E: Me parece espectacular sinceramente por todo lo que nos dan. Yo siempre que puedo le cuento a la gente que nos dan todo, los profesores son bárbaros, los materiales no tengo que traer nada. Desde un pedazo de alambre está todo acá (Manuel, 41 años, gerente en una empresa distribuidora de equipamiento médico-Estudiante EI 1°).

P: ¿Cómo fue combinar la secundaria con los talleres?

E: Lo vi en un volante y me encantó la propuesta del EI. Y aparte por unos amigos que habían venido a probar. Así que vine a averiguar, en realidad, por el secundario de adultos; y después cuando llegué acá me comentaron el tema de la articulación con los talleres, y me gustó. Así que me anoté en el EI. Así que hice un esfuerzo y me anoté, y me fue bastante bien. Hice electricidad, gas, plomería; me enseñaron un poco de dibujo técnico. Siempre contamos con

todos los materiales necesarios. Muy linda la experiencia de los talleres. Aprendí muchas cosas que no sabía (Luis, 30 años, empleado en producto de depósitos químicos-Egresado EI).

Por otro lado, saberes vinculados con las capacidades referidas a las personas y a las relaciones entre ellas como parte de un proceso formativo. Fernández (2013) dice que constituyen saberes que se ponen en juego, circulan y se construyen en situaciones concretas, entre ellos la comunicación, la expresión, la interacción, y la articulación teoría-práctica como aspecto distintivo del EI. Estos saberes aparecen en los relatos de algunos entrevistados:

P: ¿Los cursos cómo fue esa experiencia?

E: Al principio más o menos viste porque como yo estaba en la construcción lo que me decían la idea ya la tenía. Y no me costaban tanto los cálculos, los apliques de plomería, termofusión, la electricidad fase neutro, lo de los toma corriente, la llave de punto, llave combinación, los motores, los contractores.

P: Ya tenías noción de las cosas.

E: Tenía noción de las cosas de lo que yo quería hacer. Lo que me costaba más era lo de la electricidad. No que pasaban los cables sin saber qué era todo...

P: La parte teórica.

E: Claro. Cómo iban de colores los cables, los artefactos. Y es una experiencia muy buena. Yo siempre se la recomiendo a cualquiera. A la gente que no tiene trabajo y busca yo le digo que vengan acá a hacer los cursos (Jorge, 22 años, realiza changas de plomería, gas, albañilería y electricidad, repartidor en una panadería-Estudiante EI 3°).

P: ¿Los cursos de formación te resultaron difíciles?

E: No porque yo ya le conozco la práctica. Lo que yo no sé es la teoría. Empezamos el primer año con plomería cómo conectar un tanque y hacer bajada de agua y los caños fluviales que van del desagüe a la calle o una cloaca. Y no es así tenés que tener cálculos, saber qué altura tiene que tener un cálculo para ciertos artefactos, qué medidas de caños tenés que poner para una red o qué distribución tenés que sacar para una casa. Tenés que tener muchas cosas que están en el sistema de la red. Si no están esas cosas capaz que en la última canilla no sale una gota de agua. Es todo un sistema. Y el de plomería estuvo bueno. Aprendí muchos conceptos que por ahí no sabía nada. Lo mismo ahora con electricidad prácticamente no sabía nada. Porque yo con mi papá sólo hacía albañilería nada más.

P: No hacían instalaciones eléctricas.

E: Instalaciones eléctricas no. Y bueno así que ahora estamos haciendo eso el sistema de electricidad (Iván, 26 años, coordinador en una empresa de seguridad-Estudiante EI 2°).

Diversas habilidades destacan estos jóvenes y adultos que tiene vínculo directo entre el “saber hacer” y el “saber ser”, esto es, el desarrollo de actitudes, valores, expectativas y comportamientos que son esperables en los individuos en el espacio de trabajo (Spinosa, 2011). Están imbricados con la socialización más allá del conocimiento disciplinar. Respecto a la responsabilidad como forma de autoregulación de los sujetos en el trabajo y para la vida se formula a los estudiantes y graduados como formación internalizada ligada al desarrollo madurativo y el desarrollo personal. En relación a la apreciación que tienen los estudiantes y graduados los siguientes fragmentos resultan significativos:

P: ¿Cómo vas con los cursos de formación profesional?

E: Me parece algo que está bueno. Porque yo trabajo en el tema de carpintería y siempre estoy con las maquinarias y todo eso. Creo que estaría bueno cambiar un poco de rubro. Porque yo desde los 16 años que trabajo en la misma carpintería. Entonces vos decís “la pucha siempre acá”. Y capaz que no podía conseguir trabajo en otro lado porque no tengo el secundario. Capaz que tengo sabiduría pero al no tener el título secundario por ahí por ese lado no se me habrían las puertas. Entonces ahora cuando termine el secundario y con el título que voy a tener de todo lo que tiene que ver con los cursos y más la sabiduría que tengo en la carpintería creo que voy tener una salida laboral más rápido para mí y mi familia.

P: ¿Te gustaría trabajar de algo de lo que viste en los cursos como de gasista?

E: Si la verdad que sí. Me gusta mucho el tema de gas y electricidad. Los profesores ponen el 100% de ellos para que vos aprendas bien y salgas hecho una persona que sabe bien. No es que vienen y dicen “esto se pega así y ya está”. No es así. Si vos 10 veces no sabés hacer algo y le preguntas 10 veces ellos 10 veces tranquilamente te van a explicar y decir “esto es así y así” hasta que aprendas y lo hagas bien. La verdad que está bueno, está muy bueno (Delfor, 33 años, obrero en fábrica de maderas-Estudiente EI 3°).

P: ¿Sabías que los cursos están avalados por la Uocra?

E: La Uocra si sabía.

P: ¿Les contaron acá?

E: Desde el principio nos contaron que la Uocra estaba. Y ellos nos toman la prueba para saber si nos matriculamos.

P: ¿Sabías qué era la Uocra o te enteraste acá cuando iniciaste los cursos?

E: No, no sabía. Me dijeron que había un sindicato y me imaginaba que podía ser la Uocra. Y cuando vine acá era la Uocra. Yo cuando trabajé en José C. Paz estaba la Uocra. Lo de las empresas son todos corruptos y la Uocra viene a favor del trabajador. En la obra donde trabajaba comíamos arroz con pollo, fideos con pollo o todo con pollo. Después comíamos milanesas con puré, con ensaladas. Comíamos bien. Cambia cuando viene un sindicato.

(Jorge, 22 años, realiza changas de plomería, gas, albañilería y electricidad, repartidor en una panadería-Estudiente EI 3°).

Los estudiantes asocian la responsabilidad con el trabajo a realizar: el “saber ser” trabajadores en una cultura del trabajo. Por su parte, el segundo entrevistado destaca la política del sindicato de la Uocra en la defensa y reconocimiento de los derechos de los trabajadores. Esta concepción de la responsabilidad y la participación del sindicato es importante a la hora de promover el conocimiento a los jóvenes y adultos de sus derechos y obligaciones como trabajadores y la responsabilidad para garantizar el ejercicio ciudadano (Fernández, 2013). Los comentarios de los directivos, docentes e instructores destacan el valor e importancia del proyecto del EI, que si bien señalan que siempre está en construcción y falta afinar detalles, coinciden en que se trata de un modelo de educación y formación para el trabajo novedoso que representa una nueva apuesta educativa, un enfoque diferente de la escuela, del estudio, de la relación estudiante-alumno, de la formación para el trabajo y del acercamiento al saber. Esto se condice con la apreciación que tienen los estudiantes y graduados de formar parte de una experiencia diferente a la que estaban acostumbrados. Un indicador importante es precisamente la percepción que tienen los jóvenes y adultos de sus propios avances:

P: ¿Estás trabajando actualmente?

E: Por mi cuenta. Me llaman y me dicen porque es gente que me conoce poquito. Yo tampoco quiero entrar mucho. Es como que recién estoy empezando. Me dicen que le pase un presupuesto y yo le paso más o menos lo que puedo ganar. Entonces me llaman. Y estoy repartiendo pan con un muchacho desde la mañana hasta el mediodía todos los días. Hasta la una o dos y media. Y cuando tengo días libres me mantengo con las changas.

P: ¿Changas de electricidad, gas de los cursos?

E: De electricidad, gas mucho no porque todavía no tengo la matrícula. De plomería, construcción también me gusta trabajar. Hacer pared, techo. A todo le pongo mi capacitación.

P: Lo que aprendiste en los cursos.

E: Claro lo pienso, lo reflexiono y voy. Porque si vos vas de una después pensás y te das cuenta que hiciste mal. Mejor pensás y haces de una sola vez. Ya me tocó hacer cosas malas que no tenía que hacer. Y después cuando empecé a venir acá me di cuenta porque acá te enseñan bien. Y en lo que me gusta como electricidad y gas (Jorge, 22 años, realiza changas de plomería, gas, albañilería y electricidad, repartidor en una panadería-Estudiente EI 3°).

P: ¿En qué cosas de tu trabajo pusiste en práctica lo que viste en los cursos, algún ejemplo?

E: Y por ejemplo empecé a agarrar trabajos de soldador y herrería. Y empecé a agarrar trabajos de plomería, empecé a agarrar trabajos de albañilería. Me empecé a comprar herramientas y pude tener un equipito digamos como para defenderme (Ezequiel, 24 años, trabaja independiente en plomería, gas, albañilería y electricidad-Estudiente EI 3°).

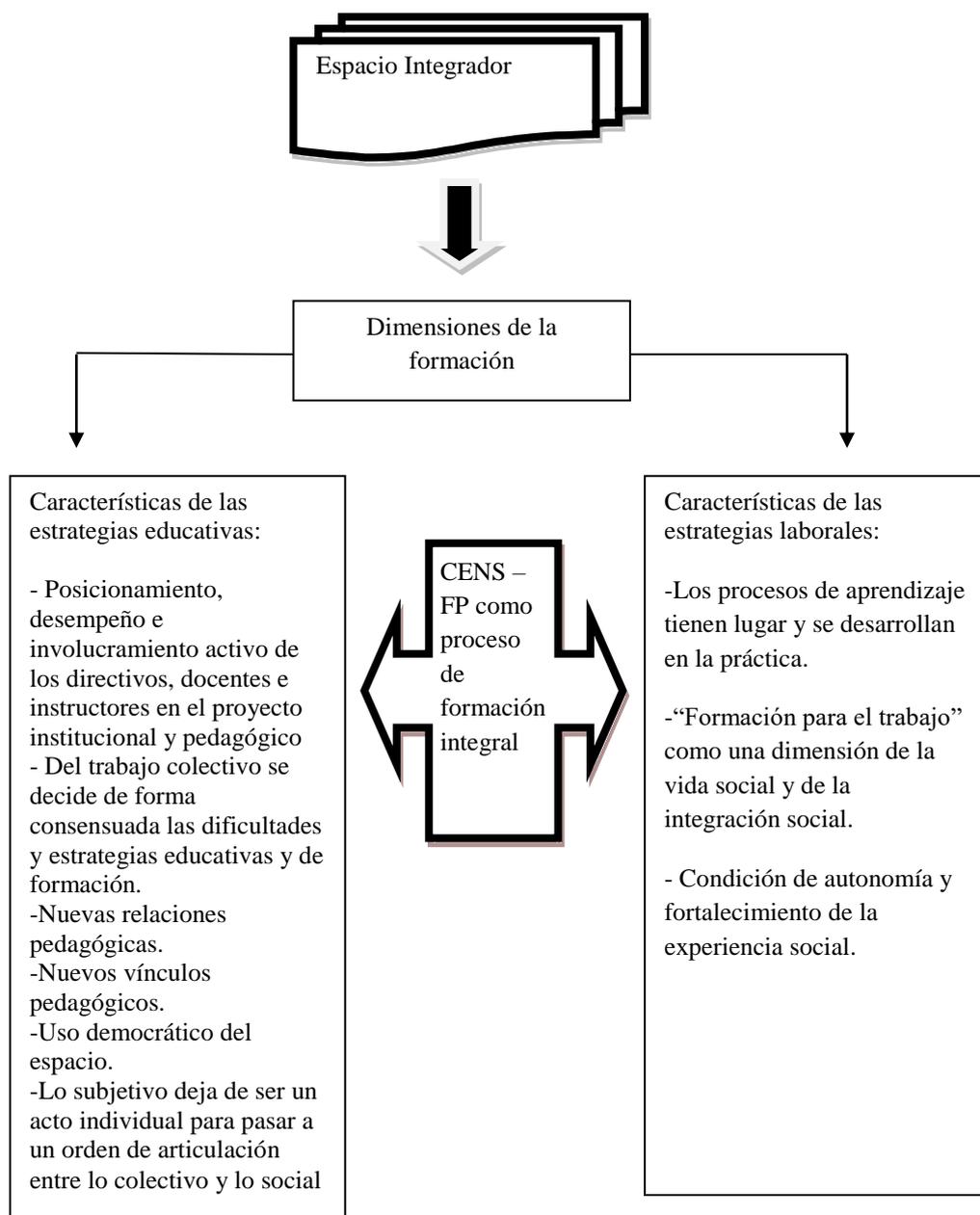
En definitiva, la formación profesional en el EI forma parte de un proyecto que favorece en los jóvenes y adultos el progreso de habilidades para crear y desarrollar iniciativas propias, administrar, planificar y contar con herramientas para saber interpretar las demandas de un mercado de trabajo cambiante. Se trata en palabras de Puiggrós (2006b) de “saberes del trabajo”, esto es, la construcción de una trama compleja que se teje entre la transmisión inter e intrageneracional vinculada a la trayectoria y experiencia social que promueve la construcción de capacidades colectivas que exceden el saber-hacer de carácter técnico porque comprende la apropiación de saberes, la repercusión de los desarrollos tecnológicos, de conocimientos, habilidades y experticias íntimamente vinculadas con otros aspectos que hacen a la identidad del sujeto trabajador (costumbres, rituales, etc.).

En cualquier caso, el reto a que se enfrenta el equipo directivo, docentes e instructores que promueve esta iniciativa que busca articular educación y trabajo no sólo es el que resulta de la dificultad del ajuste técnico entre dos subsistemas. Sino que también es un problema de transición cultural que requiere *“aprender a conducirse en una nueva cultura del trabajo; en un nuevo estilo de vida y de trayectoria en la que el empleo estable ya no puede tener un lugar central y la que la alternancia de periodos productivos y formativos tiende cada vez más a difuminar las fronteras tradicionales entre la actividad y la inactividad”* (Terrén, 1997: 45).

3. A modo de síntesis del capítulo: la creación de un proyecto inclusivo

El EI surge en la preocupación por encontrar modos de abordar las desigualdades educativas y laborales en un escenario de agudización y ampliación de los mecanismos y formas de selectividad, fragmentación y desafiliación social. Se trata de promover nuevos modos de pensar y desplegar prácticas inclusivas en las instituciones de educación y formación para el trabajo para responder adecuadamente a las múltiples necesidades e intereses de los jóvenes y adultos, y al mismo tiempo, brindarles una formación acorde a las transformaciones actuales y a las exigencias para la integración social y laboral.

El punto de partida del EI es el reconocimiento a las diferencias entre los distintos actores que transitan por la institución con el fin de construir novedosas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral. Así, se edifica un ámbito educativo y formativo bajo el concepto de “flexibilidad”, esto es una “nueva institucionalidad”: diferentes formas de organizar los tiempos, los espacios, los agrupamientos, los canales de comunicación, los itinerarios de cursada, los objetivos, los contenidos, la utilización de los recursos, etc. A mayor flexibilidad, mayor capacidad para responder a los requerimientos de los jóvenes y adultos. Para esto, es fundamental el compromiso de los diferentes actores involucrados en la redefinición, interpretación y decodificación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y en los cambios propuestos. Se conforma un proyecto colectivo e integral en donde la mayoría de los sujetos orientan sus esfuerzos en la misma dirección. La figura 3 resume las dimensiones y características del EI como proyecto integral.



Se trata de un modelo que adopta un enfoque educativo y laboral inclusivo que no pierde de vista que los jóvenes y adultos son los protagonistas de la participación ciudadana y laboral. Es en este punto particularmente donde se torna crucial la relación entre educación y formación para el trabajo, y su aporte a la integración y al logro de una sociedad más justa y democrática que logre reducir la brecha en la desigualdad social y en la reproducción intergeneracional de la pobreza. En este sentido, podemos decir que el EI es un proyecto innovador que considera la cercanía y el afecto como un punto de proximidad entre directivos y docentes, y estudiantes. Este clima es fundamental en la incorporación de los jóvenes y

adultos al desarrollo de una experiencia social que los posiciona de otra manera respecto de la educación y el trabajo.

Finalmente, el CENS de esta investigación –como ya se ha expresado– contrariamente a lo que otras investigaciones constatan (Levy, 2012c, 2015; Krichevsky, 2012) sobre la desconexión de los CENS con la FP, vimos que el EI hace del vínculo educación-trabajo el eje que atraviesa y configura al proyecto institucional-pedagógico. Sin embargo, la formación para el trabajo constituye sólo prácticas en un oficio y no como parte de la inserción laboral.

Capítulo VII.

Una experiencia de articulación en el marco de la ampliación de derechos de las políticas sociales

Nada mejor en momentos de crisis y de cambios que dirigir la mirada simultáneamente hacia la mayor cantidad de tiempos que podamos, hacia el futuro y hacia el pasado. Pero ocurre que al futuro no lo vemos, lo construimos en contextos de incertidumbre y con pocas certezas. Pero al fin de cuentas el pasado y el presente constituyen una trama temporal tejida de interrelaciones, préstamos, continuidades y rupturas mutuamente referenciadas. Por eso, de algún modo, al reconstruir ese pasado estamos al mismo tiempo recogiendo elementos para fortalecer nuestra capacidad de orientación hacia el futuro.
Cecilia Braslavsky. Prólogo. **La escuela como máquina de educar.**

1. Un Centro de Formación Profesional cristiano en Don Torcuato

Como hemos venido mencionando, desplegar esfuerzos para combinar recursos y servicios que promueven vínculos entre la educación y la formación profesional es crucial para la inserción social y laboral de los jóvenes y adultos que sufren las nuevas desigualdades sociales. En este capítulo se analiza el segundo caso estudiado, que presenta otra modalidad de articulación TyFP. Específicamente nos centramos, por un lado, en el CFP que brinda oficios a través de cursos de formación, por otro lado, en su articulación con una sede del Plan FinEs (que presenta a los jóvenes y adultos una alternativa para la terminalidad de estudios secundarios) como parte de una “trama” institucional no formal.

El CFP “Nuestra Señora del Valle” es una institución de formación pública de gestión estatal con 29 años de trayectoria ubicado en el Barrio Baires en la localidad de Don Torcuato, dependiente de la Dirección de Formación Profesional de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional de la Provincia de Buenos Aires, pensado para jóvenes y adultos trabajadores o no mayores de 15 años con título de nivel primario. Asume como lineamiento central el generar espacios para la apropiación de las herramientas necesarias y el desarrollo de capacidades y habilidades en los sujetos para que logren protagonismo en la sociedad civil y autonomía personal para el desarrollo de un proyecto de vida que contemple la integración social y laboral. Fue creado a comienzos de 1989 como un anexo del CFP 403 ubicado en el centro de Tigre a través del cual certifica los títulos. Al mismo tiempo forma parte de la Asociación Civil Red El Telar creada por la Pía Sociedad San Cayetano de Italia.

Además forma parte de la Red de Formación Laboral de Caritas en el Obispado de San Isidro²⁶. La Red El Telar está a cargo de la gestión y administración del CFP.

La Pía Sociedad San Cayetano desarrolla un trabajo social en el territorio hace ya varias décadas. Es una orden religiosa que se fundó en Italia después de la segunda guerra mundial. Se trata de una comunidad religiosa donde además de ordenar sacerdotes establece un diaconado permanente²⁷.

La Red el Telar cuenta con diversas instituciones que articulan para otorgar a los jóvenes y adultos una educación integral: jardín de infante, centro educativo complementario, escuela primaria para adultos, bachillerato popular de jóvenes y adultos para terminalidad en secundaria, apoyo escolar, y centro de promoción de la mujer y la familia. Cabe señalar que a partir de 2016 la coordinación del CFP tiene sede en Don Torcuato y no ya en Tigre centro. Esta medida responde a la necesidad de contar con un equipo estable y permanente en la institución. Por otra parte, el CFP participa en una Red Barrial de instituciones del barrio (centros de salud, escuelas primarias, jardín de infante, centro integral comunitario, departamental de policía y la delegación municipal) para articular de forma integral una mejor atención de las necesidades y demandas de los jóvenes y adultos. Una vez por mes los integrantes de la Red se reúnen para trabajar de manera interdisciplinaria e interinstitucional en pos de ofrecer una mejor atención a las problemáticas del barrio. Además de las problemáticas educativas y laborales, se añaden problemas con el consumo de drogas, delincuencia, violencia de género, suicidio juvenil, etc.

El CFP se encuentra en un barrio que si bien cuenta con los servicios esenciales (gas, electricidad, calles de asfalto, transporte público, etc.) está a 3 cuadras de un barrio carenciado que se caracteriza por un elevado desempleo y niveles altos de informalidad, dificultando aún más el horizonte de una inserción en empleos formales. Brinda cursos de carpintería, tornería, diseño de moda, gastronomía, informática, reparación de PC, diseño de páginas web, administración contable, diseño gráfico, asistente de familia con especialización en niños y con especialización en adultos mayores, ingles y turismo. Se cursan de lunes a viernes en dos turnos: 14:00hs a 18:00hs y 18:00hs a 22:00hs. Algunos de los cursos se repiten de un año para el otro según la demanda y se dictan 2 o 3 veces por semana. Se otorgan títulos oficiales

²⁶ La Red de Formación Laboral de Caritas San Isidro, de extensa trayectoria en nuestro país, cuenta con diversas áreas que incluyen educación y formación para el trabajo para jóvenes y adultos. Para conocer más detalles: <http://caritassanisidro.org.ar/>

²⁷ El Padre fundador Ottorino Zanon inicia su trabajo en Argentina en la década de 1960. El obispo de San Isidro, ante la insuficiencia de sacerdotes envía a uno de sus colaboradores para hablar con el Padre Zanon, que como resultado del vínculo establecido se traslada e instala en Don Torcuato que pertenece a la diócesis de San Isidro, así dando origen a la Red El Telar en 1989.

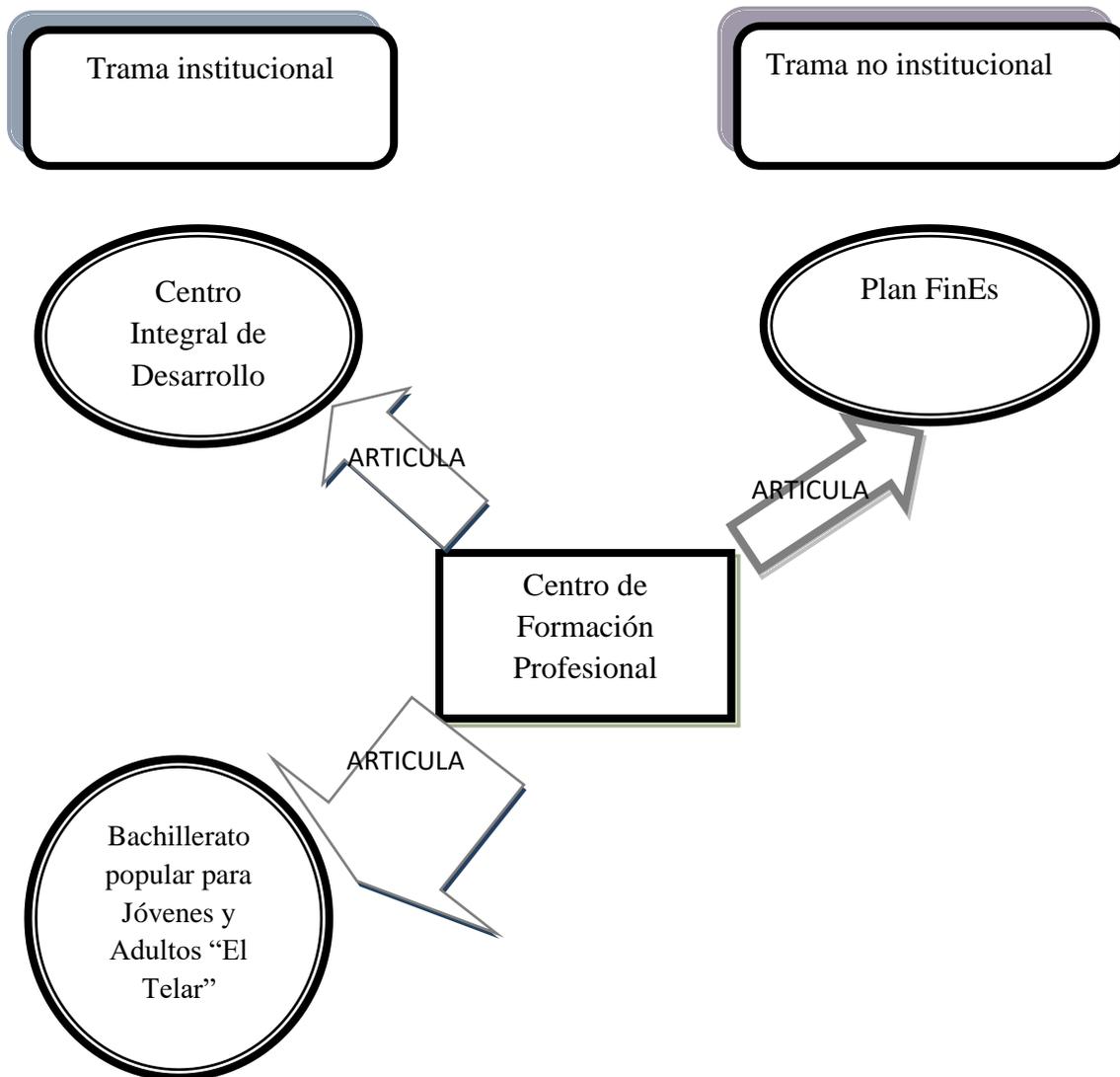
de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. A su vez el Obispado de San Isidro y la Red El Telar establecen convenios para que su certificación cuente con el aval del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

El salario de los instructores de los cursos de formación proviene de convenios entre el Obispado y la Red El Telar con la Dirección de Formación Profesional de la Provincia de Buenos Aires. La contratación de los instructores se realiza por selección directa de acuerdo al perfil requerido, la presentación de un proyecto y los antecedentes, sin concurso público de oposición. Si bien, el proyecto debe ser aprobado por la Dirección de Formación Profesional de la Provincia de Buenos Aires. Al ser el CFP un anexo, los cargos de los instructores son de carácter provisional (no pueden titularizar), se renuevan cada año, sin embargo perciben aguinaldo y vacaciones.

Surge en las entrevistas a los directivos del CFP que ofrecer un proyecto de formación integral que contemple a la educación y el trabajo es crucial para que los jóvenes y adultos terminen la escolaridad secundaria, la formación para el desenvolvimiento laboral y que se integren en la sociedad con plenos derechos. Se propone ser un ámbito que dé al sujeto la posibilidad de interactuar e intercambiar con otros, un espacio para interrogarse sobre sí mismo, sobre sus propias potencialidades, acerca de la realidad y cómo transformar lo social.

1.1 La formación para el trabajo y la terminalidad secundaria de jóvenes y adultos de sectores sociales bajos.

El CFP tiene una matrícula de 230 estudiantes aproximadamente. Asisten en su mayoría personas que habitan en zonas cercanas a la institución que hayan cursado o no en el secundario, y/o que se encuentren cursándolo. Según expresaron los directivos el CFP se caracteriza por la atención de jóvenes y adultos con fuertes problemáticas sociales. Eso requiere de un compromiso e identidad institucional que facilite la promoción de un accionar integral de la intervención con un enfoque más amplio que abarque aspectos que trascienden lo meramente formativo. Vinculado a la Iglesia Católica y actuando dentro de un enfoque que articula la terminalidad educativa con la formación para el trabajo el CFP lleva adelante diversas propuestas en pos de efectivizar el acceso de los jóvenes y adultos a la educación y el trabajo. La figura 4 resume la oferta institucional del CFP.



Una primera propuesta es la articulación con el Centro Integral de Desarrollo Infantil (CIDI) ubicado al lado del CFP, depende de la Subsecretaría de Acción Social de la Municipalidad de Tigre. El CIDI es una institución psicoterapéutica y psicológica que brinda atención de la salud, estimulación intelectual-afectiva e interacción en un ambiente de apoyo y bienestar para fomentar en niños y adolescentes entre 5 y 18 años oportunidades y actitudes que promuevan aprendizajes significativos. Asimismo, se trabaja con los adultos responsables de estos chicos en articulación con instituciones educativas y sociales del barrio, para fortalecer una red de aprendizaje global. El personal del CFP participa como parte del equipo de trabajo del CIDI junto con trabajadores sociales, psicólogos y especialistas en educación para ofrecer un abordaje integral. Asimismo, brinda cursos en el CIDI de carpintería, computación, y panadería y repostería con el fin de lograr que a través del abordaje de las dificultades de aprendizaje (en niños escolarizados y no escolarizados) y en la conformación de relaciones

interpersonales en los niños y adolescentes logren la vinculación con sus padres y/o adultos responsables y la inclusión en instituciones educativas de nivel primario y secundario.

Una segunda propuesta es la articulación con el Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos El Telar (BP El Telar) para combinar la formación profesional con la terminalidad de estudios secundarios. El BP, que expide títulos con orientación en Producción de Bienes y Servicios y Especialización en Informática con aval de la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, abrió sus puertas al público en el mes de marzo de 2000 y asisten alrededor de 150 estudiantes. Adopta como principio fundante concebir a la escuela como organización social que promueva las condiciones para la participación, la crítica, la autogestión y un vínculo con el entramado social de los barrios. Además, cuenta con un anexo: una escuela de niños para los hijos de las estudiantes-madres. A partir de 2016 se está intentando vincular más orgánicamente el CFP con el BP El Telar dado que es ínfima la matrícula del BP que asiste a cursos de formación en el CFP²⁸. Se propone establecer la cursada obligatoria de cursos de formación del CFP complementario con materias teóricas del currículo del BP El Telar. El objetivo es otorgar a los egresados del BP una articulación doble al tiempo que generar un mayor vínculo entre la educación y la formación para el trabajo.

Otra propuesta que se lleva a cabo a partir de 2016 es la conformación de un equipo docente para trabajar de modo articulado los contenidos de los cursos de FP. También incluye la capacitación permanente para estar actualizado en cada uno de los oficios y así acortar la brecha tecnológica. La propuesta consiste en sostener reuniones mensuales entre la Coordinación del Área de Formación con los instructores en pequeños equipos de trabajo e intercambio para luego hacer puestas en común en una instancia de plenario integradora. De acuerdo a lo expresado por los directivos tiene como meta lograr un equipo de trabajo coordinado y articulado entre instructores y directivos para responder de mejor manera a las demandas sociales actuales.

Lo que nosotros visualizamos en este tiempo es que hay una falta o una necesidad de una autoformación en lo que es la docencia en el mundo del trabajo. Entonces en ese punto la idea nuestra es empezar a trabajar con los docentes en la necesidad de una formación pedagógica porque son instructores y no docentes. Con lo cual faltaría ahí toda una pata pedagógica. Y por otro lado la otra entrada sería empezar a lograr que esa formación se traduzca en trascender el oficio en sí mismo y dar otras herramientas que incorpore el oficio. O sea no solamente quedarme en doy bien carpintería sino poder hacer otra entrada pedagógica y tratar de vincular a ese estudiante con una formación más integral hacia el oficio. Tener un proyecto educativo que a su vez sea un guiño con el mercado del trabajo, con el mundo del trabajo. Y estamos ahora volviendo ahora a hacer reuniones de docentes viendo las problemáticas del aula. Viendo las

²⁸ El grado de avance de esta iniciativa implica un periodo de tiempo que excede la etapa de trabajo de campo realizado.

dificultades que ellos tienen con los estudiantes, con las dificultades de los estudiantes de aprender, viendo el proceso de construcción del conocimiento. Y en función de eso hacer un análisis más general de la situación laboral (Coordinador Área de Formación CFP).

Esta lógica más vinculada a la relación de trabajo colectivo apunta a generar cambios en el modo de funcionamiento de la institución. Se trata de apelar a la búsqueda de consensos en la resolución de los problemas, en la toma de decisiones, enriquecer el proceso formativo, incorporar herramientas pedagógicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.

En este sentido, se busca generar un mayor acercamiento al mercado de trabajo. Esto se asocia con el diagnóstico de los directivos de que la dinámica del microemprendimiento como proyecto productivo de inserción y sostenimiento en el mundo del trabajo se encuentra agotada por las transformaciones del propio mercado de trabajo.

E: Nosotros estamos analizando ahí que durante el 2000 y 2001 hubo mucho lo que es microemprendimientos que para nosotros si bien es válido se encuentra agotado esa dinámica.

P: ¿Por qué se agotó?

E: Porque el mercado de trabajo en un punto a crecido de forma sostenida. Ha crecido de manera flexibilizada también entonces tenemos que empezar a formar para ese nuevo mundo del trabajo. Es como que está buena la cooperativa, el autoemprendimiento, está bueno todo lo que se pueda generar. Pero también está bueno que el que salga del curso tenga una formación y capacitación no solamente para el trabajo que se está formando sino también con una cultura del trabajo en una formación más allá del trabajo. Pero en eso recién estamos empezando y hablando con los profesores. Por eso te digo que es muy reciente. No tengo tres años para decirte si funcionó o no (Coordinador Área de Formación CFP).

Partiendo de diagnosticar esto se inician gestiones a mediados de 2016 con diferentes actores del mundo del trabajo local (empresas del parque industrial y Pymes de Tigre). Se parte de la concepción que una vez finalizado el curso de formación los egresados no cuentan con todas las herramientas necesarias para ingresar al mundo del trabajo, esto es, se intenta acortar la brecha entre el mundo del trabajo y la formación que se da en los cursos, por ejemplo, facilitando experiencias de formación en empresas y actuando como “puente” para acercar a los jóvenes y adultos al mercado de trabajo, como deja en claro las palabras de la directora:

Nos proponemos dar continuidad a los cursos con el mercado de trabajo. Una de las cosas que nos planteamos es pensar primero un perfil del estudiante. ¿Qué es lo que la oferta de FP acá quiere intentar lograr? Y luego tratar de ver si dentro de lo que nos rodea en términos de polo industrial o con algún contacto de alguien en otro sitio, de ver si con el tiempo podemos armar una línea no te digo súper aceptada pero por lo menos lograr que un egresado pueda llegar a conseguir un trabajo en alguno de los ámbitos cercanos de trabajo. Porque una de las cosas que evaluamos es que a veces en una primera entrevista laboral el egresado falla. Pero no porque no tenga conocimiento sino porque ellos también necesitan adiestramiento (Directora CFP).

Finalmente, articula de manera no formal con una sede del Plan FinEs ubicada en el Barrio Soalana del Monte en Don Torcuato, lo cual hemos denominado una “trama”

institucional no formal. Esta trama tiene como objetivo avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación consagrado en las leyes y en el desarrollo de prácticas pedagógicas que conduzcan a la integración social. Nos detenemos en el Plan FinEs como política educativa que busca ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso, y dado que de los jóvenes y adultos egresados que entrevistamos en este programa de TyFP, 10 finalizaron la escuela secundaria por el Plan FinEs.

Como se señaló el CFP tiene una fuerte presencia y acción social en el barrio en el que se halla inserto realizando diversas actividades con diferentes instituciones para responder a las necesidades de los jóvenes y adultos de forma coordinada e integral. Esto es esencial porque favorece intercambios permanentes que permite adaptar mejor las estrategias de formación y el desarrollo de acciones intersectoriales. Girardo *et. al.* (2006) dicen que el espacio local está siendo revalorizado y se convierte en un refugio frente a los cambios, inestabilidad e incertidumbre que genera la globalización. Asimismo, mencionan que la conformación de alianzas locales es un aspecto vital para configurar intercambios entre múltiples actores institucionales y organizaciones que configuren una dinámica económica, social y cultural que recupere lo local.

2. La problemática del trabajo y la educación, y las estrategias de intervención

2.1 Las estrategias de intervención sobre las subjetividades: la socialización educativa y laboral y el intento de consolidar trayectorias laborales estables

Los directivos destacan la situación de vulnerabilidad que sufren los jóvenes y adultos que asisten al programa. Así, sucede algo que pudimos ver claramente en las entrevistas y es que muchos de los jóvenes y adultos que llegan al programa conviven en un marco de desprotección tan grande que no vislumbran que las posibilidades de empleo cambien o tienen que cambiar porque desconocen o no conciben ya los derechos sociales como garantía de un porvenir mejor. Este es el complejo panorama que enfrentan los directivos. Para estos jóvenes y adultos la educación y el trabajo dejan de ser un derecho y se convierten en lugares donde se confirman las desigualdades sociales, que se refleja en la desigual participación en la estructura social. Así, la educación y el trabajo se perpetúan como otra forma de diferenciación social. Sin lugar a dudas, revertir este panorama no es fácil, de allí la necesidad de construir una “trama” institucional no formal, porque como sostiene Jacinto el rol de los programas no se limita ya sólo a contribuir a la inserción de los sujetos a un empleo, sino que

“el acceso de los sectores desfavorecidos a los sistemas de educación y formación se inscribe en una preocupación más amplia de promoción de un proceso educativo a lo largo de toda la vida, condición indispensable, no solamente para una inserción durable en el mercado de trabajo, sino también para una participación activa en la sociedad civil” (Jacinto, 1999: 9).

Dentro de este panorama, en lo que concierne específicamente a las instituciones de formación para el trabajo que atiende a las poblaciones más desfavorecidas, el desafío se acrecienta porque es una población que suma trayectorias educativas de fracaso o abandono temprano, falta de inserción laboral, familias desintegradas, etc. Esta realidad exige a las instituciones partir del reconocimiento de los perfiles y expectativas de los sujetos, y desarrollar estrategias que posibiliten aumentar las oportunidades de integración social (Jacinto, 1999). Se trata de acompañar a los sujetos en el despliegue de una trayectoria que permita revertir la nueva desigualdad social que padecen. En los comentarios de los directivos se aprecia que los jóvenes y adultos que asisten al programa en su mayoría no cuentan con la información necesaria para hacer efectivo sus derechos sociales. Es en ese marco que analizamos las prácticas institucionales y pedagógicas del CFP y el Plan de FinEs.

Como mostraron investigaciones en los últimos años los CFP se proponen objetivos que trascienden la formación profesional específica para responder a las necesidades de la población que asiste a partir de una formación integral (Jacinto 2015; Millenaar *et. al.* 2016). Por un lado, reconociendo las desigualdades sociales y educativas que sufren estos jóvenes y adultos; por otro lado, a las demandas de competencias para el trabajo proponen una formación más amplia que incluye aspectos actitudinales, comunicacionales y sociales.

La población del CFP se define a partir de una perspectiva territorial: se dirigen a todos los jóvenes y adultos del barrio donde están insertos. Teniendo en cuenta las características del barrio donde está ubicado el CFP se ha posicionado desde sus inicios con una estrategia de intervención que se concibe como socio-educativa, de allí su vínculo con la sede del Plan FinEs en una Iglesia evangelista (a 2 kilómetros de distancia), para articular formación para el trabajo con terminalidad educativa en el nivel secundario. Apuesta claramente a la construcción del lazo social y al aporte de recursos subjetivos para enriquecer la experiencia social.

Yo pienso que las instituciones pueden tener un impacto subjetivo en los jóvenes y adultos que por ellas transitan pero en términos objetivos depende también de otras condiciones estructurales. Es muy interesante reflexionar en la oferta educativa tanto formal como no formal, sino la cosa no va a funcionar. Porque hay aspectos que me parece que hay que modificar. Porque por ejemplo lo que nosotros advertimos es que los instructores están capacitados para transmitir su oficio en términos generales. Hay excepciones de algunos que están capacitados para transmitir su oficio pero además tienen otro trayecto que les permite

elaborar pedagógicamente su propuesta, para contar con más herramientas que por ahí hace más a lo subjetivo (Directora CFP).

De los 16 jóvenes y adultos entrevistados 5 provienen de hogares monoparentales, es decir, cuentan con un sólo jefe de hogar. De ellos en 4 casos es la mujer quien asume el papel de jefe de hogar, este compromiso la convierte en el único soporte económico y afectivo de la familia. En sólo 2 casos las familias son nucleares ampliadas, o sea, que la familia nuclear vive con uno o varios parientes, o tiene parejas con hijos. En el caso de 9 entrevistados provienen de hogares que son nucleares (jefe de familia, cónyuge e hijos). Respecto a los jóvenes, la mayoría vive con sus padres y no trabaja. La fisonomía en la composición familiar supone una dinámica de relaciones particular que incide negativa o positivamente en la trayectoria de sus miembros en la sociedad. Se trata en su mayoría de la primera generación que cursa y finaliza el nivel secundario, ya que en 9 entrevistados se registra que los padres no finalizan la secundaria. Por otra parte, 14 de los entrevistados mencionaron que sus hermanos (varones o mujeres) no habían concluido el nivel secundario. Por ende, son individuos cuyas familias no cuentan con un considerable historial educativo.

El historial laboral de los padres muestra que la mitad de las trayectorias están signadas por la informalidad y alta rotación por trabajos poco calificados y remunerados. Los problemas económicos en el núcleo familiar fueron un obstáculo para el estudio y causa de un ingreso temprano al mercado de trabajo. En casi todos los entrevistados se vislumbró la búsqueda de una vía adicional de ingresos en el mercado de trabajo, con el objeto de salvar la dificultad económica, incidió en el descuido de los estudios. Aparece como tendencia común valorar más el trabajo que el estudio, frente a la necesidad de incrementar el ingreso familiar.

Recibimos en el Centro personas que han sido derrotados por el sistema que los expulsó. Muchos llegan y necesitan capacitarse porque no tienen trabajo y necesitan tener una herramienta. En su mayoría son pibes desfavorecidos con una condición económica muy pobre. Papás con situaciones muy precarias de laburo (Directora CFP).

A partir de los testimonios de los directivos, se desprenden dos puntos prioritarios críticos sobre los que es necesario desplegar estrategias de intervención sobre las subjetividades ante la situación socio-económica y educativa. Las estrategias se orientan a garantizar el acceso de los jóvenes y adultos al trabajo y educación. Esto se asocia con la tarea de brindar herramientas que posibiliten fortalecer las trayectorias laborales. Esto deviene de considerar tanto la situación del hogar de origen como la propia experiencia de los jóvenes y adultos que ingresan al mercado de trabajo de forma prematura como una estrategia de “supervivencia” de las familias frente a circunstancias adversas. Dentro de este escenario, el acceso de los

jóvenes y adultos al mercado de trabajo se concreta en empleos inestables, poco calificados y en su mayoría informales (remisería, quiosco, restaurant, cajeras en supermercado, servicio doméstico, etc.) que no permiten acumular saberes y experiencias en un rubro u oficio determinado. En este sentido, la estimulación de la comunicación y la participación social de los jóvenes y adultos, haciéndolos reflexionar sobre sus derechos como individuos, ciudadanos y trabajadores, es una estrategia desplegada por el CFP.

El saber hacer que se busca transmitir reconoce la importancia actual de las competencias interactivas y sociales (puntos que serán desarrollados más adelante) en los sujetos para que puedan construir una identidad propia y adquirir herramientas teórico-prácticas para la inserción en el mercado de trabajo. Se busca la recuperación de la autoestima de los jóvenes y adultos, a partir de un trabajo que rescata los saberes y experiencias previas, así como las expectativas y estrategias a futuro que permitan superar el desempleo y las trayectorias laborales inestables. Asimismo, las entrevistas con los directivos evidencian que no solamente los jóvenes y adultos se encontraban en condiciones de precariedad respecto de lo pautado en el derecho laboral, sino que además desconocían en muchos casos la legislación vigente y los derechos laborales. Éste es otro aspecto clave en el que se trabaja fuertemente desde el CFP.

Por otro lado, la problemática del “fracaso” escolar, partiendo de la estrecha relación entre el abandono educativo temprano y la precariedad económica, requiere un tratamiento integral. Como se mencionó, en su mayoría los jóvenes y adultos representan la primera generación que cursa y finaliza el nivel secundario. En términos generales, los estudiantes no habían finalizado los estudios secundarios.

E: Yo hice hasta tercer año comercial y dejé para trabajar.

P: ¿Tus padres que opinaron que dejaste la escuela secundaria?

E: Lo que pasa que para ellos si teníamos trabajo estaba bien. La prioridad de ellos era el trabajo. No veían mal que yo no estudiara si trabajaba. Más adelante intenté pero bueno después lo dejé. Me casé, tuve la nena, me separé. No pude estudiar cuando debía hacerlo. Y bueno ahora con la edad uno mira ya las cosas de otra manera (Beatriz, 52 años, peluquera a domicilio-Egresada CFP y Plan FinEs).

P: ¿Cómo valoraban la educación tus padres?

D: A mi papá casi no lo conocí. Él falleció cuando yo tenía creo que tres o cuatro años. Tengo muy pocos recuerdos de él. Y mi mamá también falleció cuando yo tenía quince. Pero en ese tiempo los padres cuando terminabas la primaria te decían “qué vas a hacer trabajar o estudiar”. Y todos elegíamos trabajar y cero estudios. Antes era así ir a trabajar. Pero yo hubiera querido seguir estudiando la secundaria (Daniel, 47 años, reparador de PC en su casa-Egresado CFP y estudiante Plan FinEs)

P: ¿Cómo fue tu experiencia en la escuela secundaria, la hiciste al terminar la primaria?

E: Si. Bueno lo que pasa es que yo tenía a mis padres separados. Mi padre era un tipo violento. Yo estuve con él hasta tercer año. Luego me fui a la casa de mi abuela. Porque ya era una situación bastante difícil.

P: ¿Qué edad tenías cuando pasó eso?

E: Creo que 16 años. Y bueno después imagínate que ya estudiar no podía. Después a mi vieja la conocí a los 17 años. Una mujer macanuda. Ya fallecidos los dos. Pero bueno ya te digo después fue trabajar.

P: ¿O sea que a la secundaria no la terminaste?

E: No porque pasé a tercer año de secundaria y abandoné. Lo dejé porque sólo me dediqué a trabajar. Toda mi vida trabajé (Ricardo, 49 años, propietario de un quiosco-despensa-Egresado CFP y Plan FinEs).

Esto llevó al CFP a desarrollar una estrategia de intervención socio-educativa, de allí su vínculo con una sede del Plan FinEs para articular formación para el trabajo con terminalidad educativa en el nivel secundario. Esta articulación, que no tiene carácter institucional formal, sino que responde a las “tramas” institucionales no formales que se tejen para responder a las necesidades de los sujetos, tiene como fin contribuir a la ampliación en el acceso a la educación como un derecho social, incorporando una lógica de recreación de capacidades y de autonomía de los sujetos. Las palabras de la directora dejan en claro el complejo escenario:

Recibimos muchos jóvenes y adultos del grupo de los que llaman “los del fondo”. Es una zona bastante marginal y marginada por la misma comunidad. Además de por fuera de la comunidad por la misma comunidad que allá lejos en el tiempo, era el lugar que por ahí empezaron incipientemente el consumo de la marihuana. Que es donde está el arroyo y tiraban además de basura todos aquellos restos que podían haber quedado de autopartes después de haber robado un auto o cosas por el estilo (Directora CFP)

Así, las estrategias de intervención sobre las subjetividades son complementarias y se refuerzan recíprocamente. Consiste en la realización de acciones de orientación laboral, de capacitación laboral y de espacios de formación integral. En el CFP se intenta garantizar una formación que fortalezca las competencias sociales y transversales como contribución a la socialización laboral, por el otro, se orienta a brindar herramientas y habilidades para promover el autoempleo o la organización de microemprendimientos. Manifiestan:

Acá no tenemos inserción laboral en grandes empresas, si en pequeños talleres por ejemplo en lo que es la parte técnica. Los que sabemos que están trabajando se han empleado pero a nivel de talleres o microemprendimientos. A mí no me ha llegado que hayan entrado a otro nivel. Así que bueno algunos casos así de gran empleo hemos tenido. Pero así en cargos importantes o lugares muy importantes esos son pocos los que tenemos (Directora CFP).

Si bien reconocen en el autoempleo una estrategia para ingresar al mercado de trabajo los esfuerzos del CFP se orientan a revertir la lógica del microemprendimiento o autoempleo por empleos registrados en el mercado de trabajo. Si desplazamos la mirada a los jóvenes y adultos valoran la posibilidad de insertarse en empleos formales, con buenas condiciones de trabajo, protegido y estable. Los entrevistados destacan como “trabajo ideal” poder conseguir empleos donde puedan desplegar sus capacidades y habilidades en un puesto que les brinde la

posibilidad de progreso a la vez que de realización personal. En relación a la apreciación que tienen los jóvenes y adultos los siguientes fragmentos resultan significativos:

P: ¿Cómo definirías trabajar o qué es el trabajo?

E: O sea, trabajar es como en todos lados. Es decir, hay cosas lindas y hay cosas que no te gustan pero no te queda otra que trabajar, que hacerlo, por tu familia y porque tenés que llevar el pan a tu casa. Pero es algo que no queda otra.

P: ¿Qué cosas no te gustaron de los trabajos que tuviste? Algún ejemplo.

E: Y por ejemplo limpiar a veces la casa de otros no es lindo. O en el autoservicio tenés que tratar con gente que no te trata bien o está apurada. Pero sabés que no te queda otra.

P: ¿En tu casa que importancia le daban al trabajo, qué significaba para tus padres?

E: Y ellos... mi papá nunca le gustó trabajar formal. No le daban importancia al secundario. Yo quiero un trabajo en blanco y en el que me sienta cómoda (Vanessa, 34 años, sin trabajo-Egresada CFP y Plan FinEs).

P: ¿Qué tipo de trabajo te gustaría encontrar?

E: Atención al cliente me gusta, cajero. Me gusta eso. Atención al cliente básicamente.

P: De tu experiencia laboral en el quiosco y en la empresa ¿Qué crees que valoraron tus empleadores de vos como trabajador?

E: Responsable, puntual. Puntualizo en esas dos cosas bastantes.

P: ¿Cuáles crees que son los principales obstáculos que encontras cuando buscas trabajo?

E: En administración básicamente no tengo el conocimiento que tengo que tener. No tengo la carrera, no tengo la base.

P: Notás que te falta experiencia.

E: No tengo aún experiencia y hacer una carrera básicamente para lo que quiero. En parte el curso me va a brindar algo de eso. En parte porque tengo computación acá y eso en una empresa es fundamental. La tecnología (Matías, 24 años, beneficiario del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo-Egresado CFP y Escuela Secundaria Común).

Otros jóvenes aprecian el trabajo desde una concepción instrumental que determina el desarrollo de la trayectoria. Como mencionamos en párrafos anteriores, se trata en su mayoría de jóvenes y adultos que la necesidad de subsistencia y supervivencia prima como factor clave para la búsqueda de trabajo en empleos inestables de corta duración, sin acceso a los derechos laborales y con baja remuneración. Sin embargo, un punto de divergencia en todos los jóvenes y adultos entrevistados fueron las causas del desempleo o las posibilidades que ofrece el mercado de trabajo y respecto de las limitaciones para el acceso al mismo. Una postura se asocia al distanciamiento entre los requerimientos y exigencias de los empleadores que son establecidas como pautas del mercado de trabajo y a las que ellos y ellas no pueden responder. Se refieren no sólo a la terminalidad de los estudios secundarios como requisito básico sino que además a contar con un curriculum amplio con experiencia en el rubro hasta cuestiones ligadas con la presencia, vestimenta e imagen. Otro grupo de entrevistados apuntó a los propios jóvenes y adultos como responsables ante la situación de desempleo. Veamos estos aspectos con un ejemplo:

P: ¿La falta de experiencia te parece que puede ser un condicionando para obtener un trabajo?

E: Si, eso también es verdad. Te dicen “no, sin experiencia”. Y si o si vas a necesitar tener experiencia para todo. Pero lo que yo pienso es que son muy pocos los lugares que te capacitan. Son muy pocas las empresas o empresarios locales que te capaciten o te den trabajo, que den la posibilidad a la gente de capacitarse. Y con 18 años no vas a tener 3 años de experiencia.

P: ¿Te parece que la experiencia es el único condicionante de los jóvenes a la hora de encontrar trabajo?

E: Creo que la experiencia es fundamental. Yo siento que si hay trabajo y que las personas están muy selectivas. A mí no me gusta hablar por boca de... o sea no lo digo porque es algo que pienso, primero lo veo. Capaz que comento algo con ciertas personas cercanas y a veces me doy cuenta que hay personas que no quieren trabajar o quieren salir y después ya no se quieren levantar temprano. Son cosas que van sumando y son muchas personas a las que les pasa eso. O que quizás van así nomás a la entrevista y no te van a tomar así nomás. Pero yo siento que hay trabajo. Todo el tiempo veo y me llegan al e-mail, todavía no lo desactivé, cuando yo mandaba para Computrabajo me llegan al celu los e-mail. Pero veo en la calle propuestas de trabajo. Lo que pasa que si uno no tiene una base educativa buena o una carrera no podés pretender tener el súper trabajo a menos que tengas la posibilidad de entrar en Wolswagen que socialmente está visto como que es un re-trabajo o Ford o donde estoy yo que también está bien visto (Florencia, 26 años, limpieza en TBA-Egresada CFP y Plan FinEs).

Serían los propios sujetos quienes no buscan trabajo por diferentes motivos que va desde el desconocimiento de los mecanismos de búsqueda de empleo hasta la consideración de que ciertos trabajos no son de calidad o están por debajo de la formación adquirida. Para Barbetti (2007) que analiza las opiniones y valoraciones de los jóvenes respecto del trabajo en el marco de un programa de empleo en la provincia de Chaco, se trata de un imaginario que culpabiliza a los propios sujetos por su destino sin tener en cuenta las condiciones estructurales propias del contexto social, económico, cultural y educativo. Tal como han mostrado otros estudios (Jacinto *et. al.* 2007) el trabajo y sus relaciones representan un espacio más de reconocimiento y de vinculación social, así como orientador de las decisiones que van configurando experiencias, significados y condiciones subjetivas.

Ahora bien, como vimos en párrafos anteriores, los directivos del CFP reconocen la necesidad de conformar un proyecto que brinde una formación centrada en la valoración del trabajo, en un tipo de formación laboral que debe acompañar a la persona para que pueda reflexionar sobre su trabajo y sus acciones. En relación a esto, se aprecia que los jóvenes y adultos se inscriben en el CFP con la esperanza de que se constituya en un medio para acceder a un mejor trabajo o a un trabajo. Así, la mayoría le asigna un alto valor a los cursos el recibir una formación teórico-práctica que los posicionen mejor en el momento de la búsqueda a partir de sumar una certificación a sus antecedentes.

Necesito trabajar porque hoy en día está todo muy complicado. La plata no alcanza. Una que yo quiero trabajar para ayudar a mi marido. Y otra que siempre hay que tratar de ayudar más allá de la situación actual. Por eso hoy en día quiero terminar este curso del Centro para ver si puedo conseguir algo. Porque lo quiero ayudar a mi marido. Como te decía cuesta vivir y la plata no alcanza (Vanesa, 34 años, sin trabajo-Egresada CFP y Plan FinEs).

P: Qué bueno vas por más cursos de formación

E: Si tal cual. La idea es aprender un poquito más. Y bueno en mi caso está bien a mí la edad mucho no me ayuda. Pero siempre tengo esa esperanza de ver si consigo. Porque yo soy peluquera y trabajo a domicilio. Entonces bueno voy aprendiendo cosas a ver si el día de mañana me sale otra cosa, un trabajo muy importante y lo puedo hacer porque tengo medios. Porque para trabajar en otra cosa hay que tener las herramientas necesarias (Beatriz, 52 años, peluquera a domicilio-Egresada CFP y Plan FinEs).

En definitiva, el enfoque propuesto por el CFP para atender a los jóvenes y adultos incorpora una concepción de la formación que parte de una mayor integralidad y no meramente como instancia de formación en habilidades y destrezas para el mundo del trabajo. En términos de Jacinto *“la formación social, la orientación sociolaboral y la dimensión afectiva del vínculo son concebidos como facilitadores del aprendizaje así como estrategias de desarrollo de competencias sociales e interactivas que resultan necesarios tanto para la vida ciudadana como la laboral”* (Jacinto, 1999:113).

2.2 La conformación de “tramas” institucionales: la articulación con el Plan FinEs

Como mencionamos, nos detendremos en el estudio del Plan FinEs por la significatividad que representa como política de inclusión educativa para los directivos del CFP, hecho que se refleja en la proporción de entrevistados que egresaron conjuntamente del CFP y el Plan. También, nos parece que conocer y abordar los aportes y limitaciones de una política socio-educativa con alcance nacional como es el Plan FinEs a partir de casos concretos reviste una relevancia central para pensar la oferta de la EDJA. En este caso, nos interesa comprender el aporte del Plan FinEs en el fortalecimiento del recorrido que realizan los jóvenes y adultos en los cursos que brinda el CFP en términos subjetivos y cognitivos.

Se trata entonces, por un lado, de comprender el modo en que los sujetos se apropian de las prácticas institucionales y pedagógicas, y su incidencia en la construcción de subjetividad, por otra parte, dilucidar, a través de los datos que aporta el caso que estudiamos, su contribución institucional a la ampliación de oportunidades en el acceso a la educación de los jóvenes y adultos. También brindar elementos para contribuir al debate actual sobre la institucionalización de dicho Plan en el marco de la EDJA. Asimismo, se analiza la interrelación entre educación y derechos sociales como uno de los ejes vertebrales que orienta el accionar de esta política socio-educativa.

En el Partido de Tigre, según el documento del MDS anteriormente citado, para el año 2012 había para el Plan FinEs en la línea “trayecto” 196 comisiones, 65 sedes y un total de 3332

alumnos inscriptos. La sede del Plan que analizamos desarrolla la línea “trayecto”, se encuentra en una Iglesia Evangélica que habilita el espacio para el dictado de las clases de las comisiones en diferentes horarios en el Barrio Solana del Monte, Don Torcuato. La sede está dirigida por una Referente Educativa y de Sede que tiene a su cargo comisiones en otras sedes en diferentes barrios de Don Torcuato²⁹.

Por otro lado, y a modo de contextualizar nuestro análisis del Plan FinEs, queremos delimitar que se enmarca dentro del campo de la EDJA (como se explicitó en el capítulo V). Con esto hacemos alusión a que al Plan asisten sujetos mayores de 18 años, por ese motivo creemos que la propuesta del Plan debiera tener en todas sus líneas un anclaje en los significados del mundo del trabajo, porque muchos de los que asisten al Plan necesitan el título secundario para acceder a un empleo o mejorar sus condiciones de empleo. Esta falta de asociación entre las acciones educativas y el mundo del trabajo es uno de los aspectos que motorizó el desarrollo del programa de TyFP. Como vimos muchos de los jóvenes y adultos que se acercaban al CFP no contaban con credenciales educativas y muchos de los que se inscribían al Plan FinEs no contaban con formación para el trabajo. En este sentido, la “trama” institucional no formal que presentamos viene a suplir la falta de articulación entre las carteras responsables del diseño de las políticas educativas y formación profesional³⁰. En este punto, creemos que el programa de TyPF que presentamos en este capítulo es útil para repensar cuál debería ser el lugar de la EDJA en el vínculo con la formación para el mundo del trabajo y con la realidad del empleo en un mercado de trabajo cambiante y segmentado.

2.2.1 Educación, trabajo y experiencia social

El tránsito por una institución educativa implica una construcción intersubjetiva que se concreta en un espacio socio-histórico particular, donde los procesos educativos y los procesos sociales propios de la vida cotidiana se interrelacionan (Enguita, 1997; Bruner, 2016). Como lo han referido Dubet y Martuccelli (1998) la experiencia social se constituye en un interjuego entre estructuras y contextos que influyen, ejercen coerción, pero también la posibilitan. En este sentido, la experiencia escolar³¹ y la experiencia social son en última

²⁹ El análisis del Plan FinEs comprende las entrevistas desarrolladas en la sede en Solana del Monte a estudiantes, graduados, una docente y la Referente Educativo y de Sede; y a los funcionarios de la EDJA y el Plan FinEs nivel provincial y nacional.

³⁰ Si bien hubo avances significativos en la EDJA y la FP, y sus posibles vinculaciones, creemos que adentrarnos con mayor detalle en ese debate excede el propósito de la tesis.

³¹ Dubet y Martuccelli definen a la **experiencia escolar** como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar... es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a

instancia una construcción que realiza cada sujeto al reconstruir, significar y articular las distintas dimensiones del proyecto educativo y del contexto social en el que actúan e interactúan, dándole una coherencia propia, al tiempo que se construye a sí mismo como sujeto. Hasta el momento hemos analizado cómo algunos factores contextuales e institucionales en el CFP son percibidos y reconstruidos por los jóvenes y adultos, resultando experiencias sociales heterogéneas. En este apartado, analizamos cómo se construye la experiencia educativa y social en el marco de un proyecto pedagógico e institucional que se propone como principal objetivo mejorar las oportunidades en el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes y adultos, en articulación con el CFP, para posibilitar o incidir en la integración social.

Lo distintivo e innovador del proyecto pedagógico e institucional del Plan FinEs radica en los lineamientos curriculares generales: la propuesta educativa es de carácter semi-presencial, con asistencia a clase dos días por semana en ocho horas de cursada. El año lectivo se organiza con un régimen académico específico de 3 años que ofrece durante dos cuatrimestres, finalizar los estudios. Se cursan 30 materias, 10 por año y 5 por cuatrimestre. Los estudiantes comienzan el itinerario desde primer año o pueden ingresar en segundo o tercero, de acuerdo al régimen de “correspondencias” entre materias aprobadas en la trayectoria escolar previa, similar a los CENS (Kurlat, 2014). Por otro lado, los horarios de cursada comprenden mañana, tarde o vespertino y se pautan según la disponibilidad de los estudiantes y las sedes disponibles. La configuración del tiempo es percibida por funcionarios, coordinadores, referente, estudiantes y graduados como una innovación importante al proponer un régimen de cursada cuatrimestral y de menor carga horaria y frecuencia que la de los CENS que requieren una cursada de lunes a viernes y en muchos casos con menos flexibilidad horaria.

Esta organización del tiempo incide en los jóvenes y adultos porque garantiza que pueda transitar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin que se produzca un conflicto con las obligaciones familiares y laborales que dificulta la exigencia escolar de mantener una asistencia diaria y anual. Esta característica favorece la permanencia y sostenimiento de la cursada. A esto se suma que el régimen de asistencia no aparece como un obstáculo para la prosecución de los estudios. El límite permitido de ausentismo es 25%, sin embargo si es superado no implica el abandono de la cursada, sino que el docente evalúa cada situación y

priori”. (Dubet y Martuccelli, 1998: 79). Así, concebimos al espacio educativo como el escenario o soporte físico donde se teje una trama de relaciones que dan sustento al proceso subjetivante.

construye un itinerario de aprendizaje que le permita al estudiante seguir avanzado a un ritmo que pueda sostener, a la vez que alcanzar los contenidos mínimos. Por otra parte, si un estudiante adeuda materias no repite el año, sino que en el siguiente cuatrimestre se agrega un día u horas extra de cursada para recuperar la/s materia/s que adeuda. De modo que no se retrase o abandone. Cabe aclarar que esto depende en última instancia de la gestión individual de cada docente, de su disposición, compromiso y comprensión para con el grupo de estudiantes, como evidencia el siguiente relato de una docente:

E: Me pasó en el segundo cuatrimestre de 2013 tener un estudiante que no me miraba a los ojos. Yo hablaba y él miraba todo el tiempo para abajo. No sabía qué le pasaba. Un día hablé con el papá y tenía toda una historia de vida particular. El papá trabajaba todo el día y el chico vivía casi en todo momento sólo encerrado en la casa.

P: ¿Qué edad tenía?

E: 18 años. Y el papá me comentó que en un contexto de pobreza y demás también descubren que tenía un principio de autismo. Y era muy inteligente pero con dificultades sociales. Y en ese momento no había maestra integradora. Y el papá pensaba que el hijo no quería estudiar. Y el papá no tenía las herramientas para darse cuenta que no podía estudiar su hijo y no es que no quería estudiar.

P: Necesitaba ayuda.

E: Tal cual. Y fue algo que pudimos descubrir y ayudarlo como parte de la dinámica de ese grupo.

P: Fue una linda experiencia.

E: Muy linda (Docente Plan FinEs).

Como resultado de esta configuración de la vida escolar los jóvenes y adultos se van construyendo como sujetos, van creando sus espacios de autonomía y una experiencia escolar y social que los aleja, por un lado, de sus trayectorias escolares previas signadas por el fracaso y el abandono prematuro, por otro lado, de sus trayectorias laborales inciertas e inestables. En este contexto, como diría Bruner (2016), las condiciones educativas que se gestan promueven que algunos estudiantes, más que otros, desarrollen una capacidad crítica a partir de la cual construyen una mirada reflexiva sobre las condiciones de la coyuntura social, política y económica, pero también sobre ellos mismos. En este sentido, muchos de los estudiantes viven el espacio escolar como un lugar en el que se reúnen y construyen lazos afectivos con los compañeros y docentes, y como un paréntesis en sus obligaciones familiares y laborales.

P: ¿Te gusta la experiencia?

E: Si es buena. Fue como una escapada a la vida diaria. Yo soy sola. También para tener un trabajo mejor terminar el secundario. El FinEs te abre un poquito la cabeza para decidir qué es lo que querés. Eso lo veo en mí experiencia. Me pasa en los trabajos que hago ahora. Antes nunca decía que no porque tenía temor pero ahora estoy más segura de mí. Antes aceptaba cualquier trabajo en poco tiempo y ahora me doy prioridad yo.

P: ¿Los profesores que te parecieron?

E: Mucha paciencia nos tuvieron. Y fueron muy puntuales para empezar las clases. Y si faltaban por algún motivo avisaban y te dejaban material o te indicaban dónde poder buscar información. Bien los profesores.

P: ¿Los compañeros?

E: Bien. A algunos les costaba y nosotros lo apuntalábamos para que no dejara de cursar. Fue como formar parte de una familia (Yolanda, 60 años, diseña ropa en su casa-Egresada CFP y Plan FinEs).

Así, el proyecto educativo tiene una fuerte impronta en la experiencia social al ser ésta articulada con la experiencia escolar. Esto permite que **el aprendizaje se mueva en un continuo entre los procesos individuales y sociales**. El espacio áulico aparece como un espacio de convivencia y contención, pero ello no significa que se ignoren los aprendizajes o que dejen de desarrollarse prácticas pertinentes para la transmisión de los contenidos (Burgos, 2016a). Se trata de un tipo de experiencia social que se construye, en mayor o menor medida, como parte de un proyecto pedagógico que tiene incidencia en la generación de habitus nuevo que logra revertir años de experiencias educativas poco pertinentes y relevantes, esto en el mejor de los casos. En definitiva, se busca promover nuevas prácticas pedagógicas, que al decir de Gardner (2016) intentan transformar el acto educativo en un hecho suficientemente atractivo y significativo para lograr un mejor presente y futuro.

E: Encontré muchas dificultades en los estudiantes para leer en voz alta o en interpretar el significado de un párrafo o un título. O resumir la idea principal de un párrafo inicial. Esos recursos de lectura. No en leer en sí sino en los recursos de interpretación de aquellos que venían de la escuela de años de reproducción de un sistema tradicional.

P: ¿Cómo eran los estudiantes en relación a sus trayectorias anteriores?

E: Tenía de todo. Gente que venía de terminar la primaria y empezaba la secundaria, gente que había dejado la secundaria o había hecho primero o segundo año de la secundaria.

P: ¿Cómo hacías para recuperar esos años de escolarización?

E: Por eso te decía que en las primeras clases eran más de recuperar cuestiones de lectura.

P: ¿Perdías tiempo de dar el contenido?

E: No, sólo que tenés que darle la vuelta para que el contenido te sirva para el ritmo que trae el grupo. No podías llevar para trabajar un texto de cinco hojas porque pierden concentración gente que hace rato que no lee. Por eso en las clases también aprovechaba para hacer certificación de lectura. Se iban turnando para leer. Yo les decía que me dolía la garganta para que lea alguien. Al principio les daba vergüenza pero luego se soltaban a leer y expresar su opinión (Docente Plan FinEs).

Del valioso relato de la docente, nos interesa destacar que, de la mano de la diversidad de formas de transitar el Plan FinEs y el CFP, nos ha llamado especialmente la atención la centralidad que tiene la recuperación del lenguaje como forma de construcción de la experiencia social. De acuerdo a las entrevistas a los directivos del CFP y el Plan FinEs, poner en escena el lenguaje, es en sí mismo, un acto didáctico para estos jóvenes y adultos, porque posibilita el saber y el desarrollo de las condiciones cognitivas del sujeto. Hecho fundamental para que los jóvenes y adultos cuenten con herramientas para abordar los cambios sociales, educativos y laborales. Justamente, en este punto la Referente Educativo y de Sede del Plan FinEs vio en la articulación con el CFP la posibilidad de que sus estudiantes cuenten además

de con el título secundario con cursos en oficios que les permitan adquirir o fortalecer sus habilidades para ingresar en el mercado de trabajo, de allí el vínculo con el CFP.

Otro elemento significativo que surge en este apartado, son las diversas maneras que los sujetos tienen de representar y apropiarse de la experiencia educativa y laboral, que están influenciadas por las condiciones estructurales del habitus engendrado del grupo familiar. Sin embargo, las prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral del programa de TyFP evidencia que a pesar de las disposiciones del habitus familiar la forma de conexión entre los sujetos y las estructuras presenta modalidades diversas como resultado del paso de los jóvenes y adultos por el programa. Así, en algunos jóvenes y adultos se verifica una plena coherencia de sus percepciones, sentidos y prácticas con los determinantes estructurales que modelaron el habitus familiar, mientras que en otros casos muestran indicios de ruptura respecto de lo que sería esperable de acuerdo a sus condiciones de existencia (profundizaremos en este punto en el capítulo VIII). De este modo, el accionar del programa de TyFP evidencia que la adscripción social de los sujetos no determina de forma unívoca su experiencia social (Bonal, 2010).

Se trata, según los directivos del programa de TyFP, de que los sujetos que transitan por ambas instituciones logren visualizar como una posibilidad cierta alcanzar un destino educativo y laboral diferente al de los padres, y que consideraban el único posible. En definitiva, el objetivo del programa de TyFP es construir las bases o cimientos para que los jóvenes y adultos den un salto cualitativo que consolide las subjetividades muchas veces maltrechas en una sociedad donde no existen ya garantías de progreso social. Frente a la desocupación, la incertidumbre y la inestabilidad económica, el programa de TyFP brinda elementos para afrontar (o intentar afrontar) la creación de un proyecto de vida.

2.2.2 La experiencia estudiantil como parte de la experiencia social

La experiencia escolar y la experiencia social aparecen imbricadas. Vimos en el apartado anterior que la propuesta pedagógica e institucional del Plan FinEs contribuye a la creación de una nueva experiencia escolar y social e incide en los procesos de subjetivación que van experimentando los jóvenes y adultos, así como en el despliegue de estrategias individuales y colectivas que contribuyen a sostener la cursada. Como señalan trabajos sobre el Plan FinEs (Kurlat, 2014; González, 2014), la heterogeneidad de edades y el intercambio entre sujetos con experiencias en contextos sociales y escolares diferentes es una característica distintiva en la propuesta educativa del Plan. En este sentido, es relevante destacar que la solidaridad y el

compañerismo ocupan un lugar importante en la manera en que se construye la experiencia escolar como parte de las transformaciones y resignificaciones de la experiencia social.

En relación a esto, en las entrevistas a funcionarios y directivos del Plan surge la importancia de la construcción de un espacio educativo diferente al “tradicional” como parte esencial en la promoción del proyecto pedagógico. El espacio escolar en la sede del Plan adopta un diseño que configura un **proyecto escolar más abierto, dinámico y flexible** respecto del modelo escolar “tradicional”. Tal como sostiene Brunetto *et. al.* (2015) las características del proyecto escolar estarían aportando a la efectivización del derecho a la educación a través de un formato alternativo a las ofertas de EDJA tradicionales como los CENS o recientes como los BP. Porque el espacio físico donde se desarrolla las clases está conformado por “sedes” que se emplazan en diferentes instituciones que son autorizadas por los inspectores distritales. Las instituciones sedes conforman un universo heterogéneo y deben garantizar el espacio físico y recursos para desarrollar la propuesta educativa: sindicatos, sedes partidarias, clubes y centros barriales, sociedades de fomento, movimientos sociales, iglesias, casas particulares, organizaciones no gubernamentales, cooperativas del Plan AT, etc. La habilitación de sedes en los barrios aparece como otra innovación. Los entrevistados coinciden en señalar que la impronta barrial en el proyecto educativo del Plan FinEs permite que todos accedan a la propuesta y la cercanía facilita el acceso, como destacan los estudiantes en la sede del Plan que analizamos.

Así, la sede se convierte en una **organización social como ambiente de aprendizaje**. Esto contribuye a apuntalar un clima de trabajo representado como “diferente al de la escuela” (Kurlat, 2014) promovido por la cercanía barrial de la sede con el entorno social que posibilita recuperar valores como la solidaridad, la confianza y el acompañamiento entre pares como aspectos claves en la conformación de un grupo de estudio y un espacio áulico con características diferentes al “tradicional”, elemento repetidamente reiterado por estudiantes y graduados de la sede como central para el sostenimiento, permanencia y continuidad de la cursada:

P: ¿Cómo fue la experiencia?

E: Me costó mucho porque hacía mucho tiempo que no agarraba un libro, que no agarraba un lápiz. Pero bueno como te digo es cuestión de que si vos querés podés. Así que fu cosa de esforzarnos y ayudarnos. Porque en el grupo también nos ayudábamos entre todos. Porque a todos nos costaba. Entonces entre todas nos ayudábamos (Vanessa, 34 años, sin trabajo-Egresada CFP y Plan FinEs).

P: ¿Cómo fue la experiencia?

E: El año pasado terminé el secundario por el FinEs. Fue algo bárbaro. Hicimos un grupo de amigos, de compañerismo, de buenos compañeros digamos. Nos ayudamos más allá de que

cada uno trae su historia y su mochila (Yolanda, 60 años, diseña ropa en su casa -Egresada CFP y plan FinEs).

P: ¿Cómo fue la experiencia?

E: Y al principio fue mayormente difícil. Y toda la gente mayor, vi que había adolescentes también, me ayudaron mucho. Porque gracias a Dios era gente que iba porque tenía un motivo para terminar el secundario. Y así fue que empecé y terminé gracias a la gente con la que estuve. Era un grupo muy lindo y cordial. A pesar de que era gente que no conocía de esa zona (Ricardo, 49 años, propietario de un quiosco-despensa-Egresado CFP y Plan FinEs)

El Plan FinEs significa para estos jóvenes y adultos una nueva oportunidad de empezar a construir un futuro diferente y contar con otras alternativas para abrirse paso en un contexto de pobreza y desigual. Es además la posibilidad de recuperar una experiencia que no pudieron vivir por diferentes motivos personales, familiares y económicos. Coincidimos con Faierman y Garaño (2015) que el Plan FinEs construye una propuesta educativa diferente a la tradicional, elemento que se convierte en una fortaleza en tanto que logra que el derecho a la educación se haga efectivo con una modalidad de cursada diferente a la que excluyó a los jóvenes y adultos que asisten al Plan. Siguiendo a los autores citados, *“bajo esta concepción, la modalidad de cursada del FinEs, así como su propuesta curricular y su forma de emplazamiento, resultan en un drástico giro respecto de lo que en el imaginario social se representa como «la escuela»”* (Faierman y Garaño, 2015: 30). De este modo, la experiencia escolar se vivencia desde una **dimensión emotiva y afectiva del aprendizaje y los vínculos humanos**. La experiencia escolar y la experiencia social se van transformando constantemente en función del objetivo del proyecto propuesto por el Plan (Burgos, 2016a). Incorporar esta dimensión es fundamental si consideramos, como dice Alliaud (2017), que la educación forma parte de una competencia desigual (bajo el justificativo del mérito y el talento) donde el fracaso es vivido y sentido por aquellos menos favorecidos como un fracaso personal y ante la vida en general. En este sentido, el programa de TyFP cumple una tarea clave protegiendo a los jóvenes y adultos de la desvalorización de sí mismos y de la culpabilidad que les genera no alcanzar las expectativas que la sociedad deposita en materia educativa y laboral. Así, frente a escenarios institucionales que dificultan la concreción de la enseñanza y llegan incluso a ponerla en riesgo, en el programa de TyFP que analizamos la *“enseñanza deviene en producción y los que enseñan, en productores o transformadores de otros”* (Alliaud, 2017: 35).

Sin embargo, al no contar la sede con financiamiento y depender de los recursos que puedan generar la referente, estudiantes y docentes, la precariedad en el caso del Plan FinEs aparece como un resultado negativo que afecta el normal desarrollo de la cursada. Según la

Resolución N° 66/08 del CFE al Ministerio de Educación Nacional corresponde financiar los gastos operativos que demande la implementación del Plan FinEs por un monto de \$ 2.000 pesos fijos anual, que depende de la cantidad de sedes en cada jurisdicción³². Según los funcionarios no todas las sedes reciben el monto para tareas administrativas y como pudimos constatar la referente de la sede que estudiamos desconocía esta resolución: *“Acá no me llegó nada. Muchas de las cosas que lees de las resoluciones que parecen perfectas en el territorio no se cumplen. Eso que me decís de la resolución no lo sé, pero lo que te puedo decir es que a mí no me llegó un peso para nada”* (Referente Educativo y de Sede Plan FinEs).

En las entrevistas a estudiantes y egresados apareció reiteradas veces la necesidad de contar con más fondos para recursos (pizarrón, tizas, mesas, borrador, sillas, elementos de limpieza, etc.) que garantice la infraestructura edilicia y el equipamiento de las sedes. Como lo han demostrado trabajos recientes (Facioni, Ostrower y Rubinsztain; 2013; Lozano y Kurlat, 2014; Burgos, 2016b) si bien la carencia de recursos es una problemática común en el sistema educativo en su conjunto, en el caso del Plan FinEs empeora agravando aún más la fragmentación y desigualdad educativa porque los estudiantes no cuentan siquiera con la infraestructura mínima necesaria, precarizando excesivamente sus condiciones de estudio y cursada.

E: Éramos un grupo pequeño: 6 o 7. Al principio fue difícil porque no teníamos nada en la sede. Sólo teníamos una mesa y un televisor que no funcionaba. No teníamos tiza ni pizarrón. Bueno después el pizarrón finalmente apareció.

P: ¿Pudiste usarlo en la clase?

E: Al final ya no usábamos el pizarrón.

P: ¿No?

E: Nos habíamos acostumbrado a no contar con él. Por la dinámica de la clase ya el eje no era el pizarrón. Que después apareció pero me gustó como habíamos desarrollado una dinámica de trabajo sin el pizarrón y a ellos también les gustó. Usábamos el pizarrón para escribir palabras que a ellos les costaba o que eran complicadas. En el tema de la ortografía. Me acuerdo que cuando no teníamos el pizarrón yo tenía que deletrear las palabras difíciles. Era divertido. Si me sirvió el pizarrón para construir mapas conceptuales. Después los cuadros sinópticos ya lo hacíamos dictándonos entre nosotros sin usar el pizarrón.

P: ¿No pudiste recurrir a películas como recursos didáctico?

E: Si porque llevaba mi computadora pequeña. Pero podíamos ver igual películas. Si tenían parlantes así que aprovechaba esos parlantes.

P: ¿Acceso a Internet?

E: No. Era difícil pero le tomé mucho cariño a ese espacio (Docente Plan FinEs).

Las carencias que hacen a la cursada del Plan FinEs son una evidencia palpable de que la cultura se ha transformado en un producto al que se tiene acceso de acuerdo al segmento social al que se pertenece. En este sentido, los aspectos negativos antes señalados en el Plan

³² El monto no contempla la apertura de nuevas sedes en 2017.

FinEs abre el interrogante respecto de su potencial para revertir la desigualdad social, aspecto no menor que contradice los argumentos de los funcionarios entrevistados de la EDJA y el Plan FinEs que resaltaron el carácter inclusivo de esta política socio-educativa. Así por ejemplo, la referente, estudiantes y graduados relataron la problemática que supone en muchos casos encontrar un espacio físico para el desarrollo normal de las clases:

Empezamos en una sociedad de fomento. No sé qué desencuentro hubo con quienes manejan la sociedad de fomento y nos tuvimos que mudar al año siguiente. Y no había mucho lugar en los colegios. Me acuerdo que a la referente se le hacía muy difícil ubicarnos a nosotros. En un momento estuvimos en la casa de una compañera que tenía lugar. Después a partir del segundo cuatrimestre del segundo año encontró una iglesia evangelista. Que el muchacho nos cedió el lugar. En el último cuatrimestre del último año para completar todas las materias. Porque no tuvimos la posibilidad de tener los profesores que no sé por qué. En la parte organizativa no sé qué pasaba. Pero después por eso. Por supuesto fue un sacrificio. Podía haberlo dejado es lo más fácil. Pero como uno ya estaba enganchado era importante terminar (Ricardo, 49 años, propietario de un quiosco-despensa-Egresado CFP y Plan FinEs).

Sin embargo, y a diferencia de las ofertas tradicionales de la EDJA, el Plan FinEs parecería brindar un mayor aporte a garantizar la obligatoriedad educativa en el nivel secundario.

En este sentido, las actitudes y las percepciones subjetivas sobre la experiencia escolar y la experiencia social contenidas en las palabras de los jóvenes y adultos que transitaron por el Plan FinEs permiten inferir la importancia de la sociabilidad y la adquisición de conocimientos. Para estos jóvenes y adultos el programa de TyFP se convierte en un espacio para conformar lazos sociales y considerar al futuro como el momento de cumplimiento de sus sueños educativos, laborales y familiares. Ese sueño ahora se vislumbra como posible. En las entrevistas a los egresados del Plan FinEs se aprecia que la educación, más allá de que lograron finalizar la escuela secundaria, se ha transformado también en un lugar de distinción social que agudiza la desigualdad social. Pero como resaltan los egresados, el Plan FinEs les devolvió la esperanza en un futuro mejor y que no sólo son sujetos de derechos, sino que además tienen el derecho a ejercerlos, hecho que como señalan Maierman y Garaño *“lo hace interpelando fuertemente a la educación de jóvenes y adultos tradicional, que no ha logrado contener a quienes son sus destinatarios históricos. En este sentido, el FinEs —que, como toda política pública, es perfectible y debe ser revisada constantemente en función de la experiencia de docentes, estudiantes, referentes educativos y de la mirada de las organizaciones e instituciones que lo llevan adelante cotidianamente— se ha constituido en estos años como un dinamizador del sistema educativo y como un ámbito de problematización y reflexión sobre la educación pública en general”* (Maierman y Garaño, 2015: 31).

2.2.3 El rol de los Referentes y docentes FinEs en el proyecto educativo

Como señalamos en un trabajo anterior (Burgos, 2016a, 2016b) el “referente” es una figura creada para el Plan FinEs, y desarrolla una función directa en los barrios para garantizar la búsqueda y apertura de sedes, convocatoria a los estudiantes, reclamar o prever los materiales e insumos para el desarrollo de las clases, realizar el seguimiento de la cobertura a los cargos docentes, realizar el trabajo organizativo y administrativo que demanda reunir y clasificar documentación de los estudiantes y avalar el correcto circuito administrativo para que al finalizar los estudios se pueda extender la certificación, y atender situaciones conflictivas entre estudiantes, y estos últimos con docentes.

Los “referentes” también conforman un conjunto heterogéneo que abarca desde estudiantes del Plan FinEs hasta militantes políticos, líderes barriales, entre otros. No perciben contraprestación monetaria por la tarea que realiza, lo que redundaría en un trabajo no remunerado que además no cubre gastos de traslado, fotocopias, telefonía, etc. Las palabras de la referente de la sede muestra la dificultad que conlleva el trabajo: *“En el territorio más allá de lo que digan los funcionarios se mantiene gracias al laburo que hacemos gratis los referentes. Es una educación llena de carencias para gente en barrios llenos de carencias. Pero a veces es mejor a nada”* (Referente Educativo y de Sede Plan FinEs).

Los testimonios dejan ver el problema que supone para la referente dedicar tanto tiempo a un trabajo no remunerado. Esto abre un claro interrogante sobre el sostenimiento a largo plazo de la propuesta educativa del Plan y la posibilidad de contar con espacios educativos que permitan contener, incluir y garantizar el acceso a la educación de los jóvenes y adultos que presentan un largo historial de abandono y fracaso escolar. Como dice Brunetto *et. al.* (2015) es en la productividad y auto-organización de la referente y los docentes que descansa en gran parte la implementación y desarrollo del Plan FinEs frente a la falta de acompañamiento y ausencia del Estado.

Otro elemento clave es la ambigüedad que reviste el papel de los docentes. En el Plan FinEs los docentes acceden a los cargos a través de un concurso público de antecedentes y oposición que se lleva adelante por convocatoria a través de la Junta de Clasificación (Ordenanza N° 40.593) en la CABA y la Secretaría de Asuntos Docentes (Ley Provincial de Educación N° 13.688) en la provincia de Buenos Aires. El trabajo citado de Facioni, Ostrower y Rubinsztain señala que los docentes reciben un salario equivalente al cargo de Profesor de Secundaria y son elegidos con contratos precarios de cuatro meses de duración. Otro punto que remarcan es que no se crean nuevos cargos docentes. Según las autoras el modo de contratación hace que, por un lado, no exista continuidad laboral, dado que cada cuatrimestre los docentes deben

tomar nuevas horas. Además se ven obligados a renovar su obra social de manera cuatrimestral, sin contar con cobertura en épocas de receso escolar. A esto se añade que no se efectiviza el pago por “zona desfavorable”. Por otro lado, hay informalidades en los derechos determinados en el estatuto docente que no contempla la contingencia de requerir licencias y el docente debe recuperar las clases a las que no concurrió, incluso si estas ausencias fueran a causa de enfermedad, embarazo, adhesión a un paro, o cualquier otra situación prevista en el estatuto vigente. A esto se suma, que los años de docencia en el Plan no son contemplados como antigüedad y el retraso en el cobro del salario, como muestra las palabras de una funcionaria:

No se paga antigüedad docente, que también es como un tema para conseguir porque vos tenés docentes formados con un gran nivel de que les interesa trabajar en FinEs pero por lo menos acá en ciudad, cuando vienen a las entrevistas, que tienen una mirada súper interesante de lo que es la educación de adultos, de pronto tienen 10 años, 20 años de antigüedad docente, y cuando yo les cuento “En FinEs el salario es este y no cobrás antigüedad”, dicen “Bueno, gracias”. Hay docentes que también, han dejado de trabajar, que empezaron, trabajaron muy bien, porque estuvieron trabajando tres meses sin cobrar y me dicen: “La verdad es que no lo puedo sostener” (Coordinadora Plan FinEs en CABA).

En muchos testimonios recabados, se reitera la selección y formación de los docentes como un aspecto crítico para el éxito del Plan FinEs. Como se mencionó en el capítulo V podemos reconocer dos perfiles docentes en el marco del Plan: por un lado, los docentes “militantes”. Por otro lado, docentes “tradicionales”. Estos últimos mantienen la forma tradicional de las prácticas de enseñanza. En consecuencia, los testimonios de los estudiantes y graduados evidencian que muchos docentes no se adaptan al público que asiste al Plan FinEs, esto es, a las carencias materiales y simbólicas, la combinación de trabajo con estudio, las exigencias familiares, las problemáticas barriales, etc. En este sentido, los funcionarios consultados sostuvieron que en muchos municipios se despliegan mecanismos de selección particulares que funcionan como un filtro en la selección para la adjudicación de cargos, de modo tal que accedan los profesores que tienen un perfil “militante”. Esto último se verifica para el caso de la sede que analizamos. Los estudiantes y graduados entrevistados valoran ampliamente la predisposición, el acompañamiento y dedicación de los docentes “militantes”:

La verdad que bárbaro los profesores (“militantes”). Tenemos profesores buenísimos que nos apoyan. Es un lugar donde si tenemos que preguntar mil veces lo hacemos. Muy buenos compañeros los profesores. El profesor se sentaba con nosotros y llevábamos mates y él tomaba con nosotros. Es como una familia (Beatriz, 52 años, peluquera a domicilio-Egresada CFP y Plan FinEs).

Los testimonios de estudiantes y graduados convergen en señalar la incidencia positiva que tiene el trabajo pedagógico de los docentes en el nivel de aprendizaje que supera al de sus

trayectorias previas. Asimismo, destacan que el aprendizaje va más allá de los contenidos establecidos en las materias:

Es como que te ayuda a integrarte más en las conversaciones y a participar en cosas, de lo que sea. Porque a veces no saber es como que te quedas a un costado. Porque tenés miedo de equivocarte. Y ahora si te podés equivocar pero te animas igual. Creo que Fines te da seguridad. Te da una seguridad que antes no tenías (Beatriz, 52 años, peluquera a domicilio-Egresada CFP y Plan FinEs).

P: ¿En tu vida cotidiana sentís que te sirvió de algo?

E: Si en reuniones donde hablan yo antes no sabía de esas cosas y ahora puedo entender gracias al FinEs o en el tema de manejar la maquina o escribir o buscar cosas. Yo he descubierto que hay un montón de conocimiento en Internet y en los libros. Y que yo ahora que sé me meto a leer y conocer más. Sé que puedo (Yolanda, 60 años, diseña ropa en su casa-Egresada CFP y plan FinEs).

Tal como sostiene Alliaud (2017), las instituciones educativas han mutado y se encuentran muchas veces resquebrajadas frente a los cambios sociales, sin embargo *“hoy la escuela tiene que asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades complejas que incluyen desde conocimientos formalizados hasta competencias sociales más sofisticadas, necesarias para convivir y relacionarse con otros”* (Alliaud, 2017: 25). En este caso, los actores institucionales que integran el Plan FinEs (los docentes “militantes” y la referente) siguen siendo los representantes del acervo cultural común y del trabajo de recuperación de la autoestima y fortalecimiento de la subjetividad, a pesar de presentar el Plan problemas específicos que afectan el desarrollo de las prácticas educativas.

Las estrategias de intervención desarrolladas en el marco del Plan FinEs aspiran a brindar soportes institucionales protectores que tienen incidencia sobre aspectos personales y subjetivos. La lógica de recreación de capacidades sociales, el fortalecimiento de los aprendizajes y la experiencia social de los sujetos aumentan las posibilidades de inclusión educativa y laboral. Sin embargo, son importantes los desafíos que enfrentan los jóvenes y adultos de nuestro tiempo frente a los crecientes procesos de individualización de las trayectorias y el aumento de las desigualdades que habilitan un cauto optimismo respecto de la ampliación y efectivización en el derecho al trabajo y educación. Identificamos una serie de factores que limitarían de algún modo la propuesta de una política social de esta envergadura, como resume el siguiente cuadro.

Cuadro 13. Plan FinEs. Tensiones visualizadas en la implementación y en las posibilidades de incidir en la inserción educativa y social

Aportes del proyecto institucional y pedagógico	Límites del proyecto institucional y pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Propuesta educativa de carácter semi-presencial. Asistencia a clase dos días por semana en ocho horas de cursada. ✚ Régimen académico de 3 años, durante dos cuatrimestres: 30 materias, 10 por año y 5 por cuatrimestre. ✚ Régimen de “correspondencias” entre materias aprobadas en la trayectoria escolar previa. ✚ Flexibilidad en los horarios de cursada (mañana, tarde o vespertino) que se pautan según la disponibilidad horaria de los estudiantes y las sedes disponibles (esto no es así en todas las sedes). ✚ Flexibilidad en el ausentismo (es de 25%). Sin embargo superar el límite no implica el abandono de la cursada. ✚ No hay régimen de repitencia. Si un estudiante adeuda materias en el siguiente cuatrimestre se agrega un día u horas extra de cursada para recuperar la/s materia/s. ✚ Flexibilidad en la asignación de sedes. ✚ Compromiso docente con la propuesta pedagógica (en aquellos denominados “militantes”). 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Precariedad de la sedes por la falta/escasez de financiamiento que afecta el desarrollo de la cursada. Necesidad de recursos. ✚ Trabajo administrativo de los referentes no remunerado. ✚ Precarización del trabajo docente que incluye contratos precarios de cuatro meses de duración que dificulta la continuidad laboral, renovación permanente de la obra social sin contar con cobertura en épocas de receso escolar, no pago por “zona desfavorable”, no está contemplada la contingencia de requerir licencias y el docente debe recuperar las clases a las que no concurrió incluso si estas ausencias fueran a causa de enfermedad, embarazo, adhesión a un paro; los años de docencia no son contemplados como antigüedad.

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis y la bibliografía consultada.

Las limitaciones que mencionamos forman y dan forma a la vida institucional en el Plan FinEs, y como vimos sólo pueden responderse mediante prácticas comprometidas por parte de quienes transitan por la experiencia. Podemos entonces identificar los elementos que habilitan un cauto optimismo respecto, al menos, de la ampliación y efectivización en el derecho a la educación en el Plan.

La escasez de recursos para las instituciones sedes deja librado el espacio educativo a la capacidad y compromiso personal de los actores para obtener las condiciones necesarias y optimas para la actividad escolar. Así, las instituciones sedes quedan “libradas” a su propia autogestión en un contexto de precariedad. Esto aparece como un punto peligroso que puede generar en los sujetos la percepción de que no es responsabilidad del Estado garantizar estas cuestiones:

Mirá a nosotros no nos hizo falta el Estado. Nosotros conseguimos lo que necesitábamos. Lo que tenés que tener es ganas y voluntad. Porque nosotros llegábamos y poníamos las mesitas y armábamos todo. Poníamos el pizarrón y ya empezaban las clases. No había mucho. O sea, las ganas que teníamos de estudiar (Beatriz, 52 años, peluquera a domicilio-Egresada CFP y Plan FinEs).

El “voluntarismo” de estudiantes, docentes y referente aparece como un aspecto central en la experiencia en las circunstancias descriptas de precariedad. Por otro lado, la selección

“tradicional” de los docentes, la irregularidad en el cobro del salario y las condiciones de precariedad laboral en que desempeñan su tarea, son aspectos que atentan contra el normal funcionamiento de la propuesta pedagógica del Plan FinEs.

2.3 Fortalecimiento de saberes socio-laborales y educativos y su incidencia en la subjetividad desde los jóvenes y adultos

Como vimos en los apartados anteriores, la situación de los jóvenes y adultos (tanto de los que cursan el Plan FinEs como de aquellos que finalizaron la escuela secundaria común) llevó a la ampliación, diversificación y generación de nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral en el CFP. Los cambios producidos en la realidad socioeconómica y los modos de vinculación social han colocado al CFP frente a una tarea de reformulación de sus habituales prácticas institucionales y de intervención en el territorio para abordar una realidad compleja. Muchas de ellas presentan enfoques novedosos que implican acciones pedagógicas, psicosociales y de formación. Así, conjuntamente con los objetivos de inserción laboral, o al menos de progreso de la situación de los jóvenes y adultos, el CFP desarrolla otros objetivos centrados en el **fortalecimiento de la subjetividad y la autonomía** que apunta a la integración social.

Unos y otros objetivos aparecen en el CFP que aquí se aborda en pos de responder a los puntos críticos mencionados en el apartado anterior. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los significados/sentidos de los jóvenes y adultos con respecto a las prácticas desarrolladas por el CFP en torno a sus subjetividades? Para poder contar con algunas precisiones sobre las contribuciones del CFP conviene profundizar en la voz de los jóvenes y adultos entrevistados sobre el resultado de las estrategias desarrolladas.

Los jóvenes y adultos expresaron una alta valoración de la estrategia de fomentar trayectorias laborales estables. Por un lado, la sociabilidad con sus pares les aporta trabajar con otros con experiencias similares al tiempo que informaciones sobre el mercado de trabajo. Por otro, también se valoriza la construcción de amistad con los profesores. Asimismo, en algunas entrevistas se manifiesta que el lazo social que se construye entre los actores es importante, además, para promover la organización de microemprendimientos o como red de relaciones, como expresa las palabras de egresados:

Hago lo que es reparación de PC, programas. Las instalaciones completas de lo que es una pc. Por suerte me llegan muchas computadoras para armar. Me llegan trabajos de gente conocida o mucho contacto social en el CFP. Aprendí mucho del profesor no sólo en la informática sino que con la sinceridad se llega a todos lados. Va de boca en boca. Yo arreglé algunas computadoras acá y esa gente me trae otras y otras. Y gracias a que encontré un grupo excelente

de alumnos y profesores (Daniel, 47 años, reparador de PC en su casa-Egresado CFP-estudiante Plan FinEs).

Estoy en el curso de Gastronomía. Yo sé que es una salida relativamente fácil porque podés ser chef o ayudante en una cocina de restaurant o casa de comidas rápidas. O armar vos mismo un emprendimiento de comida rápida en tú casa y salir a vender. Puedo poner una página en Internet que hago cosas dulces a pedido: alfajores, todo eso. Y eso va a venir rápido porque simple hay algún cumpleaños, una fiesta o algo. Es una salida laboral rápido que tengo de acá hasta que consiga el trabajo que quiera conseguir o la carrera que quiera y que me ayude a pagar mis estudios. Hay muchas chicas de mi curso que ya están planeando armar su propio negocio. Un compañero ya piensa en poner una venta de pizza y ya empezar a trabajar porque tiene todas las maquinas (Elena, 19 años, sin trabajo-Egresada CFP y Escuela Secundaria Común).

Se fomenta así, desde el CFP, un intercambio en el que todos aportan su experiencia. El acompañamiento de profesores y de grupos de pares tiene una fuerte incidencia en la subjetividad de los jóvenes y adultos que los posiciona con mayor fortaleza frente a la adversidad. Lo individual y lo grupal se complementa. Como expresa Davini los sujetos *“aprenden mejor cuando pueden valerse de las ideas y experiencias de los otros, pensar juntos y elaborar nuevas formas de reflexionar y hacer”* (Davini, 2016:100). Sin embargo, la inserción al mercado de trabajo requiere de ciertas condiciones y saberes muchas veces no presentes por la endeblez de las competencias generales y a la limitada red de relaciones sociales, a lo que se agrega en el caso de los jóvenes la escasa experiencia.

P: Hablemos un poco de tu experiencia laboral ¿Trabajaste alguna vez?

E: Si trabajé dos semanas nada más. Estaba por acá y vi que en una remisería necesitaban una chica. Entonces pasé y le pregunté. Me dijo si tenía experiencia laboral y le dije que no, que esta iba a ser la primera. Entonces fui para que me enseñen cómo se manejaban ellos y me explicaron que tenía que hacer panillas de cada chofer en Excel, las salidas y entradas, cuánto salió cada remis. Eso hacía. Pero sólo trabajé dos semanas porque era muy poco la remuneración que ellos me daban. Eran muchos días y muchas horas y poca la plata que ellos me daban a cambio de nada sinceramente. Entonces cuando hablé con ellos y me dijeron cuánto iba a ganar les dije que iba a trabajar una quincena porque yo estaba por quincena. Porque la remuneración era muy pequeña y mi empleador estuvo de acuerdo de que yo trabajar con ellos dos semanas y después seguí buscando trabajo (Elena, 19 años, sin trabajo-Egresada CFP y Escuela Secundaria Común).

Es interesante observar que a partir del año 2017 se inicia un taller integral transversal a todos los cursos de formación denominado “Cultura del trabajo”. El taller busca consolidar un espacio permanente de consulta e intercambio de experiencias e información para favorecer la inserción al mercado de trabajo y difundir los derechos laborales. Según los directivos la iniciativa de organizar el taller surge del diagnóstico y evaluación interna sobre la situación del mercado de trabajo y la trayectoria educativa y laboral previa de los jóvenes y adultos:

P: ¿Lo que aprendiste en la escuela te parece que te sirvió mucho, poco, algo, nada?

E: En algunos aspectos si pero no me capacitaron lo suficientemente bien como para saber manejarme en un trabajo.

P: ¿Cómo es eso?

E: Me dieron algunas herramientas pero no las necesarias o las que yo necesito para cuando voy a una entrevista de trabajo, como cuando fui hace un montón.

P: ¿Que te pasó en la entrevista?

E: Es que no te enseñan el saber hablar o cómo expresarte o cómo manipularte ante la situación del trabajo. No me ayudaron mucho en ese sentido (Elena, 19 años, sin trabajo-Egresada CFP y Escuela Secundaria Común).

E: Nosotros estamos analizando que durante el 2000 y 2001 hubo mucho lo que es microemprendimientos que para nosotros si bien es válido se encuentra agotado esa dinámica.

P: ¿Por qué se agotó?

E: Porque el mercado de trabajo en un punto ha crecido de forma sostenida. Ha crecido de manera flexibilizada también entonces tenemos que empezar a formar para ese nuevo mundo del trabajo. Es como que está buena la cooperativa, el autoemprendimiento, está bueno todo lo que se pueda generar. Pero también está bueno que el que salga del curso tenga una formación y capacitación no solamente para el trabajo que se está formando sino también con una cultura del trabajo. En una formación más allá del trabajo.

P: Algunos de los chicos que entrevisté me decían que pensaban organizar microemprendimientos de venta de comida tipo rotisería a través también de venta por Internet. O sea, se veía un indicio de trabajo colectivo o grupal entre 2 o más estudiantes.

E: Eso no está mal. Está buenísimo que haya iniciativa de ellos. El tema es que me parece que seguimos quedándonos en lo chiquito y la idea es que ver de qué forma podemos trascender. Y bueno estamos en esa etapa. Apunta a un trabajo formal. Por qué no en el parque industrial de Tigre (Coordinador Área de Formación CFP).

Este taller entonces procura proporcionar orientación y cualidades que se consideran necesarias para fomentar una “cultura laboral”, por otra parte, la incorporación de hábitos y actitudes acordes a los requerimientos del mercado de trabajo (Jacinto, 1999). El taller como una herramienta de orientación práctico es un recurso más que ayuda a habilitar la palabra de los jóvenes y adultos sobre sus problemáticas y dificultades en la búsqueda o permanencia en el empleo, o para superar o anticipar obstáculos. Su incorporación al proyecto es percibida por los directivos como importante para reforzar el lazo social con los pares y aportar recursos subjetivos variados para enriquecer la experiencia (Mascó, 2009). Lo interesante del Taller es que, como arguye Feito (1997) el interés práctico se orienta hacia la comprensión. Se trata de conocer el entorno y contar con herramientas de modo que uno sea capaz de interactuar con él. Se busca motorizar un espacio donde el conocimiento sea un producto de la interacción colectiva, es decir, no se trata de un conocimiento previamente existente.

Desde el punto de vista de los jóvenes y adultos, la estrategia desarrollada por el programa de TyFP centrada en la **acumulación de saberes, la estimulación de la comunicación y la participación social** tiene una incidencia positiva que redundará en una mayor “*valoración de sí mismos*”. En muchos testimonios se expresa la búsqueda de un proyecto personal que involucre al empleo en función de las propias potencialidades y el valor de los saberes previos y actuales en la construcción de la trayectoria. Por otro lado, en los relatos de los jóvenes y

adultos se valora ampliamente la palabra de docentes y directivos en el reconocimiento de la educación y el trabajo como un derecho social, incorporando una lógica de recreación de capacidades que incide en la experiencia social de los sujetos, en especial en torno a los derechos laborales. Es interesante marcar la incidencia de estos procesos en la construcción de subjetividades y en el fortalecimiento de elementos cognitivos que de alguna manera cohesionan las expectativas, permiten vislumbrar otros horizontes y la posibilidad de un futuro más allá de las condiciones del habitus familiar.

Obvio que me gustaría trabajar de todo lo que aprendí. Porque antes yo no sabía nada y ahora sé un montón de cosas. Cuando uno sabe algo que le gusta lo ve de manera diferente. Y sí me gustaría trabajar de lo que aprendí. No sé muy bien en qué pero me imagino en una empresa de oficinista trabajando en el Excel para una empresa. Estaría re-bueno (Juliana, 18 años, sin trabajo-Egresada CFP y Escuela Secundaria Común).

De acá a dos años me gustaría un trabajo mejor y seguir estudiando. Porque no pienso quedarme acá nomás en este aprendizaje. Y pienso que en un par de años voy a poder construirme mi casa ya de material, algo mejor hecho a partir del trabajo que pienso conseguir. Y aparte de todo eso mi expectativa es tener un buen pasar. Tener un buen ingreso económico para poder mantenerme y ayudar a mi familia que también no andan muy bien. Ayudar a mi mamá y comprarles cosas a mis hermanos chiquitos. Y cosas así (Emanuel, 22 años, changas de albañilería-Graduado CFP y Escuela Secundaria Común).

Me veo con un trabajo estable mudándome de mi hogar a un alquiler si se puede o ayudando a mi familia pero con un trabajo estable. Así me veo con un trabajo estable y ayudando a mi familia (Elena, 19 años, sin trabajo-Egresada CFP y Escuela Secundaria Común)

Por último, la estrategia socio-educativa, que como vimos en el caso del Plan FinEs, se asocia con el **fortalecimiento de las capacidades de aprendizaje y la terminalidad de estudios secundarios**; constituye el aspecto distintivo del programa de TyFP. Se apuesta a construir un espacio áulico que contribuya a generar una experiencia de trabajo colectivo y de intercambio entre los cursos del CFP, las clases en el Plan FinEs y otras instituciones del barrio. La cercanía barrial y el trabajo colectivo fomentan valores como la solidaridad, el compañerismo y el acompañamiento (Merklen, 2010) como aspectos claves en la conformación de un grupo de estudio, elemento central para la permanencia y continuidad (Maddonni, 2016). Es manifestado reiteradamente por los jóvenes y adultos la incidencia que tiene esta estrategia de articular la terminalidad de estudios secundarios en el Plan FinEs con los cursos de formación en oficios, por un lado, aporta al mejoramiento en el lenguaje, en la comunicación y en las habilidades relacionadas con el aprendizaje, por otro lado, al modificar su imagen respecto de sus relaciones con el conocimiento, al tiempo que expresan su deseo de seguir estudiando más cursos de formación o en carreras terciarias o universitarias:

Me decían que era un cursito y no me importa yo lo tengo y lo hice. Y así me manejo. Pero nunca dejo de estudiar. Además que te mantiene la mente ocupada y creces un montón. Y yo

hoy me di cuenta que sé manejarme y hablar con las personas. Yo sé desenvolverme y todo eso lo aprendes leyendo (Egresada CFP-egresada Plan FinEs).

En resumen la formación para el trabajo y la educación son dos dimensiones que inciden en las subjetividades y su desarrollo tanto en el plano laboral como para la ciudadanía. Esto se hace evidente en la combinación de estrategias laborales e institucionales necesarias con el fin de tomar los primeros pasos para su mayor autonomía personal y social. Esto es un factor muy importante en tanto puede pensarse como un sostén en el cual los jóvenes y adultos se constituyen en un vínculo con los otros, como parte de un grupo que es trasmisor de normas, valores, ideales; necesarios para la constitución de la experiencia social, promover cambios en el habitus y la construcción de un proyecto de vida futuro y posible. Se podría argumentar que, el programa de TyFP que abordamos, intenta contribuir en esta tarea a partir de la ampliación en el acceso de los jóvenes y adultos al trabajo y la educación como un derecho social. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Es suficiente con este tipo de estrategias? ¿Son las estrategias adoptadas por el programa las más pertinentes para lograr la integración de los jóvenes y adultos de sectores sociales bajos? Tal como se ha esbozado más arriba, los jóvenes y adultos entrevistados expresan una alta valoración de las estrategias que desarrolla. Porque contempla las particularidades de los sujetos que allí asisten, sus trayectorias laborales y educativas previas, y el contexto socio-familiar, en tanto introduce estrategias que tienen como prioridad reconocer las vicisitudes y necesidades significativas de los jóvenes y adultos. Sin embargo, son dos los elementos que habilitan un cauto optimismo. Por un lado, siendo que muchos de los jóvenes y adultos declaran orientarse al desarrollo de microemprendimientos como forma de inserción al mercado de trabajo es necesario contar con un acompañamiento pos curso de formación que apunte los microemprendimientos a partir del asesoramiento en temas legales hasta la conformación de un sistema de subsidios o préstamos para la compra de equipamientos. Por otro lado, el reconocimiento no garantiza por sí sólo la restitución de los derechos de los sujetos. Se requiere además del trabajo del programa, el acompañamiento de políticas intersectoriales que prevean intervenciones adecuadas, precisas, oportunas y relevantes para apuntar las trayectorias de los jóvenes y adultos.

Si desplazamos la mirada al proyecto pedagógico del programa de TyFP, podemos decir que la educación y la formación para el trabajo se insertan en una trama de acciones que conforman siempre interacciones. Como diría Spinoza (1969) fortalecer nuestra “potencia de actuar”. Y en esa potencia de actuar se construye un sujeto pedagógico con potencialidad para

interrogarse sobre los hechos de la realidad que lo rodea, para interpretar y desnaturalizar la desigualdad educativa y social, en definitiva para transformar el habitus a partir de una experiencia social significativa que posibilite fortalecer la subjetividad social y laboral.

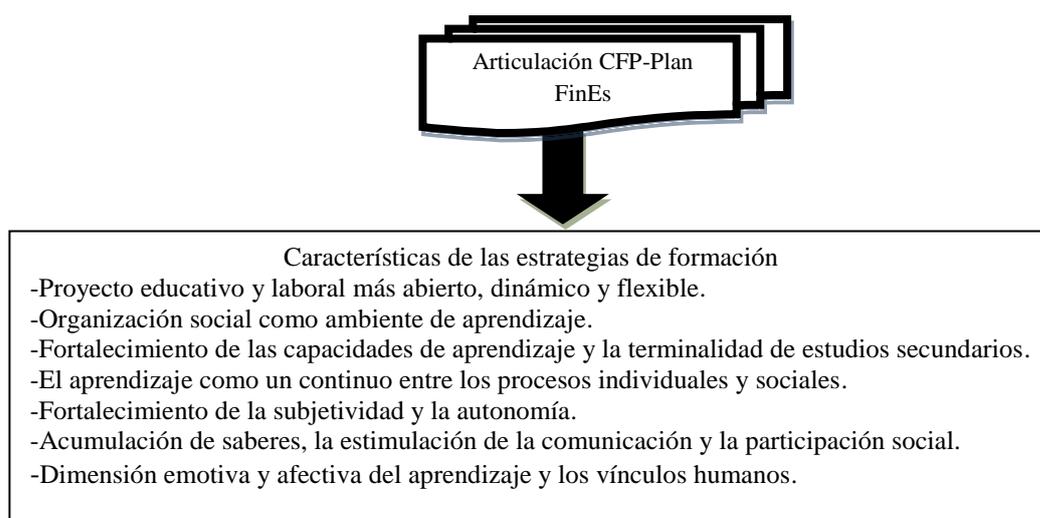
Promover la “potencia de actuar” es central para garantizar la “igualdad de oportunidades”, atendiendo a lo “diferente”, esto es “diferente” en términos de desventajas sociales que son necesarios reducir para lograr la integración social. Justamente, uno de los aspectos centrales del programa de TyFP es que logra incorporar a los jóvenes y adultos en una trama dialógica donde es válido expresarse, aceptar opiniones distintas, argumentaciones diversas, tomar y recuperar la palabra y dejar que los otros también la tomen. En definitiva, en el programa de TyFP se hace un trabajo pedagógico que busca *“aprender en el disenso y saber encontrar consensos en las cosas que son de interés común, consensos “argumentativos”; todo ello constituye uno de los aprendizajes más fuertes para la convivencia democrática”* (Cullen, 2016: 134-135) en pos de la inclusión educativa y laboral.

Este posicionamiento de los actores institucionales del programa apunta a construir una “nueva institucionalidad” que nos da otra perspectiva de la educación y la formación para el trabajo, por un lado porque el vínculo e interacción entre los actores se despliega desde un “nosotros” que apunta a construir un proyecto común, por otro lado la transmisión de saberes pretende producir sujetos pedagógicos y sociales consientes de sus potencialidades. Es en esta “nueva institucionalidad” como espacio social donde se construye la subjetividad. Es tan bien es este nuevo espacio social donde la educación y el trabajo cobra nuevamente sentido y son revalorizados porque esta “nueva institucionalidad” busca condensar y recuperar los derechos y valores que son insobornables e irrenunciables para construir una sociedad que integre a todos por igual. Finalmente, si desplazamos la mirada a los sujetos, vemos un cambio importante a nivel subjetivo, que se aprecia en la modificación del habitus familiar a partir del compromiso que desarrollan los jóvenes y adultos con la educación y la formación al sentirse plenamente integrados en el programa de TyFP, el apoyo y reconocimiento que reciben en el plano institucional motoriza nuevas sentidos, motivaciones y actitudes positivas para obtener resultados educativos y laborales o por lo menos interés en conseguirlos.

3. A modo de síntesis del capítulo: los soportes institucionales frente a un futuro incierto

En ambas instituciones se observa un especial énfasis en la estimulación de la comunicación y la participación social de los jóvenes y adultos, haciéndolos reflexionar sobre sus derechos

como individuos, ciudadanos y trabajadores. Adoptan como eje la recuperación de la autoestima, con el fin de rescatar saberes y experiencias previas, así como las expectativas y estrategias a futuro. Por otro lado, brindan recursos para que puedan percibirse como protagonistas de la propia trayectoria. Desde el punto de vista de los jóvenes y adultos, tiene una incidencia positiva que redundan en una mayor “valoración de sí mismos”. En muchos testimonios aparece la incidencia positiva que tiene el trabajo que realizan las instituciones en el nivel de aprendizaje que supera al de sus trayectorias previas. La figura 5 resume las dimensiones y características del proyecto educativo y laboral del Programa.



Ante la fragilidad de otros soportes institucionales, el CFP y el Plan FinEs “suplen” de algún modo, la falta de otras institucionalidades que han padecido y padecen los jóvenes y adultos. En este sentido, resulta fundamental la propuesta pedagógica de promover actividades con la comunidad, el modelo institucional de “puertas abiertas” con anclaje territorial, dinámico y flexible, y la posibilidad de promover la sociabilidad en la generación de nuevo habitus y una experiencia social que incide en las trayectorias educativas y laborales. De esta forma, el tránsito por ambas instituciones facilita a los jóvenes y adultos observarse a sí mismos y explorar sus fortalezas y debilidades en la búsqueda de un proyecto personal que involucra al empleo en función de las propias potencialidades y el valor de los saberes previos y actuales. Las desigualdades son muchas y los pobres son quienes corren más riesgo de padecer los efectos de la desintegración social. Ante esta realidad, el programa de TyFP que analizamos se propone intermediar en el proceso de integración educativa y laboral. Frente al riesgo de desintegración social estas instituciones aspiran a brindarles soportes institucionales protectores que tienen incidencia sobre aspectos personales y subjetivos relacionados tradicionalmente con la socialización laboral y las disposiciones hacia el trabajo, la

terminalidad de los estudios, la gestión de sí mismos y la anticipación de estrategias para proyectos de futuro que permite a los jóvenes y adultos reconocer el valor del trabajo y la educación. Esto se percibe en el intenso trabajo de personalización de la intervención que realizan a través de un seguimiento cuidadoso y un acompañamiento permanente en acciones como tutorías, espacios de consulta, la recreación constante, el trabajo conjunto entre comisiones y cursos, el intercambio con otras instituciones para fomentar experiencias de aprendizaje colectivas. Se convierten en lugares de referencia con un fuerte sentido de pertenencia para los jóvenes y adultos.

Sin embargo, si trasladamos la mirada al CFP se trata de una institución que a pesar de disponer de diversos proyectos institucionales para atender las múltiples problemáticas de sus estudiantes y del barrio, no logró articular un proyecto unitario de atención integral que agrupe los objetivos de inclusión educativa y laboral. Esta falta de articulación supone un límite para el proyecto institucional y pedagógico, como se aprecia en la no continuidad de la articulación con la sede del Plan FinEs. Lo que es más como se aprecia en las entrevistas a los egresados, en su conjunto, el programa de TyFP presenta dificultades para conseguir resultados efectivos en la inserción de los jóvenes y adultos al mercado de trabajo.

En este punto, llegamos a conclusiones similares que otros estudios sobre CFP: el vínculo con el mundo del trabajo es débil. En el Plan FinEs, más allá de la “trama” institucional no formal con el CFP, no se crearon espacios curriculares que contemplen el trabajo, los derechos laborales o la articulación con espacios extra-curriculares que consideren a la formación práctica en oficios como un valor necesario para la integración social. Esto tampoco aparece como una prioridad o asunto a ser considerado en el relato de funcionarios de la EDJA o el Plan. Por su parte, el CFP no logra ser un “puente” con el empleo al no contar con una red de relaciones que articule con el mundo del trabajo para superar la inserción laboral vía microemprendimientos o en empleos informales. Como advierte Jacinto (1999) para apuntalar las trayectorias posteriores al paso por los programa es necesario conformar circuitos formativos en una “trama” institucional formal con apoyo y articulación de diferentes actores que posibilite construir un “puente” para los jóvenes y adultos en el proceso de integración social y laboral.

Profundizar en el estudio de experiencias de articulación educación-trabajo y su incidencia en la construcción de las trayectorias educativas y laborales de jóvenes y adultos que provienen de hogares de bajos recursos, adquiere relevancia e invita a reflexionar sobre la incidencia de los limitantes estructurales, los factores de tipo subjetivo y los márgenes de libertad de los sujetos en la conformación de sus biografías en tiempos de ruptura e incertidumbre.

Capítulo VIII.

Tipos de trayectorias laborales: entre el habitus y la experiencia social ¿condicionantes o facilitadores en la inserción social?

La educación no consiste ya en adaptar a quienes llegan a un mundo dado, postulado como más o menos constante y en el que la verdad se ha dicho de una vez por todas. Consiste en crear las condiciones para que nuestros hijos sean capaces de crear juntos un mundo nuevo y habitable, un mundo democrático y solidario (...) sin perder nunca de vista, tampoco, un posible horizonte universal donde confluyan por fin las voluntades individuales con la perspectiva de un <bien común>.

Philippe Meirieu. **Una llamada de atención.**

1. Las trayectorias de los jóvenes y adultos en la sociedad actual

En los capítulos anteriores, incorporamos breves fragmentos de los relatos de los jóvenes y adultos que describen sus trayectorias previas y la actual en su paso por los programas. En el presente capítulo, presentaremos una tipología de las trayectorias laborales de los jóvenes y adultos entrevistados, ejemplificando cada tipo con historias de vida. Para construir los tipos, se han considerado los entornos familiares, el tránsito por la escuela y el mercado de trabajo, así como su experiencia por las instituciones estudiadas. Asimismo, sus percepciones y apreciaciones sobre la sociedad en general y su futuro en particular. Se evidencian sus representaciones sobre el proceso de individualización, de inestabilidad laboral y desempleo, y el vínculo que establecen con las instituciones y sus prácticas. Asimismo se pone en evidencia la incidencia de los programas de TyFP en la integración social y laboral posterior. El eje de la construcción de los tipos fue la observación de tendencias reproductoras o de transformación de habitus y de la experiencia social en las trayectorias, y la particular combinación de lógicas de acción de cada tipo. Estas diferencias se vinculan al paso por los programas de TyFP. El eje de diferenciación se vislumbra en la transformación/generación de habitus, en la construcción de una experiencia social que incide en la subjetividad social y laboral y en la “transferencia de capital social institucional”. El paso por las “tramas” institucionales y no institucionales representa para algunos la reproducción de las desigualdades sociales preexistentes que no logran romper con la situación de desafiliación o inestabilidad de origen. En cambio, en otros parece significar la transformación de sus condiciones y un “puente” a procesos que consigan modificar los parámetros de un futuro predeterminado. ¿Cómo inciden esas prácticas en la transformación de habitus y de la experiencia social? ¿Cómo se construyen/combinan las lógicas de acción? ¿Qué factores determinan las diferencias entre las mismas? Serán estos algunos de los interrogantes que guiarán el análisis.

Los casos representan trayectorias paradigmáticas que ejemplifican cada tipo de trayectoria educativa y laboral. Tal y como sostiene Longo (2010) la tipología constituye un esfuerzo por integrar las representaciones, prácticas, sentidos, significaciones y experiencia social a conjuntos más complejos, de modo que dichos factores puedan ser abordados simultáneamente y por su evolución. Por otro parte, es importante señalar que el análisis corresponde a un segmento de las trayectorias, es decir, a un momento de su historia, ya sea una etapa de inserción o consolidación en el ámbito social y laboral, pero que responde tan sólo a una secuencia de su trayectoria de vida. Por último, por no ser secuencias de su biografía individual sino secuencias de la inserción educativa y laboral, puede ser generalizada y podemos distinguirlas en la trayectoria de distintos sujetos, lo que revela su valor teórico y empírico para el campo de estudio. Sin embargo, no puede desprenderse ninguna tipología cerrada, pero sí puede ser una base útil para identificar algunas de las formas que pueden adquirir las trayectorias de los jóvenes y adultos.

Al respecto, la hipótesis que orienta el capítulo sostiene que la “transferencia del capital social institucional” se constituye en un elemento clave que amplía las posibilidades de inserción de los sujetos en su trayectoria posterior.

En rigor, no se trata de abordar el presente de los sujetos como algo estático, sino que se busca comprender las prácticas y experiencias sociales previas como elemento ineludible en la trayectoria y el modo de integración social y laboral de los jóvenes y adultos que no cuentan con la disponibilidad de recursos personales y familiares. Conocer las trayectorias es esencial para comprender las estrategias que desarrollan, las disposiciones y esquemas previos de acción y pensamiento y su transformación luego del paso por los programas. Entonces proponemos abordar los diferentes niveles de reflexividad en los sujetos y la incidencia de los programas de TyFP para ensayar los mecanismos que apuntalen su autonomía, creatividad y grados de libertad para hacer frente a un proceso creciente de individualización y de surgimiento de nuevas desigualdades sociales.

Se ha considerado para la configuración de la tipología los elementos de continuidad y ruptura en cuanto al desarrollo, combinación y prevalencia de las diferentes lógicas de acción que intervienen en la conformación de la experiencia social: la lógica de la integración ligada a los procesos de socialización/individualización, la lógica estratégica asociada a las elecciones/cambios, y la lógica de la subjetivación en la que se recuperan las percepciones, planes y expectativas a futuro en los jóvenes y adultos. Los cuadros 14 y 15 presentan esta tipología de trayectorias, el número de casos en la totalidad de la muestra y las características distintivas de cada una.

Cuadro 14. Tipología de trayectorias educativas y laborales

Tipo	Número	Resumen de su descripción
T1: Trayectorias con experiencia social acumulativa por la incidencia de los soportes institucionales	5	Trayectoria estable y continua con nivel de estudios y salarios medios, altas posibilidades de promoción. Centralidad de los soportes institucionales y del “capital social institucional” como “puentes” en la inserción social y laboral
T2: Trayectorias con experiencia social acumulativa desarrollada a partir de la individualización como horizonte de lo posible, sin utilización de soportes institucionales en el egreso.	9	Trayectoria estable y continua con nivel de estudios y salarios bajos, y posibilidades de promoción. Prima la individualización, sin utilización de soportes institucionales en el egreso.
T3: Trayectorias con expectativas de transformación del habitus: la posibilidad de “quiebre” con la experiencia social heredada	12	Trayectoria educativa y laboral inestable, con oportunidades de lograr estabilidad, bajos salarios y posibilidades de promoción. Prima la posibilidad de “quiebre” con la experiencia social heredada. Pero con escasa incidencia de “transferencia de capital social institucional”.
T4: Trayectorias con reproducción del habitus: la desinstitucionalización como un factor que contribuye a la reproducción de la experiencia social heredada	10	Trayectoria educativa y laboral caótica, inestable inserción laboral, sin promoción, en la informalidad y bajo salario. La desinstitucionalización y la escasa incidencia de “transferencia de capital social institucional” prima como un factor que contribuye a la reproducción de la experiencia social heredada
Total	36	

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis.

Cuadro 15. Características de las trayectorias educativas y laborales

Tipo de trayectoria	Incidencia del programa en lo laboral			Perfiles socioeducativos	Posiciones subjetivas frente al futuro
	Cambios en la condición de actividad	Condición de actividad después del programa (6 meses a 4 años)	Tipo de incidencia del programa		
T 1	Ocupados formal en su mayoría	Con cambios/transformación	Alta/con movilidad	Mayoría egresados/por egresar secundario	Satisfacción/articulación de proyectos personales y familiares/integración social exitosa
T 2	Ocupados formal en su mayoría	Con cambios/continuidad/transformación	Media/con movilidad	Mayoría egresados/por egresar secundario	Fortalecimiento/individualización/integración exitosa
T 3	Ocupados en su mayoría informal/desocupados	Con cambios/continuidad	Media/con movilidad Media/sin movilidad	Mitad egresados/mitad por egresar secundario	Activación/planificación de posible proyecto de vida futuro
T4	Desocupados/ocupados en la informalidad	Sin cambios/reproducción de la desigualdad social	Baja/nula sin movilidad	Mitad secundario completo/mitad secundario en curso	Disconformidad/frustración/resignación/desencanto

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis.

2. Las trayectorias con experiencia social acumulativa por la incidencia de los soportes institucionales

En una sociedad con múltiples desigualdades e individualista, las desventajas de origen (si no se cuenta con los recursos y sostén institucional necesario) tienen un efecto determinante en la reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales presentes y futuras. En este sentido, sostenemos que para reducir la desigualdad es preciso abordarla de modo integral y desde múltiples perspectivas, porque involucra tanto fenómenos internos a las instituciones como externos asociados con la trayectoria individual de cada sujeto y a formas de desintegración social que cada sociedad ha forjado (Salgado y Gluz, 2012). Otro punto que evidencia el estudio de las trayectorias es que para mejorar las posibilidades de inserción social y laboral de los jóvenes y adultos que padecen las nuevas desigualdades las políticas sociales deberían partir de una concepción integral como expresa el enfoque de derechos humanos para garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos sociales, políticos y culturales como parte de los bienes públicos del conjunto social (Millenaar *et. Al.*, 2016). Dentro de este marco, argumentamos que el primer tipo de trayectoria muestra una transformación en las condiciones de existencia de los jóvenes y adultos. Si bien no revierte la desigualdad social de origen, por lo menos queda claro que sí logra reducirla al garantizar mayores oportunidades de integración social y laboral. Asimismo, sostenemos que esto se debe al papel fundamental que juega el “capital social institucional” como facilitador de mayores herramientas para el logro de un futuro mejor.

Un aspecto que develó el análisis de los capítulos VI y VII es que los programas se convierten para los jóvenes y adultos en un espacio de socialización y contención afectivo que es muy difícil de sustituir y en muchos casos se traduce en el surgimiento de una crisis, porque implica el reacomodamiento y reestructuración de las representaciones asociadas con el proyecto, las expectativas y sus percepciones a futuro, cuyos efectos tienen fuerte implicancia en la subjetividad. En el caso de los jóvenes y adultos de este tipo de trayectoria esta crisis no fue tal, dado que contaron con el “capital social institucional” del programa que les permitió conservar un lugar material y simbólico en la trama social. Se verifica el rol del capital social institucional como promotor de oportunidades sociales y laborales frente a la falta de capital social de origen. En este sentido, Jacinto y Millenaar (2009b) mostraron que las instituciones se convierten en potentes mecanismos para la transformación social al ampliar el capital social de base generando “puentes” con los empleos o a través de su prestigio que pasa a ser reconocido como atributo de los sujetos. El caso de Bárbara y Jorge demuestra para este tipo

de trayectoria que la “transferencia del capital social institucional” funciona acotado a un número reducido de jóvenes y adultos, podemos decir que son aquellos que logran mayor afinidad y desarrollo afectivo con los directivos de las instituciones, así como una mayor incidencia de la experiencia social y transformación del habitus heredado. Se genera así una suerte de “capital social personalizado” mediado por el vínculo personal y no por el prestigio institucional.

Algunos de los cambios que se testimonian en las entrevistas a los jóvenes y adultos de este tipo de trayectoria involucran el inicio de actividades laborales, la continuidad de la trayectoria educativa, la asunción de roles en diversas esferas de la vida, nuevos contactos que crean o amplían la red de contactos de origen, etc. Estudios anteriores (Aisenson et. Al, 2004; Longo, 2011; Bendit y Miranda, 2013) sostuvieron la importancia del apoyo familiar en los sujetos a la hora de emprender cambios y transformaciones en sus trayectorias educativas y laborales. Esto es fundamental para la visualización que tienen respecto de la representación de su futura integración y proyecto a futuro. En el caso de estos jóvenes y adultos se vio potenciado por el apoyo personalizado del programa consolidando una experiencia social significativa y superadora.

En el análisis de las entrevistas de los sujetos de este tipo de trayectoria se entrevistó una revalorización de las experiencias y actividades anterior al programa, integrándolas en un habitus nuevo que surge de la experiencia social y personal que les permite valorar su progreso y distinguir sus dificultades. En estos jóvenes y adultos se observa un reconocimiento de los cambios que han experimentado a nivel subjetivo y social, y lo que es más se sienten participes y activos de ellos. En relación a esto, consta una identificación de las modificaciones internas y familiares que han generado y que se corresponden con un proceso en el que han movilizad recursos para sostener una transición con integración social y laboral exitosa.

Se destaca en este tipo de trayectoria la percepción que tienen sobre el vínculo sujeto-sociedad, donde la modificación de uno de estos afecta al otro. Así, son consientes que la integración social es parte de una trayectoria vital que depende en buena medida de su capacidad de resolución y que eso repercute en el entorno, como evidencia las siguientes palabras:

Para mí es muy importante la posibilidad que te dan en el CFP y el Plan FinEs. Es importante para conseguir trabajo y ser alguien. Por eso yo estudié y ahora sigo estudiando. Porque quiero ser un ejemplo para mis hijos. Yo a mi hijo lo reto. Le digo que no me chamulle cuando no consigue trabajo. Trabajo yo y no va a trabajar él con 22 años. Para mí el que quiere trabajar, trabaja. Obvio hay trabajos que te piden el secundario y el analítico y no lo tienen pero tenés

ahora el Plan FinEs y los cursos del CFP para formarte (Daniel, 47 años, reparador de PC en su casa-Egresado CFP y estudiante Plan FinEs)

Es interesante observar como reconocen las transformaciones y comparan los cambios que se produjeron antes y después del programa, confrontando las concepciones previas con las nuevas. Esto da cuenta de un cambio subjetivo que les permite posicionarse como sujetos que integran una sociedad, a la vez que redefinirse internamente. Se puede afirmar que esta trayectoria involucra un proceso de construcción que comprende la incorporación de nuevos elementos subjetivos además de habilidades y herramientas para la vida y el mundo del trabajo.

Gracias al CFP tengo muchas pilas para seguir estudiando. Es que no queda otra. Está más que claro. Yo podría quedarme en mi casa cociendo toda la vida pero sé que no quiero eso. Y para eso tengo que estudiar. Estos cursos todos me cargaban porque eran cursos en vez de un terciario. Pero este curso de Informática, el de Auxiliar de Familia y el CFP me dieron la posibilidad de trabajar con un sueldo el año que viene. Mis papás querían esto para mí y yo recién ahora retomé el camino. Antes hice lo que quise y fui rebelde como fuimos todos. Pero ahora sé lo que quiero y cómo lograrlo. Por mí y por mis tres hijas (Andrea, 32 años, Auxiliar en Jardín de Infantes-Egresada CFP y Plan FinEs).

En este tipo de trayectoria la lógica de la subjetivación encuentra una correspondencia directa con la lógica de la integración y la lógica estratégica por incidencia del “capital social personalizado”. El trabajo personalizado que realizan los directivos de los programas consolida la lógica de la subjetivación porque refuerza sus convicciones y compromisos, y le otorga al sujeto un sustento sólido que lo dota de mayor fortaleza en la construcción de su experiencia social superadora de la anterior al programa. Partir de una lógica de la subjetivación “fuerte” les permite a los jóvenes y adultos posicionarse frente a la sociedad con más confianza en sus propias habilidades y posibilidades de lograr una integración exitosa. En este tipo de trayectoria, la lógica de la integración y la lógica estratégica no obstaculizan el proceso de autonomía del sujeto sino que lo dotan de mayor autenticidad para construir una trayectoria no sólo a la hora de socializar las normas y valores, sino que además con capacidad de movilizar recursos personales y colectivos que les permite reconstruir un proyecto de vida.

Las evidencias empíricas nos permiten sostener que los jóvenes y adultos de este tipo de trayectoria están llevando a cabo una transición exitosa luego de su paso por el programa por el logro de su inserción educativa y laboral a partir de la generación de un nuevo habitus y el desarrollo de una experiencia social superadora. Luego de egresar desplegaron diferentes estrategias que se vinculan con la construcción de sus proyectos personales y familiares. Asimismo, desde la finalización de su paso por los programas contaban con una lógica de la

subjetivación consolidada, respaldada en el fuerte apoyo del “capital social institucional” que resulta clave en la lógica de la integración y la lógica estratégica para lograr la integración social y laboral.

Cuadro 16.

Proceso de subjetivación		
Habitus familiar de origen Se transforma	Habitus	Generación de nuevo habitus Nuevas percepciones y sentidos en torno a la educación, el trabajo y la sociedad
Experiencia social		
Lógica de integración	Lógica estratégica	Lógica de subjetivación
Fuerte con aporte del programa	Fuerte con aporte del programa	Fuerte con aporte del programa
<p>Resumen tipo de trayectoria con lógicas fuertemente articuladas: los jóvenes y adultos han desarrollado una trayectoria educativa y laboral post-programa exitosa gracias al respaldo del capital social institucional que fue personalizado por la construcción de un vínculo personal y afectivo entre los directivos y los jóvenes y adultos. La transferencia de capital social institucional fue clave para articular las lógicas de acción.</p>		

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis.

La trayectoria de Bárbara

La familia. Oriunda del Barrio Bancalari en la periferia de Don Torcuato, a unas cuadras del CFP, Bárbara de 35 años en el 2015 cuando la entrevistamos es madre de dos hijos (hija de 16 años e hijo de 19 años que cursa el Profesorado de Educación Física) y vive con su esposo en un barrio en Don Torcuato. De forma similar a los casos anteriormente analizados la historia de Bárbara está travesada por la precariedad y la inestabilidad. Inestabilidad educativa y laboral que se fue desnaturalizando y cambiando con el apoyo institucional y afectivo del CFP.

La educación y la institución. Su trayectoria por la escuela secundaria de gestión pública se vio interrumpido en cuarto año por su embarazo prematuro a los 16 años, “*entonces no me sentí acompañada ni a nivel de la familia ni de la institución escuela*”. Prontamente adquirió las responsabilidades de una mujer adulta y no de una adolescente. En el caso de Bárbara se verifica una vez más la asignación del rol de la mujer como cuidadora de los hijos y responsable del hogar mientras que el varón la de proveedor económico. Es interesante mencionar que la mamá de Bárbara que desde su percepción ligada a hábitos tradicionales fomentó que dejara la escuela y se dedicara al embarazo como una obligación sin tener en cuenta su deseo de terminar la escuela.

P: ¿Cómo fue dejar la escuela?

E: Y fue muy duro para mí. Muy duro porque la pase mal a nivel emocional. Estar embarazada y abandonar algo que yo quería. Tener que postergar eso. Pero en ese momento era la opción que yo sentía por esto de la familia y que no me sentía cómoda en la escuela. Fue duro porque cuando tenés esos anhelos de irte de viaje de egresados con tu grupo y terminar. Fue muy duro y creo que me costó mucho dejar de lado esos anhelos y ocupar el rol que yo tenía que era ser mamá y estar en casa. Me costó mucho recuperarme con el tiempo.

La concepción que la familia tenía sobre el valor de la educación fue fundamental en la trayectoria educativa. La mamá y el papá finalizaron el nivel primario, y de los cuatro hermanos sólo una hermana terminó la escuela secundaria de igual modo que Bárbara en el BP El Telar. Otro hermano se encontraba cursando en 2015 el segundo año de la escuela secundaria en el Plan FinEs. Una hermana y otro hermano que terminaron la primaria decidieron no seguir estudiando para trabajar. Esto demuestra, similar a casos ya analizados, que el trabajo representa un valor mayor que la educación en tanto significa un aporte económico al grupo familiar.

Transcurrido 10 años Bárbara decide a modo de “revancha” personal retomar los estudios con la inquietud de adquirir más conocimientos para poder ayudar a sus hijos en la escuela y superar la trayectoria educativa familiar, a la vez formarse con la expectativa de trabajar para ayudar a su esposo en la economía familiar. A los 25 años decide acercarse al CFP para retomar los estudios secundarios en el BP El Telar. En el año 2005 comienza a cursar la secundaria en segundo año por el régimen de equivalencias junto con su esposo que también había abandonado por la misma razón que Bárbara. Al principio sintió incertidumbre y dudas dado que *“hacía muchos años que había dejado de estudiar y tenía miedos de con qué me iba a encontrar y qué respuesta me iban a dar acá”*, pero contó con el apoyo de los directivos del BP El Telar y el CFP para retomar los estudios y sostener la cursada hasta poder terminar el nivel. Fue fundamental el sostén de la institución a Bárbara y la contención y apoyo a su familia, por ejemplo, mientras Bárbara y su marido estudiaban sus hijos en ese momento de 4 y 7 años asistían al CIDI donde se les proporcionaba la merienda, juegos y actividades.

La contención institucional y afectiva del BP El Telar y el CFP la impulsa a comenzar en 2006 en paralelo a la cursada del último año del secundario un curso en el CFP: Auxiliar de Familia con especialización en el cuidado de niños. En ese momento no tenía definido cuál era su orientación laboral (docente o trabajadora social) el curso le ayudó a establecer un camino profesional *“me permitió a mi redescubrirme en otras habilidades e intereses”*. Luego de finalizar los estudios secundarios y el curso de formación tenía definido que quería ser trabajadora social e inició la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Luján (UNLU) en la sede regional ubicada en San Miguel. El curso tuvo una incidencia decisiva en la subjetividad y en las representaciones a nivel familiar, como evidencian las palabras de Bárbara:

El curso me dio muchísimas herramientas no solamente para pensar en un futuro profesional, sino que me sirvió como herramienta personal también. En ese momento mis chicos eran más chiquitos. Entonces también me permitió entender un poco más cuestiones que tiene que ver con los niños, a nivel familiar y las etapas por las que pasa una familia. A entender el contexto cómo influye. Me sirvió a nivel profesional y también como una herramienta a nivel personal.

El trabajo y la formación en el CFP. Su trayectoria laboral comienza en 2001 en plena crisis social y económica del país. Su esposo había sido despedido de la fábrica en la que trabajaba como operario realizando trabajos de electricidad. Si bien trabajaba como remisero no era suficiente el ingreso para los gastos del hogar. Fue así que a través de una manzanera del barrio Bárbara accede a un plan social, el Plan Más y Mejor Trabajo, cobraba un salario mensual a cambio de una contraprestación: asistir a una trabajadora social en un Centro de Salud del barrio comunicando por teléfono el turno o llevando la notificación a las familias. Fue una experiencia de 2001 a 2004 que la describe como positiva, por un lado, le permitió ingresar al mundo del trabajo por primera vez, por otro, la motivó a seguir profundizando en los temas vinculados a trabajo social, de allí su deseo de terminar la escuela, hacer un curso de formación y su posterior ingreso en la UNLU.

La cursada en la UNLU comienza a principios de 2007. Por medio del CFP accede a una beca de la Fundación Esperanza y Capital que seleccionó a tres graduados del BP El Telar para que

podrían continuar una carrera universitaria o terciaria. La beca contemplaba gasto de viáticos y materiales de lectura. Bárbara pudo dedicarse a la carrera sin tener que trabajar para sostener el estudio, más allá de esto fue un esfuerzo de adaptación al nivel universitario, un espacio educativo para el cual su habitus familiar no tenía registros, fue una experiencia social que tuvo que aprender a transitar sola, sin embargo como ella dice en los momentos difíciles siempre contó desde el CFP *“con el acompañamiento afectivo y emocional. Esto de una palabra que te ayuda a seguir”*. Otro punto de apoyo fue su esposo que encontró un trabajo en el Club Náutico de San Isidro como electricista. Esto garantizó estabilidad económica.

Finalizada la cursada en la UNLU, Bárbara es convocada por la coordinación del Área de Formación del CFP para formar parte del equipo. Así, su trayectoria laboral se empieza a encauzar en trabajos ligados a su área de estudio. Fue un trabajo que destaca como enriquecedor y una experiencia valiosa en contacto con jóvenes y adultos de su barrio. Para ella fue una manera de devolver la confianza y el apoyo que le brindaron en el CFP. A partir de 2012 y a la actualidad Bárbara se encuentra inserta y consolidada laboralmente en el ámbito de la educación formal como maestra en escuela primaria y trabajadora social en equipos de orientación en escuelas de nivel secundario en Tigre y San Miguel.

Hoy Bárbara es una profesional consolidada, con una trayectoria educativa y laboral en ascenso. Siente que su esfuerzo y el apoyo incondicional del CFP le permitieron superar los mandatos familiares y culturales y combinar el trabajo de ser mamá con posibilidades de crecer en lo personal y profesional. *“Creo que mi caso ha dejado un mensaje en mi familia de origen. Mi caso genera una ruptura con mi familia y su tradición”*.

La trayectoria de Jorge

La familia. Originario de Ituzaingó donde vive actualmente, al momento de la entrevista tenía 22 años de edad y estaba cursando el tercer año del EI. Su historia de vida está signada por la urgencia, la carencia y el sacrificio. Cuando nació su papá lo abandonó, desde entonces no tiene noticias de él. *“Mi papá me robó toda la infancia, me deprimió. Porque si yo tuviera un hijo ya le iría a comprar zapatillas, ver si come. El chabón no sabe si yo estoy vivo o si estoy viviendo hambre”*. Su mamá con apenas la escuela primaria tuvo que trabajar para poder mantener a Jorge y sus tres hermanos. A los 20 años Jorge siente que logró independizarse al construirse una casa (una pieza aparte) para él sólo en el mismo terreno donde viven su mamá, su padrastro y tres hermanos (un hermanastro y dos hermanastras). Su padrastro finalizó la escuela primaria, y trabaja haciendo diferentes changas y trabajos para contratistas en el rubro de la construcción. Ante la crisis económica del hogar decidió empezar a trabajar a los 10 años junto con sus hermanos. Él, Florencia, Darío y Leonardo recorrían su barrio y barrios aledaños, y asistían a un predio municipal donde se arrojaba basura en busca de cajas, cartones, botellas, etc., para vender por dinero, así como pedían comida en panaderías o restaurant.

El trabajo. La carencia y necesidad hicieron que Jorge priorizara más el trabajo que el estudio. Fue así que decidió abandonar la escuela en el octavo año en ese momento en la Educación General Básica (EGB). Luego en 2011 a los 18 años intentó retornar a los estudios en un CENS cerca de su casa pero no pudo sostener la cursada más allá de los primeros tres meses del primer año a causa del cansancio que le producía tantas horas de trabajo, en ese momento como ayudante de albañil en una obra en construcción en el marco del PROCREAR (Programa Crédito Argentino). Inicia su trayectoria laboral en actividades ligadas a la construcción a los 14 años en pequeñas obras de construcción de casas particulares junto con su padrastro que trabajaba como ayudante en tareas de electricidad y albañilería. Esto fue en el periodo 2007-2009 hasta que por medio de un contratista conocido del padrastro ingresó

contratado formal en el periodo 2010-2011 (trabajó un año) en el PROCREAR en la construcción de viviendas en la localidad de José C. Paz.

La experiencia en el PROCREAR fue clave porque constituye su primer trabajo formal con el cumplimiento de todos los derechos y beneficios sociales. Esto tuvo una impronta muy fuerte en el sentido que fue construyendo sobre el trabajo y cuáles son los derechos que le corresponden a todo trabajador. Concluido el contrato el contratista no volvió a convocarlo. De 2011 a 2014 fueron tres años difíciles para Jorge en el tema laboral. No consiguió trabajo a pesar de que repartió curriculum en varias agencias en su zona. Durante este periodo se dedicó a realizar changas menores y vender flores a domicilio, en colectivos o trenes. En este tiempo contó con la ayuda económica del padrastro. En enero de 2014 encuentra un trabajo en CABA, en una empresa de logística donde cargaba camiones con mercadería y los descargaba. Trabajó de lunes a viernes un promedio de 12 horas por día, informal. No fue una buena experiencia, el hecho de no contar con los derechos laborales, sumado a un trabajo con un alto esfuerzo físico hizo que abandonara con apenas un mes de comenzado.

La educación y la institución. La experiencia laboral lo convenció de la importancia de retornar a los estudios y terminar la secundaria para poder acceder a mejores empleos. Fue así que a través de un amigo que cursaba en el CENS “La Cantábrica” inicia en marzo de 2014 los estudios. Por el sistema de equivalencias Jorge contaba con la opción de comenzar a cursar en el segundo año en el EI. El hecho de poder realizar cursos de formación orientados a la construcción fue otro motivo que lo decidió a acercarse al CENS y comenzar a cursar desde el primer año.

P: ¿Por qué volver a estudiar?

E: Es impresionante. Porque como yo estoy todo el día en la calle. Porque yo siempre que no tuve trabajo fui a vender en la calle o siempre me la arreglé para buscarme la plata. Y vos hablas con muchas personas y te dicen “dónde estás yendo”, “a la escuela”, “te felicito”. Te felicitan y te dicen que tengas suerte. Y se llenan de orgullo. Y a mí también porque sé que el día de mañana voy a hacer algo estudiando. Porque yo también quiero terminar y seguir una carrera para no quedarme a pata. Y bueno yo quiero llegar a terminar para tener un trabajo mejor, tener obra social, ser alguien en el futuro.

Su valoración de la experiencia en el EI es muy positiva. A punto de finalizar la cursada expresa sentirse más seguro de sí mismo, fortalecido desde el punto de vista laboral por el desarrollo de sus habilidades en el rubro de la construcción y consiente de cuáles son sus derechos como trabajador, por último, destaca con mucho alegría poder imaginar un futuro posible a partir de un proyecto de vida que va construyendo de a poco.

P: ¿Qué cambios notas en vos después de estos tres años a nivel personal, como persona?

E: La mentalidad que es lo fundamental.

P: ¿Qué sería la mentalidad?

E: La mentalidad de tener todas las capacitaciones que tuve para poder trabajar. El saber que algunas cosas tienen solución. No es que no tiene solución, tiene solución un problema. Entonces siempre ahora que tengo que resolver un problema lo pienso, reflexiono y después actúo. Antes actuaba sin pensar. Ahora primero me siento a pensar, reflexionar y después actúo. Y eso es lo que me dio la escuela. Saber que tengo un futuro.

Desde abril de 2015 trabaja en una panadería como repartidor de mercadería a los negocios y supermercados. Es un trabajo informal pero le permite financiar sus estudios y mantenerse sin pedir ayuda a su padrastro. Pero además en paralelo Jorge realiza trabajos de electricidad, albañilería, plomería y gas a domicilio y en pequeñas obras. Tiene como proyecto laboral crear una Pyme para realizar trabajos por su cuenta contratando empleados. Sabe cómo iniciar una Pyme porque cuenta con el conocimiento que se necesita gracias a la ayuda que le dieron los instructores en el EI, no sólo asesorándolo sino que además contratándolo para obras o

recomendándolo para trabajos en la construcción, como dejan en claro las propias palabras de Jorge:

E: La escuela me abrió muchas puertas. Porque estoy trabajando haciendo pintura, electricidad, todas las cosas que aprendí acá. Porque yo estuve con Roberto, con Ferrati, con Francis.

P: ¿Quiénes son ellos?

E: Los profesores. El de mantenimiento de edificios y plomería, el de electricidad y el de gas.

P: ¿Trabajaste con ellos?

E: Estuve siempre con ellos acá y siempre me llaman para hacer algún trabajo y los ayudo. Yo gracias a la escuela tuve muchas cosas así que siempre les voy a agradecer. Los voy a venir a visitar de vez en cuando. Me abrieron el camino en lo laboral.

P: ¿No querés cortar el vínculo con la escuela?

E: Claro. Y cuando termine la escuela no sé qué voy hacer. Voy a tratar de hacerme algunos cursos para seguir viniendo. Yo les dije “cuando me vaya me van a extrañar”. Me dicen “no queremos que te vayas hace algunos cursos más”. Y algunos cursos tengo que hacer. Porque estos tres años le pegué derecho a los cursos.

Se constituyen en experiencias que lograron superar la trayectoria educativa y laboral de origen gracias a la “transferencia de capital social institucional”, que como vimos fue clave en el caso de Bárbara y Jorge. Por la ayuda que le brindaron para sostener la trayectoria educativa y el ingreso al mundo del trabajo, así como constituir su propio capital social. No menos importante es el acompañamiento afectivo y apoyo que fue un sostén importante. Los jóvenes y adultos de este tipo lograron revertir ese “futuro oscuro” que sentían que era su única alternativa y hoy cuentan con una trayectoria educativa y laboral con pilares sólidos.

3. Las trayectorias con experiencia social acumulativa desarrollada a partir de la individualización como horizonte de lo posible, sin utilización de soportes institucionales en el egreso

Se trata de un tipo de trayectoria que nos permite sostener que en una sociedad cada vez más desigual, los jóvenes y adultos que transitan por los programas de TyFP encuentran una “segunda oportunidad” frente al fracaso escolar, y son quienes logran superar los obstáculos de un sistema desigual. Si bien los jóvenes y adultos de nuestro estudio no están afuera del tejido social la falta de recursos es una causa potencial por la que podrían quedar marginados (Jacinto y Terigi, 2007).

En este sentido, las instituciones que presentamos se convierten en un espacio privilegiado para estos debates en un momento en que las personas demandan mayor educación y formación para el trabajo. Lo que queda claro es que detrás de estas cuestiones y discusiones está la lucha entre quienes lograron aprovechar los circuitos del sistema educativo y los segmentos del mercado de trabajo de mayor calidad frente a aquellos que transitaban una educación de baja calidad e ingresaron al mercado de trabajo en segmentos precarios. Por tal

motivo, es clave no sólo el paso de los jóvenes y adultos por los programas de TyFP sino que además es crucial el “capital social institucional” que puedan generar las instituciones. Es importante remarcar que lo distintivo de este tipo de trayectoria es que los jóvenes y adultos supieron armar o ampliar su capital social como parte de una trayectoria educativa y laboral que se caracteriza por ser acumulativa, que permitió consolidar su integración social y laboral. La trayectoria posterior de los jóvenes y adultos (como vemos en el caso de Florencia y Mario) refleja una impronta de la iniciativa personal y la toma de decisiones individual como aspecto central de la configuración de este tipo de trayectoria.

En los relatos de las entrevistas se reconocen como sujetos dinámicos y participes en su proceso de cambio. Los cambios son apreciados como una articulación entre modificaciones de situaciones externas y de la propia percepción y valoración de la situación personal y familiar. A diferencia de lo que vimos en el tipo de trayectoria anterior donde el programa tenía una trascendente incidencia en la transformación de la subjetividad social y laboral, y la generación de nuevo habitus, en este tipo de trayectoria se evidencia una incidencia menor a nivel de las representaciones sobre sí mismos, sino que aparece un mayor aprovechamiento del programa en la adquisición de recursos y habilidades para el crecimiento profesional. Tal como sugiere Jacinto *et. al.* (2007) esta trayectoria se construye a partir de decisiones y de estrategias individuales y personales, que están más allá del contexto y del programa. Asimismo, las trayectorias de este tipo evidencian un proceso acumulativo que juega como una suerte de socialización laboral.

P: ¿Cómo valoras la experiencia ya siendo graduado unos cuantos años?

E: Siento que soy mejor que cuando arranqué acá. Pero, por ahí, no sé... estaba más... como que voy para adelante, como que descubrí que se puede. Cuando entré al EI, decía “no; yo no puedo. Ya está, no lo voy a poder hacer; intenté allá en mi barrio y no pude; probé otra vez, no pude, no puedo”... y cuando llegué acá, y se me dio el primer año, dije “sí, puedo”. Y cuando dije “puedo”, ahí es como que la cabeza se fue para adelante: “se puede, sí; vamos”.

P: ¿Estás posicionado de otra manera?

E: Claro. Ellos me lo explicaron de una forma, como tenía más salida laboral... el sacrificio yo lo tenía que hacer sí o sí. Y cuando me dijo electricidad y gas, y que te iban a dar los títulos -que era una salida laboral- era lo que yo estaba buscando. Decir “che, me quedo sin trabajo; y, por ejemplo, ahora me recibí de electricista y de gasista, y soldador”. No te digo que me voy a hacer millonario, pero yo sé que si me quedo sin trabajo puedo hacer una changa de electricidad, puedo hacer una changa de plomería, puedo hacer un trabajito de gas. Y es importante también el grupo que se arma.

P: ¿A qué te referís con eso?

E: Y vos capaz que faltaste porque estabas enfermo, y los otros ya lo sabían... pero vos estabas en la luna, y te lo explicaban; entonces vos venías al curso, ya sabiendo como los demás. Y eso estaba muy bueno. El vínculo entre compañeros. Y eso que era un grupo de gente que era más mayor pero había jóvenes, sumo los profesores, sumo a los directores porque también venían y te ayudaban un montón; y te sentías más contenido (Luis, 30 años, empleado en producto de depósitos químicos-Egresado EI).

Otra diferencia con los otros tipos de trayectoria surge en los relatos de los acontecimientos de su vida, caracterizadas por, más allá de ciertos hechos significativos, una mayor estabilidad en el plano familiar y laboral, que en lo laboral contribuye en la acumulación de saberes y experiencias que son potenciados por el programa en el plano subjetivo y en la formación para el trabajo. Vinculado a esto, no se reconoce en los jóvenes y adultos la posibilidad del programa como un puente con el trabajo. Se trata, como plantea Longo (2010) de una secuencia de continuidad objetiva y subjetiva, que en la mayoría de los casos termina con una estabilización en el plano laboral. Esto se debe a que si consideramos cómo han operado los vínculos sociales en este grupo se observa que si bien cuentan con una red limitada de contactos en número, esta es muy intensa.

Para estos jóvenes y adultos, su paso por el programa no se traduce –y no se busca– en la incorporación de nuevos lazos a los ya existentes. Porque ya cuentan con un proyecto de futuro, donde el programa aporta en esa trayectoria dotando de mayor continuidad y significado a la idea de “hacer carrera” como una posibilidad de ascenso social y como autores de sus vidas económicas (Gullco, 2004). Un factor que contribuye a esto es que los jóvenes y adultos de este tipo de trayectoria logran mantener una evolución continua de instalación y permanencia en una actividad. En este sentido, las prácticas de formación para el trabajo de los programas refuerzan la inserción, y por ende la trayectoria.

P: ¿Y por qué decidiste hacer el curso de Auxiliar de Familia con especialización en niños?

¿Tenías una expectativa laboral?

E: A mí me gusta mucho el trabajo social, el ayudar a la gente. Y nada, sabiendo un poco más de chicos; y yo era voluntaria en la Fundación en ese momento, en un taller de manualidades de nenes con situación de riesgo; entonces dije: “bueno, me viene espectacular” y bueno, lo agarré.

P: ¿Y te sirvió, como herramienta, el curso, para después aplicarlo dónde estabas?

E: Sí, sí muchísimo.

P: ¿En qué cosas, por ejemplo?

E: Y por ejemplo cómo tratar con chicos que sufren de violencia... porque a veces, vos no te das cuenta, y... no sé, vos le ibas a dar un abrazo o algo a un chico, y el chico se asustaba; como que se corría. Entonces yo no... nos enseñaban que primero tenés que tocarle el brazo, y después de ahí, darle el abrazo para que ellos no sientan que vos los vas a golpear o les vas a hacer algo malo. Y yo después lo experimentaba en mi trabajo... sí, me gustó (Mariela, 22 años, empleada en la Fundación Mujeres Solidarias-Egresada Escuela Secundaria Común y Egresada CFP).

Se reconoce en los jóvenes y adultos un fortalecimiento de la experiencia social con la generación de nuevos hábitos en su paso por el programa. Despliegan una lógica estratégica para hacer frente a las exigencias de la sociedad y el mercado de trabajo, pero también para resolver las tensiones que surgen entre estas exigencias y otros ámbitos de la vida, como el de la familia, que les permite sostener en el tiempo una trayectoria ascendente y resultados positivos en su inserción sin contar o necesitar la transmisión de “capital social institucional”.

Así, en función de la lógica estratégica estos jóvenes y adultos aprenden a construir una racionalidad a partir de objetivos, interés y proyectos bien delimitados, y siendo conscientes de los recursos con los que cuentan.

En este sentido, saben potenciar la lógica de la integración al vincular sus saberes y aprendizajes previos con los nuevos y emergentes que adquieren en el programa. La lógica de la integración potencia la lógica estratégica porque posibilita el desarrollo de herramientas cognitivas y de formación para el trabajo que pueden ser utilizadas favorablemente en su trabajo o para alcanzar fines determinados como la inserción laboral en empleos estables y de mayor calidad. De esta manera, en sus lógicas de integración y estratégica vinculan sus experiencias objetivas y subjetivas haciendo uso de las herramientas factibles o posibles que se han aprendido en su trayectoria previa y se revalorizaron en su paso por el programa.

En este tipo, resulta menor el trabajo de intervención institucional en la lógica de la subjetivación, respecto al grupo anterior. Si bien incide en la subjetividad social y laboral potenciando la experiencia social de los sujetos a través de brindar mayores herramientas, no se vislumbra como necesario incrementar la autoestima, estos jóvenes y adultos tienen muy presente hacia dónde se orienta su trayectoria educativa y laboral, y su paso por el programa permite obtener credenciales que incrementan sus posibilidades en el mundo del trabajo. En este sentido, en la lógica de la subjetivación se verifica una incorporación de nuevas perspectivas y significados que contribuyen al reforzamiento en la creación de un nuevo habitus que ya se viene generando previamente y que incide en la concepción respecto de la educación y el trabajo, en su núcleo familiar y de la sociedad en general. En definitiva, en este tipo de trayectoria, el programa refuerza la experiencia social de los sujetos y su posicionamiento para los procesos de socialización y contribuye a definir una vocación que, es importante destacar, ya se viene gestando y construyendo de su experiencia social anterior al programa como resultado de un habitus familiar.

Cuadro 17.

Proceso de subjetivación		
Habitus familiar de origen Se transforma, pero como parte de un proceso anterior al programa asociado al grupo familiar	Habitus	Generación de nuevo habitus Generación de percepciones y sentidos en torno a la educación, el trabajo y la sociedad que se venían gestando y se potencian en el paso por el programa
Experiencia social		
Lógica de integración	Lógica estratégica	Lógica de subjetivación
Fuerte con aporte parcial del programa	Fuerte con aporte parcial del programa. Ya cuenta con una red de contactos personal	Fuerte sin aporte del programa. Ya cuenta con soportes del grupo familiar de origen y una red de contactos personal
<p>Resumen tipo de trayectoria con lógicas fuertemente articuladas sólo parcialmente por el programa: en los jóvenes y adultos de este tipo fue menor el trabajo de intervención institucional en las lógicas de acción. Si bien incide en la subjetividad social y laboral potenciando la experiencia social de los sujetos en su posicionamiento social y laboral, es importante destacar, que ya se viene gestando y construyendo de su experiencia social anterior al programa como resultado de un habitus familiar.</p>		

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis.

La trayectoria de Florencia

La familia. La historia de Florencia viene atravesada por diferentes momentos cruzados por las particularidades de su entorno familiar y de sus propias experiencias educativas y laborales. El papá trabaja como chofer de transporte en una empresa de manera formal y su mamá como limpieza domestica también formal.

Su núcleo familiar se compone además de cuatro hermanos: una hermana de 22 años que terminó la secundaria y trabaja, y tres hermanos: uno de 27 y 29 años con secundaria incompleta y trabajo y uno de 22 años con secundaria completa y trabajo. De sus hermanos sólo el de 27 no cuenta con un trabajo formal. En este caso se evidencia una alta valoración en lo educativo y laboral. El habitus escolar y laboral, traducido en la asignación de un sentido eminente a la educación y trabajo, como ella misma relata, fue determinante para no abandonar los estudios a pesar de repetir y luego quedar embarazada, y en la búsqueda temprana de obtener independencia económica.

La educación. Inició la escuela secundaria (Polimodal en ese momento) en una institución pública de gestión estatal en el Barrio Las Tunas (donde vive con su familia en ese momento). El primer año del secundario (séptimo año) lo aprobó sin llevarse ninguna materia. Pero en segundo año la situación cambia cuando decide no prestarle atención al estudio y orienta su interés a salidas con sus amigos y comienza a trabajar a los 15 años en un quiosco como atención al cliente (de diciembre de 2004 a marzo de 2005), que la lleva a faltar a clases y asistir a la escuela de forma discontinua.

P: ¿En el secundario repetiste algún año?

E: Si, segundo. Repetí igualmente porque ese año como que colgué con el colegio y estaba por quedar libre. Me llevé varias materias. Di varias en diciembre. O sea, las podía dar en febrero pero dije “bueno ya fue no voy a estudiar todo el verano”. Pero si quería las daba en el verano. No es que me costaba el colegio.

P: ¿Cuántas materias te habías llevado?

E: 7 creo. No colgué mal. A mitad de año me metí en otras cosas y al colegio como que lo dejé en segundo lugar. Y bueno me llevé varias.

P: Tenías que aprobar 5 como mínimo para avanzar de año.

E: Claro. Es que di ingles y geografía en diciembre. Que las di bastante bien. Casi ni estudié, porque en realidad era que no quería estudiar. Las di bien. Pero sé que dije “no voy a estudiar y ya fue”. Repetí.

A los 16 años repite el segundo año del Polimodal, encuentra en el desinterés y el aburrimiento la causa de su desconexión con la escuela. Luego de repetir contó con el apoyo de los padres y volvió al año siguiente a cursar el segundo año en el mismo establecimiento pero en la Escuela Nocturna con estudiantes de mayor edad. La cursada de tercer año en la Escuela Nocturna estuvo atravesado por dos circunstancias: su deseo de comenzar a trabajar de forma continua y su embarazo a los 18 años. Como tantos jóvenes y adultos entrevistados en esta investigación, se inicia tempranamente en el mundo del trabajo; aunque siempre de un modo inestable y precario, con bajos salarios y sin derechos laborales.

El trabajo. La Escuela Nocturna representó la posibilidad de finalizar los estudios pero además a través de una pasantía que brindaba pudo acceder a lo que considera su primer empleo por ser más regular y permitirle como ella dice “*no pedirle más plata a mis viejos y empezar a independizarme*”. Como parte de la pasantía trabajó un año y medio en dos locales de comidas rápidas en Tigre centro como cajera. En este trabajo estaba en relación de dependencia pero sin los derechos laborales de un trabajador formal. Florencia valora esta experiencia laboral por la regularidad en el tiempo, sin embargo el trabajo a la mañana y la cursada en la Escuela Nocturna a la tarde-noche, sumado al embarazo, hizo que descuidara nuevamente los estudios. Por ese motivo, dejó la pasantía para dedicarse al estudio y el bebé. Esto le permitió finalizar la cursada del último año adeudando sólo dos materias (Física I y II). Finalizaría la escuela en 2008 a partir de cursar durante cuatro meses, cuatro horas y un día por semana en una sede del Plan Fines en la línea “deudores de materias”.

En ese momento ya con su hijo de dos años y con ayuda de los padres (vivía con sus padres) decidió volver a trabajar. Inicia una segunda etapa de su trayectoria laboral de forma continúa pero en su mayoría trabajos temporales o de corto plazo: cajera en un supermercado Carrefour. Este trabajo que lo consiguió a través de una agencia de empleo duró sólo tres meses (febrero de 2009 a abril de 2009) sin renovación del contrato y pase a planta permanente. Luego como camarera informal en un restaurant de septiembre de 2009 a enero de 2010. A partir de febrero de 2010 empieza a trabajar con contrato formal pero temporario como promotora en la presentación de eventos en locales de ropa o supermercados. Seguirá en este trabajo hasta noviembre de 2013.

En este periodo de tiempo ocurre otro hecho significativo en su itinerario de vida: su segundo embarazo y la experiencia de dejar su hogar de origen para vivir con el papá de su segundo hijo en el periodo 2010-2013. Un tercer hecho concatenado con los anteriores es la separación con su pareja (noviembre de 2013), no obstante, decidió no volver a vivir con sus padres y tener su propio espacio con sus hijos, alquilando un departamento, lo que la impulsó a redoblar los esfuerzos en la búsqueda laboral: de enero de 2014 a abril de 2014 trabaja como camarera formal en una restaurant que deja porque no le gustaban las condiciones laborales y de mayo de 2014 a agosto de 2014 retoma el trabajo de promotora. Luego de ese periodo y por varios meses no consigue trabajo y mantiene la economía de su hogar por la mantención mensual que recibe de los padres de sus dos hijos.

La institución. El habitus familiar y la experiencia social de Florencia la enfrentaron al desarrollo de diferentes estrategias en el intento de atenuar los posibles riesgos de desafiliación educativa y laboral. Esto se traduce en una trayectoria “activa”, palabra que ella

misma utiliza para describir su hiperactividad frente a la vida. Fue así que por consejo de una amiga decidió realizar un curso a partir de marzo de 2015 en el CFP. Su intención era formarse para tener un CV que le permitiera conseguir un trabajo estable y bien remunerado. Tenía como meta cursar la carrera de Psicología en la UBA, pero antes consideraba prioritario hacer un curso de formación para contar con herramientas conceptuales que refuercen su aprendizaje previo. De esta manera, inicia el curso de Auxiliar de Familia con especialización en niños.

Durante la cursada en mayo de 2015 surge la oportunidad de ingresar a trabajar en la empresa Trenes Argentinos en la Línea de Ferrocarriles Mitre, por medio del papá de uno de sus hijos. Luego de tres meses de prueba y de realizar una evaluación sobre medidas de seguridad y primeros auxilios quedó efectiva como Operadora de Limpieza. En nuestro segundo encuentro en 2016 Florencia había finalizado el curso y seguía trabajando en el mismo lugar, y expresaba estar conforme con su trabajo, no descarta la posibilidad de combinar el trabajo con el estudio de una carrera universitaria. No se aprecia un aporte directo del programa en la inserción social y laboral de Florencia, ni en su capital social. Ahora bien, como ella señala tuvo una gran significación a nivel subjetivo el curso en el CFP:

P: ¿Cómo valoras la experiencia en el curso?

E: Me sirve mucho porque como soy mamá quiero aprender a manejarme bien con ellos. Igual los papás están presentes. Pero no es lo mismo cuando viven con ellos. Entonces a mí particularmente se me hace difícil a veces estar con ellos. Entonces siento que este curso me ayudó un montón a entenderlos más a ellos. A saber cómo tratarlos de una manera mejor. Porque hay un montón de opciones con los chicos. Y nada, siento que también me está ayudando a tener ganas de seguir estudiando.

P: ¿Te parece que te sirve el curso para tu trabajo actual?

E: Sí, como te dije antes es como que aprendí mucho mejor a relacionarme, interactuar e intercambiar con las personas y a entenderlas de manera diferente. A no estar siempre a la expectativa de algo malo y estar tranquilo.

4.1.1 La trayectoria de Mario

La familia. La vida de Mario se caracteriza por una mayor estabilidad, aspecto que difiere de las demás trayectorias. Cuando lo entrevistamos en 2016 tenía 38 años y había egresado del EI en 2013. Su mamá y papá finalizaron el nivel secundario. Mario trabajó varios años como seguridad en la entrada del parque industrial La Cantábrica, ya tenía conocimiento del CENS y la posibilidad de hacer cursos de formación en oficios ligados a la construcción. A los 8 años empezó a trabajar con su tío en actividades vinculadas a la construcción. Según dice la *“escuela nunca fue lo suyo”*, le interesaba más trabajar porque aprendía cosas que le gustaban y tener dinero para divertirse con sus amigos, no por una urgencia económica familiar.

La educación. Su trayectoria educativa fue difícil. En la escuela primaria repitió quinto y séptimo año. Entre esos años sus padres se divorciaron y eso fue el causante de su desinterés y poca atención hacia el estudio. La separación de sus padres lo afectó en el plano emocional. Terminó la primaria a los 15 años y decidió no iniciar la secundaria para trabajar.

El trabajo. El tío le enseñó a soldar con plomo y a trabajar en temas de electricidad y gas. Acompañó a su tío en estas tareas hasta los 16 años. La relación con su tío y el aprendizaje en oficios fue preponderante en la vida de Mario, porque significó su elección por los oficios de la construcción. Si bien su trayectoria laboral fue variada en cuanto a empleos.

A los 17 repartía pan en una camioneta para el papá de un amigo que tenía panadería. De los 18 a los 19 años trabajó en la fábrica de ropas Davor como reparto de la mercadería a los

locales de venta. Fue su primer trabajo formal. Lo consiguió a través de un amigo que ya trabajaba en la fábrica. Esta experiencia laboral también resulta clave en la vida de Mario, porque se da cuenta que le gustan los trabajos en donde está en constante movimiento. En su trabajo en Davor conoció a su primera esposa, con quien tiene una hija. Con la intención de experimentar nuevos trabajos deja Davor y realiza un curso de operador de radio para trabajar en una radio comunitaria que pertenecía a la hermana de su esposa. Allí trabajó de los 20 a los 22 años, informal, cobrando lo que recaudaba en la pauta publicitaria.

Sin embargo, al cambiar su situación familiar, Mario tenía una esposa e hija, la necesidad de pagar un alquiler para vivir, por recomendación de un amigo comenzó a trabajar en La Cantábrica como seguridad en la puerta de entrada del parque. El hecho de contar con un curso de tiro le permitió ingresar al trabajo, en el que se mantuvo de 1999 a 2003. Era un trabajo formal en el que además trabajaba como instructor de tiro preparando a sus compañeros encargados de la seguridad. Durante este periodo intentó retomar los estudios en un CENS cercano a su domicilio (vive en Castelar) pero abandonó al año de cursada porque no tenía tiempo con las responsabilidades del trabajo.

Desconforme con la cantidad de horas (12 horas por día y un día franco) y el bajo salario, Mario deja el trabajo de seguridad y comienza a trabajar en una empresa que brinda seguridad, con sede administrativa en el centro de Morón, de 2003 a 2007. Inicia realizando tareas de custodia e instrucción de tiro. Pero rápidamente, en apenas un año, por su buen desempeño le asignan la tarea de chofer y custodia personal de la hija del dueño de la empresa. Ya en el segundo año de trabajo se convierte en supervisor de dos zonas de vigilancia de la empresa. En el transcurso de este trabajo se separa de su esposa, y sufre un pico de estrés por lo demandante de la tarea y responsabilidad. Por este motivo en 2007 decide dejar el trabajo, se casa con su segunda esposa que conoció en la empresa y que actualmente es supervisora en otra área, y en 2008 tiene a su segunda hija.

La institución. En 2008 y parte de 2009 decide trabajar haciendo changas en el barrio con los conocimientos que aprendió con su tío en gas, pintura, electricidad y soldadura. Sin embargo, al no poseer certificados muchos trabajos no los puede realizar ni tampoco cobrar un mayor precio. Por eso decide volver a trabajar en relación de dependencia en una empresa como seguridad en 2010 y 2011. Pero la experiencia no fue buena porque sufrió un accidente en una muñeca y terminó en juicio con la empresa por un mal accionar, a su criterio, de la Aseguradora de Riesgos del Trabajo. En 2011 comenzó a trabajar como encargado en un restaurant en Castelar. Lo contrata el dueño que es amigo, informal. En este trabajo Mario contaba con cierta flexibilidad para acomodar los horarios de trabajo. Esto le permitió combinar el trabajo con el inicio de la cursada en el EI.

Está muy bueno hacer la opción de la secundaria con talleres. Es lo que me decidió a cursar acá. A mí me sirvió mucho lo que era toda la formación profesional; ojo que no es que me tiraba a vago con las materias. A las materias las llevaba bien, o sea, creo que no me había sacado ninguna baja nota. Si no me equivoco, creo que salí el... sí, salí el primer promedio de mi clase. Pero lo que aprendí en la formación profesional lo estoy utilizando ahora para trabajar. Yo tenía la práctica pero me faltaba lo teórico. Y ahora con los cursos sé mucho más y estoy en trámite para matricular porque me voy a dedicar a trabajar de lo que vi en los cursos. Es lo que siempre me gustó desde chiquito con mi tío.

Como se desprende de sus palabras, la trayectoria en el EI fue muy positiva. Cuando egresó en 2013 decidió dejar de trabajar en el restaurant para trabajar con su primo en obras de construcción. A la actualidad Mario realiza, junto a su primo en obras domiciliarias y en grandes construcciones, tareas como ayudante en electricidad, gas, plomería y herrería. Todo lo que aprendió en el curso lo pone en práctica en su trabajo. La trayectoria laboral de Mario no es acumulativa en un rubro, porque trabajó en diferentes actividades. Sin embargo, siempre trató de optar por trabajos relacionados con la seguridad y en oficios de la construcción. Su

intención, luego de tres años de finalizado el EI, es hacer más cursos de formación y obtener la matricula de gasista.

Siempre vuelvo al Centro para consultar con los instructores. Con el de electricidad, con el de gas, con todos. Y ahora estoy armando mi propia empresa. Será con mi primo o no. La idea es formar un grupo, una empresa. Y ofrecer todo el conjunto en lo que es construcción.

La experiencia de los jóvenes y adultos de este tipo se caracteriza por un itinerario cargado de momentos bisagra en sus vidas (repetir en la escuela secundaria, ingresar prematuramente al mercado de trabajo, ser mamá o papá a temprana edad, etc.) pero con una trayectoria que logra ser estable en el tiempo. La trayectoria resulta de una experiencia social acumulativa que contaba con una serie de habitus educativos y laborales de origen que la apuntalaron de tal modo que nunca “bajaron los brazos”. Cada experiencia educativa o laboral fue acumulativa porque les permitió afianzarse y ser fuerte en la adversidad o hechos que podrían ser el desencadenante de una trayectoria discontinua. Lejos de eso supieron sumar prácticas, habilidades y conocimientos que le permitieron finalizar los estudios y conseguir un trabajo.

4. Las trayectorias con expectativas de transformación del habitus: la posibilidad de “quiebre” con la experiencia social heredada

Los tipos de trayectorias anteriores muestran que en un escenario de desprotección los programas de TyFP estudiados aparecen como los garantes –en muchos casos los únicos garantes– de la acción distributiva de los bienes materiales y simbólicos, y en el acceso a la educación y la formación para el trabajo como un acto que encierra necesariamente un potencial inclusivo para los jóvenes y adultos, pero en muchos casos no alcanza para la integración social y laboral.

Los casos de este tercer tipo de trayectoria (que ejemplificamos en el caso de Paolo y Brian) dan cuenta de la incidencia del programa. Se verifica como poco a poco los jóvenes y adultos se vuelven menos dependientes de su entorno social y familiar, esto es, construyen una experiencia social para afrontar los acontecimientos del presente y procesar positivamente los del pasado como aprendizajes para el futuro. Este proceso subjetivo anclado en una mayor confianza en sí mismos y en sus habilidades laborales continuará con el acceso al mercado de trabajo y como parte de una carrera que aparece en sus inicios como prometedora.

El acceso al mercado de trabajo, y en muchos de los casos por primera vez o primera experiencia en un empleo formal, conlleva un verdadero desafío y requiere una implicancia de los jóvenes y adultos, pues deben afrontar una sociedad compleja y a menudo caótica para la

cual los habitus heredados y la experiencia social resultante del núcleo familiar no los preparó adecuadamente. Esto les exige un trabajo de resignificación de las concepciones y percepciones previas al relacionarse con esta realidad atravesada por fenómenos que aparecen como ajenos a lo conocido. Para estos jóvenes y adultos el interrogante es saber si podrán pasar por el programa apropiarse mental y subjetivamente de lo que se ha descubierto. Si como dice Meirieu (2016) es fundamental el trabajo que hagan los sujetos con el conocimiento nuevo, de este modo, la entrada de estos jóvenes y adultos al mundo del trabajo es un proceso de inclusión social que su consolidación dependerá de la trama social y asociativa que puedan construir y del uso de los recursos materiales y simbólicos adquiridos en el programa para afianzar su trayectoria posterior.

E: Con mi experiencia en el CENS y el CFP creo que ahora me siento más presionada pero no en el sentido de “qué voy a estudiar” como desesperada.

P: ¿Cómo sería eso?

E: Claro. Sino que cada vez estoy más convencida de que cuando uno está destinado a seguir algo como que siempre vuelve a eso de cierta manera. Y quería seguir no me acuerdo que otra cosa y no me convenció. Porque averiguaba los planes de estudio, la duración de las carreras. Nunca me hice un test vocacional. Sin embargo sabía que era algo más creativo porque yo empecé con la fotografía. Sin embargo ahora estoy más decidida a seguir diseño e indumentaria y estoy averiguando lugares. Y la escuela y el curso de formación me ayudaron a decidirme. Y a saber qué seguir. Es lo que estábamos hablando en el curso con los compañeros y profesores, que también está bueno. Que a veces uno toma de ejemplo a los padres pero puede seguir tranquilamente otra cosa. Creo que uno puede hacer lo mismo o seguir la misma carrera pero hay otra parte que no se ve. Que es lo personal y lo que uno siente. Yo el día de mañana puedo elegir hacer tal cosa pero tengo que ver cómo llegué a esto y qué aprendí. Es todo un proceso. No es que me levanto un día y ya sé lo que voy a estudiar. Así que esta buena la escuela y el curso porque me ayudan día a día a saber cómo proseguir y qué elección tomar (Magalí, 20 años, sin experiencia laboral-Estudiente CENS 3º-CPF Curso de Administración Contable).

Es importante observar que el relato expresa la lucha de estos jóvenes y adultos por rechazar el único futuro que hasta hace poco tiempo, antes del programa, se les presentaba como posible y experimentaban como inexorable. Al mismo tiempo, perdura en ellos el temor de volver a ese pasado que quieren dejar atrás como si de un estigma social se tratara. Esto es así, porque en la sociedad actual participar de los beneficios de la cultura y el conocimiento, formar parte del mundo del trabajo, no representa una condición suficiente para estar incluido (Castel, 2010). No obstante, no es menos cierto el hecho de que muchos de los jóvenes y adultos de este tipo de trayectoria han logrado insertarse tras su paso por el programa lo que verifica que participan en la lucha cotidiana y de la negociación de sentidos que pueden habilitar nuevos caminos.

Se trata de un tipo de trayectoria donde las instituciones incidieron fuerte en su autovalía y experiencia social, los jóvenes y adultos se perciben como biógrafos de su propia historia y están cargados de expectativas que le permiten luchar por superar las condiciones de su

trayectoria heredada del *habitus* familiar. En este tipo de trayectoria la lógica estratégica es central. Los sujetos hacen jugar fuertemente su experiencia en materia de formación profesional que les ofrece el programa, esto es la credencial, para generar nuevas estrategias que posibiliten lograr la inserción social y laboral. Así, el desarrollo de la lógica estratégica estaría más anclado en la posibilidad de recurrir al aprendizaje en oficios como vía de acceso más rápido al mercado laboral a partir de una capacitación específica.

P: ¿Qué cosas sentís que aprendiste en el curso de Informática?

E: Aprendí cosas de computación que no sabía cómo usar el Excel. Eran cosas que las había visto en el colegio hace mucho, casi cuatro años atrás. Creo que me sirve mucho este curso que estoy haciendo para lo que quiero, que es seguir administración contable o de empresas. Así que ya me veo más, cómo diría... mejor posicionado. Quiero profundizar mi estudio en esos temas. A mí en el colegio me hicieron como un test de lo que ibas a ser y me salió administración de empresas. Y yo dije “nada que ver no voy a hacer eso”. Y ahora que lo pienso digo “mirá vos”. El CFP me sirvió para decidirme a enfocar mi esfuerzo en esa dirección (Matías, 24 años, beneficiario del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo-Egresado CFP y Escuela Secundaria Común).

Es un dato relevante reconocer la existencia de ciertos márgenes de libertad que provee el programa a los jóvenes y adultos de este grupo para forzar los límites que imponen el *habitus* y la experiencia social de origen en la construcción de posibles trayectorias superadoras que implica una secuencia de transformación de las prácticas y de las representaciones (Longo, 2010). En su mayoría los jóvenes y adultos de este tipo de trayectoria iniciaron sus primeras experiencias laborales en una multiplicidad de changas y empleos temporarios, inestables e informales. Luego de su paso por el programa muchos se insertan en empleos permanentes y de jornada completa.

En los relatos de los entrevistados en la lógica de la integración se entrevé una trama de relaciones que establecen con sus compañeros, docentes y directivos. Esto favorece a su incorporación en las diferentes actividades institucionales que se llevan a cabo, lo que contribuye a su integración en el programa, como el ejemplo de Paolo que participó de un evento organizado por el CFP como uno de los chef principal. Se trata en esta lógica de la integración de indagar recursos y herramientas que potencien la lógica estratégica como opciones posibles para la prosecución de objetivos, si bien no se desarrolla con carácter instrumental, dado que en la mayoría de los casos no se construye un vínculo que perdure más allá del periodo de cursada. En este sentido, se aprecia en este tipo de trayectoria que la integración es débil porque los jóvenes y adultos no logran apuntalar una trama de relaciones que construya una red social que fortalezca la inserción laboral, frente a la escasa incidencia en la “transferencia de capital social institucional”.

Finalmente, la lógica de la subjetivación juega como una síntesis que dota de sentido y coherencia a una experiencia social por naturaleza dispersa y difusa. Esta lógica logra articular las otras dos lógicas así como resolver las tensiones que se producen entre ellas, llevándolas coherentemente a una significación cotidiana, para constituirse como sujetos con habitus nuevos que les permiten proyectar una nueva experiencia social. En suma, la lógica de la subjetivación se constituye en una dimensión que posibilita observar en qué medida y de qué forma se han constituido como sujetos que logran marcar una distancia de sus procesos de socialización y una capacidad crítica que desarrolla en la construcción de su trayectoria educativa y laboral.

Para los sujetos en este tipo de trayectoria la problematización de la precariedad e inestabilidad laboral está presente, aunque avizoran otras opciones. Es que, si bien entienden que la inestabilidad laboral es algo intrínseco al mundo del trabajo actual, hay una búsqueda constante de superación y creación de alternativas. Esto es así porque no son ajenos a las experiencias laborales que han experimentado sus padres y muchos las están viviendo ahora (Saintout, 2009). Por esto, cuestionan que la incertidumbre sea así para siempre frente al temor a no poder intervenir sobre sus futuros, a no contar con opciones.

Cuadro 18.

Proceso de subjetivación		
Habitus familiar de origen	Habitus	Generación de nuevo habitus
Se transforma		Generación de percepciones y sentidos en torno a la educación, el trabajo y la sociedad
Experiencia social		
Lógica de integración	Lógica estratégica	Lógica de subjetivación
Débil con aporte parcial del programa	Fuerte con aporte parcial del programa	Fuerte con aporte del programa
<p>Resumen tipo de trayectoria con lógicas parcialmente articuladas: en los jóvenes y adultos de este tipo el programa actúa como un organizador y articulador de las lógicas de acción, aunque sólo de modo parcial. Los sujetos de este tipo no desarrollan un vínculo con la institución, ni la institución se convierte en un soporte para la integración social y laboral. Sin embargo, cabe destacar, que las instituciones brindan herramientas simbólicas y cognitivas que los jóvenes y adultos aprovechan para avizorar un futuro distinto al determinado por el habitus familiar.</p>		

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis.

La trayectoria de Paolo

La familia. Nació en Lima, Perú y su itinerario lo llevó a vivir unos años en Chile para luego en la adolescencia recalar en Argentina donde reside permanentemente con su papá. Paolo

tiene una hermana mayor que vive con su mamá en Chile, no tiene contacto regular con ellas, sus padres están divorciados. Su papá trabaja en una carpintería. Si bien siempre contó con este trabajo para tener cierta estabilidad económica su forma de contratación es informal. Sus padres finalizaron la escuela secundaria. Su papá inició la carrera de Contador, que abandonó en el tercer año de estudio por falta de sustento económico.

La educación. Su trayectoria educativa está marcada por su inestabilidad familiar. Así, concurrió a la escuela primaria hasta tercer año en Perú, cuarto año en Chile, y quinto y sexto en Argentina. El continuo cambio por distintas escuelas primarias no permitió que Paolo conformara un grupo de pares con quienes compartir la experiencia escolar ni un arraigo institucional para familiarizarse con docentes y directivos. Esto generó que a su ingreso en una escuela secundaria pública de gestión estatal en Don Torcuato encontrara dificultades para poder relacionarse e interactuar con sus compañeros y docentes.

P: ¿Cómo viviste la experiencia en la escuela secundaria?

E: Muy groso digamos. No sé cómo explicártelo. Fue muy diferente a lo que yo estaba acostumbrado en la primaria. Acá era como que te hacían bullying. Y a lo primero sufría bullying. Los de segundo molestaban a los de primero y así.

P: ¿Te molestaban muy feo?

E: Muy feo nunca me tocó vivir por suerte.

P: ¿Cómo te fue con las materias y los contenidos que veían?

E: Y bueno eso fue más complicado. Cada vez era más difícil. Ahora lo veo como difícil.

P: ¿Qué cosas veías o sentías difícil?

E: En lo educativo o en lo social.

P: En ambas cosas.

E: En lo social me costaba más simpatizar con los populares. Es como en todos lados. Si no le simpatizas bien a uno no le simpatizas a los otros. Y yo siempre quería simpatizarle a uno pero sin dejar de simpatizarle a los otros. Y en lo educativo me costaba mucho historia. Era muy diferente y cada vez me sumaban más cosas e información nueva. No llegaba a entender todo.

P: ¿Con los profesores cómo era la relación?

E: Y bien y mal digamos. A Historia la odiaba. Matemática siempre me resultó fácil. Y la verdad que después en el resto de las materias nunca le falté el respeto a un profesor. Eso es sobre todo lo principal.

Su testimonio ilustra que sus años de escolaridad en la secundaria no fueron fáciles. A las dificultades con los compañeros se sumó la separación de sus padres que lo llevó a abandonar la secundaria en tercero (octavo de EGB) a los 14 años y viajar a Perú con su mamá y hermana. Luego de estar un año allí decidió volver a la Argentina con su papá y continuar sus estudios secundarios. Por problemas de salud de un familiar volvió a abandonar los estudios en tercer año. Si bien pasó momentos de mucha angustia e incertidumbre respecto de su futuro, tanto él como sus padres siempre mantuvieron una alta valoración e importancia en el estudio y en terminar la secundaria. Fue así que retomó nuevamente la secundaria en la misma escuela pero en el turno tarde con estudiantes dos años menor que él, y en 2015 se encontraba ya cursando el último año.

P: ¿Cómo fue esa experiencia de dejar la escuela y volver después?

E: Y te digo nunca dejé de leer y aprender por mi cuenta. Pero fue distinto no tener a los mismos compañeros. Me sentía otra vez el nuevo. Y fue una desilusión en general. Ver que mis compañeros seguían adelante e iban a terminar y yo no iba a estar con ellos.

P: ¿Qué te dijeron tus padres de esta situación?

E: Ellos me decían que no abandone. Que si yo quería y me ponía las pilas podía con todo. Obviamente siempre me dijeron que vuelva a la escuela. Nunca me dijeron que deje la escuela porque pasó lo de la separación. Siempre quieren que termine la escuela y llegue a ser alguien.

Como se desprende del relato, la escolaridad de Paolo, como su vida, viene transitando caminos signados por el continuo avance y retroceso, producto de los desencuentros a nivel familiar y social.

El trabajo. Mientras cursaba la secundaria con discontinuidad, en paralelo se fue insertando en el mercado de trabajo en empleos de baja calificación, informales y mal remunerados en su barrio. Su objetivo era contar con dinero para productos de consumo juvenil sin tener que recurrir al papá. Empezó a trabajar en 2013 a los 17 años en un quiosco y restaurant. El primer trabajo fue como ayudante de cocina en un restaurant de comidas rápidas y delivery donde trabajaba de las 18:00hs a las 03:00hs según la demanda. Fue una experiencia de 3 meses a la que accedió a través de un conocido del barrio. Si bien fue corto el periodo de tiempo fue determinante para ir definiendo su vocación por ser chef. El trabajo en el quiosco fue de seis meses como atención al cliente. Paolo destaca ambas experiencias como positivas siendo su primer contacto con el mercado de trabajo, sin embargo, menciona que combinar el estudio con el trabajo lo llevó a tener una merma en el rendimiento escolar que casi generó que repitiera el cuarto año. Por este motivo, decidió en acuerdo con el papá dejar de trabajar y sólo concentrarse en los estudios.

La institución. A través de una amiga llega al CFP en el año 2014. Si bien reconoce que no tenía interés en hacer un curso porque como él dice ese año *“fue un momento de mi vida en que no quería hacer nada de nada”*, su paso por el CFP resulta significativo en su experiencia social y trayectoria laboral posterior. Esto se debe a que la cursada en 2014 en el curso de Restaurant 1 y en 2015 de Restaurant 2 incide positivamente en su valoración de la carrera de chef potenciándola como su vocación y afianzando su seguridad a la hora de socializar con sus pares, como se observa en sus palabras:

P: ¿Cómo fue ingresar al centro? ¿qué te acordás?

E: Y lo primero fue muchos nervios. Porque soy de hacer amigos nuevos. Pero siempre pensé que era el peor cocinando de todos. Y bueno como todos acá siempre tuve un gran apoyo. Siempre estaban atentos a lo que vos necesitabas.

P: Al principio estabas nervioso. ¿Y ahora?

E: Y ahora ya creo que me transformé en el cargoso del curso. Estoy mucho más suelto. Me divierto más.

La experiencia en los cursos del CFP tuvo una importante incidencia a nivel subjetivo. Esto se debe en parte a sus ganas por superarse constantemente, y por otro lado, el trabajo activo del CFP brindando oportunidades que le permitieran a Paolo desarrollar su pasión y capacidad en un oficio. Así, por ejemplo, desde el CFP fue seleccionado para participar como uno de dos chef en un evento que realiza la Red El Telar organizado por el CFP todos los años en el Centro de Convenciones del Hindú Club de Don Torcuato. En el evento Paolo preparó comida de diversos tipos para más de 600 invitados. Asimismo, fue convocado para participar en un Taller de Gastronomía que el CFP coordina para los chicos y jóvenes que asisten al CIDI. Esta formación en la práctica y la confianza que le transmitieron los directivos del CFP fue crucial en su percepción de sí mismo y de sus capacidades, habilidades y posibilidades a futuro.

P: ¿Cómo te imaginas a futuro? Por ejemplo de acá a 3 años.

E: Me imagino un gran chef. Yo tengo una meta que hasta que no sea reconocido como chef no paro. Y sé que en algún momento lo voy a ser. Sé que soy bueno cocinando. Porque sino el evento del Hindú Club que hacen en El Telar no me hubieran convocado para que yo fuera. Eso me da la ventaja de que soy bueno. No es que te esté presumiendo. Es lo que siento.

En 2016. Ya egresado de la escuela secundaria y de los dos cursos de gastronomía, se encuentra trabajando en un restaurant de 3 de la madrugada a 11 de la mañana como ayudante de cocina, en una empresa que tiene una cadena de restaurant en diferentes ciudades de la provincia de Buenos Aires. Consiguió el trabajo por medio de un tío. Destaca con gran emoción que es la primera vez que tiene un trabajo formal donde además poner en práctica lo que aprendió en los cursos, a la vez que expresa el deseo de iniciar en 2017 una carrera terciaria para profundizar su formación en gastronomía. Esto marca un quiebre respecto de la trayectoria laboral y educativa familiar.

La trayectoria de Brian

La educación y la institución. La trayectoria educativa de Brian se caracteriza por la discontinuidad. Repitió cuatro años, tres en la escuela secundaria (séptimo, octavo y noveno) y una en el EI (segundo año). El repetir en la escuela secundaria lo atribuye a las “malas” juntas, problemas de salud y la poca motivación que le generaba la escuela. Brian menciona que siempre presentó problemas para enfocarse en el estudio y en la asimilación de los contenidos en las materias. Se vislumbra la falta de apoyo escolar en el hogar de Brian, dado el bajo historial educativo de sus padres: el papá educación primaria y la mamá educación secundaria incompleta. Brian además de sus padres vive con su hermano de 15 años que cursa la escuela secundaria y su esposa que cursa estudios en un instituto terciario. A pesar del bajo nivel educativo de sus padres y sus dificultades en la escuela, Brian nunca pensó en declinar sus estudios:

P: ¿Nunca pensaste en dejar el colegio?

E: No para nada. El tema del estudio es muy importante te instruye y te abre la cabeza. Vos el día de mañana podés tener un trabajo. Y bueno ese pensamiento lo mantuve hasta que terminé el secundario. Yo tendría que haber terminado a los 19 y terminé a los 21. Pero bueno ya está.

Con la firme convicción de que lo mejor para su futuro era terminar la escuela secundaria inició la cursada en el EI. Si bien, en el segundo año tuvo que abandonar por problemas familiares (vinculado a un tema de salud) retornó nuevamente para cursar y terminar sus estudios así como los talleres en oficios. La experiencia fue altamente positiva como describen sus palabras:

La secundaria común no me gustaba. No me hallaba cómodo. Estaba con chicos de mi misma edad y no me atraía. Se me hacía más difícil pero me atrajo más esto por los cursos en oficios. Porque al recibirte del secundario no es un secundario básico. Es Bachillerato en Producciones en Bienes y Servicios. Por eso fue que me gustó y no seguí en una escuela común. Los profesores acá no son profesores sino que son amigos. Te dan una mano en las tareas, te preguntan cómo estás. Cosas que en otro lado no. Te encariñas acá. Te compran. Es muy bueno. Te sentís contenido. Porque si vos no sabés algo te explican hasta que te quede.

La trayectoria educativa de Brian empezó con altibajos pero gracias a su esfuerzo personal y el apoyo que recibió en el EI por parte de profesores y compañeros logró terminar sus estudios secundarios. Declara: *“la educación me abrió la cabeza. A saber hablar con otra persona, saber expresarme”*, a tal grado que en su barrio aconseja a sus amigos que abandonaron la escuela secundaria que se acerquen al EI a conocer el lugar y la propuesta. Asimismo, el aconseja a su hermano de 15 años que está cursando la secundaria que realice cursos en paralelo en el CFP para ir nutriendo su curriculum para el mercado de trabajo.

El trabajo. La trayectoria laboral también fue discontinua, igual que la de su familia. Su padre taxista alternó periodos de buenos ingresos económicos con periodos de escasez según las crisis económicas del país. Su mamá siempre fue ama de casa con la tarea de cuidar de

Brian y su hermano. El primer trabajo de Brian fue a los 14 años en una verdulería donde todas las noches ingresaba cajones con frutas y verduras y bolsas de carbón. Luego a los 17 fue recepcionista en una remisería. Era un trabajo informal y mal remunerado, pero Brian empezó a trabajar prematuramente porque quería tener dinero para sus gastos personales y poder salir a los boliches con sus amigos. Según él mismo relata, fue hasta los 18 que encontró un trabajo que le gustaba y era bien remunerado. Aunque informal, era en una fábrica de ataúdes donde lijaba la madera y le daba forma. No tenía conocimiento para trabajar en la madera pero en la fábrica le enseñaron lo que necesitaba para realizar la tarea. Abandonó luego de 3 meses por problemas personales con el hijo del dueño.

Luego de un periodo de búsqueda sin éxito, en un estado de depresión ante esa situación, Brian decidió escribir una carta pidiendo trabajo al intendente de Morón. Éste lo puso en contacto con su Secretario que lo contactó con un contratista de obra pública. Así, a los 19 años Brian empezó a trabajar como ayudante de albañil (picaba canaletas y paredes) mientras cursaba segundo año en el EI (primera vez que cursaba segundo año a los 19 años, que vuelve a cursar a los 20 años). Su experiencia en este trabajo duró tres meses y no fue buena. El trabajo le demandaba un gran desgaste físico, era informal y además el contratista sólo hizo efectivo el cobro de un mes de trabajo.

Posteriormente, de enero a marzo de 2015 a través de un conocido de su papá trabajó como playero en una estación de servicio. Quedaba cerca de su casa y era bien remunerado. Fue su primer trabajo formal con todos los beneficios del derecho laboral. Sin embargo, al ser de turnos rotativos tuvo que dejar en abril para iniciar el tercer año del EI. Finalizada la cursada, Brian ya con el secundario completo y el antecedente de los cursos de formación comenzó a dejar curriculum en las agencias de empleo de Morón. Consiguió trabajo en un negocio de químicos donde vendía y hacía reparto de productos. Era un empleo informal y estuvo dos meses (enero-febrero de 2016) cuando decidió renunciar por problemas con el dueño.

En agosto de 2016 inició un trabajo en una empresa logística en el sector de depósitos de mercaderías haciendo seguimiento de los pedidos y controlando la carga de mercadería en los camiones distribuidores. Es un trabajo formal que encontró a través de una agencia de empleo a prueba por un periodo de tres meses. Trabaja de lunes a viernes de 9:00hs a 17:00hs y los sábados de 7:00hs a 11:00hs. Como él dice *“el trabajo es espectacular. Está bueno y es tranquilo”*. Por primera vez Brian siente que está en un trabajo que le gusta y se siente cómodo. Está confiado que luego de los tres meses de prueba le renueven el contrato y lo confirmen en planta permanente. Esta oportunidad le permite imaginar un futuro posible.

A futuro me veo con mí señora y con hijos, en una casa en algo sencillo. Y bueno en lo laboral un trabajo estable sea lo que sea. Algo que no me corte. Que no sea ni por producción ni por temporada, que sea algo fijo. Porque nunca tuve un trabajo fijo hasta ahora si me pasan a planta permanente.

Los jóvenes y adultos de este tipo en su mayoría han logrado abrirse camino por el mercado de trabajo, sin el apoyo del programa, y a pesar de que no cuentan con capital social. Si bien no mantienen nexos con la institución valoran de su experiencia el “cambio en la mentalidad” que posibilitó la generación de nuevo habitus, y una experiencia social más optimista del futuro antes incierto. Asimismo, atribuyen a su experiencia social en la institución un fortalecimiento de sus habilidades laborales, de expresión oral y de mayor confianza en sí mismo gracias a los compañeros, docentes y directivos que los acompañaron en su aprendizaje.

Los jóvenes y adultos destacan que cuentan con más herramientas para superar la trayectoria inestable resultado de un habitus educativo y laboral familiar débil; esto se evidencia en el cambio en sus percepciones y apreciaciones respecto de ellos mismos como sujetos y de la vida en general a partir de intentar afianzar un proyecto laboral y educativo con la posibilidad de continuar estudios. En muchos casos se aprecia que el trabajo conseguido está relacionado con los cursos de formación y en otros no, pero se aprecia la incidencia en la subjetividad social y laboral en las disposiciones, motivaciones, confianza en sí mismos, etc.

5. Las trayectorias con reproducción del habitus: la desinstitucionalización como un factor que contribuye a la reproducción de la experiencia social heredada

El pedagogo francés Philippe Meirieu sostiene que ante un periodo caracterizado por la inestabilidad e incertidumbre los seres humanos no deben renunciar a luchar por mejorar sus condiciones de existencia. Incluso aunque ya no podamos apoyarnos en la educación “*que tradicionalmente se nutría de un pasado que había que prolongar, mientras que hoy debe inspirarse en un futuro que no somos capaces de imaginar*” (Meirieu, 2016: 155). A esto se suma el deterioro de la educación familiar, donde los padres de ayer y hoy ante la falta de habitus en las prácticas escolares y laborales no cuentan con referencias y soportes que preparen a las nuevas generaciones para afrontar la vida (Jacinto y Terigi, 2007).

Así, el individuo hilvana su trayectoria en un tiempo que se despliega y un espacio que se estructura sin regularidades que garanticen estabilidad. La trayectoria de Vanesa y Gustavo ejemplifican este cuarto tipo. Son una muestra de otras historias y relatos que encarnan las voces de aquellos que desarrollan sus vidas donde las nuevas desigualdades sociales ya no coexisten con el Estado de Bienestar y las fuertes protecciones, propias de la sociedad salarial. En el escenario actual, los jóvenes y adultos con escasos recursos están doblemente devaluados, porque se encuentran por fuera de los circuitos de calidad educativos y laborales, y las prestaciones que garantizaban su seguridad social se han diversificado y expandido o desvanecido (Gluz, 2012).

En las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos de este último tipo las evidencias muestran que las probabilidades de inserción social y laboral están mediadas por el habitus de procedencia, tales como la valoración de los padres respecto de la educación, el nivel educativo alcanzado por los padres y hermanos, el sentido atribuido al trabajo y a los derechos laborales, el circuito laboral en el que están insertos los padres, el acceso a bienes

culturales, la segregación geográfica, la estabilidad económica del hogar, el ingreso temprano al mercado de trabajo y en empleos informales, la conformación prematura del propio núcleo familiar, etc. Estos factores se constituyen en un potente condicionante de la incidencia del programa en la trayectoria posterior de los sujetos, que los posiciona en peores condiciones para hacer uso de los recursos provistos, porque las condiciones sociales de la desigualdad se han agravado y con ello el riesgo de desafiliación social (Castel, 1997).

En consecuencia, podemos afirmar en base a los datos empíricos que en la construcción de este tipo de trayectoria se observa que la incidencia del programa en la subjetividad social y laboral, y la autoestima encuentra como límite el habitus familiar y los procesos de construcción de su vida, esto es, su propia historia personal y los condicionantes en las prácticas materiales y a nivel de las percepciones y representaciones en los que se fue desarrollando. En este sentido, la lógica de la integración se encuentra fuertemente mediada por las carencias y una débil socialización. Como se aprecia en la trayectoria de Vanesa y Gustavo están en una lucha constante por convertirse en sujetos de derechos, y despliegan estrategias (lógica estratégica) en una batalla entre la reproducción/transformación de sus vidas y la proyección a futuro signada por la carencia e incertidumbre en un proyecto que se mueve en la esfera de los intereses personales y colectivos en pos de asegurar la integración social.

La de estos jóvenes y adultos es una pelea por revertir los designios de una historia de vida difícil y adversa. La fuerza de la socialización dentro de los programas incide en la lógica de la subjetivación. Podemos argumentar que los jóvenes y adultos de este tipo de trayectoria realizan un trabajo de distanciamiento hacia la sociedad, para construirse como sujetos críticos y autónomos. Entonces, se constituye una experiencia social que nace de la tensión inminente entre habitus “viejos” y habitus “nuevos” y, en esa lucha constante por revertir un destino que desde su origen es fuertemente desigual. Pero el fortalecimiento en la lógica de la subjetivación no se ve acompañado por las posibilidades de desarrollo de la lógica estratégica. La trayectoria laboral posterior al paso por el programa sigue siendo inestable y precaria –en el mejor de los casos–, más allá de la centralidad que le asignan a la educación y formación, el desencanto y la frustración atraviesa la expectativa respecto de su futuro.

P: ¿Además del Plan Argentina Trabaja estás buscando otro trabajo?

E: Sí. Pero siempre me cerraron las puertas en todos lados y no me daban trabajo. Ahora me pasa lo mismo. Y yo con la presidencia anterior estaba enojado porque ellos te querían conformar con planes. Y a mí los planes no me sirven, no me alcanzan. Yo quería trabajo. Y este año fui a la municipalidad a hablar con una persona para que me den trabajo ahí.

P: ¿En la municipalidad de Morón?

E: Si. Y me dijeron que lleve un curriculum con foto. Y me dijeron que no depende de ellos que me tomen sino que depende del palacio municipal. Pero no me llamaron.

P: ¿Cuánto hace de esto?

E: Hace dos meses. Y siempre que voy y pido te cierran las puertas. Y más si te piden secundario por eso también estoy acá. Y para aprender un oficio y terminar el secundario y tratar de cambiar mi situación económica. Porque tengo hijos viste. Y más que por eso vine. Tengo miedo de no encontrar un buen trabajo por mi familia (Alejandro, 38 años, beneficiario Plan AT-Estudiante EI 1°).

A la hora de proyectar su futuro como trabajadores sigue primando el trabajo informal y de corto plazo en trabajos manuales relacionados con lo aprendido en los cursos de formación, pero en la informalidad.

Así, más allá del programa y su incidencia a nivel personal y subjetivo, la trayectoria posterior está intimidante relacionada con el habitus social y cultural del cual disponen los sujetos y que se corresponde con el familiar de origen. Es muy poco probable que estos jóvenes y adultos puedan lograr un progreso en sus condiciones de vida que consiga reducir la brecha en la desigualdad social si no se cuenta con la “transferencia de capital social institucional” que pueda ser un “puente” con el mundo del trabajo o si no se prevé un trabajo integral y articulado entre los programas y diferentes instancias gubernamentales que brinden un acompañamiento que apunte a la trayectoria posterior. Se requeriría de políticas sociales que destinen recursos a los programas de TyFP y un seguimiento de los sujetos en el territorio y generar redes que los integren al mercado de trabajo, a circuitos culturales y sociales que trascienda las fronteras del barrio, etc., de modo tal de revalorizar el trabajo que realizan las instituciones y fortalecer la autonomía personal y social en los jóvenes y adultos. Por otro lado, expresa la individualización del lazo social y la desinstitucionalización que atraviesa a los programas de TyFP, esto es, el aislamiento y la incipiente coordinación con otras esferas de la vida social, en especial, con el mundo del trabajo y sus múltiples actores que no permite la creación de un “capital social institucional” facilitador de vínculos sociales que amplíen o refuercen el magro o nulo capital social de origen.

Tal como señalan Jacinto y Caillods (2006) es imperioso cuando se trata de poblaciones con escasos recursos la articulación intersectorial que permita abordar las múltiples dimensiones de la pobreza y la desigualdad social. Para aunar los esfuerzos aislados y promover un trabajo integral y colectivo de las políticas e instituciones como un aporte a la integración social y la ampliación en las oportunidades. Se trata, entonces, de la necesidad de contar con políticas públicas que se orienten a mejorar aspectos propios del hogar que acompañen la trayectoria posterior a través de la complementación de acciones sociales, económicas y educativas.

Frente a la adversidad que deben afrontar los jóvenes y adultos de este tipo de trayectoria es muy probable que las expectativas generadas y las representaciones sociales de un futuro mejor tienda a desvanecerse. Parece quedar lejos la posibilidad de una movilidad social ascendente y de un cambio en sus condiciones laborales. El habitus generado por el programa no se adecua a la realidad social y en especial a la que encuentran en el mercado de trabajo. En sus relatos se vislumbra más la resignación de que les va a suceder lo mismo que a sus padres, una vida signada por la carencia e inestabilidad en su trayectoria laboral. A esto se suma –tal como sostiene Puiggrós (2006b)– la escasa valoración y las dificultades para el reconocimiento de los saberes productivos que se poseen a causa de trayectorias laborales en la informalidad, que constituye un obstáculo para adquirir nuevos empleos.

En este tipo de trayectoria, ante la escasa incidencia de “capital social institucional” u otros soportes de apoyo, la lógica de la subjetivación no encuentra un mecanismo que intervenga entre la lógica de la integración y la lógica de la estrategia. Lo que significa, que no alcanza sólo con formar y concientizar, es necesario también un trabajo más activo que trascienda las prácticas cotidianas de educación y formación para el trabajo ya sea brindando información sobre el mercado de trabajo, a partir de experiencias de acercamiento al primer empleo, con el contacto a instituciones educativas en nivel terciario o universitario, etc.

Cuadro 19.

Proceso de subjetivación		
Habitus familiar de origen Se revierte parcialmente	Habitus	Generación de nuevo habitus Nuevas percepciones y sentidos en torno a la educación, el trabajo y la sociedad
Experiencia social		
Lógica de integración	Lógica estratégica	Lógica de subjetivación
Débil sin aporte del programa	Débil sin aporte del programa	Fuerte con aporte del programa
Resumen tipo de trayectoria con lógicas desarticuladas: desconexión entre expectativas generadas y representaciones sociales sobre el presente y futuro. Ante la escasa incidencia de capital social institucional u otros soportes la lógica de subjetivación no tiene vínculo con las otras lógicas. El nuevo habitus no se adecua a la realidad social y en el mercado de trabajo.		

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis.

La trayectoria de Vanesa

La familia. Vanesa tenía 34 años en 2015 cuando asistió a la entrevista por primera vez en el CFP. Esta trayectoria tiene como principal característica que está atravesada por el constante

“esfuerzo y sacrificio” por tratar de progresar y superar la experiencia educativa y laboral heredada del habitus familiar.

P: ¿Por qué decidiste terminar la secundaria por el Plan FinEs?

E: Cuando terminé el primario es como que... es una edad difícil. Como mi hermano mayor no siguió yo no quise seguir tampoco. Pero después a los 16 había empezado otra vez. Le dije a mi mamá y me anotó. Hice dos años y volví a dejar. Y ahora de grande a los 30 le dije a mi marido “a la nena le falta poco para terminar la primaria porque no hacemos el secundario para incentivarla a ella a que siga el secundario”. Y bueno fue así que nos prendimos en el Plan FinEs, nos gustó, nos costó. Porque de dejar la primaria a retomar la secundaria es un salto muy grande. Pero la luchamos y seguimos adelante. Y la nena vio el esfuerzo de los padres.

P: ¿En qué año dejaste?

E: En segundo año. Viste cuando salió octavo y noveno yo me anoté. Terminé octavo y noveno todo re-bien, con muy buenas notas. Y después empecé el polimodal y dijo “no, no quiero seguir”. Y después de grande digo “tengo que terminar. Es una meta que tengo que hacer”.

P: ¿Tus padres que te dijeron cuando dejaste la secundaria?

E: No mucho en realidad. Era como que estaba muy rebelde en ese momento. Y quizás otras cosas eran más importantes para mis padres como trabajar para que no nos falte la comida en el día a día. Mi papá tiene una forma de pensar que a mí no me gusta.

P: ¿Por qué?

E: Para mi papá es como que la secundaria no sirve. No le da ningún valor. Y mi mamá si quería que estudiemos. Pero mi papá decía “no qué van a hacer. Para qué van a estudiar si eso no sirve para nada”. Y es al día de hoy que me hubiese gustado que mi papá la apoye a mi mamá para que terminemos la secundaria.

La educación. El relato de Vanesa deja en claro –en su valoración de lo educativo– el retrato de una situación cruzada por toda una historia familiar previa signada por la inestabilidad económica, la carencia afectiva y la pobreza. Se constituyó un habitus familiar que fue invisibilizando la importancia de la educación como un valor de progreso personal y social frente a la urgencia de lo inmediato como era para sus padres la búsqueda de trabajo para garantizar la alimentación diaria. Así, para Vanesa no terminar el secundario se transformó en algo natural, dado que también sus padres y su hermano mayor no habían finalizado el nivel y no consideraban a la educación algo fundamental.

En 2015 su hija de 12 años se encontraba cursando la escuela primaria para iniciar el año siguiente la escuela secundaria. La necesidad de representar un ejemplo para su hija hizo que Vanesa y su marido decidieran ingresar al Plan FinEs. Vanesa egresó en 2014 y su marido en 2015 luego de haber dejado en 2014 en tercer año y retornar para terminar por consejo de Vanesa. Si bien la cursada fue difícil porque hacía tiempo que no tenía contacto con materiales de estudio y la regularidad de la cursada, como ella dice “nunca bajó los brazos”, frente a la complejidad de los estudios.

En este sentido, a su experiencia en el Plan refiere que le cambió la forma de pensar y concebir la educación. Todo es distinto para Vanesa, como describen sus palabras en el siguiente fragmento:

P: ¿Qué te pareció la experiencia en el Plan FinEs?

E: Para mí fue una experiencia muy linda y te enseña también muchas cosas. Te enseña a ser de otra forma. Te enseña a pensar de otra forma. Por ejemplo mis viejos todavía tienen una forma de pensar de antes. Y yo le dije a mi mamá que se anote. Porque te lleva a pensar de otra forma. Yo también antes pensaba de una forma y ahora de otra. Me abrió la mente.

P: ¿Qué sentís que te cambió?

E: O sea, yo siempre me pongo en el ejemplo de mis viejos. Y yo siempre decía que el estudio no era importante o que ya no podía o para qué. Si sirve el estudio hoy en día. Hay que tenerlo si o si. En eso yo me pongo en que hay que estudiar y no queda otra. Es lo mejor y más importante que le puedo dejar a mi hija. Y es un derecho estudiar aunque uno se olvide de eso. Y como yo le digo a mi hija hoy en día es una obligación y un derecho.

Es interesante destacar la importancia del paso de Vanesa por el Plan FinEs y la incidencia que tuvo a nivel de la subjetividad. Lo que antes no era reconocido y aceptado por la familia ahora se constituye en un derecho que se visibiliza con determinación: se da cuenta que ella, su pareja y su hija son sujetos portadores de derechos. Esto que se revela como algo impensado por su experiencia familiar previa, llevó a Vanesa a replantear su situación familiar y la necesidad de buscar un trabajo para mejorar su realidad económica: el acceso a un trabajo y una mejor vida también es un derecho social.

El trabajo y la institución. Esto llevó a Vanesa a acercarse al CFP con el fin de fortalecer su curriculum y conseguir un trabajo formal. La Referente Educativa y de Sede del Plan Fines pone a Vanesa en conocimiento del CFP y la posibilidad de hacer cursos gratuitos, vínculo institucional que surge como parte de la “trama” no formal que describimos en el capítulo anterior. La trayectoria laboral de Vanesa comienza a los 17 años es similar a la de muchos de los jóvenes y adultos entrevistados. Se caracteriza por entradas y salidas del mercado de trabajo, en empleos de baja calificación, mal remunerado e informal, pero además no le permiten lograr una acumulación de saberes y habilidades en un oficio: cuidadora de niños, cajera en supermercado y limpieza en casas residenciales.

Su pareja tiene trabajo formal como operario en una empresa. Es el único sostén del hogar, si bien les alcanza con eso para las necesidades básicas, no pueden acceder a otros bienes de consumo como tener una computadora, ir a cines, espectáculos, viajar, etc. Con el fin de mejorar la situación económica decide hacer el curso de Informática en el CFP. Su valoración del curso es altamente positiva no sólo en lo referente a los contenidos sino además en la calidez humana del grupo de docentes, directivos y compañeros. Siente que el curso le brindó herramientas para posicionarse mejor en el mercado de trabajo y le ayudó a socializar con las personas. Asimismo, declara que el curso la estimula a seguir estudiando y avizora con mayor optimismo el futuro como evidencia el siguiente fragmento:

P: ¿Cómo ves tu futuro de acá a 3 o 5 años?

E: Y yo lo veo progresando. Porque ya pude llegar hasta acá que yo pensé que nunca iba a llegar. Nunca pensé que iba a tener el secundario. Y menos que menos que iba a estudiar sobre computadoras. Pero avancé mucho. Es algo que yo me doy cuenta que hay cosas que aprendí un montón y que puedo tocarla a la computadora.

Un año después nos reencontramos con Vanesa y su situación no había cambiado en lo laboral. Se encontraba desempleada luego de buscar trabajo dejando su curriculum en agencias de empleo en Tigre. Según relata no supo desempeñarse debidamente en las entrevistas al no responder “adecuadamente y con tranquilidad”. Señala como causa la falta de experiencia a la hora de asistir a una entrevista laboral y el hecho de ser mayor de 30 y no contar con experiencia laboral comprobable.

La trayectoria de Gustavo

La Familia. Cuando entrevistamos a Gustavo en el 2016 tenía 39 años. Había finalizado el EI en 2012, pero adeudaba dos materias, una de las cuales pensaba rendir en diciembre de 2016. Su historia de vida es similar a la de muchos de los casos presentados. Su papá (escuela secundaria incompleta) lo abandonó a él y su mamá (escuela secundaria incompleta) cuando tenía 14 años para irse a vivir a Entre Ríos. Siendo hijo único y de padres separados comenzó a trabajar a los 14 años para ayudar con la economía del hogar, y abandonó la escuela secundaria en segundo año, como él mismo describe:

Era pibe, pendejo; y todavía me gustaba salir y todo eso. Quería tener mi plata para esas cosas. Para qué estudiar, pensé, si tengo plata. Y entonces me decidí a trabajar. Y siempre me decía mi mamá “seguí estudiando, yo te voy a bancar”; pero yo... a mí me gustaba tener mis cosas, y comprarme lo que yo quería. Entonces me decidí a trabajar. Hoy me arrepiento.

El trabajo. Su primer trabajo fue informal en la carpintería de un amigo del barrio que fabricaba y vendía muebles para el hogar a los 14 años. Gustavo con ayuda del amigo y el papá de éste aprendió a construir muebles. Un hecho significativo que marcó su trayectoria laboral fue que a los 16 años tuvo su primer hijo. Fue un momento crucial en su vida porque no quería repetir la historia que él había vivido con el abandono de su papá, sintió que lo mejor era trabajar para que a su hijo no le faltara alimento, ropa, etc. Así, a los 17 años, cuando su amigo decidió dejar de trabajar para retomar los estudios, él se quedó sólo al frente de la carpintería reforzando su idea de que era mejor trabajar, dado que su ingreso económico había aumentado considerablemente. Gustavo estuvo a cargo de la carpintería hasta los 23 años (cuando cerró por caída en las ventas) porque generaba ingresos para mantener a su esposa, primer hijo y segundo hijo que tuvo a los 20 años. En el año siguiente (1999) consiguió trabajo como operario en mantenimiento en una fábrica en el parque industrial La Cantábrica. Fue su primer trabajo formal. En la fábrica se enteró de la existencia del CENS y la posibilidad de terminar los estudios secundarios. La cercanía del CENS con el lugar de trabajo fue clave para que Gustavo decidiera retomar los estudios. Sin embargo, como el trabajo era en turnos rotativos (mañana, tarde y noche) en cada semana no pudo sostener la cursada en cuatro intentos.

Fue muy difícil la situación de trabajar y estudiar. Y empecé a estudiar pero el trabajo tenía horario rotativo. Después empecé de vuelta, dejé de vuelta; empecé de vuelta y dejé de vuelta... y bueno era la cuarta. La idea era que la gente que tenía horarios rotativos pudiera terminar la secundaria, si se le daba la posibilidad, porque se le complica a uno cuando tiene horarios rotativos en la fábrica. Entonces... igual se complicó un montón, te digo, porque el profesor de la mañana no te daba lo mismo que el de la tarde, y me atrasaba, y bueno dejé.

En la fábrica trabajó hasta 2006 que lo despidieron. Luego vivió 6 años difíciles donde realizó varias actividades: pintor, jardinero, albañil, herrero, cría y venta de conejos. Sobrevivió “como pudo” según sus propias palabras. La falta de un trabajo estable, sumado a la separación con su señora, llevó a Gustavo a sufrir una crisis emocional profunda ante la falta de perspectiva a sus 33 años (año 2008). Decidió irse a vivir por dos años a Entre Ríos donde su papá ya fallecido le heredó una pequeña propiedad. Allí realizó changas varias y trabajó en la fabricación de muebles. En 2010 decidió volver a Buenos Aires “a seguir peleándola” pero junto a sus hijos. Consideró para poder encontrar un trabajo está vez sí iniciar y finalizar los estudios secundarios.

La educación y la institución. En 2010 se inscribe al CENS en el EI con la intención de terminar la secundaria y capacitarse en oficios. Por un lado, en los cuatro años que no tuvo trabajo se dio cuenta que no pudo acceder a muchos trabajos por no contar con el título de secundario. Por otro lado, una cuestión personal de ser un ejemplo para sus hijos.

Como todo en la vida de Gustavo, no fue fácil retomar los estudios. La dificultad de volver a estudiar a los 35 años después de 21 años de abandonar los estudios y la falta de trabajo pensó en varias ocasiones abandonar la secundaria. El no poder contar con un trabajo estable le generaba periodos de profunda depresión que hacía que deje de asistir al EI por espacios de dos o tres semanas, y se atrase con los contenidos y la entrega de los trabajos prácticos. A esto se suma, que no tenía buena relación con los compañeros más jóvenes a quienes no entendía. El problema radicaba en que los estudiantes más jóvenes comprendían “más rápido” las consignas y eso promovía en Gustavo un sentimiento de inferioridad que no podía superar.

Fueron importantes los consejos de los compañeros mayores y profesores para que no abandone:

Los profesores, las profesoras, siempre motivando a terminar de estudiar, a terminar de hacer esto para el día de mañana poder hacer otra cosa, poder tener otra oportunidad de estudiar. Y entonces me daba muchas ganas de dejar pero gracias a ellos no quería dejar de estudiar. Cuando dejé de venir me llamaron los compañeros, me llamó un profesor; me dice “¿Cómo vas a dejar esto? Ya está, estás ahí”, y... tenía razón. Y eso me ayudó mucho.

Ni bien inicia la cursada del tercer año en el EI, en enero de 2012, Gustavo encuentra a través de un conocido trabajo en un frigorífico como mantenimiento en tareas de electricidad, herrería y soldadura. Mucho de lo aprendido en los cursos de oficios lo pudo poner en práctica. Luego de un tiempo fue ascendido a la planta de afluentes con la tarea de supervisar los desechos con tratamiento químico. Sin embargo, en enero de 2016 le comunican que está despedido por reducción de personal por una merma en la producción.

En junio de 2016, cuando conversamos con Gustavo, no había podido conseguir trabajo. A pesar de que había repartido curriculum se encontraba con dos dificultades para acceder a un empleo: por un lado, no tener el analítico del secundario, por otro lado, la falta de experiencia comprobable ya que la mayoría de su trayectoria laboral fue informal. Ante la falta de trabajo tuvo que dejar de alquilar la casa donde vivía con sus dos hijos y trasladarse a la casa de su mamá, donde de a poco con ayuda de los hijos está construyendo, ahora que no trabaja, su casa en la parte de arriba. Inmerso en una depresión por no encontrar trabajo, a lo que suma que sus hijos abandonaron la escuela secundaria, el de 23 años trabaja y el de 19 años busca trabajo, Gustavo piensa como proyecto alternativo irse a vivir a Entre Ríos a la propiedad que era de su papá y vivir de su producción en la tierra y changas.

Se trata de experiencias que muestran un salto cualitativo en lo educativo (en el caso de Gustavo si bien le otorga un mayor valor a la educación aún no pudo finalizar la escuela por adeudar dos materias lo que dificulta que encuentre un trabajo formal) y en la formación en un oficio que logra revertir el habitus educativo familiar, sin embargo no se traduce en un salto en cuanto su ingreso de forma estable y formal en el mercado de trabajo. La formación en un oficio no ha contribuido a que encuentren un trabajo más allá de changas esporádicas.

La incidencia a nivel subjetivo es fundamental para el desarrollo de concepciones, percepciones y sentidos sobre la educación y el trabajo, el desarrollo de habilidades, etc. pero, como evidencia el caso de Vanesa y Gustavo, con eso sólo no alcanza para lograr una efectiva y sostenida inserción social y laboral que permita una mejora en la calidad de vida. Se trata de un tipo de trayectoria educativa y laboral que requiere de la “transferencia de capital social institucional” o de soportes institucionales pos paso por el programa.

Conclusiones

Nadie puede ser feliz sin participar en la felicidad pública, nadie puede ser libre sin la experiencia de la libertad pública, y nadie finalmente, puede ser feliz o libre sin implicarse o formar parte del poder público.

Hannah Arendt

1. Los soportes institucionales frente al desafío de la desafiliación social en el siglo XXI

El punto de partida de esta tesis fue estudiar los programas de TyFP en un escenario de individualización social e institucional, y de surgimiento de nuevas desigualdades sociales. La investigación que realizamos muestra que la integración social se convirtió en uno de los grandes retos para nuestro país, a pesar del importante crecimiento económico que experimentó en la primera década del siglo XXI, no se ha conseguido aminorar la brecha en la desigualdad sino que, lamentablemente, se ha profundizado en el marco de las nuevas transformaciones sociales. El análisis empírico evidencia que frente al desafío que reviste hoy la integración social no basta con el esfuerzo de instituciones aisladas que desarrollen intervenciones novedosas para garantizar el acceso de los jóvenes y adultos a la educación y el trabajo, sin contar con el apoyo de una red homogénea y articulada que desarrolle estrategias de seguimiento y acompañamiento permanente a los jóvenes y adultos.

1.1 Similitudes y diferencias en diferentes modelos institucionales de TyFP

Uno de los objetivos propuestos fue analizar y comparar dos instituciones que combinan TyFP destinados a jóvenes y adultos. En base al análisis empírico, se vislumbra la importancia de no sólo transmitir conocimientos y habilidades, sino también en valores de ciudadanía y en valores democráticos para la construcción y el desarrollo de una experiencia social en los sujetos que asegure un efectivo ejercicio de los derechos sociales, y su capacidad de distanciamiento crítico de la sociedad. En un mundo cada vez más individualizado es esencial contar con referencias sólidas a lo público como fuente del bien común y de los proyectos colectivos, sino para eliminar la desigualdad, por lo menos para empezar a reducirla.

Abordamos los efectos de las nuevas desigualdades sociales en las trayectorias educativas y laborales de jóvenes y adultos pobres, en el marco de una sociedad que tiende a la individualización y desinstitucionalización de los soportes que brindaban las instituciones sociales para garantizar la inclusión social y laboral en la primera modernidad. Los cambios generados en la segunda modernidad interpelan a las instituciones de educación y trabajo a

desarrollar novedosas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral para promover la integración social. En el marco de estas estrategias, seleccionamos dos instituciones que combinan TyFP.

Para el estudio en profundidad y la comparación de los proyectos formativos e institucionales, primero, construimos un marco analítico (“caja de herramientas”) que elaboramos recuperando el aporte teórico-conceptual de diferentes corrientes y autores de la sociología contemporánea. Esto nos permitió contar con elementos para conocer y comprender el momento actual en el que se desarrollan las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos de nuestra investigación, desde un punto de vista que estuvo atento a los condicionamientos estructurales y a la capacidad de agencia de los sujetos por los procesos de subjetivación de lo social. Segundo, ubicamos a los casos en el marco de las políticas sociales en educación y trabajo, y en particular de la EDJA y la FP. Luego, planteamos caracterizar a los sujetos centrales de la acción educativa y laboral –jóvenes y adultos, docentes y directivos– y las concepciones pedagógicas y del mundo del trabajo, así como las principales convergencias y divergencias en ambos programas.

A partir de ese análisis advertimos, por un lado, similitudes en los casos de estudio: a) ambas instituciones cuentan con una suficiente dotación de personal administrativo que favorece el desarrollo de la función pedagógica. En relación a esto, es importante en los programas la forma de selección de los docentes de manera directa (y no por concurso público de oposición y antecedentes) que permite la concentración horaria en las instituciones y configurar condiciones más favorables y mayor flexibilidad organizacional y compromiso de los docentes e instructores con el proyecto institucional y pedagógico; b) los jóvenes y adultos evidencian un escaso nivel educativo de origen y en lo laboral en su mayoría se insertan en la informalidad, en especial aquellos que no poseen experiencia laboral (en muchos casos no comprobable) y otros se encuentran desempleados; y presentan semejanzas también en cuanto a la distribución de edades: la mitad de los jóvenes y adultos se ubica en la franja de edad de 19-29 años y la otra mitad en la franja de edad entre 30-60 años; c) revalorizan las relaciones interpersonales como un valor esencial en el proceso educativo y en la formación para el trabajo; d) se articula poco con el mundo del trabajo a nivel municipal, provincial o nacional, cual podría ser un “puente” entre los programas y el acceso a un empleo, como parte de un trabajo integral y colectivo; e) no desarrollan estrategias para mantener el contacto institucional con los egresados o el vínculo entre estudiantes y egresados; f) consideran el microemprendimiento como una forma de acceder al empleo, si bien, en el caso del CFP-Plan

FinEs se intenta revertir esa lógica; g) no mantienen vínculos con otras instituciones similares o insertas en políticas sociales a nivel provincial o nacional.

Por otro lado, observamos diferencias entre los casos: a) si bien, en ambos programas es fundante el acceso de los jóvenes y adultos a la educación y el trabajo como un derecho social, en el CENS-EI se aprecia en el proyecto pedagógico e institucional una articulación educación-formación para el trabajo más consolidada como parte en un proyecto integral. La propuesta del CENS-EI promovido por la Fundación Uocra revela el valor de esta iniciativa en una “trama” institucional formal que logra articular un trabajo pedagógico y de formación entre los docentes del CENS y los instructores del CFP. En este punto, es interesante señalar que en el CENS-EI aparece como central la inclusión de la formación en oficios como espacio curricular con talleres en cada año de cursada del secundario. A esto se suma, que el CENS-EI a partir de 2017 articula con la opción de terminalidad primaria para jóvenes y adultos.

En el CFP que articula con el Plan FinEs, en cambio, la oferta de formación profesional vinculada con la terminalidad secundaria se circunscribe a una “trama” institucional no formal en donde, además, en el Plan FinEs no se contempla en la currícula espacios para la formación en oficios como un valor para lograr la inserción laboral. Por su parte, el CFP no brinda de manera formal la posibilidad de articular con la terminalidad primaria o secundaria³³.

La diferencia mencionada en la “trama” institucional y en el diseño curricular es un indicativo de la prioridad que se le otorga a una formación integral que considere la articulación entre terminalidad educativa y formación para el trabajo, o su combinación con otras opciones institucionales, como un vínculo necesario y virtuoso no sólo de la EDJA y la FP, sino también de la educación en general.

b) Las condiciones en que desarrollan su labor los docentes e instructores. El CENS-EI cuenta con los recursos económicos, materiales y tecnológicos que brinda la Fundación Uocra para el adecuado funcionamiento de las instalaciones y el equipamiento para los talleres en oficio. Esto permite que se cuente con herramientas y tecnología avanzada similar a la que demandan las grandes empresas industriales.

En el CFP las instalaciones son mantenidas por la Red El Telar, sin embargo, no cuenta con los recursos necesarios para garantizar que el equipamiento tecnológico en los talleres en

³³ Recién a partir de 2016 con intentos de una mayor articulación con el Bachillerato Popular El Telar, por ejemplo, a partir de incorporar espacios de formación en oficios en la currícula del Bachillerato Popular.

oficios esté actualizado, lo que genera una brecha entre la oferta formativa y las demandas de habilidades y capacidades requeridas en el mercado de trabajo. En el caso del Plan FinEs, como describimos, la sede no recibe recursos materiales y pedagógicos por parte del Estado, sino que estos aspectos quedan librados a la capacidad de los estudiantes, docentes y referente de generar recursos propios para el desarrollo de las clases.

c) El horario de funcionamiento. El CENS-EI sólo brinda una franja horario con cinco días de cursada presencial. Esto impide que muchos jóvenes y adultos opten por el EI porque sus horarios laborales se superponen con el horario de cursada, otros jóvenes y adultos cuando encuentran un trabajo que coincide con el horario de cursada deben abandonar; y en el caso de las mujeres el horario de cursada se superpone con las responsabilidades familiares como son retirar a los hijos de la escuela o preparar la cena para el núcleo familiar. Por su parte, el CFP tiene una mayor opción para la cursada, que contribuye en la articulación con la cursada del Plan FinEs que contempla una amplia franja horaria. Esto permite que si un joven o adulto consigue un trabajo no abandone el curso de formación sino que puede asistir en otro horario.

d) En el CENS-EI la oferta de cursos está centrada en la formación en oficios para la construcción, a diferencia del CFP que brinda oficios en una mayor variedad de actividades laborales. Esto introduce otra diferencia importante centrada en la cuestión de género. En el CENS-EI predominantemente son varones. Esto se debe a que los cursos en oficios están orientados a la construcción, hecho que resulta más atractivo a los varones.

Más allá de las similitudes o diferencias mencionadas, estos nuevos programas de TyFP intentan, a través de diversas estrategias, abordar más eficazmente las necesidades de los jóvenes y adultos en materia educativa y de formación, así como comprender y valorizar la diversidad de situaciones y condiciones de vida de los sujetos. Se trata de conjugar estos aspectos para garantizar el acceso a la educación y el trabajo como un derecho social en un momento histórico de auge de nuevas desigualdades sociales.

1.2 El rol de la “nueva institucionalidad” en un mundo desigual

Otro de los objetivos de esta tesis fue caracterizar las “nuevas institucionalidades” que vinculan EDJA y formación laboral. En este sentido, observamos que el modelo abierto y flexible de los programas de TyFP hacen de la innovación en sus prácticas pedagógicas, de formación e institucional un principio fundante para adecuarse a las demandas y necesidades de la población que atienden. Esto incide en la generación de nuevo habitus y en la promoción de una experiencia social de los jóvenes y adultos que posibilita que construyan un nuevo vínculo con lo escolar y laboral que supera lo vivido en sus trayectorias previas, producto del

desarrollo de novedosas prácticas de enseñanza y aprendizaje. En ambos casos está presente en los jóvenes y adultos la concepción del programa como una segunda oportunidad para formarse como sujetos consientes de su realidad, de la sociedad que habitan y con habilidades para insertarse al mercado de trabajo, como señalamos, esto se expresa en la subjetividad social y laboral.

Frente a las nuevas desigualdades y un individualismo institucionalizado el modelo institucional en ambos programas promueve una “nueva institucionalidad” en tanto intenta adaptarse a las exigencias de los jóvenes y adultos, se constituye en una innovación que excede la acción habitual de los CENS y CFP. La diferencia, se verifica en la institucionalización de recursos pedagógico-didácticos y de procedimientos de gestión que promueve nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral. Asimismo, se convierten en ofertas interesantes y útiles que resultan relevantes y prometedoras en el escenario de desigualdad social existente y para una población con serias limitaciones económicas y educativas. Se puede concluir que los programas de TyFP se convierten en modelos en continuo crecimiento y transformación que se prueban en la práctica cotidiana. Se evidencia un compromiso de toda la comunidad educativa y de una evaluación continua de esas metas. Esto permite el aprovechamiento de las potencialidades de las experiencias y su perdurabilidad en el tiempo. Es interesante señalar, el trabajo que realizan los directivos en dotar a los docentes e instructores una perspectiva social, para generar en ellos una sensibilidad hacia los problemas sociales, una conciencia social y un desarrollo de la autocrítica. En su mayoría, docentes e instructores muestran una gran satisfacción en participar de estos proyectos.

En definitiva, en la dimensión institucional advertimos la generación de nuevas prácticas pedagógicas y de formación para el trabajo. Si bien hemos dilucidado muchas de esas innovaciones a la luz de los conceptos de habitus, experiencia social, desinstitucionalización, individualización, trayectorias y capital social institucional; se constituye en un desafío para futuras investigaciones seguir profundizando en el funcionamiento de estas instituciones y su aporte a la integración social o al desarrollo de otras instituciones de educación y trabajo con nuevos elementos empíricos, puesto que dicha empresa excede el objetivo de esta tesis.

Vinculado a lo anterior, nos parece importante el estudio de las nuevas institucionalidades de los programas de TyFP porque como vimos se desarrollan en la tensión entre objetivos inclusores y tendencias a la agudización de la social. En muchos casos la tensión es tan fuerte y difícil de superar que no logra modificar la desigualdad social. En este sentido, los programas de TyFP estudiados permiten ampliar los recursos y opciones a los jóvenes y

adultos. Sin embargo, no podemos decir que la disputa en torno a un sentido más igualitario y democrático de la educación y el trabajo esté saldada. Esto dependerá en gran medida del accionar de las políticas públicas para generar mejores oportunidades y condiciones de empleo y una progresiva reducción de la brecha entre circuitos educativos.

Para cerrar, los resultados arrojan como un punto a considerar a futuro una mayor institucionalización de las experiencias analizadas para pasar de lo particular a lo general. Jacinto y Caillods (2006) explican que toda práctica novedosa que aspira a funcionar satisfactoriamente afronta el problema de la institucionalización. Es decir, la integración de las prácticas nuevas al funcionamiento cotidiano de la propia institución y a la oferta regular del sistema educativo y de formación. Podemos confirmar en base a los resultados que en los programas estudiados se verifica una institucionalización de recursos pedagógico-didácticos y de procedimientos de gestión institucional como prácticas asimiladas en la rutina habitual. Se constata asimismo la institucionalización de las intervenciones novedosas en la formulación e implementación del proyecto pedagógico y formativo propuesto en ambas instituciones. Se trata de dos experiencias en construcción que van haciendo camino y se van retroalimentando de sus procesos. La intención de esta tesis, fue dar cuenta de los avatares de estas experiencias que apuestan a la inclusión, hacer visible sus previsiones y falta de previsiones, sus aciertos y sus debilidades.

Las instituciones aquí analizadas son producto de una época que buscó resolver los problemas sociales con políticas focalizadas que fracasaron al aumentar la brecha en la desigualdad educativa y laboral. Pero lo distintivo de estos programas de TyFP es su forma de concebir y conceptualizar a los jóvenes y adultos, sus proyectos institucionales y pedagógicos, los mecanismos que despliegan para integrar a todos y construir un espacio colectivo, para abordar las dificultades sociales y de aprendizaje, etc. La investigación revela que la ampliación social en el acceso a la educación y el trabajo que posibilitan las instituciones que articulan TyFP es sólo una primera instancia para revertir la desigualdad social, porque se generan nuevas desigualdades que ponen en cuestión los alcances de la integración y la democratización. Se trata, entonces, de discutir los mecanismos de acceso a los bienes públicos de forma más igualitaria, por ejemplo, recuperar un sistema educativo que logró ser considerado de calidad, en primer lugar, por los propios argentinos. En este sentido, el proyecto institucional y la institucionalidad de estos programas de TyFP puede resultar sugerente para seguir estudiando estas experiencias porque el modo en que han actuado y pensado resulta una oportunidad para conocer los problemas del sistema educativo y de formación en su conjunto, buscar explicaciones alternativas, otros modos de tramitar los

problemas y de formularlos, fomentar otras prácticas y estrategias posibles. En fin, lograr una sociedad más igualitaria.

1.3 Trayectorias, subjetividad y experiencias de los jóvenes y adultos

Otro de los objetivos se propuso analizar las trayectorias previas y posteriores de los jóvenes y adultos, y tipificar la incidencia de los programas atendiendo a la construcción de subjetividad y a la forma en que opera la transmisión de “capital social institucional” en la integración social y laboral. La tipología de trayectorias educativas y laborales que construimos está inscripta en procesos de socialización portadores de representaciones, concepciones y percepciones que van definiendo las formas posibles de los itinerarios. En esos itinerarios las instituciones juegan un papel importante en el entrecruzamiento de pasado, presente y futuro porque contribuye en la generación de un habitus nuevo que modifica la experiencia social previa. El material empírico obtenido pone en evidencia que en el paso por los programas de TyFP los jóvenes y adultos logran mayor autonomía y una experiencia social que incide en la integración y los potencia en el desarrollo de las lógicas de integración, estratégica y de subjetivación. Sin embargo, en muchos casos las múltiples y nuevas desigualdades y las carencias incorporadas de su historia familiar y social primigenia entran en contradicción con los nuevos habitus generados en los actuales procesos socializadores. En este sentido, los casos analizamos evidencian que muchas veces la no-correspondencia entre habitus generados y procesos socializadores se profundiza por la escasa incidencia de la “transferencia de capital social institucional” que no garantiza una correspondencia entre el fortalecimiento de la subjetividad social y laboral y la inserción laboral.

En relación a lo anterior, otro objetivo propuesto fue caracterizar y conceptualizar la experiencia social de los jóvenes y adultos en su paso por los programas de TyFP acerca de lo escolar y laboral. Vimos que la construcción de la experiencia social y la generación de nuevos habitus modifica las concepciones previas respecto de lo escolar y laboral, sin embargo, es un proceso complejo, a través de los cuales los jóvenes y adultos articulan distintas lógicas que constituyen el mundo social. Pero estas lógicas no se circunscriben a los programas de TyFP, porque los sujetos, que se encuentran experimentando cambios propios de nuestra época, actúan en diversos ámbitos, y desde todos ellos van construyendo sus relaciones con las instituciones educativas y de formación, así como sus sentidos y significados. Es así como la trayectoria educativa y laboral de los sujetos se construye en un proceso de retroalimentación entre la vida cotidiana y la experiencia social en las instituciones. Entonces para comprender las trayectorias es necesario tomar en cuenta las

interacciones y las múltiples tensiones que se crean entre programas y sociedad, entre habitus viejos y nuevos.

2. Los jóvenes y adultos en la encrucijada: entre la integración y la individualización de la desigualdad

Según nuestra investigación a diferencia de las generaciones pasadas, los jóvenes y adultos de hoy se encuentran en un mundo inestable e incierto, donde la desigualdad educativa y laboral reproduce la asimetría de oportunidades y la diferenciación social. En este sentido, la “transferencia de capital social institucional” es un factor importante que incide en la trayectoria posterior, sin embargo, como vimos en la tipología es bajo el número de casos en donde el “capital social institucional” se constituye en un elemento que amplía las posibilidades de inserción de los sujetos en su trayectoria posterior. Si bien, en esta tesis hemos dado cuenta de la persistencia de la educación y el trabajo como institución social para los sujetos a partir de las representaciones y percepciones que de ellas tienen.

Finalmente señalar que la experiencia social se constituye en una herramienta analítica para conocer el contexto social e institucional en el que actúan los sujetos, y por el otro, sus subjetividades, los procesos intersubjetivos en los que participan y sus reflexividades que lleva al individuo a la generación de un nuevo habitus que incide de muy diversas maneras en la trayectoria educativa y laboral. Para el análisis nos apoyamos fundamentalmente en los aportes teórico-analíticos de Bourdieu, Dubet, Martuccelli, Beck, Castel, Fitoussi, Rosanvallon, Bauman, Zemelman y Jacinto; porque nos pareció una herramienta para la comprensión de las experiencias de los jóvenes y adultos, entre otras cosas toman en cuenta los condicionantes estructurales y subjetivos. Además de tomar en cuenta que los actores más allá de los determinantes estructurales despliegan márgenes de acción que desarrollan en las distintas lógicas y en diferentes ámbitos.

Ya en el final de la tesis confirmamos la pertinencia y utilidad de complementar el concepto de habitus con el de experiencia social. El nuestro no es un trabajo concluido. Porque la experiencia social y la generación de habitus implica un proceso dinámico. Del mismo modo, no hay una única manera de articular las lógicas de acción para construir tipos de trayectorias. Nuestro trabajo es resultado de la información empírica, los fundamentos teóricos y la propuesta metodológica que planteamos, así como el análisis que realizamos, que nos permitieron construir una respuesta a las preguntas de investigación.

Podemos sostener que es válida la hipótesis general propuesta que los programas de TyFP construyen nueva institucionalidad que incide en la subjetividad social y laboral y en la

trayectoria posterior de los sujetos. Muchos de los argumentos que desplegamos sostienen esta hipótesis, sin embargo esta afirmación presenta múltiples matices que desarrollamos en el capítulo VIII. Nuevas preguntas parecen abrirse para continuar indagando: ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre programas de TyFP en otras partes del país en otros contextos, con otras poblaciones, con otras características culturales y sociales, con otro tipo de instituciones y tramas? ¿En qué medida las políticas sociales basadas en un enfoque de derechos humanos ponen en cuestión las orientaciones de las políticas focalizadas y compensatorias de la década de 1990 que estuvieron destinadas a la contención de la pobreza, pero no a la reducción de la desigualdad social? ¿Cómo re-pensar las intervenciones psicosociales, educativas y laborales de los programas de TyFP analizados en el desarrollo de políticas públicas en el marco de sociedades desiguales y diversas? Las experiencias analizadas dan una respuesta.

Bibliografía

- Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009). “El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales” En Abramovich y Pautassi (comp.) *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. Buenos Aires: Editores del Puerto. p. 279-340.
- Acín, B. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona.
- Acosta, F. (2012). “La escuela secundaria Argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. En *Cuadernos de Historia da Educacao*, V. 11, N° 1. p. 131-144.
- Acuña, C.; Kessler, G. y Repetto, F. (2002). “Evolución de la política social argentina en la década de los noventa: Cambios en su lógica, intencionalidad y en el proceso de hacer la política social”. Proyecto Self-Sustaining Community Development in Comparative Perspective. Recuperado el 2 de diciembre de 2015, de: www.urbared.ungs.edu.ar/debates_presentacion.php?expID=36>
- Aisenson, D.; Monedero, F.; Batlle, S.; Legaspi, L.; Aisenson, G.; Sarmiento, G; Vidondo, M. y Nicotra, D. (2004). “El significado de la transición para los egresados de la escuela media”. En *Juventud, educación y trabajo. Debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Alochis, M. E. y Cocco, N. (2015). “Trabajo docente en la Escuela secundaria de la Norpatagonia: tensiones y disputas de sentidos. El caso del Plan FINES”. 12 Congreso Aset, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 15 de febrero de 2016, de: www.aset.org.ar/2015/ponencias/13_Alochis.pdf
- Ampudia, M. (2012). “Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares”. En *Revista OSSERA*, N° 6.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Arcidiácono, P. y Gamallo, G. (2012). “Políticas sociales y derechos. Acerca de la reproducción de las marginaciones sociales” en Pautassi, Laura y Gustavo Gamallo (compiladores) *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

- Barbetti, P. (2016). "Programas de autoempleo y de promoción de micro-empresarios para jóvenes. El caso del Programa de Promoción del Empleo Independiente en la Provincia de Chaco". En Claudia Jacinto (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Libros del Ides. p. 141-160. Recuperado el 28 de diciembre de 2016, de: http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
- Barbetti, P. (2015). "Autoempleo y micro-empresarios juveniles: una caracterización de las actuales políticas laborales y sociales orientadas a su promoción". 12º Congreso Aset, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 13 de junio de 2016, de: http://www.aset.org.ar/2015/ponencias/7_Barbetti.pdf
- Barbetti, P. (2007). "Programas sociolaborales juveniles y desarrollo local. Análisis de una intervención en el Gran Resistencia, Chaco, desde las opiniones y valoraciones de los actores". En *Revista Medio ambiente y urbanización*, N° 66. p. 91-112.
- Bárcena, F. (2011) "Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo". En Southwell, Myriam (coord.) *Entre generaciones*. Rosario: Homo Sapiens. p. 15-47.
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Basualdo E. (2000). *Concentración y Centralización del capital en la Argentina durante la década del noventa*. Buenos Aires: FLACSO/Univ. Nac. de Quilmes.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*.
- Bauman Z. (2003). "Individualmente pero juntos". En Ulrich Beck y Elizabeth Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona: Paidós. p. 20-22.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

- Beck, U. y Elizabeth Beck-Gernshein. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beccaria L. (2002). “Reformas, ciclos y deterioro distributivo en la Argentina de los noventa”. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bendit, R. y Miranda, A. (2013). “Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en Argentina”. Santa Fe: Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal.
- Belmes, A.; Tissera, S. y Vocos, F. (2015). “Los Centros de Formación Profesional frente a los desafíos actuales del mundo del trabajo”. Informe de investigación. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Recuperado el 21 de abril de 2017, de: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/los_centros_de_formacion_profesional_frente_a_los_desafios_del_mundo_del_trabajo.pdf
- Belmes, A. y Vocos, F. (2013). “Organizaciones del mundo del trabajo y formación profesional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Informe de investigación. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado el 28 de febrero de 2014, de: http://www.estatico.buenosaires.gov.ar/areas/.../pdf/.../Informe_Final_Sindicatos_.pd...
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berthet, G. (2013). “De la Educación de Adultos a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un recorrido sobre las transformaciones enunciativas del concepto”. *Argonautas*, N° 3, p. 103-112. Recuperado el 29 de enero de 2014, de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/8%20BERTHET%20G.pdf>
- Bertranou, F. (2013). “Mecanismos de formulación e implementación de la política de empleo en Argentina”. Documento de Trabajo N° 3. Oficina de la OIT en Argentina.
- Bertranou, F.; Casanova, L.; Jiménez, M. y Jiménez, M. (2013). “Informalidad, calidad del empleo y segmentación laboral en Argentina”. Documento de Trabajo N° 3. Oficina de la OIT en Argentina.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bolletta, V. y García, A. (2014). “Jóvenes y adultos: alumnos que apuesta al vínculo intergeneracional”. Actas de la IV Reunión nacional de investigadores/as en juventudes, San Luis, Argentina.

- Bonal, X. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Boado, M. (1996). “Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo”. En *Revista de Ciencias Sociales*, Nº 12. Recuperado el 29 de febrero de 2016, de: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista12/Boado.html>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Braslavsky, C. (2001). “Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur. En Cecilia Braslavsky (Org.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IPE-UNESCO/Santillana.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1980). *La educación Argentina (1955-1980). Primera historia integral*. Buenos Aires: CEAL.
- Bringiotti, M. I. (2016). “La violencia en la familia”. En María Inés Bringiotti (coord.) *Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Buenos Aires: Paidós. p. 51-79.
- Bruner, J. (2016). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Burgos, A. (2016a). “Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos en Don Torcuato”. En Claudia Jacinto (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Libros del IDES. p. 59-83. Recuperado el 28 de diciembre de 2016, de: http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
- Burgos, A. (2016b). “Nuevas oportunidades de inclusión educativa y laboral. Una experiencia de articulación en Tigre”. En *Revista Novedades Educativas*, Nº 306. Buenos

Aires. p. 26-29. Publicación electrónica: www.noveduc.com/.../NovedadesEducativas306-NuevasOportunidadesdeInclusion.pdf

-Brunetto, C., Finnegan, F., Kurlat, S., Lozano, P. y von der Wettern, E. (2015). “Formatos *no escolares* en la Educación de Jóvenes y Adultos. Derecho a la educación y condiciones para su realización”. En Jornadas “Desigualdades Educativas en la Educación Secundaria Post-Ley de Educación Nacional”.

-Brunetto, C., Finnegan, F., Kurlat, S. y Lozano, P. (2014). “Contribuciones y limitaciones del Plan “FinEs 2 Secundaria”, en *Revista Novedades Educativas*, N° 283.

-Brusilovsky, S y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.

-Brusilovsky, S; Cabrera, M. E. y Kloberdanz, C. (2010). “Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 32, número 1. p. 1-13. Recuperado el 3 de abril de 2015, de:

www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/.../Contención%20%20Una%20función%20asignada%20a%20las%20

-Brusilovsky, S y Cabrera, M. E. (2008). “Principios democráticos en la educación para adultos: su metamorfosis en los ‘90”. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, vol 4, N° 4. Recuperado el 29 de diciembre de 2013, de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a02brusilovsky.pdf>

-Brusilovsky, S. (2006a). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

-Brusilovsky, S. (2006b). “Educación de jóvenes y adultos (EDJA)”. Recuperado el 29 de diciembre de 2013, de: <http://www.econ.uba.ar/.../III/Educacion%20para%20adultos/Brusilovsky.pdf>

-Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). “Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones”, en *Convergencia*, Mayo – agosto 2005, México: UAEM, p. 277-311).

-Brusilovsky, S. (1998/1999). “Educación Popular en la Universidad Reformista: El Departamento de Extensión Universitaria de la U.B.A. (1956-1966)”, en *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, n° 2. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-Bulmer, H. (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Englewood Cliffs N.J: Prentice Hall.

-Busso, M. y Pérez, P. (coord.) (2010). *La corrosión del trabajo. Estudios sobre informalidad y precariedad laboral*. Buenos Aires: Miño y Dávila / CEIL-PIETTE.

- Busso M. (2010), “Las crisis y el trabajo informal en la Argentina (o de cómo las crisis socio-económicas permean lugares de trabajo “atípicos”)”. En *Atlántida. Revista Canaria de Ciencias Sociales*, Universidad de la Laguna, España.
- Capdevielle, J. (2011). “El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. En *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, N° 10. p. 31-45.
- Cancio, C. (2016). “La gestión de una escuela heterogénea”. En Rebeca Anijovich (coord.) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós. p. 117-124.
- Canevari, M. S. y Yogue, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos en Argentina 1968-1983*. Luján: Barco Editra.
- Cappelletti, B. (2000). “Actores sociales y Estado en la formación profesional de la Argentina de los noventa”. OIT/Cinterfor. Montevideo. Con la colaboración de: Jutta Schütz, Clarisa Soto y Miguel Herrera.
- Caruso, M. (2016). “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”. En *La escuela como maquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castells, M. (1998). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Catalano, A. M. (2005). “Grupos vulnerados por la pobreza y estrategias colectivas de empoderamiento”. En Ernesto Abdala, Claudia Jacinto y Alejandra Solla (coord.). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. p. 83-95.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comp.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornejo, M., Faúndez, X., & Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). Recuperado el 3 de agosto de 2017, de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701160>
- Corcuff, P. (2013). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Cragolino, E. (2006). “Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina”, en *RIEDA*, año 28, N° 1, enero-junio 2006/nueva época, Pátzcuaro/México. Recuperado el 3 de noviembre de 2015, de: www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006.../exploraciones4.pdf
- Cullen, C. (2016). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- D'Andrea, A.; Sobol, B. y Almirón, M. (2016). “El programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales”. En *Núcleo de Estudios Educativos y Sociales*, N° 2, Vol 26. Pp. 211-242.
- D'Andrea, A. M.; Sobo, B. y Almirón, M. (2015). “Trayectorias socioeducativas y laborales de beneficiarios del programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Corrientes)”. 12° Congreso Aset, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- D'Andrea, A. M.; Sobo, B. y Almirón, M. (2013). “El programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales”. 11° Congreso Aset, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 19 de agosto de 2015, de: http://www.aset.org.ar/2013/ponencias/p7_D_Andrea.pdf
- D'Andrea, A. M. (2011). “Características Socioeducativas y Laborales de los Jóvenes de la Provincia de Corrientes”. II Encuentro Nacional de la Red Federal de Investigación Educativa, Buenos Aires. Recuperado el 11 de junio de 2016, de: http://www.mecc.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1039:resumen-y-ponencia-diniece&catid=119:area-investigacion-educativa&Itemid=167
- Danani, C. (2012). “El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo”. En Nora Gluz y Jorge Arzate Salgado (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo libera a “los particularismos” neoliberales*. Buenos Aires: Rieps-UNGS. p. 59-76.
- Danani, C. y Hintze, S. (2010). “Reformas y contrarreformas de la protección social: la Seguridad Social en la Argentina en la primera década del siglo” en *Reflexión Política* (Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia) N° 24, Vol. 12. Recuperado el 11 de febrero de 2016, de: <http://revistas.unab.edu.co/index.php?journal=reflexion&page=article&op=view&path%5B%5D=1263&path%5B%5D=1187>
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

- Dávolos, P. (2001). “Después de la privatización: trayectorias laborales de trabajadores con retiro voluntario”. En *Desarrollo Económico*, N° 163, Vol. 41. p. 69-95.
- De Ibarrola, M. (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. En serie Tendencias y debates N° 1, 1°. Buenos Aires: redEtis (IIFE-IDES).
- Del Cueto, C. y Luzzi, M. (2008). *Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional/UNGS.
- De la Fare, M. (2013). “Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA)”. Serie Cuadernos de Investigación, 8. DINIECE/ME. Recuperado el 16 de marzo de 2016, de: portales.educacion.gov.ar/diniece/files/.../Serie-web-8_17_07.pdf
- De la Fare, M. (2011). “Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina.: estado del conocimiento”. Serie: Cuadernos de Investigación, 3. DINIECE/ME. Recuperado el 2 de marzo de 2015, de: repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96483
- De la Fare, Mónica. (2010). “Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica”. Serie: Cuadernos de Investigación, 2. DINIECE/ME. Recuperado el 28 de enero de 2014, de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002676.pdf>
- de la Garza Toledo, E. (2002). "Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo". En de la Garza Toledo (comp.) *El futuro del trabajo, el trabajo del futuro*. México-Buenos Aires: CLACSO.
- Dewey, J (2010). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dias da Silva, R. (2009). “O conceito de experiência social em François Dubet: Possibilidades analíticas”. En *Revista Mediações*, vol. 14, N° 1. p. 275-290.
- Dombois, R. (1998). “Trayectorias laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana”. Em T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coord.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia: Anthopos. Serie II.
- Dubar, C. (2001). “La construction sociale de l'insertion professionnelle”. En *Education et sociétés* 2001/1 (no 7), p. 23-36.
- Dubet, F. (2015a). *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2015b). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2011a). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Dubet, F. (2011b). "Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela". En *Revista Brasileña de Educación*, vol.16, n.47. p. 289-305. Recuperado el 30 de mayo de 2015, de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>
- Dubet, F. (2011c). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas". En Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia (comp.) *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E. (1993). *La División del Trabajo Social*. Buenos Aires: Planeta DeAgostini.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). "Chicos en banda". *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). El PSE y la crisis de la educación pública. En Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós. pp. 121-185.
- Dussel, I. (2015). "Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo". En Tedesco, J. C. (comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 279-318.
- Dussel, I. (2005). "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas". En: *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*. Buenos Aires: IIPE-Unesco. pp. 84-116.
- Durston, J. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 38, Santiago de Chile.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elisalde, R. (2010). "Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales". En Neusa Maria Del Ri (Coord.) *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América latina*. Brasil: Editorial PROCOAS.

- Enguita, M. F. (1997). “La educación en una sociedad en cambio”. En: Mariano Fernández Enguita (Coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori. p. 60-69.
- Facioni, C.; Ostrower, L. y Rubinsztain, P. (2013). “Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs”. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado el 27 de mayo de 2015, de: <http://cdsa.aacademica.org/000-038/604.pdf>
- Faierman, F. y Garaño, I. (2015). “El Plan FinEs en el CIDAC. El compromiso de la universidad con las políticas públicas de inclusión educativa”. En *Revista Espacios*. p. 27-39.
- Falappa, F. y Andrenacci, L. (2009). *La política social de la Argentina democrática (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional/UNGS.
- Feito, R. (1997). “El contenido de la enseñanza”. En: Mariano Fernández Enguita (Coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori. p. 123-131.
- Feldfeber, M. (2012). “Políticas educativas en contextos de exclusión”. En Nora Gluz y Jorge Arzate Salgado (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo libera a “los particularismos” neoliberales*. Buenos Aires: Rieps-UNGS. p. 107-120.
- Ferraris, S.; Roberti, E.; Burgos, A. y Pozzer, J. (2016). “De políticas y subjetividades. Nuevas estrategias de intervención en dispositivos de inclusión socio-educativa y laboral para jóvenes en Argentina (2008-2016)”. En *Revista Páginas de Educación*, Vol. 9, Nº 2. pp 1-32.
- Fernández, M.; Alcázar, F. y Fernández, P. (2007). “Una revisión del concepto y evolución del capital social”. En Juan Carlos Ayala Calvo (coord.) *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. España: Grupo de investigadores FEDRA. p. 1060-1073.
- Fernández, N. (2013). “Los vínculos entre educación y trabajo: acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias en la provincia de Neuquén”. En Adriana Hernández y Silvia Martínez (coord.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Neuquén: Publifadecs.
- Finnegan, F. y Montesinos, M. P. (2016). “Nivel secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires”. Serie Apuntes de Investigación, Nº 3, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Finnegan, F. y Brunetto, C. (2015). “Si bien existen estudios sobre trayectorias, no se incluye la dimensión laboral”. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: Editorial UNIPE.

- Finnegan, F. y Brunetto, C. (2014). “Acá hay un trabajo político”. Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología UNLP. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4364/ev.4364.pdf
- Finnegan, F. (2012). “¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos”. En: Finnegan (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Finnegan, F. (2009). Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas, en II Seminario Internacional de Alfabetización en el Siglo XX, Universidad Nacional de San Martín-Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.alfabetización.fundacionsantillana.org>
- Figari, C.; Spinosa, M. y Testa, J. (2011). Introducción. En Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (Comp.): *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Figari, C. (2011). “Procesos de formación, gestión por competencias y nuevas configuraciones profesionales. En: Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (Comp.): *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Filmus, D. y Carcar, F. (2012). “Educación y trabajo en América Latina y Argentina en las últimas dos décadas”. En: Daniel Filmus (Coord.) *Crisis, transformación y crecimiento. América Latina y Argentina (2000-2010)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Filmus, D. (2003). La función de la escuela media frente a la crisis del mercado de trabajo. Ponencia presentada en el seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires).
- Filmus, D. Miranda, A. y Zelarayan, J. (2001). En el mercado de trabajo, ¿el saber no ocupa lugar? egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral. Ponencia publicada en V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Filmus, D. (1998). “Hacia una nueva relación en la articulación educación-trabajo”. En: Las transformaciones educativas en Iberoamerica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración. Troquel-OEI. Buenos Aires. Recuperado el 14 de marzo de 2014, de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8366.pdf>
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

- Forni, P; Siles, M. y Barreiro, L: (2004). “¿Qué es el capital social y cómo analizarlo en contextos de exclusión?”. Recuperado el 23 de octubre de 2016, de: www.jsri.msu.edu
- Forni, F. (1993). “Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social”. En Floreal Forni, María Antonia Gallart e Irene Vasilachis de Gialdino. *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. p. 9-105.
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1992). Poderes y Estrategias. En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fowler, W. y Lemus, E. (2013). “El pensamiento de Pierre Bourdieu: apuntes para una mirada arqueológica”. En *Revista de Museología Koot*, año 3, N° 4. p. 117-135.
- Frassa, J. (2008). “Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso”. En *Cuestiones de Sociología*, N° 4, La Plata. p. 243-268.
- Gajardo, M. (1985). “Educación de Adultos. De Nairobi a París”. *Revista Internacional de Educación de Adultos*, Vol. 8, N° 1 y 2.
- Gándara, G. y Consentino, R. (2013). “El rol de los Centros de Formación Profesional en relación al sostenimiento del modelo de desarrollo con inclusión social”. Congreso USACH internacional del conocimiento, Santiago de Chile, Chile.
- Gándara, G. (2012). “Sindicalismo y formación profesional: los términos de una relación indivisible”. En *Tenencias en Foco*, N° 23, Buenos Aires. p. 1-9.
- Gándara, G. (2010). “Nuevos enfoques de la formación profesional. Un estudio de caso: la relación educación-trabajo-sistema productivo en la industria de la construcción”. Recuperado el 2 de junio de 2016, de: www.fundacion.uocra.org/.../articulo-gandara-nuevos-enfoques-de-la-formacion-profesional.pdf
- Galarza, M. (2015). “Escolarización secundaria de jóvenes y adultos/as en Mendoza”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, núm. 1. p. 29-44. Recuperado el 2 de marzo de 2016, de: www.rieoei.org/deloslectores/6890.pdf
- Gallart, M. (2006a). “Los desafíos de la formación profesional”, en *Anales de la educación común*, año 2, N° 5. p. 112-127.
- Gallart, M. A. (2006b). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía ediciones – Editorial Stella.
- Gallart, M. A. (2003). “La formación para el trabajo en la Argentina: Situación actual y perspectivas para el futuro”. CEPAL. Santiago de Chile. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de: <http://www.cepal.org/ddpe/noticias/paginas/4/19834/MAGallartArgentina.pdf>

- Gallart, M. A. (2001). “La articulación entre el sector público y la empresa privada en la formación profesional de América Latina”. En: Labarca, Guillermo (Coord.) *Formación para el trabajo ¿público o privado?* CEPAL/Cinterfor/GTZ. Montevideo. Recuperado el 20 de enero de 2014, de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/4601/MAGallart.pdf>
- Gallart, M. A. (2000). “El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino”. En: Gallart, M. A. (Coord.) *Formación, pobreza y exclusión*. Montevideo: Cinterfor.
- Gallart, M. A.; Jacinto, C. y Suárez, A. L. (1997). “Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo”. En Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comp.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Losada-UNICEF. p. 95-130.
- Gallart, M. A. (1993). “la integración de métodos y la metodología cualitativa”. En Forni, Gallart y Vasilachis. *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. p. 107-151.
- Gallart, M. A. (1988). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. En Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: desarrollo, democracia e integración. Buenos Aires: Troquel-OEI.
- García Canclini, N. (1998). *Cultura y comunicación en la Ciudad de México*. México: UNAM- Grijalbo.
- García Canclini, N. (1990). “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En Pierre Bourdieu *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- García, M y Merino, R. (2007). “Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio”. En *Revista Educación Social*, N° 42. p. 47-60.
- Gardner, H. (2016). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gennuso, G. (2005). “Inclusión laboral de jóvenes desde una estrategia de acciones múltiples”. En Ernesto Abdala, Claudia Jacinto y Alejandra Solla (coord.) *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. p. 39-50.
- Giampaoletti, N.; Martín, M. E.; Pol, M. A.; Ramírez B., G. (2014) "Políticas de formación y empleo para los jóvenes en la vitivinicultura mendocina. El caso del Departamento de Maipú.". Publicado en la Plataforma de información para políticas públicas de la Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado el 4 de junio de 2016, de: <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/politicas-de-formacion-y-empleo-para-los-jovenes-en-la-vitivinicultura-mendocina-el-caso-del-departamento-de-maipu>

- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Girardo, C., Ibarrola, M., Jacinto, C. y Mochi, P. (2006). "Introducción". En Cristina Girardo, María de Ibarrola, Claudia Jacinto y Prudencio Mochi (coord.) *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Uruguay: OIT-CINTERFOR, IIPE-UNESCO, Redetis.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gluz, N. (2012). "Reduccionismo en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas". En Nora Gluz y Jorge Arzate Salgado (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo libera a "los particularismos" neoliberales*. Buenos Aires: Rieps-UNGS. p. 121-146.
- Gluz, N. y Burgos, A. (2011). Trabajo, educación y movimientos sociales: del disciplinamiento y la rentabilidad a la autogestión y el comercio justo". 10º Congreso de Aset, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- Godard, F. (1996). *El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales* en Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales de Francis Godard y Robert Cabanes. Cuadernos del CIDS. Serie II N°1. Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social (CIDS). Universidad Externado de Colombia. Colombia, Julio de 1996.
- Gómez, M. (2012). "CREAR la palabra recuperada". En: Finnegan, F. (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- González, F. (2014). *Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013)*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado el 3 de mayo de 2016, de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>
- Gore, E. y Vázquez Mazzini, M. (2002). La formación para el trabajo en equipo en la gestión educativa. Buenos Aires: IIPE-Unesco, Fundación Ford, Universidad de San Andrés.
- Gramsci, A. (2014). *Antología II*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame I*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

- Gullco, A. (2004). Educación y orientación para el trabajo. En: *Juventud, educación y trabajo. Debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. p. 70-77.
- Gurvitch, G. (1971): *Dialéctica y sociología*. Madrid: Alianza.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Herger, N. (2013). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo: las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado.
- Hernández, I. y Facciolo, A.M. (1984). “Educación de Adultos en la Argentina de la última década”. En: *RIEDA*, vol. 7, n° 1y 2. CREFAL, Pátzcuaro/México. Recuperado el 25 de enero de 2014, de: http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view...
- Herreros, F. (2002). “¿Son las relaciones sociales una fuente de recursos? Una definición del capital social”. En *Papers*, N° 67. p. 129-148.
- Hintze, S. (2007) *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Hormaeche, L. (2013). “El plan FINES en La Pampa. Un análisis de las representaciones y prácticas docentes”. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2016). “De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social”. En Claudia Jacinto (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social. p. 3-24. Recuperado el 28 de diciembre de 2016, de: http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
- Jacinto, C. (2015). “Reconfiguraciones del campo de la formación profesional en la Argentina: lógicas públicas y actores sociales en disputa”. En *Revista Perfiles Educativo*; Vol. XXXVII, núm. 148, IISUE-UNAM.
- Jacinto, C. (2013). “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como crítica y como recurso” En *Propuesta Educativa*; Año: 2013, vol. 2. p. 48 - 63
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). “Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 52, Vol. XVII. México. Recuperado el 10 de abril de 2014, de:

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=AR T52006>

- Jacinto, C. (2010a). “Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”. En Claudia Jacinto (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Teseo-IDES. 15-50.
- Jacinto, C. (2010b). “Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América latina: persistencias y reformulaciones”. En Claudia Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Teseo-IDES. p. 119-148.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010). “La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades”. En Claudia Jacinto (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Teseo-IDES. p. 181-224.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009a). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. En *Revista Última Década*, N° 30. Valparaíso. p. 67-92
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009b). Aprendizajes y subjetividades en la formación para el trabajo de jóvenes. Ponencia publicada en el Congreso ALAST.
- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. En *Revista de Trabajo*, año 4, N° 6, p. 123-142.
- Jacinto, C. (2007) Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente. UNICEF. Buenos Aires. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de: <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=137&elementid=6739>
- Jacinto, C.; Longo, M. E.; Bessega, C. y Wolf, M. (2007). “Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Un estudio en Argentina”. En *Revista Medio Ambiente y Urbanización, Dossier Juventud y Trabajo*, N° 66. p. 3-22.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires: UNESCO-IIPE Santillana.
- Jacinto, C. (2006a). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Editorial Santillana. Buenos Aires.

- Jacinto, C. (2006b). “La formación profesional como estrategia para la inserción laboral de jóvenes vulnerables. Balance crítico y reflexiones sobre la experiencia de los noventa”. En *Revista de Estudios sobre Juventudes*, Año 1, N° 1, Rosario. pp. 75-88.
- Jacinto, C. (2006c). “Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria: mayor esfuerzo educativo, difícil inserción laboral”, en *Revista Anales de la Educación Común*, Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Jacinto, C. y Caillods, F. (2006). “Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes”. Francoise Caillods y Claudia Jacinto (coord.) *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*. Paris: IPPE-Unesco.
- Jacinto C. (2004). Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo. ¿Educar para qué trabajo? Jacinto. C. (coord). Buenos Aires: La Crujia.
- Jacinto, C. (2000) “Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación de empleo”, en *Revista de Estudios de Juventud Mayo* (Buenos Aires), Dirección Nacional de Juventud, n° 1, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (1999). *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: enfoques y tendencias en América Latina*. Paris: IPEE-UNESCO.
- Jelin, E. (2012). “La familia en Argentina: trayectorias históricas y realidades contemporáneas. En Valeria Esquivel, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin (editoras) *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES, UNFPA, Unicef.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPEE - Unesco.
- Klisberg, B. (2000). “Capital social y cultura claves olvidadas del desarrollo”. Instituto Interamericano para el desarrollo social, 7. p. 1-37.
- Korinfeld, D. (2016). “Transmisión y prácticas institucionales”. En Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan (coord.) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós. p. 51-68.
- Krichesky, M.; Cabado, G.; Greco, M. y Saguier, V. (2014). “Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos”. Informe de Investigación. Ministerio de

Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Investigación y Estadística. Recuperado el 2 de mayo de 2016, de: www.buenosaires.gob.ar/.../-cens_y_la_perspectiva_de_sus_directivos_0.pdf

-Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Greco, M. y Saguier, V. (2013). “Perspectiva de los directivos sobre la gestión institucional de los centros educativos de nivel secundario”. Documento 3 de trabajo. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

-Krichesky, M.; Cabado, G.; Greco, M. y Saguier, V. (2012) “Educación secundaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores”. Documento 1 de trabajo. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

-Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia: transformaciones, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional-UNGS.

-Kurlat, S. (2014). “Plan FinEs 2S: contribuciones y límites para la inclusión y el cumplimiento del derecho a la educación desde la perspectiva de docentes y estudiantes”. Ponencia presentada IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, FFyL-UBA.

-Maddonni, P. (2016). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

-Meo, A. (2013). “Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires”. En *Revista de Política Educativa*, N° 4, Universidad de San Andrés. p. 21-50.

-Margulis, M. (2011). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.

-Martinis, P. (2008). “De qué hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata”. En: Myriam Southwell y Antonio Romero (Comp.) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE.

-Martín, M. E. (2015). “Los agentes en la inserción de los jóvenes en el sector vitivinícola en Mendoza. 2003-2013”. 12° Congreso de Aset, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

-Martín, M. E. y Pol, M. A. (2014). “Mercados de trabajo locales y jóvenes en la Provincia de Mendoza. Hacia una mirada relacional entre los condicionantes de la oferta y la demanda? En: Busso, M.; Pérez, P. (coord.); “Procesos de inserción laboral de los jóvenes en

- Argentina”, Editorial Miño y Dávila/CEIL/Trabajo y Sociedad. págs. 53-75
- Martín, M. E. y Della Torre, (2012). “Los mercados de trabajo locales desde una perspectiva relacional y su vínculo con las políticas de formación y empleo. El caso de la vitivinicultura mendocina”. En *Estudios Avanzados*, N° 18. p. 177-201.
 - Martuccelli, D. (2010). “La individuación como macrosociología de la sociedad singularista”. En *Persona y Sociedad*, XXIV (3). p. 9-29.
 - Martuccelli, D. (2007a). “Lecciones de sociología del individuo”. Cuadernos de trabajo N° 2, Pontificia Universidad Católica del Perú.
 - Martuccelli, D. (2007b). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
 - Marx, K. (1978). *El Capital. El proceso de acumulación del capital*. México: Siglo XXI editores, tomo 1, vol. 3.
 - Mascó, M. I. (2009). “La práctica en orientación vocacional. El dispositivo, sus variaciones y usos. En Alicia Susana Cibeira y Mario Betteo Barberis (coord.) *Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Buenos Aires: Noveduc. p. 155-172.
 - Maurizio, R. (2010). *Inestabilidad en el mercado de trabajo. Un análisis dinámico para Argentina*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
 - Meirieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
 - Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
 - Meyers, D. (1989). *Self, Society, and Personal Choice*. New York: Columbia University Press.
 - Michi, N (2012). “Educación de adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En: Finnegan (comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Aique.
 - Millenaar, V. (2016a). “Procesos históricos y lógicas territoriales en la Formación Profesional”. En Claudia Jacinto (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Libros del Ides. p. 84-100. Recuperado el 28 de diciembre de 2016, de: http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
 - Millenaar, V. (2016b). “Educación y trabajo en la formación profesional”. En *Revista Novedades Educativas*, N° 306. Buenos Aires. p. 32-34.

- Millenaar, V.; Dursi, C.; Garino, D.; Roberti, E.; Burgos, A.; Sosa, M. y Jacinto, C. (2016). “Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores en dispositivos de educación-formación-empleo”. *Revista Última Década*, N°45, Valparaíso. p. 10-33.
- Miranda, A. (2011). “La transición educación-empleo: estrategias metodológicas basadas en estudios longitudinales”. En *Revista Estudios del Trabajo*, vol. 39, Buenos Aires. p. 37 - 58
- Miranda, A. (2008) “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”. *Revista del Trabajo*, año 4, N° 6. Buenos Aires.
- Miranda, A.; Otero, A. y Corica, A. (2008). “La situación social de los jóvenes: postergación y autonomía. En: Salvia, A. (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila. p. 91-110.
- Miranda, A. (2007). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Tesis de Doctorado, FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Muñiz Terra, L. (2012). “Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje”. En *ReLMeCS*, vol. 2, n° 1. p. 30-65.
- Muñiz Terra, L. (2009). “Trayectorias laborales truncadas: Un estudio de las consecuencias de la privatización de YPF en los itinerarios ocupacionales de los ex trabajadores petroleros”. Informe de Investigación N° 22. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.
- Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña. 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Novaro, M. (2009). *Argentina en el fin de siglo. Democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003). *La dictadura militar, 1976-1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Nuñez, A. y Vázquez, S. (2013). “El trabajo docente en la transformación de la educación secundaria”. En Silvia Andrea Vázquez (coord.) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: Ediciones Ctera, Editorial Stella, La Crujía. p. 93-124.
- Labrunée, M. E. (comp.) (2010). “Historias y trayectorias. Relatos y reflexiones de la vida en el trabajo”. Mar del Plata: Ediciones Suárez.
- Lasida, J. (2005). “El trabajo dentro de la formación y la formación como parte del trabajo. Aportes y desafíos a partir del Projovent y otras experiencias uruguayas”. En Ernesto Abdala,

- Claudia Jacinto y Alejandra Solla (coord.). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. p. 96-105.
- Lasida, J. (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: Serie tendencias y Debates N° 3, RedEtis-IDES.
- Lechner, N. (1999). “Desafíos de un desarrollo humano: Individualización y capital social”. Ponencia presentada en Asamblea General BID, París.
- Levy, D. (2016). “Convivencias escolares”. En Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós. p. 153-184.
- Levy, E. (2015). “Educación y trabajo en los Programas Sociales. Tensiones y debates no saldados”. 12° Congreso de Aset, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- Levy, E. y Rodríguez, L. (2015). “La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de los sujetos en la última década”. En *Revista Espacios de Crítica y Producción*, N° 51. pp. 3-12.
- Levy, E. y Bermúdez, A. (2012). "De la empleabilidad a la autogestión. La relevancia de la educación formal en el programa “Argentina Trabaja”, en Pautassi y Gamallo (dirs) *¿Mas derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Levy, E. (2012a). “Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos. Articulaciones posibles con la formación de trabajadores”. En: Finnegan Florencia (comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Levy, E. (2012b). “Políticas educativas y políticas laborales en los primeros años del siglo XXI en Argentina: La Educación de Jóvenes y Adultos en los planes sociales de asistencia al empleo”. Ponencia presentada en XXX Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos: Hacia el Tercer Siglo de Independencia en América Latina. San Francisco, California, EEUU. Recuperado el 23 de Mayo 2014, de: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2012/file...>
- Levy, E. (2012c). “Educación, trabajo e inclusión social”. En: *Revista Debate Público*, año 2, N° 3. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista_3/pdf/7_levy.pdf
- Levy, E. y González, M. (2012) “El vínculo de la Educación de Jóvenes y Adultos y el trabajo en la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina”, en Castorina, J. A. y Orce. V. (comp) *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un*

pensamiento crítico en educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

-Levy, E. y González, M. (2010). “Aproximaciones a la Educación de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Caleta Olivia: Políticas Públicas y Experiencia Escolar”. I Encuentro de Investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades Río Gallegos, Santa Cruz, Argentina.

-Levy, E. y González, M. A. (2010). “La Educación de Jóvenes y Adultos y trabajo. Una aproximación al caso de la Ciudad de Caleta Olivia, Santa Cruz Argentina” XXIX International Congress of the Latin American Studies Association. Toronto Canada. 6 al 9 de Octubre. Recuperado el 2 de octubre de 2016, de: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/2045.pdf>

-Linardelli, M. C: (2013). *Los significados de las trayectorias laborales en el proyecto de vida de jóvenes pertenecientes a la clase media del Gran Mendoza*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Cuyo.

-Longo, M. E. (2011). *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires y Université de Provence (Aix-Marseille I) (UP).

-Longo, M. E. (2010). “Las secuencias de inserción: una alternativa para el análisis de trayectorias laborales de jóvenes”. En Claudia Jacinto (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Teseo-IDES. 259-296.

-López-Roldán, P. (2012). “La construcción de tipologías para la medición de las desigualdades”. En Sandra Fachelli, Néstor López, Pedro López-Róldan y Florencia Sourrouille (coord.) *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. p. 23-48.

-López-Roldán, P. (1996). “La construcción de tipologías: metodología de análisis”. En *Papers. Revista de Sociología*, 48, 9-29. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n48p9.pdf>

-López-Roldán, P. (1994). *La construcción de tipologías en sociología: propuesta metodológica de construcción, análisis y validación. Aplicación al estudio de la segmentación del mercado de trabajo en la Región Metropolitana de Barcelona*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Lozano, P. y Kurlat, S. (2014). Plan FinEs2: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología UNLP.
- Lozano, V. (2013). *El capital social y las trayectorias laborales. Las redes personales como mecanismos y recursos para la inserción y la trayectoria laboral*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Lozares, C.; López-Roldán, P. y Domínguez, M. (1998). “La articulación de ámbitos sociales a partir de la base temporal”. *Papers. Revista de Sociologia*, 55. p. 115-130.
- Lo Vuolo, R. y Barbeito, A. (1998). *La nueva oscuridad de la política social. Del estado populista al neoconservador*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- O’ Donnell, G. (1978). “Apuntes para una teoría del Estado”. En *Revista Mexicana de Sociología*, Año XL, Vol. XL/Nº 4 Octubre – Diciembre, UNAM, México.
- Oszlak, O. y O’ Donnell, G. (1981). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- Paredes, S. y Pochulu, M. (2005). “La institucionalización de la Educación de Adultos en Argentina”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 36/8, OEI. Recuperado el 25 de diciembre de 2013, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1012Paredes.PDF>
- Pérez, P y Busso, M. (2012). “Los jóvenes y sus trayectorias laborales inestables: mitos y realidades”. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Pérez, P. (2009). “Desigualdad social e inserción laboral de jóvenes en el periodo posconvertibilidad“. En *Novedades CEIL Nº3*. Recuperado el 17 de enero de 2015 de: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/divulgacion/articulo-del-mes/desigualdad-so...ad-pablo-perez/>
- Pérez, P. (2008). “La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003”. Buenos Aires: Miño y Dávila editores/ CEIL-PIETTE del CONICET.
- Pérez, J. M. y Agote, A. (2004). “La sociología en el Leteo: el largo adiós de George Gurvitch”. En *Política y sociedad*, Vol 42, Nº 2. p. 149-162.
- Perkins, D. (2016). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Pineau, P. (1997). “De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional”. En: Cucuzza, Héctor. (Dir.) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Luján: Editorial los Libros del Riel.
- Plotkin, M. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Portes, A. (1999). “Sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna”. En J. Carpio e I. Novacovsky (coord.) *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pozzer, J. (2016). “Alcances y limitaciones de los Entrenamientos para el Trabajo como dispositivo de formación e inserción en el empleo. Un estudio de caso en Resistencia, Chaco”. En Claudia Jacinto (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Libros del Ides. p. 161-184. Recuperado el 28 de diciembre de 2016, de: http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
- Pries, L. (1999). *Conceptos de trabajo, mercado de trabajo y proyectos biográficos laborales*. México: Mimeo.
- Pronko, M. (1997). “La universidad en el parlamento peronista: reflexiones en torno al debate de la ley 13031”. En: Cucuzza, Héctor. (Dir.) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Luján: Editorial los Libros del Riel.
- Przeworski, A. (1982). “Teoría sociológica y el estudio de la población: reflexiones sobre el trabajo de la comisión de población y desarrollo en CLACSO”, En reflexiones teórico metodológicas sobre las investigaciones en población, CLACSO-El Colegio de México, México.
- Puiggrós, A. (2006a). *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2006b). “Saberes productivos, trabajo y educación. Obstáculos y alternativas para su articulación en la enseñanza media”. Proyecto de investigación PICT 2002.
- Puiggrós, A. (2005). “Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática”. En: *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE – Unesco. Pág. 183-212.
- Putnam, R. D. (2003). *El declive del capital social*. Barcelona: Nueva Galaxia Gutemberg, Circulo de lectores.

- Rascovan, S. (2016). “Entre adolescentes, jóvenes y adultos”. En Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós. p. 25-50.
- Ríos Cázares, A. y Ríos Figueroa, J. (1999). “Capital social y democracia: una revisión crítica de Robert Putnam”. En *Política y gobierno*, vol 2, N° 2, segundo semestre. p. 513-528.
- Ríos González, M. (2006). “La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente”. Recuperado el 28 de enero de 2014, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1973658.pdf>
- Riquelme, G. y Herger, N. (2005a). “Educación y formación para el trabajo en Argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 13, Arizona State University. p. 1-23. Recuperado el 28 de enero de 2014, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513039>
- Riquelme, G. y Herger, N. (2005b). “La doble exclusión educativa y laboral y los recursos individuales y sociales no apropiados por jóvenes y adultos en ámbitos locales: entre los diagnósticos tradicionales y los nuevos desafíos metodológicos”. 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. Recuperado el 5 de abril de 2014, de: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/10010.pdf>
- Roberti, E. (2016a). “El revés de la trama en los dispositivos de apoyo a la inserción laboral juvenil”. En Claudia Jacinto (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Libros del Ides. p. 124-140. Recuperado el 28 de diciembre de 2016, de: http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
- Roberti, E. (2016b). “Orientación para el trabajo en las recientes políticas de juventud”. En *Revista Novedades Educativas*, N° 306. Buenos Aires. p. 30-31.
- Roberti, M. E. (2015). *La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvión y su imbricación con otras esferas vitales (La Plata, Pcia. de Buenos Aires)*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez, L. (2009). “Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el caribe”. *Revista Efora*, vol. 3. Universidad de Salamanca. Recuperado el 21 de febrero de 2014, de: http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Rodríguez, L. (2008). “Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina”. En Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América

- Latina y el Caribe (Crefal). México. Recuperado el 21 de enero de 2014, de: http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/argentina.pdf
- Rodríguez, L. (1997). “Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos”. En Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación Argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (1995). “El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos”. En Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. *Historia de la Educación Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (1992). “La educación de adultos y la construcción de su especificidad”. En: Puiggrós, A. (dir.): *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. *Historia de la Educación Argentina*. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (1991): “La educación de adultos en la Argentina”. En: Puiggrós, A. (dir.): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. *Historia de la Educación Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Roitenburd, S. (2006). “Los CENS de la DINEA: pedagogía crítica a contramarcha de la normativa. El rol docente en la configuración del espacio escolar”. *Revista Cuadernos de Educación*, vol. 4, N° 4, p. 99-110. Recuperado el 29 de diciembre de 2013, de: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/.../654>
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Rossel, N. (2013). “El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas”. En *Sinéctica*, N° 40. pp. 1-20.
- Rougier, M. (2006). “Un largo y sinuoso camino: auge y decadencia de una empresa siderometalúrgica argentina, La Cantábrica 1902-1992”. En *Revista Desarrollo Económico*, Vol. 46, IDES, Buenos Aires.
- Saintout, F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Salgado, A. y Gluz, N. (2012). “Introducción”. En Nora Gluz y Jorge Arzate Salgado (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo libera a “los particularismos” neoliberales*. Buenos Aires: Rieps-UNGS.
- Salvia, A. y De Grande, P. (2008). “Segregación residencial socioeconómica y espacio social: Deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires”. En: Salvia, A. (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila. p. 63-90.

- Sautú, R.; Boniolo, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Sautú, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautú, R. (1999). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sennett, R. (2004). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sidicaro, R. (2009). "Reflexiones sobre los sistemas escolares y las desigualdades sociales latinoamericanas en una época de crisis de sentido". En Tenti Fanfani (comp.) *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Simmel, G. y Levine, Donald N. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Simmel, G. (1976). *Filosofía del dinero*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Sinisi, L.; Montesinos, P y Schoo, S. (2010a). "Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media". Serie: Cuadernos de Investigación, 1. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As. Recuperado el 29 de enero de 2016, de: <http://dineece.me.gov.ar>
- Sinisi, L.; Montesinos, P y Schoo, S. (2010b). "Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos". Serie: Cuadernos de Investigación, 8. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As. Recuperado el 3 de febrero de 2016, de: <http://dineece.me.gov.ar>
- Sirvent, M. T. (2002). "La situación educativa de jóvenes y adultos de los sectores populares en un contexto de injusticia social y múltiples pobreza". Recuperado el 30 de enero de 2010, de: <http://www.econ.uba.ar/planfenix/.../Educacion%20para%20adultos/Sirvent.pd>
- Sirvent, M. T. (1996). "La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N°9. Buenos Aires.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Soldano, D. y Andrenacci, L. (2006). "Aproximaciones a las teorías de la política social a partir del caso argentino". En: Luciano Andrenacci (Comp.) *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS. p. 17-80.

- Southwell, M. (2013). “Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad”. En: Myriam Southwell y Antonio Romero (Comp.) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE.
- Southwell, M. (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En Tiramonti, G. (coord.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y potencialidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Spinosa, M. (2011). “Transformaciones en el saber técnico”. En Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (Comp.): *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Spinoza, B (1969). *Ética*. Buenos Aires: Aguilar.
- Stake, R. y Filella, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E (2010): “Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual” en *Educación en Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR.
- Tenti Fanfani, E (2008). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural” en Tiramonti, G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Tello, C. (2006). “El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate”. En: *RIEDA*, año 28, N° 1, enero-julio. CREFAL, Pátzcuaro/México. p. 58-74. Recuperado el 25 de enero de 2014, de: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-1/exploraciones2.pdf>
- Terrén, E. (1997). “Educación y empleo”. En: Mariano Fernández Enguita (Coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori. p. 36-47.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti y Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

- Torres, A. (2000). "Sujetos y subjetividad en la educación popular". En *Pedagogía y saberes*, N° 15. p. 5-14.
- Torres Carrillo, A. (2006). "Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo". En *Revista Colombiana de Educación*, N° 50. p. 86-103
- Troussel, L. (2015). "La noción de experiencia. Algunas conceptualizaciones en el campo educativo". En Castorina, José y Orce, Victoria (comp.) *Debates contemporáneos en educación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y letras.
- Tokman, V. (2004). "De la informalidad a la modernidad". *Formación en la economía informal*. Boletín CINTERFOR (Montevideo), N° 155. p. 9-31. Recuperado el 28 de diciembre de 2014, de: <http://ilo.org/dyn/infoecon/docs/486/F1558379380/Tokman%201.pdf>
- Tokman V. (1988). "Empleo urbano: investigación y políticas en América Latina" En *Revista de la CEPAL*, N° 34.
- Van raap, V. (2010). *Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Vargas, G. (2002). "Hacia una teoría del capital social". En *Revista de Economía Institucional*, vol 4, N° 6, primer semestre. p. 71-108.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). "Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vommaro, P. (2015). "Teoría e historia: algunos trazos en torno a una relación necesaria". En Pablo Pozzi (comp.) *Sujetos de la historia. Herramientas y materiales auxiliares para el abordaje de nuestro oficio*. Buenos Aires: EDEFyL.
- Wacquant, L. (2014). "Hacia una praxología social: la estructura y la lógica y de la sociología de Bourdieu". En Pierre Bourdieu y Loic Wacquant Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 21-90.
- Weber, M. (1968). *Economía y sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wiñar, D. (2010). "Una visión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990". *Revista Vías para la Educación y el Trabajo*, año 3, N° 3. Buenos Aires. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c.../publicaciones.asp>
- Wiñar, D. (2001). "Políticas públicas de formación laboral: el caso del sector educación de la Ciudad de Buenos Aires". OIT/Cinterfor, Montevideo. Universidad Nacional de Luján.

- Wiñar, D. (1997). “Mercados urbanos de trabajo y educación en la Argentina. Desafíos para la formación profesional”, en *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, n° 141, Montevideo.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Zicavo, E. (2011). “Modelos corporales de las mujeres: categorías de percepción y sistemas de clasificación”. En Mario Margulis, Marcelo Urresti, Hugo Lewin y otros: *Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Biblos. p. 169-188.
- Zysman, A. y Arata, N. (2006). “Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo. En *Anales de la Educación Común*, año 2, N° 5. p. 76-85.

Leyes: Ley Federal de Educación N° 24195. Ley de Educación Nacional N° 26206. Ley Provincial de Educación N° 13.688. Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Ley Nacional de Empleo N° 24.013. Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058.

Documentos: Consejo Federal de Educación (2008). Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. La educación en cifras 2013 Diniece.

Resoluciones: Resolución 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación. Resolución 66/08 del Consejo Federal de Educación. Resolución 6321/95 del Consejo General de Cultura y Educación.

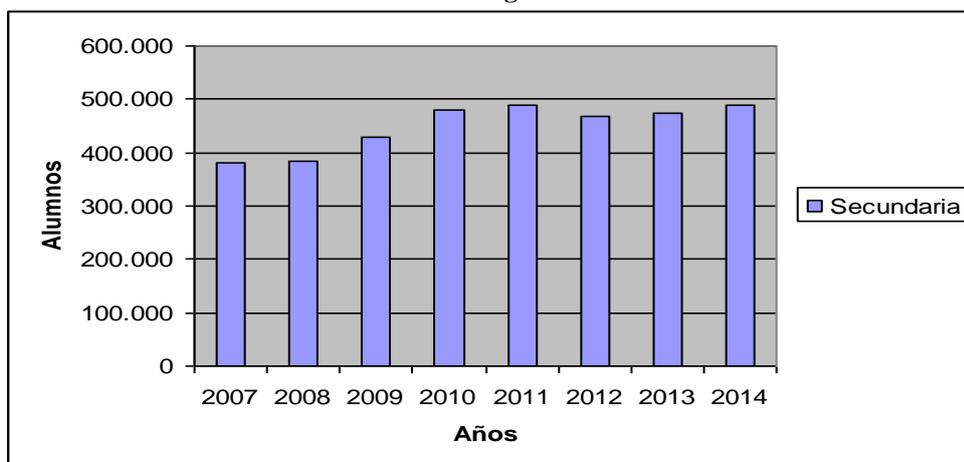
Disposiciones: Disposición 99/2011 de la Dirección General de Cultura y Educación.

Ordenanzas: Ordenanza N° 40.593 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Páginas web: www.fines.educacion.gob.ar,
www.portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines, www.abc.gov.ar,
www.fines2.com.ar, www.fpprovinciabsas.edu.ar, www.prejet.ides.org.ar/

Anexo.

Gráfico 1
Alumnos de la EDJA de gestión estatal



Fuente: Elaboración propia en base a relevamientos anuales 2007 a 2014. DINIECE³⁴. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Cuadro 5. El Plan FinEs en la provincia de Buenos Aires a partir de diciembre de 2012.

Modalidad	Año/mes	Comisiones	Matrícula	Egreso
Plan FinEs (deudores de materia y trayecto)	2012/diciembre	Sin datos	Sin datos	480
	2013/julio	Sin datos	Sin datos	2800
Plan FinEs (deudores de materia y trayecto)	2013/diciembre	915	13725 aprox.	26000 total ambas modalidades
Plan Ellas Hacen ³⁵		177	3540 aprox.	
Plan FinEs (deudores de materia y trayecto)	2014/diciembre	1628	24420 aprox.	35.115 total ambas modalidades Total egreso ambas modalidades 2014: 50229
Plan Ellas Hacen		46	920 aprox.	
Plan FinEs (deudores de materia y trayecto)	2015	Sin datos	Sin datos	19.500 total ambas modalidades
Plan Ellas Hacen		Sin datos	Sin datos	
Plan FinEs (deudores de materia y trayecto)	2015/diciembre	Sin datos	Sin datos	Estimativo 30.000 total ambas modalidades
Plan Ellas Hacen		Sin datos	Sin datos	

Fuente: Elaboración propia, en base a los datos del documento del MDS.

³⁴ Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. <http://portales.educacion.gov.ar/>

³⁵ Ellas Hacen organiza a mujeres en cooperativas para obras de infraestructura. También participan de capacitaciones de género y talleres de alfabetización. www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen

Cuadro 6. Establecimientos de nivel secundario para jóvenes y adultos Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires

Instituciones para adultos	Descripción
Bachilleratos de Adultos	Población: mayores de 16 años. Duración: 3 años. Régimen de cursada: lunes a viernes en turno mañana, tarde o noche.
Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)	Población: mayores de 18 años. Duración: 3 años o menos. Régimen de cursada: lunes a viernes en turno mañana, tarde o noche. Existen por ciclo o asignatura. En algunos CENS las materias son cuatrimestrales y se reconocen estudios previos por sistemas de equivalencias.
Bachilleratos Populares	Población: mayores de 18 años. Régimen de cursada: lunes a viernes en turno mañana, tarde o noche. Estas instituciones son autogestionadas por empresas recuperadas por sus trabajadores, movimientos sociales, sindicatos, etc.
Escuelas Medias para Adultos de Gestión Privada	Población: mayores de 18 años. Duración: 3 años. Régimen de cursada: las materias se pueden cursar en tres días a la semana, en diferentes turnos, dependiendo del establecimiento.
Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS)	Población: mayores de 15 años. Duración: 3 o 4 años dependiendo de la modalidad. Régimen de cursada: las materias se cursan de lunes a viernes en turno vespertino. Funciona sólo Buenos Aires.

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis y la bibliografía consultada.

Cuadro 10. Programas para la terminalidad de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

Programas para jóvenes y adultos	Descripción
Adultos 2000	Sólo implementado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Posibilita que finalizan la escuela aquellas personas que tienen incompleto la escuela secundaria. Población: personas mayores de 18 años con al menos el primer año de la escuela secundaria aprobado o mayores de 21 años con el séptimo grado aprobado. No prevé asistencia obligatoria a clases. Existen instancias de apoyo al estudiante: Consultorías y talleres que funcionan en escuelas medias. Mediante Internet con consultas a través del correo electrónico.
COA (Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela) ³⁶	Sólo implementado en Buenos Aires desde 2003. Está orientado a jóvenes y adultos que interrumpieron su trayectoria educativa en alguna parte de la secundaria básica o el polimodal, que no han promovido y no se encuentran matriculados en el ciclo lectivo actual. Tiene sede en diferentes escuelas y los alumnos asisten a un espacio de tutorías semanal durante dos meses, a continuación rinden un examen final.
Plan FinEs ³⁷	Tiene alcance nacional. En el año 2008 se plantea una primera etapa que ofrecerá la posibilidad de obtener el título secundario a jóvenes y adultos que hayan cursado el último año de la secundaria o polimodal y adeuden materias sin haber alcanzado el título. En los años siguientes, se proponen acciones para aquellos que no iniciaron o no finalizaron el nivel primario o secundario.

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas para la tesis y la bibliografía consultada.

³⁶ <https://plancoafines.blogspot.com>; <https://coafines.wordpress.com>

³⁷ www.fines.educ.ar; www.fines2.com.ar