



Universidad Nacional del Litoral - Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Didácticas Específicas

Maestranda: Esp. Alfonsina Francisconi

Directora: Mg. Laura Silvana Caciorgna

Co-Directora: Mg. Mirta Luisa Espinosa

Título de la tesis:

**El adulto que se forma para el trabajo: los sentidos culturales
construidos en la educación de jóvenes y adultos. Un estudio en
dos centros comunitarios de la ciudad de Paraná, Entre Ríos (2006-
2018).**

Junio 2021

Dedicatoria

A mis padres.

A mi familia pequeña, que es a la vez enorme.

A los amigos que acompañaron e impulsaron la escritura.

Al mujerio detrás de cada letra, cada pregunta y palabra de aliento.

Agradecimientos

A los jóvenes y adultos que apuestan de manera obstinada por la educación pública.

A los instructores laborales que a lo largo de mi trabajo en la modalidad me abrieron la puerta de sus talleres para conocer otros modos de enseñar y aprender.

A cada uno de mis colegas y amigos con los que compartimos largas jornadas de trabajo, intercambios discusiones y aprendizajes, en pos de pensar mejores formas de educar.

A Laura Caciorgna y Mirta Espinosa por su sí comprometido y su acompañamiento a lo largo de los años, como interlocutoras dispuestas y atentas a cada momento de este proceso, lleno de interpelaciones y desafíos.

Índice

Dedicatoria	
Agradecimientos	
Capítulo 1: Encuadre epistemológico y metodológico de la investigación.	
Introducción	
Pregunta problema	
Objetivos	
Objetivo general	
Objetivos específicos	
Supuestos de investigación	
Perspectiva epistemológica y metodológica del estudio	
Referente empírico del estudio	
Unidad de estudio	
Unidad de análisis	
Otras unidades de análisis	
Sobre la muestra	
Cuadro N° 1: Organización de las instituciones de formación laboral mencionadas en este estudio, con dependencia del CGE	
Estrategias metodológicas	
Reconstrucción de registros de campo	
Observaciones participantes	
Entrevistas no directivas	
Análisis documental	
Notas sobre las acciones realizadas en el campo y el análisis de la información	
Reflexiones finales del capítulo	
Referencias bibliográficas	
Capítulo 2: Antecedentes científicos del problema de investigación	
Introducción	
Eje 1: Relaciones entre lo educativo y lo laboral desde la escuela secundaria.	
Eje 2: Formación para el trabajo, jóvenes y procesos de inserción laboral.	
Eje 3: Las políticas públicas frente al desafío la inclusión social y educativa de los sujetos pedagógicos de la modalidad.	
Eje 4: Estudios sobre sentidos culturales en educación.	
A modo de cierre	
Referencias bibliográficas	
Capítulo 3: Enfoque teórico del estudio	
Introducción	
La Educación de Jóvenes y Adultos y la disputa histórica por su identidad.	
Instituciones y sujetos pedagógicos de la modalidad	
Relaciones entre lo educativo y lo laboral: la construcción del contexto cotidiano	
Aproximaciones históricas a la formación para el trabajo: tensiones y disputas	
Los sentidos culturales en la educación de jóvenes adultos: contextos socio educativos complejos y educación permanente.	
Referencias Bibliográficas	
Capítulo 4: Políticas públicas y propuestas educativas de formación laboral en la provincia de Entre Ríos	

Introducción

Parte 1 - Análisis de normativas y documentos oficiales vinculados a la formación laboral de educación de jóvenes y adultos. Notas del contexto provincial.

Parte 2: La formación laboral en Entre Ríos: comienzos y organización de las propuestas formativas.

Aspectos institucionales: tensiones entre lo comunitario y lo formativo

Aspectos pedagógicos y políticos en la formación de instructores

La FP después de la LEN: ¿cambio de sentidos?

La formación de adultos: entre la posibilidad y la limitación

A modo de cierre

Referencia bibliográfica

Capítulo 5: Sentidos otorgados desde la gestión institucional de los Centros Comunitarios

Introducción

Los primeros pasos en la modalidad

La modalidad: entre la no formalidad y los procesos de institucionalización

Los sentidos sobre la práctica docente y la imagen institucional

La mirada sobre los estudiantes

Los sentidos sobre la gestión institucional

Reflexiones finales

Referencia bibliográfica

Capítulo 6: Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de los oficios: sentidos construidos por los instructores laborales de la EPJA

Introducción

Entre la formación y la vocación: los sentidos sobre la enseñanza del oficio

La enseñanza del oficio y los estudiantes: entre la explicación y la paciencia

La formación para el trabajo y el mundo del trabajo: los sentidos y los pendientes.

Reflexiones finales

Referencias Bibliográficas

Capítulo 7: Jóvenes y adultos estudiantes: los sentidos que construyen sobre sus experiencias de formación para el trabajo.

Introducción general al capítulo

Saberes en la panadería: la formación en el oficio

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes

Elección y saberes: entre la necesidad y la posibilidad.

La formación en el oficio: entre miedos, tiempos y compañerismo.

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza

Itinerarios y enseñanza: sentidos sobre la formación y las prácticas docentes

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo

Lo público y la formación en el oficio

Actividades domésticas, de cuidado y de formación de estudiantes mujeres en el taller de modisto

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes

La relación con el oficio: recorridos, pendientes y oportunidades

Aprendizajes y condición femenina

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza

Sentidos sobre los aprendizajes: experiencia, técnicas, prolijidad y uso de las prendas

Estrategias de enseñanza del oficio en espacios públicos

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo

Organización y condiciones del trabajo en el taller: espacios, tiempos y confección de prendas

Trabajos por encargo y producciones familiares: el desafío de darle valor a las cosas

La mirada de las estudiantes: el tejido como hobby, terapia y salida laboral

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes

Vinculación con el oficio: de no saber nada a una relación de familiaridad

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza

Aprendizajes en función y a partir de las prácticas de enseñanza: paciencia, orden y tiempos

Otras experiencias de formación: el centro antes y ahora

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo

Entre la terapia y el emprendimiento: Sentidos construidos por los estudiantes acerca del oficio de Talabartero.

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes

Lo institucional y comunitario: aprendizajes, vínculos y colaboración

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza

La propuesta de trabajo: técnicas, recorrido y modos de enseñar

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo

Los aprendizajes en el taller: la terapia y la posibilidad laboral

De saberes prácticos y demandas laborales: los sentidos que construyen los estudiantes de Armado y Reparación de PC

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes

Lo viejo y lo nuevo: los jóvenes y su formación en oficios.

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza

Entre la problematización y las intervenciones docentes.

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo

Experiencias laborales y mundo del trabajo

Consideraciones finales

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo

Referencias bibliográficas

Específica

Informes y documentos

Conclusiones y prospectiva

Bibliografía General de la Tesis

Específica

Metodológica

Informes y Documentos

Normativas

Registros de Campo

Anexo de Registros de Campo

Introducción

La formación para el trabajo en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos interpela desde hace algunos años mi recorrido como docente, investigadora y capacitadora. La dinámica de sus aulas, los contextos de trabajo y los modos de trabajo que encontraron a lo largo de los años, interpelaron este recorrido que se inicia mucho antes que la tesis que hoy presentamos.

Una escritura plural y en plural, que desde un inicio se presentó cargada de historias, significantes y cotidianidad; de instituciones educativas que manifiestan la permanente tensión entre aquello expresado en la legislación y documentos oficiales, y las prácticas formativas que se construyen y desandan en los Centros Comunitarios.

Esta investigación tuvo como principal preocupación dar lugar a los protagonistas. Sujetos que amasan, tejen y condensan sentidos históricos arraigados en los rincones y otros también disruptivos de un modo de entender la educación y las formas de llevarla adelante. A lo largo de los años en los que se ha escrito esta producción y en los bemoles propios del tiempo que ha transcurrido, fue preciso volver una y otra vez a los registros de campo, cuidadosamente contruidos, a las expresiones en cada audio, las cuales han permitido sostener la preocupación metodológica y ética de resguardar a los actores, sus sentidos y expresiones.

Los jóvenes y los adultos se empeñan en enseñar y aprender y afrontan dificultades y obstáculos, impensados, y a veces desconocidos. Movilizados por el profundo deseo de mejorar su calidad de vida, atraviesan miedos e incertidumbres y anhelos.

La formación laboral se erige como un espacio de posibilidades para jóvenes y también para adultos; aunque esta población no sea atendida como prioritaria en las políticas públicas, pero que transita y habita las aulas de los centros comunitarios estudiados.

Nuevos interrogantes se abren paso para mirar los caminos andados, valorizar saberes y mostrar las deudas que –aún y a pesar de los avances normativos- el sistema educativo tiene para con los protagonistas de esta modalidad.

Las líneas que aquí se escriben son producto de numerosos intercambios con los informantes, instructores laborales y docentes con los que nos hemos encontrado en espacios colectivos de docencia e investigación, y con los que discutimos y construimos una perspectiva de la educación fundamentada en el derecho y el reconocimiento del Otro.

Esta tesis concluye su escritura en tiempos en los que la agenda pública y las mesas de expertos, vuelven a dar lugar e importancia a la Formación para el Trabajo. La Capacitación Laboral y la Formación Profesional se enuncian desde organismos internacionales y diferentes ámbitos de gobierno como necesarias y fundamentales para atender a poblaciones vulnerables y a grupos en riesgo socioeconómicos. Sin embargo, los esfuerzos de diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales se ven desarticuladas una de las otras, quedando pendiente un abordaje territorial integral para los sujetos que más lo requieren.

Las voces de ex funcionarios e instructores laborales, junto con el análisis de las normativas que desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se han promulgado en el país y la provincia, nos plantean un contexto desde el cual dar centralidad a los estudiantes que cuestionan, interpelan y -en algunos casos- contradicen aquello que se espera de su formación. Su mirada atenta y crítica sobre las prácticas de sus docentes, los entornos de trabajo y la propia formación que reciben, los hace no sólo destinatarios de la formación sino protagonistas de sus trayectorias formativas.

En el capítulo 1 presentaremos el enfoque metodológico y epistemológico de la investigación, puntualizando en la pregunta problema y su contextualización, los objetivos y supuestos desde los cuales hemos partido; entendiendo que el recorrido pondría en entre signos de preguntas las certezas y representaciones sostenidas hasta el momento.

En el capítulo 2 recuperaremos los antecedentes científicos que conforman el estado del arte, organizado en distintos ejes temáticos que pretenden acercarnos a la complejidad de estudios que se han desarrollado en el campo de la formación para el trabajo, de la educación permanente de jóvenes y adultos, y de estudios relacionados a los sentidos

culturales en educación. A su vez, argumentaremos la relevancia del tema y la elección y del recorte del problema de investigación que ha orientado el trabajo.

En el capítulo 3 presentamos el enfoque teórico de la tesis, dando lugar a diversos referentes y especialistas que han conceptualizado la modalidad de educación de jóvenes y adultos y la formación para el trabajo, en la complejidad y especificidad de cada modalidad y sus sujetos pedagógicos, atendiendo a la relación entre los ámbitos educativos y los laborales.

A continuación se presentarán los capítulos dedicados al análisis de datos. El capítulo da centralidad del contexto normativo nacional y provincial, tomando como insumos no solamente los documentos oficiales y la legislación vigente, sino también el análisis de entrevistas a ex funcionarios de la EPJA y la FP en la provincia. En el capítulo 5 se presentarán los discursos de los coordinadores de los centros comunitarios estudiados desde la perspectiva de la gestión. En el capítulo 6 serán protagonistas los instructores que desde su práctica docente nos permitirán analizar sus trayectorias, propuestas de formación y su vinculación con el mundo del trabajo. Por último, el capítulo 7 nos permitirá atender a los estudiantes que aquí nos ocupan, dando cuenta de algunas características de cada espacio investigado, sus aprendizajes y su mirada sobre la formación.

Cada capítulo de análisis presenta sus reflexiones y conclusiones a partir del analizando, sin la pretensión de que éstas abarquen la totalidad de la complejidad socioeducativa que estudiamos.

Capítulo 1: Encuadre Epistemológico y Metodológico de la Investigación

Introducción

Las preocupaciones que atraviesan esta investigación las hemos construido a partir del trabajo con Instructores Laborales de la Dirección provincial de Jóvenes y Adultos de la provincia de Entre Ríos; una de las pocas jurisdicciones que cuenta al interior de la modalidad con propuestas de Capacitación Laboral y Formación Profesional propias¹.

Más allá del carácter individual de la tesis, y el acompañamiento de la directora y co-directora, entendemos que la escritura y la construcción de ideas que aquí se presentan son fruto de las preocupaciones e intercambios en el marco del trabajo con estudiantes, docentes, instructores laborales y coordinadores de la modalidad. Destacamos las discusiones recuperadas de las mesas federales de educación de jóvenes y adultos desarrolladas hasta el año 2016, el intercambio con equipos técnicos de otras jurisdicciones y las problemáticas propias de las prácticas de enseñanza de oficios.

En este capítulo se presentarán la pregunta problema de investigación, los objetivos - general y específicos- que se han propuesto y los supuestos iniciales del estudio. A partir de este núcleo duro de la tesis se ha construido el estado del arte que delinea entre sus conclusiones una mirada focalizada en la población joven desde políticas de Estado sociolaborales y/o educativas que buscan atender una franja etaria considerada en riesgo.

Abordaremos aquí el enfoque epistemológico y metodológico de la investigación del mismo modo que *la trastienda de la investigación* (Wainerman y Sautu, 2001), dando cuenta de las decisiones que se tomaron durante el trabajo de campo (en adelante TC) y sus características en cada ingreso a las instituciones. Utilizamos en cada espacio institucional estrategias de recolección de información tales como observaciones participantes, charlas informales y entrevistas no directivas. Por su parte, el análisis de documentos nos permitió

¹ Ver capítulo: Políticas públicas y propuestas educativas de formación laboral en la provincia de Entre Ríos.

contextualizar a escala macro las políticas educativas orientadas la modalidad que nos ocupa.

El TC se desarrolló durante el año 2017 y se extendió hasta marzo del año 2018, enfocado en una primera parte en el contacto con ex funcionarios y el acercamiento a las instituciones, luego el ingreso a cada Centro Comunitario y el comienzo de las observaciones de clases en los talleres seleccionados y, posteriormente, la realización de entrevistas con estudiantes y docentes de dichos talleres, y con coordinadores de los CC. Durante el 2018 -en paralelo con la actualización del estado del arte- la participación en congresos y simposios con temáticas relacionadas a la tesis, permitió el acceso a nuevos estudios realizados en el campo de la formación para el trabajo. Es importante advertir el trabajo con nuevos estudios realizados y el intercambio con investigadores y especialistas, lo cual permitió enriquecer el posicionamiento teórico de la investigación y el análisis inicial de las entrevistas a instructores y estudiantes.

Pregunta Problema

¿Cuáles son los sentidos culturales construidos sobre el estudiante adulto de la formación laboral en la educación de jóvenes y adultos?

Objetivos.

Objetivo general.

Conocer los sentidos culturales que los actores institucionales construyen sobre el adulto estudiante de la Formación Laboral de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Objetivos específicos.

Indagar acerca de la historia institucional de los centros comunitarios para situar los sentidos culturales construidos por los actores que intervienen en la Formación Laboral de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Analizar y caracterizar las propuestas pedagógicas de los instructores laborales.

Describir y comparar los sentidos culturales que los actores construyen sobre los estudiantes adultos respecto a la edad, al género y en relación al perfil profesional que desarrollan.

Indagar y describir los sentidos construidos por los estudiantes sobre su relación con el conocimiento en la formación laboral.

Supuestos de investigación.

La perspectiva cualitativa que orienta este estudio es inductiva, por lo cual las hipótesis que se explicitan aquí son *supuestos* del investigador, de carácter provisorio. Estos supuestos o *anticipaciones de sentido* serán revisados durante el proceso investigativo, teniendo en cuenta la flexibilidad del diseño de investigación en el desarrollo del trabajo de campo. “*Lo característico de esta lógica de investigación [cualitativa] es que el científico no quiere probar tales hipótesis. Aspira a perfilar, perfeccionar y formular nuevas hipótesis que permitan reconstruir los fenómenos desde una perspectiva más comprensiva e integrada de la realidad*” (Yuni y Urbano, 2014: 115).

Los supuestos son guías para el investigador que permiten explicitar algunas ideas previas al desarrollo de la investigación, en tanto explicaciones tentativas. En una investigación de tipo cualitativa los datos empíricos ocupan un lugar central que permiten ir describiendo interpretando y/o modificando las ideas iniciales. De este modo, se le otorgan a los supuestos *un alcance distinto dentro del proceso de investigación* (Yuni y Urbano, 2014: 106), distinguiéndolos de hipótesis cerradas y contrastables con una realidad determinada. Por lo dicho, los supuestos que aquí se presentan son de carácter orientador, los cuales han sido analizados en el proceso del trabajo de campo y serán retomados en las conclusiones de este estudio:

- La historia institucional y las trayectorias formativas de los distintos actores inciden en las propuestas formativas y condicionan las elecciones que realizan los estudiantes sobre los perfiles profesionales.

- Los sentidos construidos por los actores sobre la cuestión etérea y el género en la formación laboral condicionan el modo en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento.
- Los sentidos construidos por los instructores sobre las características e implicancias de los perfiles profesionales que dictan condicionan la vinculación de los estudiantes con espacios laborales y el aprendizaje del oficio.

Perspectiva Epistemológica y Metodológica del Estudio

La investigación implica un posicionamiento epistémico, teórico y metodológico. La entendemos como una praxis social, articulada, fundamentada y situada en un contexto histórico social, que nos posibilita desnaturalizar las prácticas socioeducativas y construir conocimientos que develen posicionamientos de sentido común.

En tanto práctica situada y problematizadora de la realidad, de lo cotidiano, la investigación cuenta con una lógica propia y objetivos específicos que van en la línea de la producción de conocimiento científico y construcción de objetos de investigación; diferentes a otras prácticas que tienen al conocimiento como protagonista (Achilli, 2000).

Esta investigación se desarrollará a partir de herramientas teórico-metodológicas que posibiliten la construcción del objeto de conocimiento en cuestión, a partir de la problematización de la realidad desde un **posicionamiento epistemológico sociocrítico** (Sirvent, 2003; Guber, 2004, 2009) y un **enfoque cualitativo** (Eisner, 1998; Taylor y Bogdan, 1987; Vasilachis, 2006).

Para María Teresa Sirvent (2007) delimitar el paradigma epistemológico implica analizar en primera instancia cómo se entiende el *hecho social*. Es decir, cuáles son las características que se le otorga al objeto de estudio y el lugar que se le asigna a los sujetos en relación al conocimiento en cuestión. La autora presenta las características de cada uno de los tres paradigmas que se han consolidado en la construcción de conocimiento científico en las ciencias sociales: positivista, hermenéutico o interpretativo y la teoría crítica. Nos

detendremos en recuperar algunos rasgos fundamentales de la perspectiva epistemológica que orientará este estudio.

Es importante situar el surgimiento histórico social de los estudios críticos y las discusiones propias de la consolidación de un modo distinto de entender lo social, los sujetos y el conocimiento científico. Fueron los pensadores de la Escuela de Frankfurt los que – tomando como propuesta central los planteos de Carl Marx²– construyeron argumentos a favor de sostener una propuesta de conocimiento (y frente al conocimiento) superadora de lo que hasta al momento habían sido las posturas positivistas e interpretativas. Totalmente distanciados de la primera y retomando aspectos de la segunda, la propuesta frankfurtiana instó a la pensar los sujetos y los significados por ellos construidos, desde condiciones materiales y simbólicas particulares, atravesadas por relaciones de poder y diferencias profundas de clases sociales.

Se advirtió la necesidad de historizar las prácticas y hechos estudiados, en un marco que tensiona lo singular y lo universal. El conocimiento científico cobra un sentido emancipador para los sujetos que están involucrados en conocer lo real más allá de lo visible o lo obvio; por ello, busca superar la interpretación, dando cuenta de las relaciones sociales, las posibilidades de transformación social y la construcción colectiva de ese conocimiento. Indagar *lo no documentado*, lo oculto, da cuenta de un proceso complejo que implica problematizar lo cotidiano para los informantes y –también– para el investigador; *la capacidad de formular preguntas a lo real*, es una práctica que se aprehende (Guber, ed. 2004:34).

Cuando hablamos de sujetos, lo hacemos desde un *posicionamiento no dualista* (Guber, ed. 2009); dando cuenta de un investigador que se compromete e implica con la realidad estudiada, porque es parte de ella y, a su vez, recupera como fundamental la perspectiva de

²“Fue Carlos Marx (1818-1888) quien afirmaría que la ciencia debía aportar elementos fundamentales para la transformación social; para cambiar la realidad es preciso conocerla y el conocimiento científico es una herramienta de transformación social que puede desentrañar mecanismos que en la vida social cotidiana no son advertidos y que son producto de intereses particulares que tienden a permanecer ocultos a los ojos del hombre y la mujer común para garantizar su situación de privilegio” (Landreani y Espinosa, 2002:7).

los actores estudiados; esto es, los sentidos y significados que los informantes construyen sobre su propio mundo, las acciones que llevan adelante, las decisiones que toman. Las acciones humanas están significadas desde la *reflexividad de los sujetos* (Guber, ed. 2004:30). La realidad social es construida desde la práctica humana; por ello de ningún modo el investigador puede pretenderse neutral en sus observaciones; es un sujeto socialmente comprometido desde su práctica investigativa en el estudio de los aspectos de la realidad que considere relevantes. Su mirada sustenta ideológica y políticamente, un proceso de conocimiento, análisis y reflexión sobre *lo real*. El objeto de estudio se construye en la especificidad del mundo social (Guber, ed. 2009).

Los sujetos desarrollan sus actividades en el seno de una realidad de acuerdo con propósitos, fines, intenciones y motivos. Esta intencionalidad de las acciones no implica una premeditación de los hechos históricos, generados por la actividad colectiva (Guber, ed. 2004, p. 30).

Ubicada en el posicionamiento *no dualista*, la perspectiva crítica retoma la preocupación por el *qué* estudiar, el *para qué* hacer ciencia social, el *por qué* abordar determinado hecho social y, fundamentalmente, el *cómo* es ese hecho social para los sujetos estudiados.

Dice Guber que “*lo real no se manifiesta directamente al sujeto sino mediatizado por una construcción teórica, desde donde se interroga*” (2004, p. 33). Esto es fundamental para reconocer el bagaje con el que contamos, las relaciones construidas en el campo de estudio, el vínculo con los informantes y el conocimiento producido.

Frente a la compleja realidad social, es importante entender que se parte de determinados supuestos epistemológicos que orientan, ordenan y -a veces también- limitan el accionar. Vasilachis (2006) -retomando a Creswell (1998)-, da cuenta de que los presupuestos epistemológicos de la investigación se relacionan con las concepciones ontológicas, metodológicas y axiológicas. Lo epistemológico -como parte del contexto- predispone las bases para la problematización de los diferentes hechos sociales que se estudian; por ello, no pueden las perspectivas teóricas ser un corset que limite el actuar del investigador. El sujeto investigado también aporta sus categorías socialmente construidas, sus modos de

nombrar el mundo, sus sensaciones frente al proceso investigativo; es decir, no es el investigador el que las descubre.

Respecto al **enfoque cualitativo** encontramos distintas perspectivas y enunciados sobre sus características y aspectos distintivos; sin embargo dada la complejidad que demanda lograr acuerdos respecto de sus rasgos, algunos autores se esfuerzan por definir puntos fundamentales.

Para Denzin y Lincoln (1994) la investigación cualitativa permite a los investigadores estudiar situaciones naturales, en las que se busca conocer y dar sentido a las prácticas y decires de los sujetos estudiados en situación; es decir, que siendo naturalista también es interpretativa.

Se trata de prácticas interpretativas y naturalistas porque están localizadas espacial y temporalmente. Naturalista porque la investigación se realiza en los escenarios naturales, e interpretativos porque se pretende interpretar los fenómenos a partir de los significados que los sujetos le atribuyen a los mismos, intentando comprenderlos dentro de sus marcos de referencia (Homar y Altamirano, *et. al*, 2018, p. 77).

De este modo es el enfoque adecuado para analizar los sentidos culturales que han construido y construyen los actores a partir de sus prácticas cotidianas en el marco de políticas de Estado que marcan lineamientos educativos plasmados en documentos oficiales y resoluciones, que proponen un modo de entender la modalidad, su función social y educativa, y a los sujetos estudiantes.

Además, los autores caracterizan como multimetódico este enfoque, ya que dispone de un variado grupo de herramientas de recolección de información para acercarse al objeto de estudio con diferentes finalidades.

El modo en que se conciba a la investigación cualitativa denota una determinada concepción de lo real y el lugar que tendrán los informantes en el proceso investigativo. Esta concepción de la realidad y de los sujetos que la construyen, da cuenta de la reflexividad presente desde los sujetos investigados y hacia su práctica cotidiana y,

también, desde los propios investigadores frente a lo estudiado y su lugar e intervención en ella (Vasilachis, 2006).

Retomando a Morse (1999), Vasilachis plantea que

Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005a: 287), una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad (2006, p. 27).

Otro punto que nos interesa particularmente recuperar es que lo cualitativo prioriza la profundización antes que la extensión de los estudios. Por lo cual, demanda precisión y resguardo de la información que se registra en vistas a poder *particularizarla* (Vasilachis; 2006); es decir, dar cuenta de los rasgos característicos del hecho social que se pretende investigar. En tal sentido, tomamos la decisión metodológica -en coherencia con la perspectiva seleccionada- de resguardar la identidad de los actores institucionales que conformaron la muestra y participaron de las observaciones y entrevistas. Todos los nombres mencionados en el estudio han sido modificados y solamente se respetan los nombres de pila de los ex funcionarios de la modalidad de educación de jóvenes y adultos, ya que su trabajo es de público conocimiento. El investigador cualitativo tiene que garantizar la confidencialidad y privacidad de los sujetos investigados; esto conlleva cuidado respecto de la utilización de métodos intrusivos y el resguardo ético. Del mismo modo, dado que los CC en la provincia se encuentran numerados, colocamos letras para distinguir las dos unidades de análisis seleccionados.

Strauss y Corbin (1990) plantean que la investigación cualitativa está compuesta por los datos que se recogen, por los procedimientos analíticos o teorías que se utilizan y por los informes que se construyen considerando los dos primeros componentes, analizando los datos. Del mismo modo los autores plantean que: "*la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales*" (Strauss y Corbin, 1990, p. 17).

Este modo de hacer investigación destaca la relación entre los procesos de trabajo en terreno y los referentes teóricos que utilicen los investigadores. Vasilachis (2006) plantea que este punto hace a la diferencia de este tipo de estudios, ya que permite revisar los marcos teóricos que tienen los investigadores y habilita a la construcción de teoría, alejándose de una postura de constatación y supremacía de la teoría por sobre los datos empíricos de la investigación.

Entonces, ¿por qué se considera esta perspectiva para la presente investigación? Por un lado, porque habilita a conocer y comprender la complejidad de las interacciones sociales y de las prácticas, tanto como conocer en profundidad las particularidades de la vida cotidiana de los sujetos estudiados. Por otro lado, podemos acceder a lo que los sujetos sienten y significan sobre sus prácticas y su visión del mundo; quienes investigan se conectan emocional y cognitivamente con *los otros* investigados (Vasilachis, 2006).

El desafío de la escritura cualitativa está en poder no sólo recuperar las particularidades y las voces de cada actor entrevistado, sino en mostrar aquellos puntos en común y aquellas disidencias que hacen a los proyectos comunes, las tensiones y, también, conflictos que caracterizan las prácticas de la modalidad, y las prácticas educativas en general; *tejer un texto que dé cuenta de la complejidad del objeto de estudio* (Homar y Altamirano, *et. al*, 2018).

Para poder observar analíticamente los sentidos culturales construidos por los actores, no podemos entender estas voces por fuera de un contexto histórico, cultural y político sumamente complejo y profundamente cambiante, en donde los sentidos sobre la educación y sobre el mundo del trabajo han sido mirados desde el Estado con diferentes características.

Metodológicamente los investigadores tienen que ser sensibles ante los hechos, tanto como sistemáticos y flexibles para pensar herramientas de recolección de información, objetivos y modos de intervención en terreno. Es un punto clave para resguardar la coherencia del estudio y, asimismo, dar visibilidad a las decisiones que se han tomando en el proceso de estudio.

Referente Empírico del Estudio

Los sujetos informantes de la investigación fueron los actores institucionales que forman parte de dos de los Centros Comunitarios de educación permanente de jóvenes y adultos del Departamento Paraná: coordinadores, instructores laborales y estudiantes de la cohorte 2017.

Los CC están ubicados geográficamente distantes entre sí, con propuestas formativas diferentes y caracterizados por comunidades educativas particulares³.

Ambas instituciones cuentan un coordinador y personal administrativo que es designado desde la coordinación departamental de la EPJA. Contaban -al momento del TC- con un promedio de 250 estudiantes en las distintas ofertas de formación, que incluyen los niveles de educación obligatorios. Coinciden en recibir estudiantes de distintos barrios de la ciudad y trabajar con jóvenes y adultos con discapacidad en nivel primario y la formación laboral, contando con el acompañamiento de una terapeuta ocupacional hasta el año 2016. Presentan una variada oferta de formación laboral de las Familias de Construcciones, Textil e Indumentaria, Informática, Energía Eléctrica, Metalmecánica, Agropecuaria y Gastronomía; y educación secundaria semipresencial (hasta el año 2019).

Unidad de estudio.

Centros Comunitarios de Educación de Jóvenes y Adultos dependientes de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

Unidad de análisis.

Instructores laborales y estudiantes de los Centros Comunitarios de Educación de Jóvenes y Adultos.

³ Para ampliar las particularidades de cada institución ver Capítulo: Los sentidos construidos desde la tarea de coordinar los Centros Comunitarios.

Otras unidades de análisis.

Coordinadores de los Centros Comunitarios y ex funcionarios de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

Sobre la muestra.

La muestra es entendida como el conjunto de sujetos informantes a los cuales se observó en la cotidianeidad de la institución y con los cuales se mantuvieron entrevistas no estructuradas.

La preocupación principal fue que la muestra fuera significativa, a los fines de dar lugar a distintos discursos, prácticas y hechos socioeducativos válidos para construir conocimiento. *“Los sentidos propios de los actores, que el investigador busca reconocer-identificar-construir, también recorren la delimitación de subgrupos no evidentes en una primera delimitación de la unidad de análisis”.* (Guber, ed. 2005: 73)

Los criterios de selección se fueron ajustando en el devenir del TC, ya que fue necesario el análisis y reflexión de decisiones previas, en vistas a observar determinadas prácticas, registrar distintos escenarios institucionales, entrevistar a diferentes sujetos; teniendo en cuenta la significatividad para la elección de la muestra.

Esta elección tuvo distintas etapas. Para la selección de los CC, se tuvo en cuenta las características contextuales y socio comunitarias de cada institución, la distancia geográfica entre una institución y la otra dentro de la ciudad de Paraná; que las dos instituciones ofrecieran diferentes propuestas formativas de Formación Profesional y Capacitación Laboral. Pero también se tuvo en cuenta que la conformación de la estructura interna era similar.

Por su parte, para la selección de los talleres se consideró que los instructores tuvieran recorridos formativos diferentes dentro de la modalidad, atendiendo su trabajo en otros centros, su antigüedad en la EPJA, su propia trayectoria formativa (conocida, en parte, con

anterioridad por la investigadora), y que fueran Perfiles Profesionales de distintos sectores productivos.

Tal como plantean los especialistas, en el ingreso a las instituciones hubo modificaciones en las muestras definidas *a priori* (Guber, ed. 2005). En el centro B, en vez de tres fueron dos los talleres observados, dada la cantidad de alumnos que estaban asistiendo a clases, los días de dictado de los perfiles, y la necesidad de lograr mayor profundidad en el trabajo.

Por su parte, también se consideró necesario el acercamiento a dos ex autoridades provinciales. Por un lado, una ex Directora provincial de la modalidad quien estuvo a cargo de la dirección durante dos períodos, entre fines de la década del '80 hasta mediados de la década del '90, sentando las bases en su gestión de la estructuración actual de los espacios de educación primaria y formación laboral fundamentalmente. Por otro lado, se entrevistó al ex Coordinador provincial de formación profesional de la modalidad, entre otras cosas porque durante su gestión, que inició a mediados de los '90, se construyó y aprobó el primer diseño curricular para la formación profesional y se fortaleció el proceso de capacitación docente de los instructores.

En la selección de la muestra de los estudiantes se consideró la cantidad que estaba asistiendo a cada grupo, identificando distintos perfiles de acuerdo a lo observado; perfiles que tenían que ver con la edad, el género, sus recorridos previos en otras instancias de formación, y también -claro está- la disponibilidad para realizar la entrevista, finalizando las instancias de observación de clases.

Orientaron la definición de la muestra algunas preguntas como las que se detallan a continuación: ¿Cuáles son los actores relevantes? ¿Quiénes toman mayormente la palabra en las clases? ¿Quiénes presentan inquietudes? ¿Qué contenido tiene el intercambio en las clases? ¿Cómo nombran los sujetos su escenario social? ¿Qué categorías son relevantes para el mundo social de los actores?

Cuadro N° 1: Organización de las instituciones de formación laboral mencionadas en este estudio, con dependencia del CGE.

Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos	Centros Comunitarios de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	Centros educativos de educación primaria	Formación laboral de la modalidad	
<p>Centros de gestión pública</p>	<p>Se crean como instituciones barriales/comunitarias con dos pilares fundamentales: los centros educativos de educación primaria que funcionaban en casas de familia, salones barriales, etc. y capacitaciones laborales para jóvenes y adultos.</p> <p>Con el correr de los años se incorporan propuestas de Formación profesional (certificadas por CONET y luego INET) que se suman a las capacitaciones de reconocimiento provincial.</p> <p>Otras ofertas que se</p>	<p>Pueden o no estar incluidos en los centros comunitarios. Son “centros sueltos” en la mayoría de los casos. Algunos se han transformado en anexos de las escuelas primarias de la modalidad.</p>	<p>Formada por Capacitación Laboral –que desde la década del ‘80 en la que comenzaron a brindarse algunos cursos/talleres en la educación de adultos - fue una característica distintiva de la EA en los barrios o localidades pequeñas de la provincia.</p>	<p>A mediados de la década del ‘90 y en un contexto de fuerte crisis de la educación técnica en el país y en la provincia, la EA toma como parte de su oferta la Formación Profesional de gasistas y fortalece su relación con el CONET comenzando a brindar cursos de Formación Profesional con certificación y reconocimiento nacional. Actualmente hay capacitaciones laborales con reconocimiento provincial y trayectos</p>

	<p>sumaron: desde principios de los ´90 hasta el 2017 tenían docentes de educación especial y una figura de terapeuta ocupacional. También se dictaron con sede en los centros comunitarios, hasta el 2019, el secundario semipresencial.</p>			<p>formativos para gasistas, electricistas e informática con reconocimiento nacional. Estas ofertas se organizan a nivel departamental en toda la provincia.</p>
<p>Dirección de Educación de Gestión Privada</p>	<p>Escuelas de Formación Profesional: trabajan con los mismos diseños que la educación de jóvenes y adultos en algunos departamentos de la provincia y con trayectos de Formación Profesional homologados por el CFE.</p>	<p>La oferta se nutre de convenios con instituciones privadas que son reconocidas como instituciones de educación y a través de convenios con diferentes gremios y sindicatos.</p>		
<p>Dirección de Educación Técnico Profesional</p>	<p>Centros de Formación Profesional: pueden o no ser anexos de las escuelas técnicas; en su defecto</p>	<p>Los centros de formación profesional funcionan generalmente en los</p>		

	funcionan dentro de los mismos edificios.	edificios de las Escuelas Técnicas		
Dirección de Educación Especial	Dentro de las instituciones de educación especial pueden brindarse propuestas de Formación Profesional articuladas con la Dirección de Educación Técnica Profesional			

Estrategias Metodológicas

Consideramos importante destacar que en el desarrollo del TC, y en el avance del mismo las estrategias de recolección de información, se fueron relacionando y complementando de manera de poder obtener, en cada visita a las instituciones, nueva información o profundizar la ya existente.

Para esta investigación se seleccionaron las observaciones participantes -institucionales y áulicas-, las cuales permitieron observar la dinámica cotidiana en la que los estudiantes y docentes llevan adelante las trayectorias formativas. En las notas de campo se recuperaron aspectos relacionados con las prácticas y los discursos de los actores presentes. Se priorizó -en las observaciones- las voces de los actores intervinientes, la descripción de los espacios, de los modos en que docente y estudiantes se comunicaban entre sí, los conocimientos intervinientes y los lugares que cada uno de los sujetos tomaba en relación a estos saberes en cuestión.

Asimismo realizamos entrevistas, informales y en profundidad, a distintos informantes. Las entrevistas permiten acceder al universo de significaciones que los sujetos otorgan a sus prácticas, pensamientos y proyecciones (Guber, 2009). Estas comenzaron retomando la

información registrada en las observaciones y profundizando significados y sentidos que los actores le daban a lo que sucedía en el taller, y a esto en relación a su propia historia de vida familiar y/o formativa, según el caso.

Asimismo el análisis de los documentos oficiales ha sido de gran aporte al momento de analizar la información de los registros y luego al construir los datos de esta investigación.

Reconstrucción de registros de campo.

Dada las características del trabajo a realizar y la perspectiva teórico-metodológica adoptada, y por considerarse necesaria la realización de observaciones y entrevistas, se tomó la decisión de reconstruir las notas de campo de cada ingreso a la institución a través de registros.

Los registros son herramientas descriptivas, fuente de información fundamentales desde un enfoque socio antropológico o etnográfico. Interesa recuperar aquí al registro como una primera herramienta de análisis de la información que se va recogiendo y que da cuenta de las situaciones y hechos advertidos: *“(...) el registro es una valiosa ayuda no sólo para preservar información, sino también para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo”* (Guber, 2009, p. 252).

Cada registro implica un recorte del investigador pero también cada nuevo registro es la posibilidad de ampliar la mirada, la perspectiva sobre lo que sucede en la vida cotidiana institucional. A medida que avanzaba el TC se observaron otras cosas, se consideraron detalles, modos de habitar los espacios que fueron modificando paulatinamente la mirada de la investigadora sobre el campo y sus actores, y también sobre su lugar en tanto extranjera.

En los primeros registros se atendió la descripción del espacio, la disposición de los sujetos y de los materiales, el uso de los mismos, para luego profundizar en los intercambios entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, formas de organización de las tareas, relación con otros cursos, entre otros aspectos.

En la construcción de los registros, desde las mismas notas en el campo, se prestó especial atención a evitar adjetivaciones y focalizar en la caracterización y descripción de los escenarios, los actores y acciones: “(...) *la transcripción de las notas es una de las herramientas, por excelencia, de la elaboración reflexiva de lo sucedido en el campo y de la producción de datos*” (Guber, 2009, p. 253).

En cada visita a la institución se procuró estar un tiempo no menor a dos horas, lo cual permitía entrar en el clima institucional y registrar momentos, comentarios; el tiempo era mayor si se observaban, en una misma tarde, clases de dos talleres.

Los días de visita a la institución se pautaron inicialmente con cada docente y con autorización del coordinador del centro en cuestión. Se sostuvieron durante tres meses en el CC A y dos meses en el CC B, un mínimo de dos visitas y hasta cuatro semanales. En cuatro de los cinco talleres los instructores cedieron el espacio para que la investigadora comentara a los estudiantes el objetivo de su presencia en las clases, las características de lo que iba a hacer y sus propósitos generales.

El proceso de reflexividad fue muy importante durante el TC. Las observaciones de los grupos durante varias semanas, ahondaron en la complejidad del campo; esto permitió cuestionar supuestos fundamentalmente ligados a los estudiantes y recorrido formativo, pero también a la organización de las clases, y fue disponiendo la apertura a conocer y comprender cuál era la perspectiva de los sujetos, cuáles eran los fundamentos de sus prácticas, por qué habitaban ese espacio formativo.

Del TC se construyeron 46 (cuarenta y seis) registros de campo los cuales cuentan con las observaciones de clase e institucionales realizadas y con las entrevistas en profundidad a los actores institucionales y ex funcionarios⁴.

Observaciones participantes.

Para Taylor y Bogdan (1984) la observación participante (en adelante OP) es un ingrediente fundamental para cualquier estudio cualitativo. La característica de este tipo de observación

⁴ Se encuentran en los Anexos de esta tesis.

es el reconocimiento de la interacción social que se produce entre el investigador y los informantes; lo cual nos aleja inmediatamente del supuesto de la neutralidad y la mentada objetividad del investigador en el campo: “*El investigador debe aprender a considerar que su visión de la realidad es sólo una entre muchas posibles perspectivas del mundo*” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 36).

Para Rosana Guber (ed. 2004) esta técnica tiene entre sus objetivos *detectar los contextos y situaciones* en escenarios específicos, en los cuales la complejidad caracteriza el trabajo del investigador. La OP tiene una lógica propia, es decir, es indefinida en sus límites lo que es, a la vez, una dificultad para el investigador pero también es una potencialidad para poder reorientar el estudio hacia aspectos significativos desde el punto de vista sociocultural.

Es necesario clarificar aquí lo que implica la participación y cuáles son las características que ésta toma en el campo. Desde una perspectiva crítica –como hemos mencionado- el lugar del investigador se caracteriza por el reconocimiento de la incidencia de su presencia en el campo, por ser parte de la realidad que estudia, y por la explicitación de sus valores y representaciones respecto del objeto de estudio.

La participación nos aleja de un posicionamiento externo al objeto estudiado; esto es, se reconoce que al momento de observar también se participa, se ocupa un lugar en el campo, se entablan vínculos con los demás sujetos. Consideramos que es imposible que la subjetividad del investigador no esté presente en la observación: en la selección de los aspectos que se consideran valiosos, las frases o comentarios registrados y las notas de campo, los espacios que se ocupen. Cada uno de estos aspectos son parte de las decisiones que se van tomando y son producto de reflexiones y de intuiciones que el sujeto pone a consideración en el marco del proceso investigativo.

¿Cómo se construye entonces la científicidad desde este enfoque? Justamente desde el reconocimiento de la *reflexividad* no sólo de los sujetos estudiados sino también del investigador en tanto sujeto social. ¿Cuáles son las preguntas que emergen respecto de la realidad observada?, ¿cuáles son los referentes teóricos?, ¿cómo se construye el campo de

estudio?, ¿cuáles son los criterios de delimitación de la muestra?, son algunas de las preguntas que hacen a la dimensión metodológica que se articula con los recortes empíricos y teóricos.

Guber aclara que en función de reconocer la diferencia y relación entre las dos actividades - observación y participación - es preciso considerar que:

Ni el investigador puede ser uno más entre sus informantes, ni su presencia puede ser tan exterior como para no afectar en modo alguno el escenario y a sus protagonistas. Este punto es decisivo para reconocer la incidencia del investigador y su reflexividad en el trabajo de campo y en la elaboración de datos a partir de la información recogida (Guber, 2005, p. 110).

Por otro lado, la OP demanda un registro sistemático de la información que el campo “brinda” al investigador. El trabajo del observador va delineando el quehacer en el campo; el cual es flexible y va modificándose a medida que se avanza con las observaciones y charlas informales. Se busca la comprensión de los informantes, se analizan los pasos a seguir, se construyen nuevos vínculos considerados estratégicos. Por ello es importante no perder de vista que así como la participación nunca es total, la observación nunca es neutral; razón por la cual el conocimiento no se obtiene directamente de la observación y la participación. Las OP contribuyen a que el investigador evalúe la pertinencia o no de sus interrogantes iniciales: *“(...) Los investigadores cualitativos con frecuencia descubren que sus áreas de interés no se ajustan a sus escenarios. Sus preguntas pueden no ser significativas para las perspectivas y conductas de los informantes”* (Taylor y Bogdan, 1984, p. 33). Esta estrategia de recolección de información nos permite conocer fenómenos, describirlos, analizarlos en profundidad, así como también conocer y comprender el escenario de trabajo como único y particular.

El transcurso del TC las observaciones a las dos instituciones tomaron características diferentes en relación, fundamentalmente, a la cantidad de estudiantes presentes en cada grupo. Cabe destacar la predisposición y apertura de los instructores de su espacio áulico. En el CC A los grupos eran más numerosos y el contacto con los estudiantes durante el

desarrollo de las clases dependió, en un primer momento, de las intervenciones del instructor y luego de las conversaciones que se mantenían con alguno o algunos estudiantes en particular. En el CC B los grupos de estudiantes eran más reducidos, significando esto diálogos constantes con la totalidad de los integrantes de los grupos y una participación más marcada, la posibilidad de realizar preguntas y el compartir con los estudiantes algunas inquietudes de lo cotidiano. Esto claramente tuvo su correlato en la construcción de los registros de campo, en las observaciones realizadas en el CC A era más favorable la posibilidad de tomar notas, registrar textualidades, describir el espacio in situ, cosa que en el CC B, y priorizando el intercambio con los actores, muchas de estas cuestiones se realizaban en la reconstrucción de las notas de campo.

Entrevistas no directivas.

Como ya hemos mencionado, para la investigación cualitativa es prioritario recuperar las perspectivas de los sujetos, sus preocupaciones y supuestos sobre lo que hacen y dicen, el modo en que entienden la relación de los hechos y lugar que ocupan en las instituciones educativas. Las entrevistas son consideradas estrategias fundamentales de recolección de información en el marco de la presente investigación; permiten profundizar la información recogida y puntualizar temas con los entrevistados. El objetivo principal fue recabar información con el fin de *“conocer lo desconocido, documentar lo no documentado, escuchar y ver al otro”* (Rockwell, 1987, p. 4).

La entrevista es una estrategia que permite acceder *al universo de significaciones de los actores*. Considerada como una relación social en sí misma dado el intercambio que se produce y la posibilidad de ahondar en el vínculo entre el entrevistador y el entrevistado (Guber, 2005). En esta relación tienen importancia tanto lo verbalizado como los gestos, lo que se manifiesta y lo que se evade.

Teniendo en cuenta los distintos tipos de entrevistas que pueden utilizarse consideramos que la más adecuada para nuestro estudio era la *no directiva*; en la se busca evitar un enfoque etnocéntrico por parte del investigador. Considerando el proceso de reflexividad

que los sujetos realizan, el investigador crítico hace explícitos sus prejuicios, sus preconcepciones al momento de formular interrogantes y se ubica ante el desafío de pensar preguntas abiertas que no contengan respuestas o implícitos acerca de lo que es su propia concepción de mundo.

La entrevista no directiva o abierta nos posibilita preguntar a partir de lo que el otro dice, anticipa, titula como importante dentro de su universo de significaciones; sin desconocer que el investigador también se anticipa y espera algún tipo de respuesta según su propio recorrido.

La entrevista en tanto *interacción temporo-espacialmente situada* se transforma en una estrategia en la que el investigador y el entrevistado pueden atravesar diferentes estados y sensaciones: el investigador puede suponer que ha obtenido las respuestas necesarias para su estudio; pueden confundirse los significados cuando se proyectan conceptos que tiene el investigador en lo que dice el entrevistado; el investigador puede pretender corroborar lo que buscaba o hacerle decir al entrevistado cosas que no dijo. Por ello, es importante tener en cuenta que el entrevistado presenta situaciones y hechos que conoce desde lo cotidiano, desde lo práctico, por eso es fundamental ahondar en sus sentidos para no confundir lo dicho con lo estudiado. La entrevista supone una relación social ficticia en que habitualmente no tienen costumbre ni el entrevistado ni el investigador. Es decir, no es una interacción cotidiana por lo que pone al informante en una situación de dador de información.

Es importante también el espacio en el cual se desarrolle la entrevista, así como el tiempo disponible para el encuentro. Esto puede contribuir u obstaculizar la confiabilidad necesaria para que el informante exprese sensaciones y significados; en otras palabras, para que se sienta cómodo para expresarse.

Guber (1998) plantea que para la entrevista no directiva se consideran tres procedimientos durante su desarrollo y posteriormente. Por un lado, se destaca la *asociación libre* para acceder a las relaciones e interpretaciones que el informante da durante su discurso: sus prioridades o lo que percibe como problemático, advertir lo que no dice, las preguntas que

evade, etc. Por otro lado, debe estar presente en el intercambio por parte del investigador la *atención flotante*. Ésta habilita indagar sobre las categorías que el informante va brindando durante la charla y advertir los gestos y movimientos que acompañan las verbalizaciones. En tercer lugar, se desarrolla la *categorización diferida* que profundiza el sentido de lo dicho e indaga sobre cómo categoriza el informante los temas que se han abordado durante el encuentro. Esto demanda al investigador el reconocimiento de la *perspectiva del actor* al cual se le realiza la entrevista y lo obliga a suspender sus prejuicios y prioridades.

Hay una relación desigual asimétrica sobre el tema de investigación; el investigador sabe más respecto del tema en relación a los aspectos teóricos, pero el entrevistado tiene conocimientos prácticos. Sin embargo, es el investigador el que ordena y dirige la charla, propone un temario y coordina el intercambio. Si éste no se dispone a conocer y escuchar al otro, difícilmente llegue a interpretar lo que el informante quiere decir y el lugar desde el cual está haciendo su valoración sobre el mundo.

Entendemos que la asimetría durante la entrevista es inevitable pero también necesaria, no se puede partir de que los sujetos involucrados están en las mismas condiciones o hablan desde el mismo lugar.

El camino de la diferenciación y reconocimiento mutuo consiste en acceder a las formas de categorización propias y del informante con respeto a la situación del encuentro, a los temas planteados, a las verbalizaciones, a las personas presentes, a otros actores sociales, a actitudes y a los gestos y al ámbito de la entrevista (Guber, 1998, p. 216)

Por otra parte, la entrevista no directiva requiere que el investigador sea flexible en la estrategia de intercambio que utilice para entablar un diálogo con el otro. Es decir, que sin correrse de su objetivo investigativo no cometa excesos teóricos en la entrevista u otros errores propios de una mirada etnocéntrica del objeto y sujetos del estudio, tales como las preguntas dirigidas, las que contienen una carga moral manifiesta o las que se plantean de manera negativa.

Cada encuentro presenta momentos de introducción, de rodeo a la temática; y otro de profundización de la misma. Para el primer momento es necesario tener especial cuidado en relación a las primeras preguntas del diálogo y su origen; es decir, si éstas surgen del análisis documental o de observaciones participantes, por ejemplo, y cómo son formuladas. Sin dudas durante la entrevista hay que atender a lo que responde el informante y cómo lo hace, qué términos utiliza, cómo se desenvuelve. Si bien no hay un orden preestablecido, pueden identificarse un momento de mayor producción y sentido para la investigación que tiene que ver con la focalización de las intervenciones cuando el entrevistado ha entrado en el ritmo del encuentro, está más relajado y se habilitan otro tipo de intervenciones del investigador. Esta flexibilidad también le permite al investigador conocer o explicitar -de manera reflexiva- su propia perspectiva sobre el sujeto entrevistado y sus prácticas, sus prejuicios y expectativas.

Se construyeron ejes temáticos y preguntas que fueron tomando particularidad en relación al sujeto que sea iba a entrevistar, sea este ex funcionario, coordinador, instructor o estudiante; buscando conocer la perspectiva de ese actor respecto del objeto de estudio, evitando imponer en las preguntas la mirada del investigador, tratando de formular preguntas abiertas, que dieran lugar aquel entrevistado puede explayarse.

Atendiendo a lo anterior, se entrevistaron estudiantes de diferentes edades de cinco talleres de Capacitación Laboral y Formación Profesional, a los instructores laborales de dichos talleres y a los coordinadores de los CC.

Las entrevistas con los instructores se realizaron en días en los que no dictaban clases, todas realizadas en sus instituciones de referencia. Los encuentros se desarrollaron con un tiempo de inicio y sin un tiempo pautado de cierre, lo cual permitió un desarrollo abierto y amplio del diálogo, y en espacios tranquilos de poca o nula circulación de gente.

Las entrevistas con estudiantes se desarrollaron en paralelo al desarrollo de clases, sólo una de ellas en el mismo espacio áulico, en cambio las otras en aulas libres o espacios especialmente dispuestos por administrativos u ordenanzas para realizar las entrevistas. Sólo en el caso de panadería los tiempos de inicio de las entrevistas fueron marcadas por el

instructor; esto se dio en relación al desarrollo de los productos en el taller. El instructor indicaba cuando podían retirarse los estudiantes de la cocina. Para ello fue muy importante la colaboración de los otros compañeros para la continuidad de los procesos de cocción y presentación de los productos, mientras se encontraban realizando las entrevistas.

Análisis documental.

Investigación documental tiene, por un lado, el aspecto de indagar acerca de publicaciones recientes relacionadas al objeto de estudio, pero no se limitan a eso, sino que implican también la indagación de archivos oficiales o privados. El tipo de documentos con los que trabaja el investigador dependerá del campo o los campos involucrados en el estudio. No siempre un documento es documentación escrita, puede analizarse también soportes sonoros o audiovisuales, producciones artísticas, otros.

Se llevó a cabo indagación de documentos oficiales, especialmente normativas, entre las que se incluyeron leyes nacionales, resoluciones del CFE y provinciales, convenios, y diseños curriculares de la modalidad EPJA y de la Formación Profesional y Capacitación Laboral. El trabajo con las normativas significó poner en tensión la letra de la norma con las voces, en una primera instancia, de los ex funcionarios.

En los documentos de políticas educativas nos focalizamos en aquellas definiciones sobre la concepción de educación, el lugar de la educación de jóvenes y adultos, la mirada sobre los sujetos, considerando el marco que generan estas prescripciones y, también, la base política-pedagógica que se explícita en las leyes y resoluciones analizadas⁵.

Desde la perspectiva metodológica nuestro trabajo se focalizó en el 'análisis documental' (Valles, 1997). Se trata de una técnica de tipo cualitativa que se ocupa de investigar documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia no ha estado presidida necesariamente por objetivos de investigación social. En el caso de los documentos oficiales y las normativas tienen generalmente carácter prescriptivo, en la medida que pretenden incidir sobre las prácticas docentes y en este caso

⁵ Recuperadas en el Capítulo 4 de la presente investigación.

particular instalar pautas respecto a la inclusión social y educativa. (Homar y Altamirano, *et. al*, 2018, p. 84).

El análisis de documentos nos permite considerar un elemento importante: la contextualización del objeto de estudio en términos educativos, culturales e históricos, teniendo en cuenta el modo en que se entiende tanto la EPJA como la formación laboral, en distintos periodos y el lugar del Estado en relación a ellos.

Notas sobre las Acciones Realizadas en el Campo y el Análisis de la Información

Las actividades de este proyecto comenzaron con el contacto con las autoridades provinciales y departamentales para el pedido de autorización del TC y la presentación de las notas correspondientes. En los CC posteriormente fue el momento de contactar a los coordinadores para dar cuenta del tipo de abordaje que se necesitaba realizar y de una primera selección de talleres a indagar. Posteriormente el diálogo con los instructores fue fundamental para explicitar los objetivos las tareas y el tiempo estimado de asistencia a los talleres.

En este periodo, el trabajo de actualización del estado del arte fue muy importante para incorporar distintas perspectivas, tanto metodológicas como teóricas, y recorridos de investigación. Demandó un permanente análisis en relación al complejo campo de estudio, complejidad dada por el cruce de la formación para el trabajo y la educación permanente de jóvenes y adultos.

Focalizando en el análisis de datos es importante considerar que el mismo comienza en el propio proceso de TC y en la reconstrucción de los registros, en las tomas de notas in situ y en la reelaboración posterior. Una vez finalizada la etapa de construcción de registros fue fundamental la identificación y construcción de datos respecto de la información recabada.

Taylor y Bogdan (1987) expresan que el **análisis de datos** es un proceso continuo durante la investigación cualitativa. En el mismo proceso de recolección de información el investigador está analizando datos:

A lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos (p. 158).

No solamente esto permite enfocar intereses sino que también formular preguntas, tomar decisiones respecto del curso de la investigación, considerando los objetivos de la misma. El momento propiamente dicho de análisis pretende la comprensión en profundidad de los escenarios y las personas que se estudian en tanto proceso dinámico y creativo (Taylor y Bogdan, ed. 1987, p. 159).

Una de las tareas más relevantes del análisis de datos es la codificación y categorización que orientan el modo de presentar y analizar los resultados obtenidos y ponerlo en tensión con el encuadre teórico.

El análisis de datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en el que fueron recogidos. (Taylor y Bogdan, ed. 1987, p. 159).

La investigación cualitativa busca comprender e interpretar cómo los sujetos entienden su propia realidad en contextos específicos; por ello, un gran desafío es poder comunicar, socializar los resultados, siendo esto parte del proceso de validación del conocimiento científico construido. En la escritura se jerarquiza y ordena información, organizan ideas, proponen interpretaciones y conclusiones posibles, también descarta información, revisa categorías. (Rodríguez Gómez y otros, 1996)

Tomamos algunas decisiones que tenían que ver con la presentación de los resultados de investigación, dada la cantidad de entrevistas realizadas y la organización en la escritura. Por un lado, pusimos en tensión los documentos oficiales en relación a las voces de ex

funcionarios en donde se recogieron sentidos sobre la educación de adultos y los estudiantes de la modalidad, y su perspectiva respecto de la educación en general.

Por otro lado, para conocer y analizar la perspectiva institucional de cada uno de los CC estudiados utilizamos las entrevistas a los dos coordinadores, desde la mirada de la gestión, y de los instructores desde su perspectiva docente y organizativa de la propuesta de enseñanza. Por otra parte, consideramos las voces de los estudiantes teniendo en cuenta el perfil profesional al que asisten.

Para el análisis de la información contenida en los registros fue necesario volver a escuchar el audio de las entrevistas, identificar preocupaciones comunes, señalar frases significativas, advertir categorías utilizadas por los actores para nombrar su realidad.

En tal sentido, se fueron construyendo ejes organizadores del análisis de estas entrevistas que permiten advertir lo destacado en los discursos y recuperar los intercambios observados en las clases realizando una tematización.

El análisis de las entrevistas comienza en el mismo momento en el que se está llevando a cabo diálogo con los informantes. El investigador va tomando decisiones durante el proceso de escucha respecto los temas a tratar, de la información que necesita profundizar y aquello que necesita corroborar. Díaz y Badano (s/d) proponen un segundo momento de trabajo de análisis de entrevistas que es la desgrabación en donde la palabra se carga de gestos, entonaciones que contribuyen a la comprensión y contextualización de lo que dice el informante. Los autores sugieren trabajar sobre el texto en dos sentidos: identificando *temas*, por un lado, lo cual tiene que ver con reiteraciones, cuestiones de importancia que nos permiten discriminar la información. Por otro lado, proponen trabajar reconociendo *modos*; es decir, resaltar algunas textualidades de la entrevista de las cuales podemos identificar categorías de sentido, en tanto unidades de significación. Interesa conocer esas categorías de sentido que articulan lo cotidiano para los sujetos, categorías situadas en contexto.

El problema es captar - construir - escribir - describir - comprender - el sentido (...)

Posteriormente, la historización, la reflexividad y la construcción relacional

transportarán esas categorías a territorios de teoría cuyo nivel de abstracción y generalidad vuelvan relevante el contexto particular y el modo de significar evitando la sobreinterpretación y la tipificación forzada (Díaz y Badano, s.f, pp. 3 y 4).

En la reconstrucción de las notas de campo y la elaboración de registros de observaciones de clases y entrevistas en profundidad realizamos un primer señalamiento de expresiones y frases significativas vinculadas a los objetivos de la investigación. Luego, en un segundo momento, el trabajo de análisis estuvo orientado a identificar aspectos que profundicen esas expresiones para contextualizarlas; esto permitió identificar temáticas comunes y también posicionamientos particulares de cada actor, establecer ciertos ordenadores en los capítulos.

Una nota especial requiere el análisis de entrevistas a estudiantes, dada la cantidad y la diferenciación por talleres, comenzamos el análisis discriminándolas por capacitación laboral para posteriormente identificar algunos temas que se hacían presentes en los diálogos, más allá de la especificidad de la formación que estuvieran realizando. De este modo reconocimos diferentes modalidades de trabajo, sentidos acerca de la formación en la modalidad y respecto a una posible proyección laboral, sobre la educación pública, el lugar del Estado y la función social de la educación.

Es importante expresar también que en este proceso de análisis cualitativo tomaron forma - se dieron lugar- categorías que no estaban inicialmente consideradas en este estudio y en los objetivos del mismo; otras presentes en los supuestos no tuvieron “fuerza” durante el proceso de investigación, o bien podemos decir que su presencia se fue diluyendo en función de otras preocupaciones y de la propia perspectiva de los actores en el recorrido de la investigación.

En este proceso analítico cobran especial relevancia tanto la indagación de investigaciones realizadas en distintos lugares del país, el intercambio con otros investigadores sostenido en este proceso de escritura de la tesis y también las referencias teóricas que permiten una lectura profunda de los datos recogidos, los cuales presentan el desafío de poder comunicar

los resultados dando cuenta de la complejidad de las modalidades en juego y de las instituciones estudiadas.

Reflexiones Finales

Para culminar este capítulo entendemos importante hacer referencia al proceso de triangulación de datos cualitativos sobre el que hemos trabajado y que, como ya hemos expresado, se fundamentó en el trabajo con diferentes fuentes y desde la construcción de registros de campo. La triangulación es entendida en una combinación y comparación de diferentes análisis, utilización y confrontación de diferentes recursos (Taylor y Bogdan, 1987; Vasilachis, 1992, p. 67). Dentro de las posibles triangulaciones en nuestro caso de triangulación de datos es a la que nos referiremos para dar cuenta de la utilización de diferentes estrategias y fuentes de recolección de información que nos han permitido vincular la información del análisis documental, aquella recogida en las entrevistas en profundidad y la obtenida a partir de la observación de diferentes clases, espacio de formación y grupos de estudiantes, cuando esto era posible. Del mismo modo la posibilidad de recoger datos en dos instituciones diferentes posibilitó analizar coincidencias y puntos en común en instituciones educativas con más de 25 años de historia en cada caso. En este sentido, la posibilidad de acceder al universo de significaciones de distintos sujetos informantes contribuyó a una mayor riqueza en la información de campo.

La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco datos de diferentes informantes. (...) Prácticamente todos los observadores participantes mantienen entrevistas y analizan documentos escritos durante o a la finalización de su investigación de campo (Taylor y Bogdan, 1987, p. 92).

La triangulación pretende *asegurar* la validez de los datos obtenidos, pero esto no se logra si no se tienen en cuenta la revisión y análisis de las distintas estrategias utilizadas durante la investigación, del posicionamiento del investigador y las decisiones que se toman en el proceso.

Por lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que el proceso investigativo cualitativo y de corte etnográfico reviste una complejidad tal que hace necesaria la permanente vigilancia epistemológica y la constante reflexividad de los investigadores durante el recorrido de investigación, en función de los objetivos propuestos y los supuestos iniciales. Recoger las voces de los actores que protagonizan las prácticas de formación laboral en la EPJA ha sido una apuesta político-ideológica que deja aristas para seguir trabajando y profundizando, otorgando valor a las perspectivas de los actores entendiendo la complejidad y la riqueza de sus aportes, lecturas, intervenciones, reuniéndolas y observándolas en su vida cotidiana.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social*. Rosario: Laborde Editores.
- Díaz, R. y Badano, Ma. (S/D). *Análisis de la entrevista, frases significativas*. Ficha de cátedra: Seminario de Tesina y Tesina de la Maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social – Entre Ríos: UNER.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (1998) *¿Qué hace cualitativo un estudio?* En: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Goetz J.P. Lecompte M.D (1988) *Estrategias de recogida de datos. Observación participante* (Capítulo V). En: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata. S.A.
- Guber, R. (ed. 2004; 2009). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Ríos, J. (2015) *Notas acerca del trabajo con los antecedentes*. Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Rockwell, E. (1986) *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el

- Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *El informe de investigación*. En: Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Sirvent, M. T. (2003). *La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina*. Art. inédito presentado para su publicación en la Revista IICE, Facultad Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Sirvent, Ma. T. (2007). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. En: El proceso de investigación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Taylor y Bogdan (ed 1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Valles, M. (1999) *La investigación documental: técnicas de lectura y documentación* (Capítulo IV). En: Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis Sociología. España.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. (1a ed. 2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Capítulo 2: Antecedentes Científicos del Problema de Investigación

Introducción

El estado del arte o de debate recupera los recorridos investigativos previos al presente estudio. La presentación de antecedentes nos permitirá, luego, describir el estado de debate académico donde se inserta el problema de investigación que nos ocupa. Cabe recordar que el período estudiado abarca desde el año 2006, año de sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que reconoce a la Educación de Jóvenes y Adultos como modalidad del Sistema Educativo y hasta el 2018, momento en el que se concluye el trabajo de campo. Por lo que la mayoría de los estudios que se encuentran desarrollados en este recorte temporal.

La formación laboral o formación para el trabajo destinada a jóvenes y adultos ocupa, desde hace algunas décadas, un espacio indiscutido entre los estudios de trabajo en vinculación con espacios educativos. El campo ha sido conformado por especialistas investigadores de distintas ciencias sociales que problematizan los vínculos entre lo educativo y lo laboral desde perspectivas antropológicas, sociológicas, educativas, profesionales, entre otras. Distintas temáticas ocupan un lugar destacado en la agenda de investigaciones, tales como las propuestas formativas de las escuelas técnicas, la inserción laboral de los jóvenes, la articulación de los espacios educativos y los laborales, problemáticas de género en el mundo del trabajo, entre otros.

En la pretensión de retomar los conocimientos producidos por distintas instituciones, equipos de investigación e investigadores independientes, se ha construido ejes ordenadores de los numerosos estudios sobre la educación de jóvenes y adultos y formación laboral aquí citados:

- **Eje 1: Relaciones entre lo educativo y lo laboral desde la escuela secundaria.**
- **Eje 2: Formación para el trabajo, jóvenes y procesos de inserción laboral.**

- **Eje 3: Las políticas públicas frente al desafío la inclusión social y educativa de los sujetos pedagógicos de la modalidad.**
- **Eje 4: Estudios sobre sentidos culturales en educación.**

Eje 1: Relaciones entre lo Educativo y lo Laboral desde la Escuela Secundaria

El primer eje agrupará numerosos estudios focalizados en investigaciones que analizan los elementos que configuran las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes que transitan la escuela secundaria. Muchos de estos estudios miran las transformaciones de la actividad laboral frente a la diversificación de las culturas juveniles. Esta línea ha tenido gran impulso en los últimos años en la región y, en especial, en nuestro país.

Agustina Corica (2007) indagó acerca de las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones de Argentina: ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Salta y Neuquén.

La investigadora se preguntó, ¿cómo las prácticas escolares operan en la visión de futuro de estos jóvenes?, ¿cómo se caracteriza la nueva condición juvenil?, ¿cuál es el papel que la escuela secundaria en la construcción de perspectivas del futuro? Plantea que la escuela, en el relato de los jóvenes, tiene un valor fundamental para la construcción de un proyecto futuro, valor que varía según los condicionamientos económicos, sociales y geográficos. Pero también la investigadora da cuenta de que a pesar de estos condicionantes, la mirada sobre las posibilidades futuras de trabajo se encuentra ligadas al posicionamiento subjetivo, al recorrido individual de cada joven; *“(…) las posibilidades que otorga el contexto económico, social y cultural queda enmarcado en lo personal e individual”* (Jacinto 2004 en Corica, 2007, p.16).

La autora antes mencionada y Ana Miranda (2015), desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)⁶, han indagado sobre las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina, considerando temporalmente el inicio del presente siglo. Las investigadoras se interesan por estudiar

⁶ Con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

cómo llevan adelante los jóvenes, las transiciones entre los espacios educativos y los laborales. En este marco focalizan su trabajo en los egresados de la educación secundaria. Toman comparativamente dos periodos diferentes, fundamentalmente por las situaciones económico-sociales que se presentaron a principios de 2000 y posteriormente a principios de 2010; replican para esto un estudio anteriormente desarrollado a fines de la década de los '90.

Partiendo de la relación compleja y las lógicas contrapuestas de los espacios sociales en cuestión, Miranda y Corica (2015) retoman aportes para pensar la condición juvenil y la categoría de transición en función de analizar los cambios que se han producido en la década estudiada. Se parte de la hipótesis de que

(...) el sentido y los efectos del trabajo entre los estudiantes de la educación secundaria en Argentina fue modificándose ampliamente durante la última década, en directa relación con la expansión de la protección social y el avance de la inclusión educativa (p. 116).

El estudio desarrollado en 2008 retomó las estrategias metodológicas para la reconstrucción de las trayectorias o procesos de inserción laboral que habían sido utilizadas en 1999, destacando itinerarios escolares y experiencias laborales. Se optó por una estrategia de corte longitudinal, con muestra intencional y segmentada de establecimientos educativos; allí se aplicaron cuestionarios a 600 estudiantes jóvenes en 19 escuelas, *para su posterior seguimiento telefónico después del egreso* (Corica y Miranda, 2015). Las investigadoras presentan los resultados comparativos obtenidos y mencionan que

(...) Los procesos de inserción laboral son muy distintos entre los grupos sociales y de género. El momento de inicio, su intensidad y el nivel de dependencia de los ingresos laborales presentan fuertes antecedentes entre hombres y mujeres según sean las características socioeconómicas de su hogar de proveniencia (p. 107).

(...) Se destaca que la participación en el mercado de trabajo de los estudiantes varones es mayor que la participación laboral de las estudiantes mujeres. A su vez, la

participación laboral es mayor entre los jóvenes varones de los sectores bajos que entre los sectores medios y altos (p. 109).

Asimismo concluyen que las actividades educativas y laborales, se tornan complementarios en momentos de recuperación económica; es decir, *el trabajo ya no pareciera ser excluyente, sino complementario a los proyectos de vida*. Sostienen que el vínculo educación – trabajo sólo puede ser analizado en una situación socio-histórica concreta.

Por su parte, el estudio realizado por Laura Caciorgna (2015), como tesis de maestría desde la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), ha desandado los sentidos que construyen los jóvenes y adultos que transitan la terminalidad educativa secundaria y la formación profesional.

La investigación toma como unidad de análisis los estudiantes de un barrio de la zona sur del municipio de Córdoba; y tuvo entre sus objetivos

(...) comparar los sentidos construidos sobre el trabajo y la escolaridad en jóvenes beneficiarios de planes sociales con otros que asisten a instancias de educación de adultos sin esta condición y analizar las relaciones entre la educación y el trabajo, las políticas sociales y las características que asumen los dispositivos de inclusión social desde las trayectorias y perspectivas de los actores territoriales locales (p. 47).

Se involucran en el estudio actores de educación y de organismos públicos de empleo y trabajo, para considerar las trayectorias escolares de los estudiantes, las discontinuidades o interrupciones en su escolarización y experiencias de fracaso escolar.

Carolina Dursi y Verónica Millenaar (2013), trabajan las estrategias de formación y de trabajo de los jóvenes egresados del nivel secundario. Las autoras⁷ dan cuenta de un análisis que parte de sus respectivas tesis doctorales en proceso en las que analizan, desde distintas ópticas, las estrategias que ponen en juego jóvenes *provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico* desde la formación para el trabajo y sus primeras experiencias de empleo.

⁷ Miembros del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PERJET-IDES), en el marco del 11° Congreso Argentino sobre de Estudios del Trabajo (2013).

En base a entrevistas en profundidad realizadas entre 2008 y 2010, los interrogantes principales de las investigadoras han sido

¿Qué motiva a estos jóvenes, que provienen de hogares desfavorecidos y que han logrado completar la escuela secundaria, a participar de un dispositivo de acercamiento al trabajo? ¿Qué saberes ponen en juego, y de qué modo contribuyen en la construcción de su subjetividad en tanto trabajadores? ¿Cómo vivencian los jóvenes pobres el paso de la escuela al trabajo?” (Dursi y Millenaar, 2013, p. 2-3).

En este marco, analizan experiencias institucionales en la escuela secundaria y cómo los jóvenes se posicionan frente a los saberes brindados por las distintas instituciones; también estudiaron instancias de inserción laboral y su vinculación con dispositivos de formación laboral en las cuales han participado los jóvenes estudiados, es decir, se estudió *la forma que adquieren las transiciones entre la educación y el trabajo* (Op. Cit. p. 24).

Dursi y Millenaar (2013) se preguntan “(...) si estas experiencias y estrategias les permiten conformar un cierto modo de “ser trabajador” que se exige en el mercado y una identidad laboral que los lleva a consolidar una posición estable en el empleo” (p. 5).

Los estudios concluyen que los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad *son los menos beneficiados por el esfuerzo educativo*. Por ello, el trabajo toma un lugar particular ya que se erige en la posibilidad de concretar distintos proyectos propios de la vida adulta; “(...) los jóvenes se vinculan a los dispositivos con estrategias claras en relación a suplir su falta de experiencia laboral y lograr acercarse, a través de una mediación, al empleo formal” (p. 25).

En este sentido, las instituciones se constituyen en las posibilitadoras de un *puente* que permite anticipar lo que va a ocurrir en el mundo laboral, que busca garantizar la inserción de los jóvenes

(...) El trabajo resulta para ellos un horizonte de inclusión social, como así también la posibilidad de adquirir recursos que les permitan realizar sus otros proyectos de vida. Sin embargo, este proceso no logra siempre sostenerse en el tiempo y entra en conflicto cuando los empleos a los que acceden (si bien formales y con todos los

beneficios), ofrecen salarios y condiciones de rotación y flexibilización intensas que les obstaculizan la realización de esos otros proyectos (p. 25).

Si bien los jóvenes dan cuenta de experiencias formativas que les permiten *acumular* conocimientos y formarse como *trabajadores*, estos conocimientos también se deben enfrentar a *lógicas de trabajo disciplinadoras* que pueden dificultar el desarrollo de las expectativas construidas.

Asimismo, siguiendo con el eje, recuperamos aquí la producción de la Universidad Nacional del Comahue. El libro *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (2015), coordinado por Adriana Hernández y Silvia Martínez, presenta el resultado de trabajos de investigación. El escrito se focaliza en la educación secundaria tomando dos ejes fundamentales para el análisis, la formación para el trabajo y la formación política.

Estas inquietudes se desarrollan en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria y las *demandas de democratización del nivel*. En la producción se destaca la presentación de un estudio desarrollado en la provincia de Neuquén; estudio que ha profundizado la mirada hacia los rasgos de la cultura política y el mercado de trabajo en esa provincia argentina. Por su parte, "(...) *se presentan conceptualizaciones vinculadas a temáticas específicas en relación a los ejes política y trabajo, integrando la perspectiva de género desde un abordaje transversal*" (Moschin, 2015, p. 143).

María Delfina Garino⁸ presentó, en el marco de su tesis doctoral⁹, un trabajo sobre recorridos biográficos de jóvenes que finalizan sus estudios secundarios. La investigación realizada se llevó a cabo en dos escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén, para mirar la *incidencia de las prácticas de formación para el trabajo* en la inserción laboral de sus egresados, que le permitió construir una *tipología de las trayectorias* educativas y laborales de los estudiantes que han egresado de estas instituciones.

El estudio ha considerado para la reconstrucción de las trayectorias varios elementos: la experiencia de los cursos, el género, la orientación de la escuela secundaria y la incidencia

⁸Investigadora del CONICET y del IDES.

⁹Doctorado en Ciencias Sociales (FSOC-UBA).

del nivel educativo de la familia así como también la ocupación de los distintos miembros del núcleo familiar. Para ello, se aplicaron encuestas que fueron analizadas desde una metodología cualitativa, a jóvenes de 19, 20 y 21 años de edad, y que habían egresado en el año 2009 y que provenían *de hogares de bajos recursos materiales*. El estudio avanzó en analizar que las mujeres tienen trabajos predominantemente domésticos o de cuidado (no siempre remunerados), muchas de ellas también estudian, pero esta combinación es más acentuada en los varones entrevistados. Esto da cuenta de “(...) *que las identidades de género tienen una importancia fundamental en la manera en que los jóvenes articulan el trabajo en sus vidas, delineando recorridos biográficos particulares*” (Garino, 2013, p. 13). Es decir, gran parte de las jóvenes entrevistadas desarrollaban tareas domésticas que no percibían como trabajo sino como *ayuda* al grupo familiar.

Además, se encontró relación positiva entre el mayor nivel educativo de los padres y el acceso de los hijos a estudios superiores; también se encontró relación positiva entre la orientación de la escuela secundaria cursada (categorizada como *ayuda*) y el empleo posterior obtenido por los jóvenes. La autora sintetiza que

(...) si bien el sector social de origen y el género intervienen en las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes, las prácticas de formación para el trabajo dejan sus huellas principalmente en aquellos casos que se encontraban trabajando fuera del hogar familiar (Garino, 2013, p. 16).

La investigadora da cuenta de que mientras para las jóvenes mujeres el trabajo fuera del hogar aparece como secundario, para los varones adquiere cierta prioridad; estas variantes se cruzaron también con el nivel socioeducativo obtenido por los padres.

Se destaca además que “(...) *la incidencia de las prácticas de formación para el trabajo –ya sean pasantías, emprendimientos o conocimientos adquiridos en la escuela- inciden en la vida laboral de los jóvenes varones*” (Garino, 2013, pp. 259-260).

Por su parte, Ana Miranda, Silvia Martínez y Adriana Zaffaroni (2013) presentan resultados de una investigación realizada entre 2005 y 2007, en la ciudad de Buenos Aires, el Conurbano bonaerense, La Plata, Neuquén y Salta. El estudio, que se inscribe en la línea

de investigaciones sobre la compleja relación entre educación y trabajo, se focalizó en recuperar los sentidos que estudiantes le otorgan al trabajo y a la escuela secundaria, manifestando una diversidad territorial propia de las características socioeconómicas de cada lugar.

A través de la triangulación de la Encuesta de Hogares 2006, entrevistas y encuestas del equipo de investigación, analizaron el lugar del Estado frente a una economía mundializada e individualista que opera sobre procesos de desempleo y desprotección social.

Los cambios acaecidos en la década de los '90 en relación a la rama petrolera modificaron profundamente los modos de inserción laboral de jóvenes en Salta y Neuquén. En este contexto, analizaron la condición de actividad/inactividad laboral de los estudiantes de educación secundaria que formaron parte de la muestra, la cuestión de género, y la pertenencia a distintos sectores sociales, hallando fuertes disparidades sociales y geográficas.

Tomando en cuenta tendencias generales, puede decirse que los estudiantes realizan actividades de las que definimos como “ocupaciones extra-escolares”. Sin embargo, la distribución y la intensidad difieren de acuerdo al nivel social de la escuela a la que asisten. Los estudiantes de sectores bajos dedican mayor cantidad de tiempo a estas ocupaciones que el resto. También los estudiantes de sectores medios cargan con la responsabilidad de tener que cumplir actividades extraescolares, pero no en forma habitual. Y finalmente, son aquellos de los sectores altos quienes, en mayor medida, parecen estar liberados de las responsabilidades vinculadas a este tipo de tareas (Miranda, Martínez y Zaffaroni, 2013, p. 93)

En relación a la muestra salteña identifican sentidos atribuidos a un “buen trabajo” y a un “mal trabajo”, construyendo significados distintos de acuerdo a la clase social de pertenencia de los sujetos. Los investigadores advierten sobre la formación de identidades laborales “precarias”, nuevas formas de lucha y el desarraigo frente a los sentidos construidos por las generaciones anteriores, provocado por la construcción de nuevas subjetividades en contextos neoliberales.

Asimismo se identifican discursos ligados al: 1) disciplinamiento y regulación desde las prácticas y normas escolares; 2) los conocimientos y capacidades necesarias para el mundo del trabajo, vinculados no sólo a saberes de las distintas disciplinas sino también a conocimientos psicosociales; 3) la obtención de la credencial educativa; y 4) el trabajo como constructor de valores morales en los sujetos.

Puntualizando el trabajo en Neuquén, Natalia Fernández (2013) retoma lo presentado por Miranda *et. al* (Op. Cit.), para mirar el conjunto de saberes que propone la escuela en torno al disciplinamiento escolar, los saberes disciplinares y los socio relacionales en vistas a la formación de un trabajador “asalariado”.

La investigación desarrollada en dos escuelas técnicas y una modalidad bachiller de la provincia de Neuquén, observa los saberes en la formación para el trabajo de estudiantes y egresados de escuelas medias. Analiza qué saberes -de los ofrecidos por la escuela- son considerados relevantes para “la vida” y “para el trabajo”, como por ejemplo el sentido de responsabilidad, el cumplimiento de normas y la organización de los tiempos.

Fernández (2013) pone énfasis en las prácticas y sentidos que constituyen a la *confección de un sujeto disciplinado* (p. 274). “(...) este disciplinamiento que se trasluce en prácticas y normas escolares, es percibido por los estudiantes como ‘comportamiento’ necesarios para la organización de la vida adulta y sus proyecciones en el mundo del trabajo” (p. 275).

Asimismo advierte –el estudio- que los estudiantes identifican saberes proporcionados en la escuela que están directamente relacionados a requerimientos de trabajadores asalariados como el cumplimiento de horarios, la capacidad de relacionarse con distintos actores, el poder ‘desenvolverse’ en distintas situaciones.

Recientemente Claudia Jacinto (2018) ha compilado trabajos que han sido producto de dos investigaciones, una enmarcada en el Programa Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) del Centro de Investigaciones Sociales del IDES, bajo su dirección; la otra investigación desarrollada en codirección con Ada Fretes Frey desde la Universidad de Avellaneda. Los trabajos ponen en el acento en los jóvenes y su tránsito por espacios educativos y

laborales, la valoración de las credenciales educativas, la construcción de las trayectorias formativas, los quiebres.

En este sentido, se advierte que la credencial educativa tiene un valor relativo y desigual, que ha perdido su valor como impulso a la movilidad social ascendente; lo cual afecta las expectativas relacionadas al alcance de las titulaciones obtenidas y las condiciones concretas de empleabilidad. Ha quedado demostrado que las experiencias formativas posteriores a la escolarización o de formación continua para el trabajo inciden -entre otros factores- positivamente sobre la inserción laboral; aunque no sean del todo visibilizadas; “(...) se visibiliza que la formación específica para el trabajo participa en las transiciones laborales de los jóvenes como las estrategias de segunda oportunidad, complemento de la educación secundaria, especialización y profundización de saberes y competencias para el empleo” (Jacinto, 2018, p. 22).

La inserción laboral ha sido estudiada además, considerando la variable de distintos sectores de la actividad productiva, como el caso de la informática, gastronomía y la construcción (Millenaar *et al.* 2016; Freytes, 2016). Estudiar diferentes sectores da cuenta que no todas las ramas productivas manifiestan la devaluación de credenciales educativas. Asimismo los jóvenes otorgan significados diferentes en cada sector a los conceptos de precariedad y autonomía en el ámbito laboral.

En la misma compilación, Mariana Lucía Sosa (2018) aborda la inserción de egresados de escuelas técnicas de los sectores de construcción e informática. Utiliza como fuentes, por un lado, la base de Seguimiento de Egresados del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) del año 2013 y, por otro, entrevistas, planteando que *la muestra es representativa a nivel nacional y por especialidades* (p. 50). Sosa se pregunta por los empleos a los que acceden, sus características y calidad, focalizando el interés en el estudio del empleo juvenil.

La investigadora recupera las características principales de los dos sectores, ambos con gran dinamismo en los últimos años en relación al empleo joven para estudiar la incidencia de la educación técnica en la inserción laboral de los jóvenes (Sosa, 2018, p. 36), ambos

sectores coinciden en la gran cantidad de empleo joven que promueven. La construcción tiene una amplia capacidad de dinamizar la economía por su vinculación con otros sectores, de hecho, así lo hizo luego de la crisis socioeconómica del 2001. Dentro de la informática estudió el subsector de software y servicios informáticos, en contraste con la construcción de gran presencia de varones, el sector presenta altos índices de formalidad.

Los egresados de escuelas técnicas de la construcción son valorados en el sector: ocupan puestos de trabajo especializados, están bien ubicados en la organización jerárquica de los trabajados de la obra, pueden estar a cargo de empresas subcontratadas. *“(...) los técnicos presentan considerables ventajas frente al resto de los jóvenes ocupados en el sector debido a que se desempeñan en puestos de mayor calificación y mayor jerarquía”* (Sosa, 2018, p. 48).

En el caso de los informáticos, en tanto rama con menos trayectoria que la anterior. La amplia gama de acciones que pueden desarrollar les ha permitido desempeñarse en diversos sectores ocupacionales ligados a servicios, comercialización, distintos tipos de empresas, mantenimiento, entre otros. Según datos relevados el 66% de los egresados en esta especialidad continúa estudios postsecundarios. También se destaca que *“(...) los técnicos en construcciones se encuentran mejor posicionados que los informáticos dado que más del 30% se desempeña en puestos de calificación elevada (técnica o profesional)”* (Sosa, 2018, pp. 53 y 54).

En conclusión, los informáticos cuentan con ventajas laborales respecto de los técnicos en construcción en relación a la desocupación, movilidad y la formalidad; aunque los técnicos en construcción superan a los informáticos en calificación de los puestos de trabajo (Sosa, 2018).

Verónica Millenaar (2018), por su parte, presenta resultados de la investigación que demandó análisis de documentos institucionales y ministeriales y se recuperaron entrevistas realizadas en 2013 y 2014 en el marco de la tesis doctoral de la autora. En el estudio se ha indagado sobre los saberes socio-laborales y actitudinales que exige el mercado en relación

al sector gastronómico y cuánto incide la educación técnico-profesional en el empleo joven; observando dos centros de FP: uno de ciudad y otro de provincia de Buenos Aires.

Algunos cuestionamientos que orientaron el trabajo fueron: “¿Qué saberes son ofrecidos en los centros de FP y cuánto se relacionan con los lineamientos acordados a nivel macroinstitucional? ¿De qué manera esos saberes actitudinales (vinculados al saber ser trabajador) son reconocidos en propuestas formativas en concreto?” (Millenaar, 2018, p. 69).

Los saberes actitudinales *cobran especial relevancia al tratarse de un sector de actividad de ‘servicios’*, demanda un trabajo corporal y emocional para satisfacer los clientes. En este contexto se identifican saberes tácitos, inmateriales, emocionales que serán transmitidos y evaluados en los procesos de formación. “*Se ha mostrado que los puestos de trabajo en el sector servicios se caracteriza por su precarización y flexibilización, sobre todo por sus horarios y francos rotativos (...)*” (Op. Cit. p. 60).

En una de las instituciones relevadas –no acreditada de manera oficial- se pone hincapié en la actitud profesional ligada al servicio, los valores de autonomía, y la disposición permanente, enfatizando como parte de la socialización laboral la responsabilidad, pulcritud y compromiso, a través del disciplinamiento del cuerpo (Op. Cit. pp. 67 y 71).

En la segunda institución -convenio con una organización religiosa- la propuesta está diagramada según los lineamientos provinciales para la FP y está destinado únicamente a mujeres, como clara política institucional. Se focaliza en el valor del autoempleo y los microemprendimientos, desde una concepción de economía solidaria (pp. 75 y 77) y abordan al trabajo como elemento fundamental para el trabajo con las subjetividades juveniles vulnerables.

Ada Cora Freytes Frey (2018) estudia programas de inserción laboral desde los primeros años del siglo XXI en el sector de la construcción y su implementación en diferentes territorios y tramas institucionales (p. 149). “¿En qué medida las políticas sectoriales impactan en los sectores más vulnerables? ¿Qué obstáculos se identifican? (...) qué

incidencia han tenido para favorecer su inserción en empleos de mejor calidad dentro del sector” (p. 150).

En la investigación resulta interesante la mirada sobre el sujeto de las políticas públicas desde un enfoque de derechos, y en relación con éste, el lugar del Estado, poniendo en discusión el enfoque de los paradigmas de intervención social a través de estos programas.

Destaca que el sector de la construcción cuenta con gran presencia de jóvenes de sectores vulnerables como entre sus trabajadores, por eso se estudió la implementación del Plan Nacional de Calificación de Trabajadores de la Industria (PNCT) a de la Construcción y del Proyecto Impulso Joven. Para ello, realizaron entrevistas en profundidad con diferentes actores (autoridades, directores, técnicos, jóvenes trabajadores) y analizaron documentos y bibliografía específica. La categoría de tramas institucionales fue muy importante para analizar la concreción de acciones derivadas de los programas y planes estudiados y la vinculación de diferentes instituciones y actores.

EL PNCT plantea espacios formativos conveniados y/o en articulación con distintas organizaciones y áreas del Estado. También se estudiaron las experiencias de la Fundación Isla Maciel a través de UOCRA y un CFP, desde la acción territorial de articulación entre actores. Ahora bien, los investigadores dieron cuenta de limitaciones a la hora de fortalecer la inserción laboral de los sujetos desocupados que se formaron en los cursos propuestos, en términos de empleos de calidad y de la propia formación recibida. En relación a la implementación del Proyecto Impulso Joven, con una duración de tres años, se analizó que existieron dificultades en la convocatoria y también en la continuidad de los jóvenes en la propuesta formativa. Dentro de las barreras advertidas se enuncian, por un lado, cuestiones ligadas a algunos sujetos y la no valoración de la formación en construcción, ya que consideran que esos aprendizajes se pueden obtener en el propio ejercicio del trabajo, y con las propias posibilidades que se abren en el presente laboral. Por otro lado, las mayores limitaciones se advierten en el acompañamiento que estos programas proponen a los jóvenes; y la debilidad de las redes construidas entre las diferentes instituciones intervinientes.

En el marco de los proyectos de investigación mencionados Eugenia Roberti (2018) profundiza su mirada en relación a dos programas de empleo destinados a jóvenes, para analizar cómo se enuncia la problemática del empleo joven y cómo se llevan adelante tanto el Programa Jóvenes con Más y Mejor trabajo y el Programa Respaldo a Estudiantes de Argentina.

(...) en la formulación de estas políticas se trasluce un enfoque innovador donde ya no se piensa que la inserción laboral está garantizada sólo a través de la incorporación de capital educativo, bajo la forma exclusiva de 'saber hacer', sino que se incluye también la formación en hábitos, comportamientos y disposiciones que confirman el 'saber ser' requerido por el mundo laboral contemporáneo. (Roberti, 2018, p. 181)

A partir de una metodología cualitativa se analizaron documentos, normativas y se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes, funcionarios y equipos técnicos; para observar cuáles eran los diagnósticos formulados y las estrategias de intervención institucionales.

Al igual que la presentación de Freytes Frey, Roberti retoma las discusiones acerca del enfoque de las políticas sociales y el posicionamiento del Estado. Recupera conceptualizaciones sobre la juventud y la relación con la cultura del trabajo: por su ausencia, condiciones estructurales, hábitos inexistentes, asistencialismo.

La implementación de los programas está atravesada por sentidos que conjugan la necesidad de dar voz a los jóvenes, crear espacios de pertenencia que promuevan valores ligados al esfuerzo, el mérito y la dignidad (p. 185). Los jóvenes destacan que los espacios formativos se diferencian de la escuela tradicional por sus formas de trabajo, el vínculo pedagógico, los tiempos, la propuesta curricular.

Los actores distintos actores involucrados en la implementación de los programas plantean la intención de orientar las decisiones de los jóvenes, desde sustentos morales; sin embargo, los procesos de acompañamiento se ven afectados por la masificación de los programas.

Eje 2: Formación para el Trabajo, Jóvenes y Procesos de Inserción Laboral

Otro grupo de estudios destacados, por su gran crecimiento, lo conforman aquellas investigaciones que toman a los jóvenes como unidades de análisis para pensar la relación entre los espacios educativos y los laborales.

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2011) publicó un estado de situación de las investigaciones realizadas en Educación de Jóvenes y Adultos en nuestro país. Este informe recuperó dos líneas de investigación: la primera referida a estudios históricos con foco en la Formación Profesional y Capacitación para el trabajo, y la segunda línea retoma estudios socio-políticos haciendo hincapié en la Formación Profesional y la Capacitación laboral.

Respecto al primer grupo de investigaciones, el informe de la DINIECE (2011) destaca que se han realizado algunos trabajos desde la educación técnico profesional y, a su vez, recupera el estudio de Puigrós y Rodríguez (2003, 2009) que indagó sobre las relaciones entre educación, trabajo y producción focalizando en los “saberes socialmente productivos” enmarcada en la EPJA (DINIECE, 2011, p. 20). Estas autoras se propusieron desde el Programa de Investigación “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” (APPEAL) contribuir en el diseño de políticas y estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje, así como también caracterizar estilos institucionales de escuelas secundarias para jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires. A través de estrategias cualitativas y cuantitativas, se focalizaron en el eje educación y trabajo desde la mirada de los estudiantes y de los docentes de la modalidad respecto de la relación con el conocimiento; para problematizar la infantilización del vínculo pedagógico desde una perspectiva institucional (APPEAL, 2009).

Dentro de la misma línea de investigación creo importante recuperar el trabajo realizado por David Wiñar (2001) en la ciudad de Buenos Aires, quien estudia -a modo de contextualización- el análisis de las políticas aplicadas a la formación laboral; y destaca que

es *inusual* que se desarrollen investigaciones históricas sobre las políticas de formación laboral y capacitación para el trabajo.

En relación al segundo grupo de investigaciones referidas a la relación entre educación y trabajo, los numerosos estudios realizados han constituido en un campo temático propio. Las Universidades Nacionales de Buenos Aires, San Martín, Luján y Comahue se destacan por sus producciones científicas en este campo, de la misma manera que organismos nacionales e internacionales. Estas investigaciones serán centrales en el tercer eje de este estado de debate.

A su vez se han desarrollado investigaciones focalizadas en programas específicos como el Proyecto Joven de la década '90 (Riquelme, Herger y Margariños, 1999; Riquelme y Herger, 2005 en DINIECE, 2011) que han vinculado las políticas de mercado y la formación para el empleo; y también el lugar de estos programas como estrategias de fortalecimiento del sistema de formación profesional (Salvia y Tuñón, 2002 en DINIECE, 2011).

Jürgen Weller (2006) desde Chile se abocó al análisis de las expectativas de los jóvenes y sus trayectorias de formación frente la demanda del mercado. Se toman como muestra cinco países de la región y se focalizaron en tres áreas para el análisis *“las expectativas y experiencias de jóvenes y adultos jóvenes en el mercado laboral, los obstáculos que encuentran y las estrategias que aplican para superarlos; las características de la demanda laboral de las empresas, sus experiencias con la contratación de jóvenes y sus prácticas de capacitación; las características de rotación, movilidad y trayectorias laborales de los jóvenes y adultos jóvenes”* (Weller, 2006, p. 2). La intencionalidad del estudio fue tensionar la inserción laboral de los jóvenes y la heterogeneidad de los mismos, junto con la relación de las políticas públicas y programas.

La Red de Investigadores sobre Juventudes (REIJA) presenta estudios vinculados a la relación de los jóvenes con el mundo del trabajo. Una de esas líneas retoma los abordajes de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, con la intencionalidad de analizar cómo estas trayectorias se construyen en el marco de los procesos laborales que se caracterizan por períodos de trabajo, de desocupación y otros de inactividad.

Las investigaciones en esta línea refieren a las relaciones entre las políticas, el contexto productivo, la dinámica del trabajo y la expansión del sistema educativo. Los cambios sociales y productivos generan cambios *en el tipo de saberes y competencias que requieren los nuevos empleos* (REIJA, UNLP, 2007, p. 26). Salvia y Miranda (1999), Minujin (1998) y Filmus y Miranda (1999), analizaron qué vinculación existe entre las profundas desigualdades sociales, el nivel educativo alcanzado y el deterioro de las condiciones socioeconómicas que empujaron en la década del noventa a la búsqueda de empleos precarios.

El informe plantea que *“la transición educativa y laboral de los jóvenes ha sido examinada desde diversos enfoques teóricos y metodológicos... investigaciones que describen la condición de actividad en función del nivel social y la educación analizados a partir de información secundaria y los que refieren a las dimensiones subjetivas: son estudios que consideran las representaciones, expectativas y percepciones respecto a la educación y al trabajo que tienen los jóvenes”* (RENIJA, UNLP, 2007, p. 28).

Los estudios compilados (ReIJA, 2007) se destacan aquellos que atienden a la transición desde los espacios educativos a los laborales o las trayectorias paralelas. Gómez (1998), Jacinto (1996; 2003; 2005), López (2011), Miranda (2002) y Zamanillo (2005), han señalado que las juventudes se enfrentan a diferentes modalidades de precariedad juvenil frente al sostenimiento de la escolaridad obligatoria y a las ofertas *en negro* del mercado laboral.

Las representaciones sobre educación y trabajo fueron modificadas a partir del aumento del desempleo. En esta línea algunas investigaciones abordan la trayectoria educativa y laboral de jóvenes en la transición escuela- trabajo (Aisenson, 2002), la situación según el nivel educativo, la relación con niveles socioeconómicos de la familia (ReIJA, 2007, p. 302).

El 11° Congreso Argentino sobre de Estudios del Trabajo (2013), llevado a cabo en la ciudad de Buenos Aires, fue el escenario de presentaciones que merecen recuperarse aquí.

La primera de ellas de Alejandro Burgos y Eugenia Roberti¹⁰ abordó la inserción laboral de los jóvenes en distintos mundos del trabajo, focalizando su carácter plural y múltiple. Los investigadores destacan la importancia de estudiar la construcción de trayectorias laborales y cómo éstas se relacionan con distintos tipos de programas o servicios públicos orientados a mejorar las oportunidades de inserción laboral; a los cuales los investigadores denominan *dispositivos*. La hipótesis es que “(...) *algunos jóvenes han podido desplegar una trayectoria acumulativa al interior del sector de actividad, donde el dispositivo de ayuda a la inserción ocupa un papel primordial en el vínculo educación-trabajo*” (Burgos y Roberti, 2013, p. 2).

Focalizaron en dos dispositivos: la rama de la construcción como actividad particularmente vinculada a la informalidad y rotabilidad, así como también caracterizada por la presencia numerosa de jóvenes; se analizó la *incidencia de los Cursos de Formación Profesional brindados por la Fundación UOCRA y el Sindicato Luz y Fuerza*. En este marco, a través de datos cuanti-cualitativos, se realizaron entrevistas a jóvenes varones, para problematizar:

(...) ¿De qué modo influyen las trayectorias sociales y familiares previas? (...) ¿Cuál es el impacto de la educación formal? ¿Un dispositivo de apoyo a la inclusión puede mejorar las posibilidades de inserción laboral en los jóvenes de bajos recursos? (...) ¿Qué aporta el capital educativo y familiar a la trayectoria de los sujetos? ¿Cuál es la incidencia que posee cada uno de estos factores en la constitución de las trayectorias laborales de los jóvenes? (Burgos y Roberti, 2013, pp. 6-8).

Por lo cual el propósito fue analizar el proceso de inserción laboral que desarrollan jóvenes de un *nivel socio-económico medio-bajo*, teniendo en cuenta las trayectorias de acumulación al interior de una actividad en particular. En la relación educación-trabajo, claramente, el dispositivo de formación ocupa un lugar importante. Se tuvo en cuenta la experiencia subjetiva, los saberes previos, los empleos por los cuales transitaron los jóvenes estudiantes y los planes futuros de cada uno de ellos.

Manifestaban los investigadores

¹⁰ Investigadores del Instituto de Desarrollo Económico y Social. Programa de Estudio sobre Juventud, Educación y Trabajo (IDES/PREJET-CONICET).

Como primer hallazgo podemos afirmar que, en la totalidad de las entrevistas analizadas, las ocupaciones posteriores al paso por el dispositivo estuvieron vinculadas con la formación alcanzada al interior del sector de la construcción. Esto no significa que los jóvenes hayan logrado una estabilidad laboral en dicha actividad (...) (Burgos y Roberti, 2013, p.14).

Por su parte, se analizaron casos que han desarrollado una vinculación intermitente con la actividad laboral, y otros que han conformado una identificación en torno a un oficio específico. Aparece, en algunos de los casos estudiados, una idea acumulativa respecto al dispositivo. Por eso, los autores concluyen que los sujetos toman distintas *posiciones* respecto de la inserción laboral; *“Mientras que en algunos casos propicia una ruptura respecto a la ocupación anterior (...) para otros jóvenes representa una continuidad en su itinerario laboral de carácter precario”* (Op. Cit, 2013, p. 18).

Julieta Infantino y María Laura Peiró plantean en el informe citado, áreas de vacancia en el estudio de la relación de los jóvenes y el mundo del trabajo, entre las cuales mencionan: la dimensión laboral de las prácticas artísticas, investigaciones que recuperen la mirada de los empleadores sobre el trabajo de los jóvenes, la significación del trabajo en los jóvenes pertenecientes a clases altas y la autogestión del trabajo por parte de los jóvenes (RENIJA, UNLP, 2007).

En la ciudad de Paraná, en el marco de la Maestría de Trabajo Social de la UNER, Gabriela Romero (2014) investigó cómo piensan los jóvenes el trabajo y cómo se construye social y culturalmente la juventud. La investigación desarrollada recupera lecturas sobre las transformaciones en el mundo del trabajo y las relaciones laborales; los nuevos formatos del trabajo (trabajo en negro, planes sociales, changas, rotaciones, trabajos informales) y relaciona trabajo y ciudadanía, dando cuenta de algunas características que permiten pensar el vínculo entre trabajo, estudio y movilidad social.

Eje 3: Las Políticas Públicas frente al Desafío la Inclusión Social y Educativa de los Sujetos Pedagógicos de la Modalidad.

El segundo eje presenta estudios que han investigado la modalidad y las políticas de inclusión social y educativa, en especial, el nivel secundario.

Desde la Universidad Nacional de Luján, Silvia Brusilovsky (1992, 2005, 2006 y 2008) y su equipo de investigación han puntualizado en el estudio de las prácticas docentes en las escuelas secundarias de jóvenes y adultos en ciudad y provincia de Buenos Aires. Brusilovsky y Cabrera (2006) advierten que, en nuestro país y en América Latina, la expresión “Educación de Adultos” constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

En este sentido, las investigadoras se han ocupado en conocer y analizar las concepciones pedagógicas de los docentes en relación a los estudiantes, a la función social de la escuela para adultos y el lugar de los conocimientos en la relación pedagógica.

Alicia Acín (2016), por su parte, ha indagado en distintas fuentes de información, como análisis de documentos, conversaciones y entrevistas semi estructuradas realizadas en el marco de la tesis doctoral (2011-2013) y datos obtenidos de la Dirección General encargada de la educación de jóvenes y adultos de Córdoba.

La especialista, cuyo recorrido de investigación se da principalmente en la provincia de Córdoba y en educación secundaria de jóvenes y adultos, recupera las *“(…) concepciones de las que serían portadores los docentes y se problematiza sus consecuencias en el vínculo pedagógico a establecer, fundamental para posibilitar la mediación del conocimiento”* (Acín, 2016, p. 2); para ello se caracteriza a los sujetos desde lo etéreo, lo educativo, lo laboral. A su vez, cada programa provincial encuentra destinatarios con ciertas características particulares desde el entrecruzamiento de elementos socioculturales y económicos.

En la caracterización distingue *“(…) rasgos socioculturales y relativos a los grupos e instituciones de pertenencia de los estudiantes en tanto se relaciona con los intereses, la experiencia y los saberes aprendidos en otros espacios sociales”* (Op. Cit. p. 2).

Destaca la autora, desde datos estadísticos oficiales (DINIECE, 2011), un fenómeno de juvenilización de la población destinataria, el cual no es privativo de nuestro país. Frente a

esto, las voces de los docentes entrevistados dan cuenta de distintas concepciones sobre los estudiantes: advierten la mayor cantidad de jóvenes que se incorporan al nivel secundario de la modalidad, mezclados algunos discursos con una visión nostálgica respecto al alumnado y de desvirtuación de la educación de adultos.

Las concepciones que algunos docentes tendrían de los jóvenes evidencian la dificultad para reconocerlos como legítimos destinatarios de la educación de jóvenes y adultos, en simultáneo a la visión nostálgica del 'alumno adulto ideal'. Sobresalen aquellas relacionadas con motivaciones y actitudes ligadas al 'facilismo' o las que asocian la presencia mayoritaria de jóvenes con el alejamiento de los adultos, coincidentes en parte con las encontradas por otros autores. (Acín, 2016, p.9)

En este sentido, la investigadora identifica, desde la voz de un docente, un proceso denominado "la nueva deserción", el cual refiere a que la presencia mayoritaria de jóvenes impulsaría el abandono de los adultos.

El estudio de las concepciones identificadas -en movimiento permanente- dan cuenta de los vínculos educativos, de las expectativas de los docentes y de sus las propuestas pedagógicas; y aportan datos significativos para pensar las propuestas formativas en la modalidad.

Destacamos también el trabajo de Dana Borzese, Paula Costas y Elizabeth Wanger (UNIFE, 2012), quienes estudiaron la relación entre las políticas educativas a nivel provincial y nacional y las demandas sociales de los últimos años al sistema educativo. Esta investigación retoma, entre otras, una experiencia de educación popular en centros de Formación Profesional (FP), y las autoras enuncian puntos significativos como la exclusión educativa de adolescentes y jóvenes de sectores populares y pérdida de sentido de la educación secundaria; junto con la desatención de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) y la vulneración del derecho a la educación de población adulta.

Analía Otero (FLACSO, 2011) abordó en sus tesis de maestría "(...) *¿cómo se componen las transiciones a la vida adulta en el contexto argentino actual?* (Otero, 2011; p. 132), y cuáles son los nudos centrales de esa subjetividad en relación a la educación, el trabajo y la

familia. Resulta relevante esta investigación, para este eje, dado el tratamiento de la adultez como un concepto que se vincula a determinadas instituciones y a una etapa plena en actividad laboral y reproducción social. Se destacan en la investigación la existencia de dos procesos paralelos para la construcción de la subjetividad; uno ligado a tendencias progresivas hacia la obtención de mayores niveles de instrucción y el otro que demuestra las condiciones de precariedad laboral que afectan sustantivamente a los “ocupados”.

Amalia Homar y Gisela Altamirano (2018), compilan recientemente los resultados de la investigación denominada “La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en contexto de las políticas estatales 2004-2013. Un estudio en tres provincias argentinas”, que se llevó a cabo desde la Universidad Autónoma de Entre Ríos, con financiamiento del Programa Consensos del Sur del Ministerio de Educación de la Nación.

Desde una perspectiva teórica y epistemológica sociocrítica, se combinaron estrategias cualitativas y cuantitativas a fin de producir triangulación de fuentes de información y de poder identificar características comunes y especificidades regionales. Se analizaron datos oficiales, documentos y lineamientos curriculares, normativas y se realizaron entrevistas en profundidad a funcionarios responsables de la gestión de la educación secundaria de jóvenes y adultos, durante 2014 y 2016.

Siguiendo con la línea de investigación identificada en provincia de Buenos Aires y Córdoba, el equipo de investigación -del cual formé parte- se focalizó en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos presencial, analizando la mirada normativa que sobre la modalidad se ha construido en los últimos años y cómo ha interpelada por las políticas estatales de inclusión social y educativa.

Entre los objetivos del estudio se encontraron: analizar la educación secundaria de jóvenes y adultos en Entre Ríos, Chaco y Córdoba (Argentina) en el período 2004-2013, en el contexto de las políticas de Estado y la inclusión social y educativa; así como también interpretar las relaciones que se construyen entre políticas estatales, ofertas educativas y

trayectorias educativas que sostienen la inclusión de jóvenes y adultos desde los marcos normativos.

Con la mirada puesta en las normativas nacionales y provinciales y en los sujetos e instituciones, se buscó tensionar las relaciones entre las políticas de inclusión social y educativa, la demanda efectiva, la oferta desde donde se pretende dar respuesta y los modos en que los funcionarios las gestionan (Homar y Altamirano, *et. al*, 2018).

Eje 4: Estudios sobre Sentidos Culturales en Educación

El último eje de este estado de debate, pretende recuperar algunos de los trabajos de investigación dirigidos por la Dra. Flora Hillert, directora del Programa de Investigación del IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación): *Sujetos sociales y construcción del espacio público en educación*, de la Universidad Nacional de Buenos Aires. La investigadora y su equipo trabaja en la categoría de sentidos culturales vinculados a la escuela secundaria como espacio social de estudio; la cual entiende como el nivel *más crítico del sistema educativo* (Hillert en Kaplan y Bracchi, 2013, p. 300). Los proyectos optan por una metodología cualitativa buscando claramente darle prioridad a la mirada que los sujetos construyen sobre su contexto, sus prácticas, su lugar en el mundo.

Se recuperan aquí tres estudios que dan continuidad a una línea de investigación que focalizan en la escuela secundaria a partir de los procesos de reforma que atraviesa desde la sanción de la Ley de Educación Nacional del 2006, y en Institutos de Formación Docente.

El primer trabajo denominado “Los sentidos culturales en las representaciones sociales y en las prácticas curriculares de docentes de Enseñanza Media en territorios de desigualdad social (2008-2010)”, se centró en el estudio de los sentidos que se *transmiten y construyen* en la escuela, estudiantes y docentes (Hillert en Kaplan y Bracchi, 2013, p. 303).

El trabajo se realizó en seis escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en donde se observaron espacios de ciencias sociales y literatura, sin abarcar a estudiantes ni a espacios extra-áulicos, focalizando en las representaciones y prácticas de los docentes, desde sus discursos, observaciones de clases y análisis de diversos documentos. Se

tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: el conocimiento, la ciencia y el arte, los derechos humanos y la democracia, la formación de ciudadanos gobernantes o soberanos, lo popular y la igualdad y la inclusión.

El segundo proyecto, continuidad del anterior, denominado “La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica” (2011-2014), amplió su interés a los sentidos culturales construidos por docentes y estudiantes de escuela secundaria, en espacios formativos áulicos y no áulicos. El campo se acotó a dos escuelas secundarias en esta oportunidad, desde una perspectiva de trabajo etnográfico.

Se estudiaron

Los sentidos culturales que estudiantes y docentes construyen en el aula a través de la enseñanza y el aprendizaje, y en otros espacios escolares a través de otras actividades, sobre ejes como el conocimiento, los derechos humanos y la democracia, la ciudadanía activa y la participación, la igualdad, la discriminación (Hillert, 2013, p. 2).

Las estrategias metodológicas utilizadas fueron observaciones participantes en diversas jornadas institucionales, entrevistas no estructuradas y entrevistas flash a distintos actores y cuestionarios (Op. Cit, p. 7).

La caracterización institucional se realiza desde las voces de los actores y el análisis de documentos institucionales disponibles. Desde esa caracterización, los sentidos culturales estudiados dan cuenta una construcción atravesada por diferencias culturales entre generaciones pero también conjuntas entre docentes y estudiantes. Se presentan los resultados según se hayan obtenido al interior o fuera de las aulas.

Al interior del aula tomaron relevancia algunos conceptos articuladores en la construcción de sentidos culturales sobre el conocimiento como por ejemplo el de interés. Su significado no es unívoco para los docentes (Op. Cit, p. 9), está vinculado para algunos a la identificación de diversos intereses, no siempre ligados a lo que propone la escuela, o a su ausencia; también aparece el cuestionamiento por la escolarización de temas actuales. Los estudiantes identifican intereses individuales ligados a propuestas de actividades, temas o

clases *divertidos per se*, fundamentalmente aquellos que tengan *actualidad*. Los docentes optan -en muchos casos- en trabajar con los contenidos establecidos y a partir de gustos personales.

Retomando los aportes de Dussel (2007), el equipo reflexiona sobre *“uno de los nodos problemáticos más fuertes en la escuela secundaria parece ser el “desencuentro” cultural e intergeneracional entre alumnos y docentes, como confrontación o choque entre culturas: la cultura del que aprende y la cultura del que enseña”* (Op. Cit, p. 10).

Por su parte, también se identifican encuentros en los sentidos. Esto se identifica cuando el docente hace el esfuerzo de incorporar y adaptar temas o recursos que asumen son de interés y consumo de los propios estudiantes (Op. Cit, p. 11), como canciones o distintas prácticas culturales.

Respecto de los sentidos vinculados a la información obtenida fuera del aula hay una mirada de los estudiantes hay una valoración positiva del *sentido útil –instrumental* de los contenidos, sobre todo cuando en perspectiva al mundo del trabajo. La escuela es un espacio de encuentro entre pares y, también, destacan el encuentro con docentes que tengan *buena onda* y manifiestan sus reclamos ante aquellos que no les tienen paciencia o no los escuchan. Asimismo le otorgan a la escuela un sentido de formación. *“En estas construcciones de sentido coincidirían las subjetividades adultas de padres y autoridades, y las de los alumnos. Sin embargo, hay un marcado acento juvenil puesto en la necesidad de sociabilidad y disfrute”* (Op. Cit, p. 14).

El proyecto “Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua” (2014-2017), recientemente concluido, observó prácticas y sentidos culturales en Institutos de Formación Docente para los niveles Inicial, Primario y Secundario de la Ciudad de Buenos Aires.

Desde un enfoque exploratorio y cualitativo, por un lado, se trabajó con lenguajes artísticos en los niveles Inicial y Primario y en las IFD para el nivel Secundario en las áreas de Literatura y Ciencias Sociales.

Reflexiones Finales

Este estado de debate está atravesado por la complejidad de exponer el cruce entre el campo educativo desde la modalidad de educación de jóvenes y adultos y el campo de la formación para el trabajo.

Cada una de los ejes desarrollados - en los cuales se han ordenado producciones científicas en torno a los campos de interés- dialogan con esta producción enriqueciendo los marcos conceptuales y metodológicos, dando relevancia a otros objetos de estudios dentro de la modalidad, abriendo problemáticas y preocupaciones que anidan dentro de la formación para el trabajo y, fundamentalmente, recuperando una línea de trabajo sobre los sentidos culturales, su construcción y estudio en el nivel secundario.

Damos relevancia a algunas cuestiones a continuación:

- Se advierte, en primer lugar, que existe una preocupación por el análisis de programas y planes socioeducativos y laborales que, en el marco de las políticas públicas desarrolladas en el país desde el año 2003, promueven la articulación entre la formación laboral y la finalización de los estudios secundarios obligatorios.
- Las políticas públicas se han focalizado en la población joven y adulta joven como destinataria de planes sociales, programas de finalización de estudios obligatorios y becas de estudio. En este sentido, quedan por fuera del foco de análisis los estudiantes adultos, ya que no se observa su lugar como estudiantes en la formación laboral, dado que el interés fundamental está en la inserción laboral de los jóvenes; a partir de una creciente y sostenida vulnerabilidad social.
- Al interior de la modalidad de educación de jóvenes y adultos, han ido en crecimiento los estudios sobre las trayectorias educativas de los estudiantes, fundamentalmente en el nivel secundario, y las políticas de inclusión en la educación obligatoria. Las investigaciones en el campo de la educación de jóvenes y adultos se han centrado en la educación primaria y, en los últimos años, en la educación secundaria de la modalidad, algunos de los cuales han sido recuperados en este capítulo.

- La Formación Profesional y Capacitación Laboral en la provincia de Entre Ríos, es atravesada por las lógicas de distintas modalidades del sistema educativo, y algunos gremios y sindicatos, desde hace varias décadas. Sin embargo no se han encontrado estudios de que observen sus particularidades y modos de organización.
- La línea de investigación sobre sentido culturales nos aporta interesantes herramientas teóricas y metodológicas para atender al objeto de estudio que aquí nos interpela, construido y “amasado” a lo largo de décadas en su desarrollo provincial, en diálogo con huellas y tradiciones argentinas y latinoamericanas.

Por lo aquí expuesto, es importante destacar la necesidad de contar con estudios que contribuyan a la construcción de la especificidad de la EDJA y de la formación laboral de la modalidad en la región, y que recojan las voces de los actores protagonistas de las prácticas formativas, en muchos momentos invisibilizadas.

Referencias Bibliográficas

- Acin, A. (2016d). *Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos*. Actas de las Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/2016jornadasjovenesyadultos/> pp.4-11.
- Borzese, D., Costas, P. y Wanger, E. (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc, Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (2005). *Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir*. Revista IICE Nº 28, Buenos Aires, Año XIII, Nº 23, Junio.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos:*

una realidad heterogénea. Coloquio, Serie Editorial.

- Burgos, A. y Roberti, E. (2013). *Los mundos del trabajo: multiplicidad de dispositivos, trayectorias y sentidos en la inserción laboral de los jóvenes*. IDES PREJET / CONICET. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo N° 11: El mundo del trabajo en discusión avances y temas pendientes. Grupo 7: Juventud y Trabajo. Buenos Aires.
- Caciorgna, L. (2015) *Sentidos construidos sobre la escolaridad y la formación profesional, desde la perspectiva de los actores territoriales en un barrio de la zona sur del Municipio de Córdoba, Argentina*. Tesis de maestría. UNC.
- Chaves, M. (coord.) (2007) *Estudios sobre juventudes en Argentina*. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas, 2009.
- Corica, A. (2007). *Los elementos que configuran las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria*. Proyecto de investigación periodo 2005-2007. CONICET – FLACSO.
- De la Fare, M. (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Estado de conocimiento*. Serie informes de investigación N° 3. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - DINIECE.
- Dursi, C. Millenaar, V. (2013) *Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario*. XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. ASET. Buenos Aires.
- Fernández, N. (2013). *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: Hernández, A; Martínez, S. (Comp). *Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo*. General Roca: Publifadecs. FACE-UNCO. Pág. 265-290.

- Freytes Frey, A. (2018) *Programas de apoyo a la inserción laboral de los jóvenes y el difícil desafío de incorporar a los más vulnerables. El caso del sector de la construcción en Avellaneda*. En: Jacinto, C. (Comp.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.
- Garino, Ma. D. (2013) *Variaciones en las trayectorias educativo laborales de jóvenes egresados de una escuela secundaria*. En: Hernández, A; Martínez, S. (Comp). *Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo*. General Roca: Publifadecs. FACE-UNCO. Pág. 245-264.
- Hernández, A. y Martínez, S. (2013) (coord.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, Río Negro, PubliFadecs, 2013, 352 páginas.
- Hillert, F. (2013). *Construcción de sentidos culturales en la escuela secundaria*. En: Kaplan, C. y Bracchi, C. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dirección General de Cultura y Educación. P. 299-309.
- Hillert, F. et. al. (2013). *La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica*. Revista del IICE N° 33. Pág. 9-26.
- Homar, A. y Altamirano, G. (Comps) (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Noveduc: Buenos Aires.
- Jacinto, C. (Comp.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.
- Millenaar, V. (2018). *Servir y agradecer. Aprendizajes actitudinales en la propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía*. En: Jacinto, C. (Comp.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.
- Miranda, A. (2002). *La juventud, la educación y el empleo: un estudio acerca de los cambios en las transiciones de los jóvenes en el Gran Buenos Aires*. Tesis para la Maestría

en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

- Miranda, A; Corica, A. (2015). *Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI*. Perfiles Educativos | vol. 100 XXXVII, núm. 148, IISUE-UNAM.
- Miranda, A; Martínez, S y Zaffaroni, A. (2013) *Formación para el trabajo: cambio social, sentidos del trabajo y escuela secundaria*. En: Hernández, A; Martínez, S. (Comp). *Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo*. General Roca: Publifadecs. FACE-UNCO. Pág. 83-125.
- Moschini G. (2015) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Reseñas de libros. Propuesta Educativa, Año 24 Nro. 43, págs. 142 a 144, Junio.
- Otero, A. (2011). *Procesos de transición a la vida adulta: un análisis cualitativo con jóvenes argentinos*. Tesis doctoral en ciencias sociales FLACSO. Propuesta Educativa Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – Págs. 131 a 133 – Educación - FLACSO ARGENTINA. Disponible en:
<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/tesis/28.pdf>.
- Piñero, L (2008). *Educación y primer empleo. Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo*. Ediciones CICCUS, Buenos Aires.
- Puiggrós, A; Rodríguez, L. (2008) *La centralidad de los saberes del trabajo en la construcción de alianzas productivas, ambientales y culturales. Reconceptualizando el dispositivo educación-trabajo*. Fecha de consulta: diciembre de 2015. Disponible en
http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/24_Puiggros_Disposicion_ed-trab.pdf
- Riquelme, G. (2000). *La educación y formación de los trabajadores*. Un abordaje comparativo de resultados en la EDS-97 y la EPH-98. Documentos de la Encuesta Condiciones de vida y Desarrollo Social. SIEMPRO, Buenos Aires.

- Roberti, E. (2018). *Políticas de empleo activas para jóvenes: tensiones en su conceptualización y resignificación en dos municipios del conurbano bonaerense*. En: Jacinto, C. (Comp.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.
- Romero, G. (2014). *Los jóvenes y el trabajo. Encrucijadas para la reflexión*. Editorial Fundación La Hendija. Paraná, Entre Ríos.
- Sosa, M. (2018). *Inserción de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática*. En: Jacinto, C. (Comp.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.
- Weller, J. (2006). *Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias*. Publicado en el Boletín redEtis nº 5, Red latinoamericana sobre educación, trabajo e inserción social, DIE-Cinvestav, el Colegio Mexiquense, y la Secretaría de Educación mexicana. CEPAL – Chile.

Capítulo 3: Enfoque Teórico del Estudio

Introducción

Elena Achilli (2010) -quién retoma a Rockwell (2009)- propone pensar la complejidad social desde la identificación de escalas o contextos desde la perspectiva etnográfica. Si bien en cada contexto o escala de análisis hay espacios, tiempos y sujetos diferentes, todos inciden de una u otra manera en la vida cotidiana institucional desde la cual se llevará a cabo el estudio. Cada escala de análisis tiene una especificidad en sí misma, pero también hay un entrecruzamiento de las mismas y una implicancia de hecho. Por lo que, la idea de *contexto* tiene límites imprecisos ya que son interrelaciones en tiempos y espacios con mayor o menor grado de generalidad.

En esta investigación consideramos necesario recuperar algunos aspectos que hacen al contexto sociohistórico estructural. La autora plantea que para adentrarse a la vida cotidiana de una institución educativa y realizar un estudio de situaciones o hechos particulares, es preciso atender ciertos niveles o escalas contextuales. Reconoce la presencia de un ***contexto sociohistórico estructural***, el cual prioriza y define un discurso hegemónico y delinea diferentes prácticas en consecuencia.

El presente estudio distingue un contexto sociopolítico y educativo desarrollado hasta el año 2015, que ha sido el marco de los primeros acercamientos al terreno de trabajo y de la construcción de la problemática investigativa, de las normativas vigentes y definiciones de política curricular. Otro, en cambio, es el marco sociopolítico y educativo que se inicia a fines de 2015 y que será el encuadre temporo-espacial en el que se llevará a cabo el trabajo de campo y de análisis de datos. Se deberá considerar para el análisis las intencionalidades ideológicas, culturales y educativas de las propuestas y políticas públicas prioritarias hacia la educación de jóvenes y adultos en general, y hacia la formación laboral en particular.

Achilli (2010) plantea también la existencia de un ***contexto sociourbano***; un contexto que caracteriza el entorno más amplio en el que se desarrolla la vida cotidiana escolar, de la cual provienen los actores que la conforman. Este contexto, atravesado por una historia de

construcción y cambio, da sentido a las expresiones y prácticas de los integrantes de la comunidad educativa. Hablaremos, entonces, de un **contexto socioeducativo y cultural**, dado que las múltiples relaciones que se generan al interior de los CC no depende – solamente- de una ubicación espacial o territorial sino de los sujetos que lo conforman y habitan.

El tercer contexto es caracterizado por la co-presencia de los sujetos a estudiar; es el que la autora denomina **contextos cotidianos**, en el cual se realizó la interacción con los sujetos informantes y de la cual se desprende la “trastienda de la investigación” (Wainerman y Sautu, 1997). Este contexto es una confluencia de actores, historias, relatos y espacios que mezclan lo pasado, lo ficticio y lo presente con una densidad propia de los discursos y prácticas compartidas: *“al hablar de configuración cotidiana de determinados procesos o prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y “espacios”/situaciones que se van entrecruzando en el presente”* (Achilli, 2010, p. 127).

A partir de lo anteriormente planteado, retomaremos a continuación referentes teóricos que puedan contribuir a pensar las situaciones contextuales en las cuales se realizó el TC y las distintas dimensiones de la pregunta problema (Achilli, 2005).

En el marco de la perspectiva epistemológica y metodológica seleccionada, la realidad social es construida desde la práctica humana; práctica que es ideológica y políticamente sustentada, implícita o explícitamente. *Lo real* se torna complejo y el hecho social estudiado es específico y particularmente construido. En las líneas que siguen se tratará de dejar explícito las decisiones conceptuales, y las distintas dimensiones y relaciones que constituyen la problemática a estudiar.

La Educación de Jóvenes y Adultos y la Disputa Histórica por su Identidad.

Con el objetivo de conocer y analizar los sentidos culturales construidos por los actores institucionales sobre estudiantes **adultos**, retomaremos aportes teóricos sobre el lugar de la educación de adultos y del adulto como estudiante en la educación.

Desde la conformación del sistema educativo argentino se advirtió la necesidad y la urgencia de alfabetizar a los adultos, no solo desde el aprendizaje de nociones de lectoescritura y cálculo sino, fundamentalmente, desde la alfabetización cultural y simbólica que implicaba la asimilación de un *ser nacional argentino*. Los dispositivos escolares creados para civilizar y forjar la unidad nacional de los inmigrantes y criollos, se gestaron desde un fuerte sentido homogeneizador de la escuela, el conocimiento, el lugar de los docentes y de los alumnos, de la mano de un proyecto político-económico particular.

A finales del siglo XIX la población adulta era motivo de preocupación por su heterogeneidad de procedencias, de lenguas, de saberes y de ideologías. El disciplinamiento, la moral y las buenas prácticas eran los pilares fundamentales de una Educación de Adultos¹¹ con impronta normalista y positivista. No obstante, justamente la heterogeneidad de los destinatarios dio lugar a prácticas que se desarrollaron fuera de los ámbitos escolares y que serán importantes espacios de formación para las generaciones jóvenes y adultas. Una destacada organización sindical – en su mayoría anarquista y socialista-, generó sus propios espacios educativos y culturales, ligados a bibliotecas populares, conferencias, actividades de lectura, entre otras.

Si bien el discurso y la ideología dominante intentaron ocultar estas experiencias de educación populares, las mismas se fortalecieron paralelamente al sistema educativo formal; ligadas a sociedades y bibliotecas populares, que otorgaron un lugar destacado a la formación para el trabajo de sus destinatarios.

La Ley N° 1420 del año 1884 es el primer instrumento legal que enmarca y define las experiencias y prioridades para pensar la EA. A principios del siglo pasado, estas prioridades se encontraban estrechamente relacionadas con el incipiente crecimiento del sistema, con la mirada puesta en los analfabetos en edad escolar. De este modo, de manera *natural y progresiva*, se hacía frente indirectamente al adulto analfabeto, el cual iría desapareciendo por *el curso natural de la vida* (Rodríguez, 1991).

¹¹En adelante EA.

En el contexto de la conformación y consolidación del Estado nacional y el arribo inminente de gran cantidad de inmigrantes, la ley establece una cantidad mínima necesaria para la apertura de escuelas, y también, caracteriza a los destinatarios como *ineducados* (Rodríguez, 1991).

Más adelante, en la década del '30, el analfabetismo se constituye como tema protagónico en materia educativa, y afianzó discusiones en conferencias nacionales y producciones que visibilizan al adulto analfabeto. En esta década, como en la siguiente, se dan avances significativos en la construcción de la especificidad de la EA, ligados a los gobiernos justicialistas los cuales imprimieron una fuerte impronta en la articulación educación y trabajo.

Con la llegada del peronismo al poder político, la inserción de los adultos como trabajadores acarrió un sinfín de experiencias procesadas durante sus recorridos en diversos espacios de la vida social. Esto puso de manifiesto un lugar diferente de los sectores trabajadores y de la clase obrera en espacios políticos y económicos desde un *saber socialmente legitimado*. “(...) desde la especificidad educativa, los sujetos pedagógicos –alumnos y educadores- fueron interpelados como trabajadores –en el espacio económico- y peronistas –en el plano político” (Rodríguez en Puiggrós, 1995, pp. 281-282). Sin embargo, la preocupación más notoria ligada al analfabetismo estuvo puesta en la escuela primaria.

En la década del '50 en vistas a pensar las prácticas educativas destinadas a adultos, la universidad como actor social tuvo un papel protagónico sobre todo en extensión universitaria y, en la década siguiente; se destacan propuestas de investigación, impulsadas por el CONICET y censuradas luego por los sucesivos golpes de Estado. En paralelo, a nivel internacional se desarrollaban las Conferencias Internacionales sobre EA que – de la mano de la UNESCO – pusieron en relevancias temas cada vez más específicos.

En la década siguiente, en el país y en muchos lugares de Latinoamérica, comenzaron a consolidarse y producirse múltiples experiencias ligadas a la educación de sectores trabajadores, campesinos y analfabetos, con un fuerte sentido de recuperación de saberes

populares. A su vez, la perspectiva desarrollista ganó terreno desde un modo específico de considerar la relación entre los espacios educativos y los laborales.

Tanto los discursos pedagógicos hegemónicos como los discursos de las pedagogías de la liberación fueron -y son- campos heterogéneos desde sus concepciones ideológicas y también desde las prácticas. Se puede advertir una amplia diversidad de experiencias, propuestas más o menos institucionalizadas, en espacios político territoriales en dónde la alternancia entre los gobiernos democráticos y los gobiernos dictatoriales se hacía frecuente.

Esta década significó un tiempo de profundo cambio político y educativo, económico y social que permitió en Latinoamérica y, principalmente, en los países del sur configurar un escenario para la Pedagogía de la Liberación y posturas populares - democráticas. Ambas influidas por la perspectiva Freireana y el impacto de la revolución cubana y su propuesta educativa. Países como Perú, Chile, Argentina en el tercer gobierno peronista, Uruguay y Bolivia permitieron de una u otra manera que la Pedagogía de la Liberación estuviera presente en las instituciones educativas, en los discursos de gobierno, en las universidades y los movimientos estudiantiles (Puiggrós, 2016).

En 1968 se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA); organismo fundamental para la modalidad y pensado para atender y organizar una propuesta específica de formación de adultos, diferenciándose de la educación infantil. La dirección pensó propuestas específicas para el adulto como estudiante desde la recuperación de los principios de la educación permanente, y creó instituciones para el fortalecimiento de la educación secundaria, la educación comunitaria, barrial y aborígen (formatos que en algunas jurisdicciones continúan en vigencia). La DINEA se fundamenta en la perspectiva sobre Educación Permanente, en tanto concepción que involucra una mirada del hombre en relación a la sociedad y la cultura.

La idea de educación popular ya acuñada por Sarmiento con una fuerte impronta normalizadora y desde la oposición de civilización y barbarie, un siglo más tarde y desde

otra postura educativa profundamente crítica, fue clave para pensar la especificidad de la EA y el lugar de la misma en el sistema educativo.

En este contexto se llevó adelante la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) que abordó el analfabetismo y puso especial atención a la deserción de los adultos de los espacios escolares. A partir de la alfabetización la intencionalidad política de la campaña se relacionaba con promover la finalización de estudios primarios y secundarios por parte de los adultos; y se buscaba, a su vez, la integración de las propuestas de formación laboral a los distintos niveles de educación de la modalidad.

Con el golpe de Estado del '76 se diluye la DINEA, terminando con aquellas experiencias innovadoras y transformadoras que habían aportado al proceso de construcción de especificidad en la modalidad. No obstante, desde el año 1974 – durante el gobierno de Isabel Martínez de Perón – ya se había comenzado lo que autores denominan como desmantelamiento de la DINEA y, en su interior, los distintos programas y líneas de trabajo (Rodríguez, 1997; De la Fare, 2010).

Las posibilidades de transformación que se abrieron con la pedagogía freireana¹², las que fueron reprimidas -material y simbólicamente- con la dictadura iniciada en 1976 en nuestro país. Una de las ideas claves del pensamiento de Paulo Freire es la posibilidad de transformar el mundo a partir de poder leerlo, conocerlo desde un posicionamiento crítico dialógico y de concientización, del sujeto que aprende y del sujeto que enseña. El cuestionamiento a la educación bancaria, al lugar pasivo otorgado a los estudiantes y también a los docentes, y a una mirada neutral de su relación con los conocimientos se pone en tensión frente a una perspectiva pedagógica en la que el conocimiento es una relación y no una cosa que se transmite o se recibe. Posicionamiento que exige de los

¹² En el contexto de producción de las ideas freireanas destacamos los aportes fundamentales del campo de la sociología de la educación; aportes provenientes de la escuela crítica de la sociología de la reproducción social y cultural. Referentes como Antonio Gramsci a principios del siglo XX, y más tardes Lois Althusser y Pierre Bourdieu, después de mediados de siglo, pusieron en crisis la función social de la educación y el lugar de los sujetos tal como se los concebía hasta entonces. Con una mirada aguda, habilitaron la posibilidad de pensar los procesos educativos como construcciones sociales e ideológicas (Landreani y Espinosa, 2002).

actores un compromiso ético y político, propio de la tarea educativa, con la finalidad de transformar las realidades.

Esta pedagogía de la liberación propone tres elementos fundamentales: el educador, el educando y el objeto cognoscible en diálogo y en relación, que hacen posible el acto de conocer para todos los implicados y que habilita pensar la transformación como movimiento, como proceso social y como acción (Rodríguez, 2003).

En este sentido, la dictadura cívico militar obturó la posibilidad de desarrollar procesos profundos de transformación en la modalidad, con implicancias en la pedagogía en general. Posteriormente, el neoconservadurismo de la mano de la postura neoliberal, organizó una nueva agenda y revirtió las intencionalidades que la vuelta a la democracia habían promovido.

De la Fare (2010) afirma, en un análisis de los procesos históricos de la educación de jóvenes y adultos, que las dos últimas dictaduras militares destruyeron experiencias educativas de Educación Popular llevadas a cabo desde las universidades y la militancia política, produciendo también el abandono de tareas de investigación y producción de conocimiento.

Los años '80 se caracterizaron, luego del retorno de la democracia, por el impulso de estudios e investigaciones respecto –fundamentalmente– a los procesos de analfabetismo, educación no formal y educación primaria de adultos. Preocupaba entre los especialistas el cierre de instituciones primarias y secundarias durante el periodo dictatorial.

Se destaca el desarrollo del II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) en el cual se discutió en torno a la EA cuestiones referidas a la participación política y la democratización del sistema, y en especial de la modalidad, las concepciones de educación formal y no formal, las orientaciones de la educación secundaria, entre otros puntos relevantes. De la Fare (2010) plantea que *se advertía sobre el problema del autoritarismo y del paternalismo*.

Asimismo, el Plan Nacional de Alfabetización durante el gobierno de Alfonsín significó un reconocimiento de un problema clave, que queda desbaratado con el proceso de transformación educativa producido con el gobierno de Carlos Menem.

Con el retorno a la democracia y en la década del '90, fue central el aporte crítico de la Educación Popular pensada desde la obra de Paulo Freire desde una mirada latinoamericana, quien tomado como un pilar de la modalidad ha permitido pensar la especificidad de la misma; ya que desde *Pedagogía del oprimido* discutió el lugar de la escuela, el conocimiento y la relación de los sujetos implicados en el acto educativo.

A su vez, el campo de la EA recibió producciones desde la psicología y la andragogía para su estudio y abordaje; disciplinas que en los años que siguen contribuyeron a definir con mayor precisión las características de los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La DINEA se diluye a principios de la década del '90 a razón de la Ley de Transferencia Educativa N° 24.049, prólogo de la LFE. En materia de reconstrucción histórica de algunos hechos significativos, en la provincia de Entre Ríos se crea a fines de los '80 la Dirección Provincial del Adulto, mediante Ley N° 7.711.

Este contexto estructural fue propicio para que en 1993 se sancione la Ley Federal de Educación (LFE)- que reemplazó la Ley N° 1420/84 -. La Ley N° 24.195 comprendía en su art. 11° a la EA dentro de los *regímenes especiales*, teniendo como principal función atender a las necesidades de los sujetos que no hubieran sido satisfechas por la estructura básica del sistema educativo. La EA fue pensada y concebida desde un posicionamiento *remedial* y con *sentido compensatorio* en la formación de los sujetos.

Con excepción del trabajo de la DINEA en el país -llevado a cabo no sin disputas y discusiones-, las políticas educativas que se implementaron a lo largo de más de un siglo, no favorecieron el reconocimiento de la especificidad y la complejidad de la EA que -en tanto régimen especial- desde la lógica neoliberal se tiñó de un carácter fuertemente *residual*, destinada al silencio (Brusilovsky, 1996).

La década neoliberal y neoconservadora priorizó la Educación General Básica, y llevó adelante el Plan Social Educativo, que *incluyó al denominado Proyecto 6, dirigido a la Educación Básica de Adultos* (De la Fare, 2010).

Se destacó -por sus enunciados- la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1997), llevada a cabo en Hamburgo, que discutió el sentido de la educación a lo largo de toda la vida y la Educación Permanente como perspectiva; abordándose en esa línea, entre otros temas, como la relación entre educación y democracia, la educación de las personas adultas, sus aprendizajes y derechos, el género y la igualdad educativa y el aprendizaje de adultos en relación al mundo laboral capitalista. Por su parte, la producción académica a nivel nacional, en términos investigativos y teóricos, se vio canalizada por espacios de discusión latinoamericanos y la consolidación de algunas revistas y centros de investigación, en los que se gestaron miradas críticas respecto a la EA y la producción de conceptualizaciones específicas hacia la modalidad (en función de los aportes de Freire y de Gramsci) (Jacinto, 1996; Puiggrós y Rodríguez, 2003, 2009; Brusilovsky, 1992; Miranda y Filmus, 1999; Sirvent y Llosa, *et al*, 2001; Sirvent, 1998).

La crisis política, económica y social del 2001 en nuestro país repercutió en la EA. A nivel socioeducativo se visibilizaron, frente a la crisis, experiencias educativas impulsadas por movimientos sociales y organizaciones civiles sin fines de lucro. Estos actores recobraron mucha fuerza y protagonismo para pensar la participación, la formación política y lo educativo en términos de educación popular. El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (creado en 1982) puso en agenda, sus preocupaciones respecto al lugar de las instituciones educativas, la acción de los Movimientos Sociales, los sentidos de la educación popular, entre otros.

Destacamos lado el crecimiento de la matrícula de la EPJA en las últimas décadas, en especial en el nivel secundario de la modalidad; lo cual, por un lado, da lugar a la reivindicación del derecho a la educación y, por el otro, pone en relieve el gran porcentaje de jóvenes que forman parte del estudiantado (Homar y Altamirano, *et. al*, 2018).

(...) Cobra relevancia no perder de vista que la educación secundaria de jóvenes y adultos surge a mediados del siglo XX como respuesta a aquellas necesidades que la propia escuela secundaria no logra atender. Puiggrós y Rodríguez (s.f.) los van a nominar como “déficit educativos (Homar y Altamirano, *et. al*, 2018, p. 26).

Este proceso es definido como *fenómeno de juvenilización* por Alicia Acín, quien caracteriza a los jóvenes y adultos que asisten a la educación secundaria de la modalidad.

Conjuntamente a la heterogeneidad señalada, en especial en la educación presencial, predominan jóvenes y adolescentes que interrumpieron recientemente el nivel secundario, después de haber repetido uno o más años y, en ocasiones, con una relación conflictiva con la institución escolar (Acín, 2016, p. 5).

Asimismo expresa que el fenómeno no es privativo de Argentina sino que advierte procesos similares en otros países de Latinoamérica, destacando que trae aparejadas repercusiones respecto en la concepción de estudiantes, jóvenes y adultos, por parte de los docentes.

La sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en el año 2006, se transforma en un hecho destacado en términos de visibilización y reconocimiento de la EA. Normativamente genera una ruptura con la legislación anterior adquiriendo carácter de modalidad, recuperando el sentido de educación permanente dado el reconocimiento del derecho que todo sujeto tiene a formarse a lo largo de toda la vida, y explicitando a los jóvenes como destinatarios. En esta línea, los organismos provinciales responsables en la gran mayoría de las jurisdicciones, cambiaron sus nombres reconociendo como destinatarios a los jóvenes y adultos y otros, además, incorporaron la idea de educación permanente.

Desde el año 2003, las políticas públicas orientadas a la modalidad tuvieron una fuerte presencia del Ministerio de Educación Nacional, con la intención de acompañar los principios enunciados en la LEN a través de acciones conjuntas con otros ministerios como los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y Desarrollo Social, fundamentalmente. Entre los planes y programas más importantes desarrollados en este marco mencionamos al “*Programa Encuentro*” (2004) orientado a la alfabetización de jóvenes y adultos; y el “*Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios*” (FinEs) con fuerte presencia en las provincias.

El Programa “*Argentina Trabaja*” se desarrolló desde el 2013 de la mano del “*Ellas Hacen*” desde Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, lo que exigió un trabajo conjunto con los

ministerios provinciales a la hora de garantizar espacios formativos en la modalidad para la conclusión de estudios primarios y secundarios a las mujeres involucradas, con distintas características de implementación. En el mismo sentido el Plan *“Jóvenes por Más y Mejor Trabajo”* aprobado en el año 2008, generó una red de tutores para acompañar a jóvenes de 18 a 24 años, en la conclusión de sus estudios obligatorios, a la vez que impulsó la formación laboral específica. Estos tutores dependen de las denominadas Oficinas de Empleo ubicadas en distintas localidades del país.

En la misma línea en el año 2014 se aprueba por decreto del Estado Nacional *“Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos”* (PROGRESAR). Reconociendo *la problemática juvenil* y las miradas *simplificadas y estigmatizantes* que sobre los jóvenes se producen, se origina este programa destinado a jóvenes de 18 a 24 años de edad (Decreto N° 84, 2014). La propuesta vincula acciones conjuntas en materia laboral y remarca la necesidad de *finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo* (Decreto N° 84, 2014).

Es necesario dar cuenta de las definiciones que en los últimos años el Consejo Federal de Educación ha discutido en relación a la modalidad de educación permanente de Jóvenes y Adultos y, específicamente, a la Formación Profesional y Capacitación Laboral.

Uno de los aspectos más relevantes es la conformación de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en el año 2008 (la última fue desarrollada en el año 2017 en conjunto con la Dirección de Formación Profesional del INET). La misma nuclea a referentes políticos de la modalidad de cada provincia y emite - en la órbita del CFE- definiciones curriculares y organizacionales de la modalidad. Entre los documentos aprobados por la Mesa Federal a partir de las definiciones de la LEN, destacamos el *“Documento Base”* y *“Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”*. Es importante considerar que la categoría de educación permanente no solo se retoma en términos del sentido de la modalidad como tal, sino que además se piensa a las instituciones destinadas a jóvenes y adultos en esta misma lógica. Dentro de las propuestas

de la Mesa el documento orientador más trabajado por las jurisdicciones ha sido la Resol. CFE N° 118/2010 en la cual se establecen algunos principios orientadores para pensar las propuestas al interior de la modalidad, la estructura curricular, los sujetos pedagógicos y las instituciones educativas. Cinco años después la Resolución CFE N° 254/2015, propone un recorrido curricular modular para la modalidad, incluyendo en un mismo trayecto formativo a la educación primaria con cuatro módulos y educación secundaria con seis módulos (Francisconi, *et. al*, 2018, p. 151).

Instituciones y Sujetos Pedagógicos de la Modalidad

Teniendo en cuenta el referente empírico de esta investigación, recuperaremos aportes conceptuales que nos permitan problematizar las características de estas **instituciones** destinadas a la educación de jóvenes y adultos, y el lugar que en ellas tiene la formación laboral de la modalidad.

Todas las instituciones, y en especial las educativas, son atravesadas por múltiples aspectos materiales, ideológicos e históricos que van configurando las prácticas de los actores que las habitan. Utilizar la categoría de instituciones y de **actores institucionales** permitirá abarcar a los Centros Comunitarios que albergan distintas propuestas formativas¹³.

La complejidad es propia de la dinámica institucional, como así también las contradicciones y los conflictos; hay que considerar las costumbres, las reglas, los relatos, lo destacado y lo ausente en la vida cotidiana institucional. Es importante destacar que cada persona se vincula con las instituciones de distinta manera; por eso este estudio pretende mirar pedagógicamente qué relación establecen los estudiantes adultos con las instituciones educativas y cómo desde la propuesta institucional los adultos son pensados desde sus trayectorias, saberes y experiencias de vida.

¹³Educación Primaria para jóvenes y adultos a través de Centros Educativos del nivel, Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos Semipresencial a través del Plan FINES, Educación Primaria para mujeres en el marco del Programa socioeducativo *Ellas Hacen* del Ministerio de Desarrollo Social, Formación Profesional y Capacitación Laboral.

Los sujetos son portadores y protagonistas de distintas relaciones de poder, portan también huellas de las instituciones por las que han transitado; *“toda la vida de los sujetos transcurre en instituciones”* dicen Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), y desde ellas se construyen los sentidos acerca de los demás sujetos, las prácticas y los espacios. El poder es constitutivo de las instituciones, es transmitido y producido por quienes las habitan. Por ello, se preguntan *“¿qué es aquello que caracteriza la relación de cada sujeto con la institución?”* (Op. Cit., 1992); es decir, qué relación tienen los sujetos con las reglas -instituidas e instituyentes- en un momento histórico particular.

Las instituciones se conforman en las historias y relatos, los personajes destacados y olvidados, el mandato fundacional, la relación con el contexto sociogeográfico de pertenencia y las prácticas cotidianas. Lidia Fernández (1994) plantea que existen en un nivel simbólico de la vida social; lo que implica que toda institución está atravesada por representaciones y significados históricamente construidos por los sujetos; éstas se erigen en custodios del orden establecido otorgando a los sujetos, cierta protección y resguardo.

La complejidad de la definición de las instituciones como tales tiene que ver con algunos elementos constitutivos y heterogéneos. Estos elementos tienen en el centro de la escena a los sujetos en dos procesos; por un lado, en su identificación con un grupo determinado, sus normas, valores, prácticas legitimadas y, por el otro, en su diferenciación de grupos que actúan como distantes de los principios definidos como comunes. La autora menciona que, justamente, existen matrices grupales de comportamiento y acción, que inciden en las relaciones interpersonales de los miembros de la institución (Fernández, 1994).

Nos encontramos ante

(...) una clara multideterminación: la que proviene de los individuos en sus características constitucionales y aprendidas; las que originan la existencia de modelos, pautas y significados en la interacción de los grupos y las organizaciones por su dimensión situacional e histórica, y la que proviene de la realidad material en su doble carácter de condición e instrumento (Fernández, 1994, p. 5).

Es importante destacar que los actores de toda institución socioeducativa tienen un margen de acción y libertad, que parte de lo normado y establecido, pero supera los condicionamientos. Los actores no están “atrapados” por reglas externas y ajenas; *“el concepto de actor incluye la idea de que cada uno de nosotros como miembro de una institución tiene un potencial de transformación, como también de conservación, afinamiento o cristalización de lo ya establecido”* (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 25).

Para Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera es fundamental pensar las instituciones destinadas a Jóvenes y Adultos¹⁴ desde las prácticas institucionales que en ellas se desarrollan y *comprender y revertir situaciones de desigualdad* (Brusilovsky y Cabrera, 2012, p. 23). Las especialistas dan cuenta de la importancia de analizar la cultura cotidiana escolar en tanto rasgos relativamente estables que caracterizan la vida cotidiana de las instituciones y que habilitan prácticas al interior de las mismas y con otras.

Espacios atravesados por prácticas y discursos hegemónicos, vinculados al poder dominante, y que también dan lugar a modos de sentir, conocer, hacer y pensar lo común desde posicionamientos contrahegemónicos. *“Los sujetos aparecen activos, adhiriendo a un proyecto, no ya como seres pasivos a quienes se les impone la ideología dominante”* (Brusilovsky y Cabrera, 2012, p. 46).

Para analizar las instituciones hay que considerar cómo cada una de ellas caracteriza a los estudiantes; qué atributos se les otorgan y cómo estos atributos se relacionan con las características institucionales y qué propuestas formativas ofrece la institución en cuestión. Brusilovsky y Cabrera también proponen reflexionar acerca de cuál es la función asignada a la escuela, el lugar que los docentes tienen en ella y las prioridades de formación que establece la institución. En esta misma línea se destacan tanto la mirada sobre las relaciones que se priorizan, como el lugar que le es asignado al conocimiento y la información que se produce y circula (Brusilovsky y Cabrera, 2012, p. 50).

Lo que caracteriza la realidad de la Educación de Jóvenes y Adultos [EDJA] es la heterogeneidad de públicos, de espacios, de contenidos y, especialmente —y esto es

¹⁴ Ellas han tomado como unidad de estudio a las Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos.

lo que parece interesante remarcar—, la heterogeneidad de funciones sociales y políticas que se le asignaron según el momento histórico y el grupo responsable de su organización (Brusilovsky y Cabrera, 2008, p. 21).

Teniendo en cuenta esas consideraciones y abordajes que ayudarán a reflexionar sobre la densa y compleja trama que constituye a los Centros Comunitarios de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, este estudio centrará su mirada en conocer y analizar los sentidos culturales construidos por los actores institucionales sobre los estudiantes adultos; consideramos relevante visibilizar a otros actores que acompañan al adulto en sus procesos formativos y que contribuyen a la construcción de los sentidos que serán estudiados.

Los sujetos pedagógicos que protagonizan los espacios de Formación Profesional y Capacitación Laboral son instructores laborales y estudiantes jóvenes y adultos, pero también a las prácticas pedagógicas de la modalidad las acompañan los coordinadores de centros comunitarios, docentes de educación primaria y de educación secundaria semipresencial, y -en algunos casos- las instituciones cuentan con la figura de terapeutas ocupacionales o psicopedagogos que acompañan la formación de estudiantes con discapacidad.

La categoría sujetos pedagógicos refiere a los modos en que se gesta el vínculo entre quienes enseñan y quienes aprenden, las prácticas que se reconocen válidas, el trabajo con el conocimiento. Es decir, que la categoría no se limita a los sujetos y los lugares que ocupan, sino que nos habilita a historizar sus recorridos de formación, damos sentido a sus prácticas y los reconocemos en tanto sujetos generadores de cambio y transformación (Puiggrós, 1990, 1997).

Los sujetos pedagógicos son una construcción social, histórica y cultural; situados en los modos de sentir, pensar y expresarse de una cultura, en las formas de apropiación que el sistema educativo y sus modalidades hacen de los rasgos culturales que se consideran importantes de ser transmitidos. Reconocer los procesos de apropiación nos permite superar una idea de alumnos pasivos y meramente receptivos del saber del docente; nos

desafía a generar condiciones para visibilizar la participación, la negociación y las instancias de diálogo.

Los estudiantes de la modalidad son jefes y jefas de familia; hombres y mujeres que buscan formación para poder generar o fortalecer el ingreso económico del núcleo familiar; adultos que buscan especializarse en alguno de los perfiles para dar un marco institucional a los saberes aprehendidos durante su experiencia de vida, y también quienes buscan compartir un espacio de formación y socialización; jóvenes que han cursado o cursan el nivel primario o secundario y que quieren obtener formación laboral para contar con herramientas específicas a la hora de integrarse al mundo del trabajo o lograr mejores condiciones laborales frente a situaciones precarias de empleabilidad; jóvenes y adultos que en situación de encierro buscan adquirir herramientas laborales para su reinserción social y laboral; jóvenes y adultos con discapacidades permanentes o transitorias que encuentran en el trabajo un espacio de integración y socialización altamente valorado por ellos y sus familias (Resolución CGE N° 4848/2014).

No podemos dejar de señalar que en la modalidad, los adultos cargan sobre sí un cúmulo de representaciones sobre su *marginalidad pedagógica*; operación discursiva que los ha puesto en el lugar de la falta. Lo cual se vincula durante décadas a falta de especificidad a las prácticas educativas y políticas públicas ligadas a la ausencia del reconocimiento del sujeto destinatario, que puso a la educación de adultos en una instancia compensatoria, subsidiaria que se extinguiría con el paso del tiempo (Rodríguez, 1996 en Altamirano y Villanueva, 2018).

Como lo expresa Rodríguez:

Contrariamente a los sentidos que adquiere en otras superficies discursivas, la adultez pedagógica señala una carencia. Quizás pueda pensarse desde ahí la escasa capacidad de convocatoria de la modalidad, el sentimiento de vergüenza, inseguridad o desubicación que suele invadir a los hombres y mujeres que se acercan a una escuela o centro de alfabetización (1996, s.d).

El adulto como sujeto pedagógico no se limita a una cuestión etaria. Esto *“oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado, lo que, sabemos, significa que pertenece”* (Rodríguez en Puiggrós, 1995, p. 260).

En este sentido, Cabrera (2006) sostiene que coma más allá de la edad de los destinatarios de la educación de adultos, su caracterización como tal es un eufemismo que refiere más bien a sujetos de sectores populares, donde la clase social a la que se dirige la oferta y el nivel de educación alcanzado por sus destinatarios potenciales es lo que lleva a definir los como “adultos” (Altamirano y Villanueva, 2018, pp. 176-177).

Desde una mirada pedagógica y formativa, es fundamental observar la relación que establecen con saberes, recursos y estrategias adquiridos a lo largo de toda la vida; como así también reconocer los aprendizajes y los recorridos previos, las estrategias utilizadas en la vida cotidiana que -en gran medida- han sido aprehendidas por fuera de las instituciones educativas. Esos saberes culturalmente significativos les permiten superar los obstáculos reales, por ello la postura debe ser partir de lo que se conoce y no desde la supuesta (y difusa) hipótesis de la carencia de conocimientos.

Las expectativas de los sujetos que demandan educación no siempre se agotan en lo laboral. Si bien, en general, las inquietudes de quienes se inscriben en la modalidad de jóvenes y adultos al principio se vinculan con alguna aspiración hacia algo que no poseen y desean, porque les resulta útil para satisfacer otras necesidades más inmediatas como la subsistencia o el reconocimiento de los otros, pueden ir modificándose en el tiempo (Parrello y otros, 2011, p. 48).

En la heterogeneidad de sujetos que componen los estudiantes de la modalidad, los jóvenes han crecido en número exponencial en las últimas décadas, aunque siempre han sido destinatarios de la EPJA (Rodríguez, 1996; Acín, 2016; Homar y Altamirano, *et. al*, 2018).

Alicia Acín advierte -analizando en sus investigaciones la educación secundaria para jóvenes y adultos- un fenómeno de *juvenilización de la población*, fenómeno que también es considerado también por otros estudios en Argentina y en Latinoamérica.

Entendemos a la juventud como una construcción social y cultural, y no meramente biológica, que muestra la heterogeneidad y manifiesta en sí misma una complejidad en tanto “formas de estar” de los jóvenes en los contextos sociales, como en las formas de pensarlos y nombrarlos. Esto provoca que los discursos, socialmente contruidos y legitimados, no sean unívocos y que, por lo tanto, con distintas intencionalidades, nos enfrentemos a posiciones que valorizan las potencialidades de los jóvenes, otras que los culpabilizan, otras que reproducen sentidos naturalizados, otras que los ubican como víctimas de los vaivenes sociales (Reguillo, 2012). (Francisconi en Piñero, 2015, p. 57)

Las juventudes al interior de la modalidad, y en los espacios de formación laboral específicamente, tensionan las representaciones que sobre ellas se tejen, y sobre sus posibles vínculos con el mundo del trabajo. Observar las trayectorias laborales y la presencia de los jóvenes en el mundo del trabajo demanda un entrecruzamiento que atienda las características del contexto socio productivo, los saberes requeridos por los distintos sectores, y las trayectorias educativas formales e informales. Las tensiones se agudizan cuando ese sujeto joven es un estudiante, un sujeto de derecho que demanda formación herramientas para su desempeño laboral (Francisconi en Piñero, 2015, p. 58).

(...) los espacios laborales promueven mecanismos diferenciados en relación a la edad y también al género, a las formas en que se validan perfiles por sobre otros y a las oportunidades de formación de los jóvenes. Es preciso no perder de vista que las generaciones jóvenes se han constituido como actores de un mundo del trabajo flexibilizado y competitivo; no obstante, se los mira desde los principios de una cultura del trabajo que no han experimentado y que tampoco han sido parte de las trayectorias de las generaciones que los preceden (Op. Cit., p. 59)

Los Sentidos Culturales en la Educación de Jóvenes y Adultos: Contextos Socio Educativos Complejos y Educación Permanente.

La consideración de un adulto alumno, situado y con un recorrido propio, con saberes y prácticas ligados a conocimientos específicos, ha sido uno de los pilares de la educación popular freireana que se expandió fuertemente en Latinoamérica desde la década del '70. Esta perspectiva parte del supuesto de que la educación es un derecho para todos los sujetos, pero a su vez, y –fundamentalmente- enfatiza la vinculación de la educación con la política como bien común. Por ende, toda propuesta que se asiente en esta perspectiva, política y pedagógica, se posiciona críticamente pretendiendo develar las relaciones de poder y los procesos de imposición cultural (Landreani, 2002; Saleme, 1996).

Brusilovsky plantea sobre la formación de los adultos:

Sin ignorar las condiciones socioeconómicas que afectan a los estudiantes, se los describe con atributos que se centran en sus posibilidades y obstáculos para el aprendizaje. El interés de los adultos por aprender, la búsqueda de superación, la capacidad de esforzarse, la preocupación por el rendimiento, son características asignadas a los educandos adultos (2006, p. 31).

En esta misma línea, María Teresa Sirvent (2003)¹⁵ denuncia *la aceptación sumisa y "naturalizada" de la injusticia social y la pobreza*. Desde la investigación participativa como herramienta de estudio, la investigadora recoge distintos modos de organización social en clave histórica y problematiza la construcción de un conocimiento emancipador.

Nos interesa recuperar la concepción de educación permanente que construye Sirvent para pensar un conocimiento científico *de denuncia de las situaciones problemáticas en educación*. Caracteriza una *educación permanente que trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población*. Esta postulación que atraviesa las nuevas normativas y propuestas curriculares de la EDJA en los últimos años, impulsa nuevos desafíos en torno al reconocimiento de los saberes que los sujetos poseen

¹⁵ En su estudio de los movimientos sociales y sus condiciones históricas y políticas de conformación como actores situados.

más allá de los espacios educativos. Perspectiva que promueve, el reconocimiento de *los procesos de aprendizaje social y de educación popular* que van de la mano de los movimientos sociales. La concepción de educación permanente viene a discutir con la lógica estructurada y jerárquica del denominado sistema *formal* de educación y, a su vez, con lo que se entiende por educación *no formal*; por eso Sirvent propone pensar diferentes *grados de formalización* (Sirvent, 2003).

Pero además, esta concepción recupera y valoriza los aprendizajes que cada sujeto adquiere de manera informal, continua y asistemática, desarrollados y promovidos a lo largo de toda la vida; aprendizajes *necesarios* para la supervivencia de los sujetos. La autora problematiza “(...) *el efecto de simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar*” (Sirvent, 2006, p. 5).

Por lo dicho hasta aquí, una de las categorías fundamentales de este trabajo de investigación es la de **sentidos culturales**. Por un lado, porque nos permite analizar a los sujetos estudiados desde un profundo sentido social; ya que no hay sentido que no sea construido socialmente. Por el otro, porque los procesos educativos involucrados en este estudio son en sí mismos culturales, producto de disputas y luchas históricamente enmarcadas.

Abordados teóricamente desde la sociología y la antropología, los sentidos culturales dan cuenta del lugar de los sujetos sociales en la construcción de significados sobre sus acciones y su vida cotidiana; sobre sus modos de categorizar el mundo y constituir redes relacionales (Díaz *et al*, 1986).

Entendemos que la educación es una forma de producción cultural y un aspecto de la política cultural de una nación. Por eso la lucha por los sentidos de la cultura que se enseñan, se transmiten, se producen, se viven en la actividad educativa, es parte de la lucha por los sentidos de la cultura. (Hillert, 2013, p. 304)

Esta categoría nos permite mirar críticamente el lugar del sujeto –que investiga y que es investigado- reconociendo la perspectiva del actor que enuncia, que reflexiona, que comparte saberes. Los actores problematizan la realidad de acuerdo a lo que valoran y destacan de ella. Los sentidos culturales tienen en sí mismos una contradicción entre los significados hegemónicos establecidos y los que construyen los sectores desfavorecidos, reproduciendo y también generando quiebres, en estas ideas ideológicamente impuestas.

La categoría de sentidos culturales está ligada a la de *ideología*, entendida como forma de ver el mundo y como orientadora de las prácticas; ideología que se construye entre sujetos como “(...) *relación social. Objetiva y necesaria para la producción/transformación de la sociedad (...)*” (Díaz *et al*, 1986, p. 103).

Los significados que socialmente los sujetos construyen son tanto cultural como históricamente situados, y esto nos advierte ante la transformación y cambio de dichos significados. No hay sentidos estáticos ni inmutables, no hay sujetos pasivos ante los discursos validados socialmente; en el pensamiento y en la acción, los grupos sociales se apartan en diferente medida de los modos hegemónicos de entender su propio mundo.

Las particularidades de cada escenario social y de cada institución hay que interpretarlas en el momento histórico en el que se los analiza, y a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de las relaciones sociales –en cualquiera de sus dimensiones-.

Raúl Díaz, Rosana Guber y otros (1986) plantearon la necesidad de entender los sentidos culturales a partir de la vinculación de algunas categorías fundamentales: Relación Social Ideológica (RSI), Formas Históricas de Sentido o de la Individualidad (FHS) y Formas Históricas de Sentido matrices (FHSM).

Se entiende a la RSI como aquellas relaciones sociales significantes entre sujetos; a partir de reconocer la existencia de una relación social ideológica, los autores fundamentan que la ideología inevitablemente interviene en la producción de sentidos, atravesados por los condicionamientos económicos y culturales, que encuentran sus formas ideales en las FHS y FHSM.

Para poder comprender los sentidos hay que analizar las relaciones sociales ideológicas en las que éstos son concebidos. Cada individuo, históricamente construido, genera sentidos concretos desde las propias prácticas significantes. Desde un determinado lugar en la estructura social, los sentidos se van constituyendo en formas ideales de esa estructura.

Considerando lo anterior, conocer los sentidos culturales (sustentados en posiciones ideológicas) nos permite comprender cómo los sujetos construyen sentidos sobre sus prácticas en tanto agentes históricos; en este caso, en espacios educativos destinados a jóvenes y adultos. Los sentidos tienen existencia social y conforman un sistema de sentidos. Son formas sociales y objetivas y preexisten a los individuos (Op. Cit, p. 119).

La existencia social de los sentidos los ubica atravesados por modelos hegemónicos y dominantes a los que los autores han denominado *Formas Históricas de Sentido Matrices* (Op. Cit., 1986). Éstas dan cuenta de procesos de naturalización de sentidos y, por tanto, de determinadas relaciones sociales.

Contextualizados en la práctica social los sujetos desempeñan un papel activo en la selección y empleo de las FHS, matrices o no, de aquel stock, y las reorganizan transformándolas en significados. A este proceso lo denominamos traducción de **sentidos en significados**. Entendemos significado al uso de las FHS en un contexto concreto; son los sentidos apropiados y puestos en práctica por los sujetos. Las FHS y FHSm se invisten en contextos, es decir, en unidades de tiempo y espacio socialmente determinados". (Op. Cit, p. 121)

Si bien la traducción referida está limitada por las FHSm, la limitación no es total, dado el contexto y cómo estas Formas Históricas lo *incorporan* o *reciben*. Los sentidos no solo se traducen sino que se producen, por esto son plurales. Esto da cuenta de que los sujetos no están vacíos de contenido, por lo que en el proceso de reproducción de relaciones sociales, éstos pueden *quebrar* las FHSm y producir, y luchar por la generación de nuevos sentidos.

Los sentidos, en tanto sentidos contextualizados, "...se transforman en prácticas significantes, acciones sociales, activadoras del conjunto de relaciones sociales y productoras de otras nuevas" (Díaz y Guber, 1985, p. 32 en Díaz et al, 1986, p. 122).

El sentido implica finalidad, direccionalidad, señala un camino, y más aún, se realiza en la acción, “haciendo camino”. En una tensión entre historia y proyecto, reúne en el presente la memoria de la experiencia, y la imagen del futuro: alimenta proyectos en base a expectativas y valores. (...) Rasgos como memoria, proyecto, construcción, expectativas, cruzan en una misma senda al sujeto y al sentido, son atributos de ambos. (Hillert *et al*, 2013, p.12)

Para este estudio que pretende conocer los sentidos construidos sobre los estudiantes adultos en los espacios formación laboral, es importante advertir desde qué lugares sociohistóricos se producen los significados, cuál es la relación de las distintas posturas con los sentidos históricos que se han construido en la modalidad de jóvenes y adultos en torno a la formación para el trabajo, cómo se disputan los significados con las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las instituciones, y cómo se significan estos sentidos a partir de los contextos específicos.

Aproximaciones Históricas a la Formación para el Trabajo: Tensiones y Disputas

En este apartado retomaremos aportes que -desde una mirada histórica- intentan aproximarnos a la compleja relación entre los espacios educativos y los laborales.

En nuestro país la necesidad de formar obreros y operarios en distintas ramas de la producción, estuvo ligada a la concreción - a inicios del siglo XX - de las primeras escuelas denominadas de Artes y Oficios. Sin embargo, cabe destacar que en la EA se desarrollaron importantes debates acerca de la necesidad de incorporar o no *materias prácticas* o de *oficios*, desde las primeras iniciativas de escolarizar adultos a fines del siglo XIX; discusión que siguió presente en las primeras décadas del siglo XX (Rodríguez, 1992).

La formación para el trabajo en Argentina - a diferencia de otros países latinoamericanos – se focalizó en la preocupación por la inserción laboral y, además, por una impronta claramente escolar. Para María Antonia Gallart (1996) las escuelas de artes y oficios creadas en 1909 y 1910 demuestran fuertemente este aspecto, en tanto espacios en los

que se enseñaba, por ejemplo, herrería y carpintería; instituciones que serán resignificadas luego por el peronismo.

En la primera presidencia radical las propuestas de formación tenían como eje vertebrador a los oficios orientados a la producción, el comercio y la industria, vinculados al modelo agroexportador y al carácter de productor de manufacturas, que nuestro país había adoptado dentro de la división social del trabajo capitalista (Puiggrós, 1990; Parrello *et al*, 2011).

La planificación de los procesos productivos, hacia la década del '40, basados en nuevas formas de división técnica y social del trabajo en base al modelo taylorista, llevaron implícito la modificación de las formas de selección, entrenamiento y remuneración de los trabajadores, incluyendo también las de creación de nuevos perfiles profesionales. Este modo de entender el trabajo y la producción concebía como fundamentales la administración del tiempo en vistas a la obtención de mayores ganancias; por lo que la formación para el trabajo quedaba reducida a un entrenamiento mecánico.

Dentro del periodo de sustitución primaria de importaciones, en las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón, la clase obrera comenzó a especializarse *en* el trabajo dentro de las ramas en las que se desempeñaban los trabajadores. A su vez, el avance de la ciencia y la tecnología fue haciendo cada vez más necesarios procesos formativos con mayor grado de especialización para los jóvenes y adultos, en función de las demandas sociales y productivas del país.

Es importante destacar la formación de la clase obrera como tal, es decir como grupo social, y también en término de especialización en fábricas y en sedes sindicales. Formación impulsada por la creación de escuelas fábricas y escuelas industriales de la nación, focalizadas principalmente en esta etapa en la industria textil, de alimentos y bebidas y, en un tercer lugar, relacionados con la familia metalúrgica.

El impulso de formación para las clases populares significó no sólo la ampliación de la oferta educativa en los distintos niveles del sistema sino que también brindó un marco social

y político para la formación y la organización sindical, con amplia trayectoria en Europa, que será clave para las décadas posteriores (Romero, 2001).

En la Argentina se desarrollaron instituciones educativas que se proponían formar para el trabajo tanto en la educación formal como paraformal; tal el caso de la educación técnica, que se incrementó a lo largo del siglo pasado, llegando a cubrir una significativa proporción de la matrícula secundaria y articulando conocimientos y habilidades generales, competencias específicas y en particular tecnológicas, y aprendizaje en taller y laboratorio (Gallart, 2006, p. 124).

El gobierno peronista estableció una relación explícita entre los espacios educativos y los laborales. La creación de Escuelas de Formación Técnica vinculadas a las distintas ramas de la industria nacional, de la Universidad Obrera Nacional, entre otras, fueron definiciones claras de una perspectiva de formación y especialización de los obreros en vistas a un modelo de producción específico.

A principios de los años '60 y mediados de los '70, los sectores empresarios y dirigentes de la sociedad demandaban cambios en el modelo productivo, y se cuestionaba las bases políticas e ideológicas sobre las que se sostenía el Estado de Bienestar.

En este marco, en 1963 se crea el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTEFOR), a partir de lo cual:

(...) iniciaron, con la asistencia técnica de la OIT, acciones tendientes a la creación de nuevos servicios nacionales de formación profesional, basados en una estrecha colaboración con los empleadores y los trabajadores dedicados a la formación profesional de aprendices y de trabajadores adultos (CINTEFOR, 2015).

En nuestro país, el CINTEFOR fue enmarcado dentro del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) que en la década del '70 abrió los primeros Centros de Formación Profesional distribuidos en la mayor parte del país ligados a la Educación Técnica; dos décadas más tarde -desde 1993-, estos centros dependerán de las jurisdicciones provinciales (como consecuencia de la Ley de Transferencia Educativa).

A nivel internacional la dinámica del mercado fue tomando cada vez más fuerza y protagonismo; la relación (establecida décadas atrás) entre los espacios educativos y los productivos se vio profundamente afectada. La competencia feroz se instaló al interior del mundo del trabajo y la lucha por la supervivencia de los trabajadores abrió, de la mano de las políticas económicas de Martínez de Hoz y el terrorismo de Estado de la última dictadura militar, un terreno fértil para la ruptura de los lazos socio-sindicales que se habían logrado construir de la mano del peronismo (Villarreal, 1985; Romero, 2001).

Los años siguientes se caracterizaron por una incorporación paulatina y desigual del país al proceso de globalización social, cultural y económica, en la que Argentina se aferró a un modo de entender la producción y el trabajo alejados del potencial tecnológico y el desarrollo científico con los que contaban las grandes potencias económicas y que polarizaron al sistema productivo mundial (Montaro, 2009; Gallart, 2006).

El modelo neoliberal y neoconservador que instaló la última dictadura militar, trajo aparejado altas tasas de desempleo, de exclusión y descalificación de los recorridos formativos de los ciudadanos al interior de las relaciones del mundo laboral. En este contexto, el Consenso de Washington, la copiosa deuda externa adquirida por parte del Estado, la privatización de numerosas empresas estatales, la consolidación de grandes corporaciones nacionales e internacionales, y la sanción en 1995 de la Ley de Flexibilización Laboral, sellaron todo vestigio de intervención estatal dejando el camino libre a la competencia individual. El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial fueron actores financieros de gran importancia para el desarrollo económico y social, a través de numerosos préstamos que aumentaban la deuda interna y externa del país (Montanaro, 2009).

La crisis económica, política y social que atravesó el país en el año 2001 configuró distintos modos de transitar la recesión en la vida cotidiana de cientos de trabajadores que se vieron profundamente afectados por un contexto de gran incertidumbre. En ese tránsito de la crisis, la economía y la política tomaron caminos poco claros que generaron en la sociedad civil mucho desconcierto y temor, pero también se produjeron alternativas de trabajo colectivo y

cooperativo de subsistencia, lugar que ocuparon -protagónicamente- movimientos sociales y organizaciones civiles (Riquelme y Herger, 2005).

Desde 2003 las políticas de Estado plantearon algunas líneas de acción al interior de diferentes programas sociales, políticos, económicos y educativos. La puesta en acto de nuevas normativas que dejan atrás a la idea de la educación como un servicio, nos permiten encuadrarnos en otro escenario de posibilidades (Homar, *et al*, 2016). Uno de los debates más importantes, en torno al mundo del trabajo, se relaciona con la generación condiciones de libertad, seguridad y dignidad para cada sujeto. La defensa del *trabajo decente* está en agenda de las organizaciones internacionales, nacionales, sindicatos y ministerios. Encontrar y generar condiciones adecuadas de trabajo trasciende el reclamo de un justo reconocimiento económico; implica proyectar escenarios socio-laborales de negociación y participación de los trabajadores y la promoción de vínculos cooperativos entre las distintas instituciones referentes en el sistema productivo (Parrello, 2011). Para poder superar la visión instrumental es necesario considerar las demandas socioproductivas y el desarrollo local, el impacto social y ambiental que se genera en cada perfil profesional y la formación requerida para los jóvenes y adultos, con el objetivo de brindar elementos para una educación participativa, reflexiva y democrática.

La Resolución N° 118/2010 del CFE establece puntos prioritarios para la modalidad de educación de jóvenes y adultos. Esta normativa federal otorga, en su artículo 4º, relevancia al reconocimiento y acreditación de las trayectorias de los alumnos de la EPJA, en vistas a garantizar la movilidad estudiantil. En este marco se propende el trabajo articulado con instituciones públicas y privadas, tales como otros Ministerios a través de los planes y programas, teniendo como eje central el trabajo colaborativo *con otros actores del mundo de la producción y el trabajo* (LEN N° 26.206, art. 47). Por su parte, la Resolución N° 115/2010 del CFE, establece los lineamientos institucionales y curriculares sobre la articulación entre los distintos campos formativos, la integración de la teoría y la práctica, y criterios sobre cargas horarias de las trayectorias de Formación Profesional.

Además del Estado, en la Educación de Jóvenes y Adultos es insoslayable la participación de otros actores sociales de relevancia¹⁶. Para la formación laboral son sumamente importantes el sector empresario, las cooperativas de trabajadores, las organizaciones sociales no gubernamentales, las pequeñas y medianas empresas, los sindicatos, entre otras instituciones (Gallart, 2006).

Destacaremos especialmente el proceso de formación, capacitación y trabajo de articulación entre espacios de formación de educación de adultos -nivel primario y secundario- y espacios de formación profesional. El Programa Educación Media y Formación para el trabajo para Jóvenes, buscó propiciar los procesos de articulación e integración de las acciones formativas entre los años 2008 y 2015, en dos etapas de implementación, y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación en convenio con la Unión Europea.

La importancia de este programa implementado a nivel nacional -con financiamiento del Ministerio de Educación y de la Unión Europea- permitió, por un lado, acciones de capacitación específica para la formación profesional y para la educación secundaria de jóvenes y adultos, focalizando en procesos de articulación e integración de las instituciones educativas. Brindó formación a instructores y docentes respecto de la FP como espacio específico y complejo con el que los niveles obligatorios del sistema educativo deben dialogar para una formación más integrada de los jóvenes y adultos. El programa permitió la actualización de entornos formativos en diferentes familias profesionales de aquellos CFP que participaron directamente de la experiencia. A su vez, se desarrolló experiencias de intercambio con otras provincias y localidades al interior de la jurisdicciones en relación a perfiles profesionales compartidos y destacando la especificidad de cada territorio. Además se habilitó la sistematización de experiencias y la producción teórica a partir y desde las

¹⁶En nuestra provincia, a partir de la promulgación de la Ley 9.660/2005 del COPETyPER, el CGE se compromete a fortalecer "(...) la vinculación entre Educación, Trabajo y la Producción, por ser ésta, un factor clave para el crecimiento económico sostenido y sustentable con marcada incidencia en la calidad del trabajo, la productividad de la actividad económica y la competitividad territorial".

instancias desarrolladas desde el Ministerio de Educación y desde las instituciones universitarias que coordinaban las acciones formativas para docentes.

Como producto de este proceso de formación el CFE en el año 2016 aprobó una normativa que tiene como objetivo orientar los procesos de articulación -Resolución N° 308/2016, anexo 1.

Relaciones entre lo Educativo y lo Laboral: la Construcción del Contexto Cotidiano

Desandaremos en este apartado algunos aspectos de la relación entre los espacios laborales y los educativos, entendiendo que la relación entre ambos es y se constituye de manera compleja. Problematicando el vínculo entre educación y trabajo Carolina Dursi y Verónica Millenaar proponen analizar lo que ellas denominan el quiebre de este vínculo.

Expresan:

Ya no pueden reconocerse pasajes automáticos entre la escuela y el trabajo ni correspondencias institucionales que faciliten y promuevan la inserción laboral de los jóvenes. Por el contrario, surge como un problema el ajuste o desajuste entre los niveles formativos y el empleo, así como entre los saberes que circulan en el espacio educativo y laboral (Dursi y Millenaar, 2013, p. 4).

Asimismo este *pasaje* además de quebrado puede verse prolongado en el tiempo; es decir, no es factible de ser reducido a un momento acotado de las trayectorias de vida de los sujetos (Martínez y Garino, 2013); también ha sido investigado que la formación para el trabajo mejora la inserción laboral de los jóvenes y las condiciones de dicha inserción (Ferraris y Jacinto, 2018).

Entendemos que la formación para el trabajo es el conjunto de habilidades de acción y reflexión ligadas a la educación dirigida a la adquisición y mejora de las capacidades sociales y laborales de los trabajadores. Tal como lo explicita la Resolución CFE N° 87 del año 2009, la formación en y para el trabajo *"(...) 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" (Anexo I: 10). Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo se produce la vinculación entre educación y trabajo¹⁷?, ¿desde qué perspectivas de la inclusión y de las diferencias? (Birgin, 2004).

Tal como se ha mencionado aquí, desde el nacimiento del sistema educativo moderno, el mundo del trabajo se ha vinculado con los modos en que las escuelas e instituciones educativas diagramaron el trabajo con los estudiantes. La organización y el disciplinamiento instituido en la escuela moderna contribuyeron de manera significativa a la inserción de los sujetos al trabajo, ya que legitimaba un determinado orden en la vida cotidiana.

Expresa Bianchetti:

La formación de hábitos en relación a los horarios, el respeto a las jerarquías, el reconocimiento y aceptación de determinados valores, eran algunas de las conductas que, impartidas y legitimadas en la escuela, favorecían el proceso de integración al mundo del trabajo (Bianchetti, 2005, p. 7).

La relación entre el sistema educativo y el sistema productivo es profundamente compleja. Por un lado, estamos haciendo referencia a campos sociales con características propias y lógicas de acción diferentes y, por el otro, cada uno de estos espacios tiene una racionalidad distinta que lo hace particular. Es constitutiva de esta vinculación una contradicción respecto a la cual debemos reflexionar: la competencia individualista que ha impuesto el mercado capitalista en el ámbito público y también en el privado, y la inclusión educativa como derecho.

La complejidad de los escenarios de educación y formación para el trabajo se expresan en la superposición del tipo de ofertas, la diversificación de instituciones y agentes oferentes, las dificultades de acceso por parte de los trabajadores, la focalización en las mismas poblaciones y la relativa adecuación a los posibles requerimientos del mundo del trabajo, entre las más significativas (Riquelme y Herger, 2005, p. 5).

¹⁷Pensamos al trabajo como campo social en el que se dan disputas profundas en relación a intereses, al poder económico y los modos culturales en los que se legitiman distintos trabajos en relación con otros, junto con la generación de conocimientos científicos.

Esta contradicción demanda problematizar las finalidades del ámbito educativo, los propósitos de la enseñanza y la orientación de los aprendizajes. Cuando hablamos de la complejidad de educación y formación para el trabajo, hacemos referencia a la multiplicidad de actores sociales que la conforman, a los intereses que éstos representan y los espacios de poder en juego, que conforman las distintas posturas acerca de qué se entiende por trabajo, cómo y cuándo se produce y en qué condiciones.

Muchos estudios han comprobado que habiendo alcanzado mayores niveles educativos, aumentan las posibilidades de conseguir trabajo en mejores condiciones (Sirvent, 1998; Gallart, 2006; Jacinto y Solla, 2005). Por esto, es imperioso desnaturalizar tanto la exclusión del sistema educativo como del mundo del trabajo, ya que la *exclusión laboral* está ligada a la falta de herramientas y capacidades para hacerse un lugar en un determinado campo de la producción, frente a las exigencias de los distintos sectores laborales; está relacionada también a las representaciones sociales que condicionan a los jóvenes por su escasa o nula experiencia laboral comprobable, a los adultos mayores por su edad y a las mujeres por su misma condición de género.

Puiggrós y Rodríguez (2008) advierten que la relación entre educación y trabajo ha sufrido en los últimos años transformaciones de orden tecnológico, ambiental y económico, que se traducen en nuevos modos de producción y de organización de los trabajadores, principalmente.

Las empresas son el lugar del cambio tecnológico y del trabajo productivo, y sin su participación activa es imposible una formación eficaz para el trabajo. El tema aquí es cómo ampliar la participación de las empresas en la formación, pues actualmente solo una cantidad ínfima de la formación las cuenta entre sus protagonistas (Gallart, 2006, p. 4).

A su vez, entendemos que la compleja relación entre la oferta de formación privada y la del ámbito público generan diferentes circuitos y formas de relacionarse con el conocimiento y con la sociedad. Las empresas privadas se distinguen por la especialización de sus trabajadores brindando espacios de capacitación específicos en relación a distintos puestos

de trabajo. Es decir, la inversión en formación está directamente relacionada a la capacidad productiva de la empresa, lo que difícilmente sea traspolable a otros espacios de trabajo proponiendo distintas discusiones a la hora de las definiciones curriculares (Parello, 2011). Entonces, para poder superar la capacitación limitada a puestos de trabajo específicos en determinadas empresas y a la sub-inversión en formación laboral, hay una necesidad imperante de generar programas que vinculen distintos sectores del Estado y las empresas públicas y privadas (Gallart, 2006).

Las políticas sociales y laborales son complejas, no solo por la heterogeneidad de situaciones que deben contemplar sino también porque orientan e inscriben distintas prácticas sociales. Para reconstruir los escenarios de lo que entendemos por trabajo, remarcamos su importancia sociocultural analizando las representaciones sociales de los sujetos, las historias narradas por las generaciones mayores y los contextos de producción de esas miradas y acciones (Gallart, 1998).

Las propuestas de educación y formación laboral necesitan enraizarse en la realidad de los contextos locales y regionales de cada proyecto educativo, recuperando las capacidades de los destinatarios y las demandas de formación en los diferentes perfiles. Rodríguez (2011) parafrasea a Paulo Freire para quien la formación para el trabajo supera la acción mecánica o tecnicista de la acción humana y desafía una mirada humanizadora de la relación del hombre con el mundo. El desafío propone el reconocimiento de saberes y experiencias legitimadas en los espacios cotidianos de los sujetos pero que no siempre tienen su validación en espacios formales de trabajo o en la lógica escolar y académica. Los especialistas destacan que en la relación de educación y trabajo, *las dimensiones subjetivas* tienen un peso fundamental (Longo, 2018).

Para este estudio cobran especial importancia las dimensiones subjetivas y la construcción que los sujetos que –como expresamos en este capítulo- entendemos históricos, culturales y situados. La configuración de sus trayectorias de vida y laborales -especialmente-, sus vínculos con el sistema educativo y con el mundo del trabajo, la presencia o ausencia de políticas públicas orientadas a jóvenes, jóvenes adultos y adultos expresan

intencionalidades y orientaciones que constituyen condiciones de posibilidad en el marco del cual se tienen que poder escuchar las voces de quienes deciden formarse en un oficio. Entendiendo aquí el oficio en sentido amplio, pensando en la inserción a distintos espacios laborales o en objetivos ligados a mejores condiciones de trabajo.

Para observar los sentidos construidos desde de las voces y relatos, deberemos tensionar las relaciones, los elementos contextuales, los sentidos otorgados a las prácticas y su configuración como funcionarios, instructores, estudiantes, y coordinadores. Estos sentidos podrán analizarse desde las expectativas y expresiones acerca del oficio o de la actividad laboral que inician, las condiciones materiales y efectivas que se transitan, cómo se enuncia el mundo del trabajo, sus características, los saberes que se consideran necesarios y también las relaciones que se establecen entre lo cotidiano y otras escalas.

Se entrecruzan sentidos construidos por los entrevistados; voces en diálogo con historias institucionales que portan relatos propios, sentidos sobre la educación de jóvenes y adultos y disputas por los significados sobre las prácticas pedagógicas. Voces que expresan la complejidad de los distintos niveles o escalas contextuales, manifiestan esta tensión entre lo singular y lo universal, propio de una mirada compleja de la construcción del conocimiento cualitativo.

Referencias Bibliográficas

Acin, A. (2016d). *Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos*. Actas de las Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en:
https://peetiiceuba.files.wordpress.com/2017/04/jornadas2016jovenesyadultos_grupo_trabajo_sujetos1.pdf pp.4-11.

- Bianchetti, G. (2005). *Educación y Trabajo: un debate fundamental para reconquistar el valor de lo social*. VII Congreso de Estudios del Trabajo. Asociación Argentina de Especialistas en estudios del trabajo. Buenos Aires, Argentina.
- Brusilovsky, S. (2005). *Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir*. Revista IICE N° 28, Buenos Aires, Año XIII, N° 23, Junio.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc, Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Coloquio, Serie Editorial.
- De Ibarrola, M. (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: RedEtis.
- De la Fare, M. (2010 1era ed) *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- Díaz, R.; Guber, R.; Sorter, M.; Visacovsky, S. (1986) *La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales*. México: Nueva Antropología, Vol IX. N° 31.
- Dursi, C. y Millenaar, V. (2013) *Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario*. XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. ASET. Buenos Aires.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Finnegan, F. (1994) *La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones*. MERCOSUR. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA.

- Finnegan, F. (2009). *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. OEI. Disponible en: <http://unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Educaci%C3%B3n%20Popular%20y%20Educaci%C3%B3n%20de%20J%C3%B3venes%20y%20Adultos1%20Finnegan.pdf>
- Flecha, R. (1997) *Compensación, aceleración, inteligencia cultural*. En: García Carrasco, J, Educación de adultos. Barcelona: Editorial Ariel.
- Francisconi, A; Smit, R. (2015). *Política educativa para la formación laboral: el desafío de mirar más allá del aprendizaje del oficio*. Encuentro Latinoamericano la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Buenos Aires: UNIPE.
- Francisconi, A; Ulrich, C. y Bordón, E. (2018) *Organización institucional y definiciones curriculares: diversidad y fragmentación*. En: Homar, A. y Altamirano, G. (Comp.). Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Políticas discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. Noveduc: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Friggerio, G.; Poggio, M. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- Gallart, Ma. A y Jacinto, C. (2003). *Entrevista*. IIFE-Buenos Aires, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Informes periodísticos para su publicación. Nº 19.
- Gallart, Ma. A. (2006) *Los desafíos de la Formación Profesional*. Anales de la educación común. Tercer siglo. Año Nº 2, Nº 5. Educación y trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 122 a 127 de la edición en papel.
- Hernández, A; Martínez, S. (Comp) (2013). *Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo*. General Roca: Publifadecs, FACE-UNCO.

- Hillert, F. (1991). *Representación Social de la Educación en adultos de la Ciudad de Buenos Aires: padres y docentes de escuela primaria*. Proyecto de investigación Ubacyt, FI 063, 1988-1990, y Conicet 1989-1991. Mimeo.
- Hillert, F. (2013). *Construcción de sentidos culturales en la escuela secundaria*. En: Kaplan, C. y Bracchi, C. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dirección General de Cultura y Educación. P. 299-309.
- Hillert, F. et. al. (2013). *La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica*. Revista del IICE N° 33. Pág. 9-26.
Disponible en: file:///C:/Users/Alfonsina/Downloads/1098-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2263-1-1020141217.pdf
- Irizar Rojas, J. A. (2009) *Principios básicos de la educación de adultos*. En Revista de especialidades Médico- Quirúrgicas. Vol 14, N° 1. México.
- Jacinto, C. (1996). *Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias*. Dialógica N° 1, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2003). *Juventud, educación y trabajo en AL: dilemas y políticas*. 6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2007): *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*. Buenos Aires: UNICEF.
- Jacinto, C. (Comp.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.
- Landreani, N.; Espinosa, M. (2002). *Cuadernillo sociología de la educación*. Licenciatura en Gestión educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Llosa, S; Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H (2001). *La situación de jóvenes y adultos en Argentina*. En Revista Brasileira de Educação, n° 18, ANPED.

- Longo, Ma. E. (2018). *El vínculo educación y trabajo: complejizar la mirada precisándola*.
En: Jacinto, C. (Comp.). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.
- Lorenzatti, M.C; Cragnolino, E. y Acín, N. (2004) *Los factores y procesos que dan cuenta de la relación de la demanda y la oferta de educación de adultos en Córdoba*. Reseña de investigación en Revista Páginas UNC. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación, v.4.
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). *Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible en investigaciones en la escuela secundaria política y trabajo*.
En: Hernández, A. y Martínez, S. (Coord). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. General Roca: Publifadecs.
- Parrello, M. A. y otros (2011). *Curso de capacitación para la articulación entre EDJA y FP y/o Formación para el trabajo*. Módulo para docentes. Programa Jóvenes, Ministerio de educación de la Nación.
- Piñero, L. (2008). *Educación y primer empleo. Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo*. Buenos Aires Ediciones CICCUS.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue Biblioteca.
- Puiggrós, A; Rodríguez, L. (2008) *La centralidad de los saberes del trabajo en la construcción de alianzas productivas, ambientales y culturales. Reconceptualizando el dispositivo educación-trabajo*. Fecha de consulta: diciembre de 2015. Disponible en
http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/24_Puiggros_Dispos_ed-trab.pdf
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, voces de la educación. Primera edición, Buenos Aires.

- Rodríguez L. (1996). *Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión*. Revista del IICE, año V, N° 8, mayo, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2009). *Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. En Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol. 3, Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, L. (1991). *La educación de adultos en Argentina*. En Puiggrós, A. (Dir.) *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II*. Buenos Aires: 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: Galerna.
- Rodríguez, L. (1998/1999). *Educación de adultos en Argentina (1870-1900)*. Anuario de Historia de la Educación, N° 2, SAHE, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2003). *Producción y transmisión del conocimiento en Freire*. En: *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720084839/4rodriguez.pdf>
- Rodríguez, L. (2003): *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. Galerna, Bs.As. Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. Con la colaboración de María Laura Cancini. México: CREFAL y CEAAL.
- Rodríguez, L. (2011) *Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos*. Revista Decisio. Septiembre – diciembre, pág. 55-60.
- Romans Siques, M.; Viladot, G. (1998) *La educación de las personas adultas: cómo optimizar la práctica diaria*. Buenos Aires: Paidós.

Saleme de Burnichón, M. (2009 2da ed.) *Los conocimientos del mundo adulto*. En: Decires.

Unquillo: Narvaja Editor.

Yuni, J. A. (S/D) *La educación para personas mayores: ¿una forma de afirmación positiva*

del derecho a la educación? CONICET, UNCa. Disponible en:

<http://www.fimte.fac.org.ar/doc/14yuni.htm>

Normativas

Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006.

Ley de Educación Provincial N° 9.890, año 2008.

Resolución CFE N° 118/10. Iguazú, Misiones.

Resolución CFE N° 115/10. Iguazú, Misiones.

Resolución CFE N° 254/15. CABA, Buenos Aires.

Análisis de Datos

Capítulo 4: Políticas Públicas y Propuestas Educativas de Formación Laboral en la Provincia de Entre Ríos

Introducción

En este capítulo presentaremos elementos descriptivos del contexto normativo y las particularidades de la jurisdicción en relación al objeto de estudio; elementos que han sido parte del encuadre desde el cual se construyeron la pregunta problema, los objetivos y supuestos de esta investigación¹⁸.

Millenaar plantea que:

(...) el sistema de FP de la Argentina es muy heterogéneo, conviviendo en su interior centros que exclusivamente dependen de las carteras educativas de las jurisdicciones provinciales, con otros que, si bien también se encuentran bajo la misma órbita, funcionan en forma convenida con organizaciones de la sociedad civil (religiosas, sindicales, sociales). Asimismo, la oferta de FP también incluye programas de organizaciones no gubernamentales, sin acreditación oficial (con títulos no validados por los ministerios educativos) (2018, p. 69).

En el marco de lo planteado por Millenaar la provincia se caracteriza por la preeminencia de propuestas de Formación Profesional (FP) y Capacitación Laboral (CL) certificadas y reconocidas por el Consejo General de Educación (CGE), máximo órgano de educación en la provincia, desde cuatro de sus direcciones: de Educación Técnico Profesional, de Educación Especial (en trabajo conjunto con la anterior), de Educación de Gestión Privada y de Educación de Jóvenes y Adultos. Estas direcciones organizan su propuesta formativa de FP y CL a partir de resoluciones de validez jurisdiccional -ejemplo de esto es la Resolución N° 4848/2014 CGE para Jóvenes y Adultos e instituciones de gestión Privada específicamente- y otras con homologación del Consejo Federal de Educación (CFE) -como

¹⁸ Véase Capítulo 1.

por ejemplo la Resolución N° 823/2009 CGE que organiza las propuestas de Educación Técnica Profesional y los trayectos formativos para Gasistas, Electricistas, metalmecánica y otros que han tramitado la validación nacional-.

Interesa recuperar la mirada de dos ex funcionarios que durante varios años de gestión trabajaron en el marco de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y la Formación Laboral en la provincia de Entre Ríos, para poder abordar el primer objetivo de esta tesis que es *indagar la historia institucional de los centros comunitarios para situar los sentidos culturales construidos por los actores que intervienen en la Formación Laboral de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.*

Stella fue la segunda directora de Educación de Adultos de la provincia por dos períodos consecutivos (1988 a 1995). Durante su gestión se crearon numerosos CC, como así también creció el número de centros educativos o anexos de escuelas primarias y centros de capacitación laboral. Por su parte, desarrolló junto a su equipo de trabajo, programas de capacitación para docentes e instructores laborales desde una fuerte impronta de educación popular.

Oriunda del departamento Gualaguaychú, siendo maestra rural comenzó a alfabetizar a los vecinos y padres de la escuela primaria en la cual trabajaba

(...) Capaz que en treinta o cuarenta días tenía ya un primer inicio digamos de la lectoescritura... Después fue transcurriendo el tiempo y haciendo ese tipo de **trabajo así voluntario de alfabetizar a personas adultas** y en el setenta y tres cuando aparece el gobierno de Cámpora, se creó una campaña de alfabetización en el país que fue la CREAR, y como yo coordinaba un movimiento a nivel nacional de capacitación de los maestros rurales, trabajaba con algunos de los que fueron los directores nacionales de DINEA y me colaboraban... Entonces ellos **me convocaron para que me haga cargo de la campaña acá en la provincia.**

(Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria)

Trabajó en la campaña de Alfabetización durante los dos años que duró la gestión nacional de Jorge Alberto Taiana, hasta agosto de 1974. El ministro de educación que lo reemplazó,

Oscar Ivanissevich, permaneció en el cargo hasta agosto de 1975: "(...) **cambió realmente lo que era la concepción de la educación, de la alfabetización y nosotros nos fuimos, nos empezaron a perseguir, a algunos los echaron, otros nos fuimos antes de que nos echen**" (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Cuando se retorna a la democracia, durante el gobierno radical de Sergio Montiel en la provincia, ella es reincorporada al trabajo en educación primaria, ya que *estaba inhabilitada durante el proceso militar*. Luego "...cuando viene el gobierno de Busti me convocan para la *Dirección de Enseñanza de Adultos y ahí vuelvo otra vez al tema de alfabetización*" (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Dante trabajó en la Dirección provincial de Jóvenes y Adultos como coordinador de FP en las tres gestiones posteriores. En su recorrido de formación personal contaba con experiencia de trabajo como docente en escuelas técnicas y en el ferrocarril, vinculado a distintas instituciones, y también al Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) -que reemplaza al Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) en la estructura ministerial-. En su ingreso al Consejo General de Educación trabajó en la Dirección de Educación Secundaria, sus vinculaciones anteriores con el ex CONET permitieron que se gestara un diálogo permanente para la Formación Profesional entre lo que actualmente es el INET y el CGE. Bajo su coordinación se aprueba el primer diseño curricular para la FP de jóvenes y adultos en la provincia –Resolución CGE N° 507/2007-, en un contexto de fuerte disputa con la Educación Técnica.

En la primera parte de este capítulo analizaremos las normativas vigentes que consideramos relevantes sobre la FP y la Educación de Jóvenes y Adultos en el periodo estudiado. Para ello retomaremos algunas características de la concepción de educación que atravesó la década del '90 y las políticas neoliberales, las cuales incidieron en los dos campos que hoy analizamos vinculados: el *campo de la educación de jóvenes y adultos* y el *campo de la formación para el trabajo*.

En la segunda parte, avanzaremos en la descripción de algunos elementos distintivos de la jurisdicción, particulares en su construcción histórica y educativa; y asimismo nos

concentraremos en las características de la formación laboral en la modalidad, en las instituciones que la componen; abordando de ellas su organización institucional y los sentidos construidos desde los discursos de los ex funcionarios sobre la formación y los estudiantes.

En tal sentido, la mirada sobre la función socioeducativa de los espacios de educación de jóvenes y adultos se encuentra atravesada por una dimensión sociopolítica que han implicado el desarrollo normativo (desarrollado en la primera parte de este capítulo), una dimensión institucional particular con modos específicos de organización de las instituciones¹⁹ y, por el otro lado, la dimensión ligada al espacio en el cual se producen los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje²⁰.

Parte 1 - Análisis de Normativas y Documentos Oficiales Vinculados a la Formación Laboral de Educación de Jóvenes y Adultos. Notas del Contexto Provincial.

A mediados de la década del '80 se inicia en Entre Ríos el recorrido pedagógico de la Formación Profesional y la Capacitación Laboral al interior de la Educación de Adultos. Estos espacios nacen como respuesta a una demanda social y educativa destinada a adolescentes, jóvenes y adultos -mayoritariamente de sectores populares- para aprender oficio, conseguir un trabajo o mejorar su calidad de vida.

Los relatos de los ex funcionarios de la Dirección provincial, permiten anticipar modos de entender la formación para el trabajo para sectores vulnerados, en torno a prácticas con un fuerte sentido de contención social, por un lado, y la necesidad de profesionalizar los espacios formativos por otro.

¹⁹ Esta dimensión es especialmente abordada en los capítulos de análisis de datos que contemplan las voces de los coordinadores de centros comunitarios y la de los instructores laborales: capítulos 5 y 6.

²⁰ Esta dimensión es analizada en los capítulos de análisis de datos que contemplan las voces de los instructores laborales y los estudiantes de la formación laboral entrevistados: capítulos 6 y 7.

Stella identifica la mirada despectiva que sobre la modalidad se ha construido desde los diferentes niveles del sistema que, en muchas ocasiones, se encuentra materializada en situaciones de convivencia interinstitucional.

(...) fijate **los karmas que tenés que soportar cuando estás en adultos**, fijate en aquel momento, funcionábamos en los edificios de las escuelas primarias comunes o... Entonces éramos el **último orejón del tarro**, todas las dificultades que había edilicias, de mobiliario, de todo lo que te hace suponer que conforma lo que es un aula, si alguien rayaba o rompía las láminas, los mapas, los bancos, lo que fuere, **siempre la culpa era de los alumnos de adultos, siempre**. Y siempre para hacer cualquier tipo de acto, de actividad **los de adultos quedaban en la cola, rezagados**, si querías hacer una actividad tenías que ver qué quería la primaria, ahora si la primaria quería avanzar sobre nuestros horarios lo hacía con total tranquilidad, nosotros era como que **estábamos ahí como intrusos**, esa era la concepción, y eso iba **en detrimento también de la autoestima de la modalidad, porque éramos como los de segunda, cuando teníamos que estar primeros** (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Los actores de *segunda*, los *intrusos*, los *rezagados* a los que refiere la entrevistada son aquellos pertenecientes a la educación primaria, los cuáles se encontraban cercanos a centros laborales, por motivos relacionados a cuestiones territoriales más que pedagógicas. Es decir que trabajaban en cercanías barriales o en los mismos espacios, a veces con los mismos estudiantes, pero no había articulación entre ellos. Los primeros instructores fueron idóneos en los distintos oficios y las capacitaciones se dictaban en espacios municipales, iglesias, salones barriales y escuelas. Esta situación impulsa la conformación de los CC en distintos barrios de la ciudad y, también, en el resto de la provincia.

Comentaba la ex Directora provincial respecto a sus inicios en la Educación de Adultos en el año '88:

(...) **era incipiente lo que se estaba haciendo**, por eso eran **centros que estaban desperdigados** y se habían creado como sesenta cargos para capacitación laboral,

era en esa gestión [radical] que ya **se le empieza a dar más importancia a la capacitación laboral**. Yo llego, hago una evaluación de lo que estaba funcionando, tuve algunas **presiones políticas** para sacarlos a todos los que estaban (...). **Hicimos un seguimiento** y aquellos que no estaban trabajando, que eran prácticamente ñoquis, no les renovamos el contrato, a los tres meses se cayeron los contratos, que fueron cinco o seis personas nada más, porque si había alguno que sabíamos que estaba en esa actitud vieron que la cosa venía en serio y bueno, **se acomodaron y fueron muy buenos capacitadores**.

(...) empezamos a sentar las **bases de una concepción para el trabajo** y el **compromiso** de los capacitadores, pero también un **proceso permanente de capacitación**. (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria)

Durante los primeros años de los '80 se destacaban los perfiles de tejido, corte y confección y manualidades destinadas principalmente a mujeres y, también, carpintería y electricidad para los hombres. Las propuestas de formación se construían en función de los saberes de los instructores y con una heterogeneidad propia de los contextos de desarrollo y de los saberes puestos en juego.

Es a finales de la primera gestión del entonces Gobernador Sergio Montiel que se nombran 70 instructores con contratos de obra. En este sentido, el ex coordinador provincial de FP de la EPJA, manifestó en la entrevista realizada que *"...los instructores viejos acá eran todos idóneos, no tenían categoría docente... conocían muy bien su oficio..."* (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario).

Tenemos que considerar que las políticas neoliberales en Argentina implementadas de la mano de la última dictadura cívico militar -al igual que en otros países de América Latina-, respondieron a un proyecto de reforma y ajuste estructural de las distintas dimensiones del Estado sobre la base de políticas neoconservadoras. La década de los '90 frecuentemente es caracterizada como neoliberal, sin embargo María Teresa Sirvent (2000) plantea que no es posible hablar de neoliberalismo para comprender la realidad social y política argentina sin mencionar el componente neoconservador (Sirvent 2000 en Homar *et. al.*, 2016).

Estas políticas avanzan sobre la base de la denuncia de crisis e ineficiencia del sistema educativo público y la necesidad de mejorar –y controlar- la calidad de las propuestas formativas. Lo cual implicó subordinar a las demandas del mercado las orientaciones del sistema (Homar y Altamirano, *et. al*, 2018, p. 201).

El corpus legal de la época menemista fue criticado, principalmente, por dos cuestiones: por una parte, la ausencia de un diagnóstico certero de la situación educativa (tanto respecto de cuáles eran los problemas prioritarios por solucionar como de cuántos eran los recursos necesarios para superarlos) y, por otra, la ausencia de consenso de los actores políticos de la oposición y los gremios docentes en torno a las leyes –la LFE y la Ley de Educación Superior (LES)–, que se sancionaron en el marco de una ofensiva político-ideológica neoliberal. Esto explica, en parte, el fracaso en su implementación. (Nosiglia, 2007, pp. 113 - 114)

Frente a la preeminencia de la postura neoconservadora y liberal en educación, voces críticas cuestionaron el sentido y el lugar que tenía este *régimen especial*, tal como era considerada la Educación de Adultos, frente a otros espacios educativos en la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.175. La gestión de Stella se da en el marco de la vigencia de esta ley, la cual define como *re mala*, aunque *tenía algunos espacios para filtrarte y hacer*:

(...) cuando se pone en vigencia la Ley Federal de Educación yo soy la Directora de la Dirección de... Educación No Formal, una cosa así, que dependía de mí en ese momento especial, educación especial, el área de adultos por supuesto y todo lo que era la dirección de educación física, de música y de arte. (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

El trabajo de formación docente que impulsó la ex directora incluyó a los capacitadores laborales desde una perspectiva crítica de la EA con una mirada freireana y de educación popular y comunitaria. El Diseño Curricular de 1994 de la Dirección de Enseñanza de *Adultos para una Educación de Adultos Integrada plenamente a la realidad y a la cultura del pueblo* se presentó a modo de lineamientos curriculares para la escolaridad primaria; resultado de un proceso iniciado en 1988. La propuesta se posiciona en el reconocimiento

del aprendizaje permanente tomando a la educación básica como base del desarrollo humano. Contaba con tres ejes entre los cuales estaba el de *educación y trabajo*. Éste era considerado como *factor de crecimiento del hombre con redundancia en el cuerpo social* (DC, 1994:13).

En el marco de la concepción de educación permanente, la propuesta curricular establece:

Educar para y en el trabajo significa destacar y potenciar las diferentes aptitudes de los protagonistas sociales, abrir nuevas posibilidades de formación moral y ocupacional, transmitir y compartir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, **favorecer una toma de conciencia** sobre los problemas de contratación, salario, derechos y deberes del trabajador (DC, 1994, p. 12).

Esta perspectiva es reconocida por Dante, quien luego del '95 se diferencia de esta concepción marcando el trabajo hacia una FP en los oficios, reconociendo que "(...) *cuando nosotros llegamos no había prácticamente nada, porque la Ley Federal desbarató todo*" (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario). La FP ingresa a la Dirección de Adultos de la provincia cuando ésta era parte de los regímenes especiales, y estaba concebida como educación no formal, *alternativa y suplementaria* a la educación formal (LFE, 1994, art. 30).

Dice Dante:

(...) hacemos la consulta a Buenos Aires y nos dicen que **formación profesional pasaba a régimen especial**. Entonces ahí yo paso a trabajar a regímenes especiales y **me llevé la formación profesional**, no la dejé en secundaria, me lo llevé, entonces ahí **comenzamos a desarrollar en adultos todos estos trabajos de formación profesional**, diseños curriculares, y toda esa serie de cosas. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

El ex coordinador explicita la unificación de la dependencia de las propuestas de Capacitación Laboral -que pertenecía a la Dirección de Adultos-, y la incipiente FP -que funcionaba bajo la dependencia de la Dirección Secundaria-. En este momento, advertimos una fuerte presencia de lineamientos en la FP por competencias, orientadas a las

demandas del mercado, desde los diseños del CONET. En este contexto a nivel nacional la lógica liberal en educación se caracterizó por la competencia profesional, medida en términos de calificación, y *el desarrollo de perspectivas individualizantes de los procesos de formación para el trabajo*; tratando de neutralizar el *sentido político pedagógico que tiene la formación para el trabajo* (Levy, 2015, p. 8).

El entrevistado aclara que su trabajo *fuerte* en la FP fue en el año 1998:

(...) los de formación profesional, que estaban **en el CONET, no querían ser de regímenes especiales** y nosotros teníamos que pasarlos a regímenes especiales o a Adultos. Entonces como **había dejado Mary un diseño curricular de adultos** en el que estaba la capacitación laboral, yo dije bueno podemos hacer una escala de la formación profesional previa a cumplir todo el ciclo de la formación profesional que eran como tres años, hacemos la etapa previa de la capacitación laboral (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

Lo que plantea Dante se da en un contexto en el cual Entre Ríos, y en el resto del país, durante la década del '90 y hasta la crisis del 2001, manifiesta una fuerte "caída" de las propuestas ya sea por falta de insumos, escasa preparación académica de los capacitadores, o ausencia de una propuesta integral que contemple estos espacios entendidos como *no formales*, en el sistema educativo en su conjunto.

(...) en este tiempo yo **propuse cinco alternativas para no dejar sin formación a los instructores** que **se los consideraban idóneos, no se les pagaba como docentes...** Yo veo esa realidad [y] los quise formar con formación docente como instructores, pero bueno... **no quisieron las autoridades.** (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

Atendiendo a este obstáculo "político", el ex coordinador destaca también que los centros laborales de adultos²¹ *se generaban sus propios recursos* a través de distintas actividades; y que esa característica relacionada al financiamiento -entre otras- los distinguía de los

²¹ Los cuales brindan propuestas de Capacitación Laboral y Formación Profesional.

Centros de Formación Profesional de Educación Técnica, siendo también motivo de crítica hacia la modalidad (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario).

A partir de la recuperación económica y social que comienza a vivir nuestro país a mediados de la década pasada, se produce una revalorización y visibilización de la Educación de Jóvenes y Adultos; ya que la misma deja de pertenecer a la Dirección de Regímenes Especiales y pasa a ser una Dirección provincial –creada en 2001 como Dirección Provincial de Educación de Jóvenes y Adultos- con propósitos específicos y líneas de financiamiento propias, marcando su visibilización dentro de la estructura del Consejo General de Educación (CGE²²) (Francisconi y Smit, 2015).

Desde la sanción de la LEN, y en el contexto de gobiernos provincial y nacional del Frente para la Victoria, advertimos la centralidad del Estado como principal actor responsable y garante de derechos desde la letra legislativa.

La perspectiva política de intervención del Estado, la garantía del financiamiento, la continuidad del derecho a la gratuidad de la educación y la igualdad de oportunidades y posibilidades de los sujetos prescriptos en la LEN marcan rupturas respecto a las particularidades que adquirieron las concepciones sostenidas en la LFE. Advertimos que si bien en esta última se indica que el Estado nacional y las provincias *tienen que garantizar a toda la población el acceso a la educación* (art. 3°) y *priorizar la inversión en el sistema educativo* (art. 60°); las políticas educativas impulsadas durante la reforma neoliberal de los '90 no tradujeron en acciones estas prescripciones legales. (Homar y Altamirano, *et. al*, 2018, p. 102)

Este escenario de cambio y revisión normativo, reconoce el desfinanciamiento y abandono que la Educación Técnica Profesional sufrió desde la LFE (Gallart, 2003, 2006), y comienza a gestar un nuevo escenario que impacta en la ETP y, por ende, en la FP. Para Nosiglia la nueva regulación de la educación técnico-profesional se justificó *aduciendo que había sido diluida con la transformación de la estructura de la LFE* (2007, p. 117).

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 del año 2005 revisa la organización y su

²² Es un órgano colegiado de representantes mayoritariamente políticos y también gremiales.

sentido en el sistema educativo, la formación específica y las especialidades técnicas - estableciendo niveles de complejidad de las propuestas y prácticas profesionalizantes-, planteando un financiamiento anual y planes de mejora para el equipamiento de las instituciones (Sosa, 2016).

Es destacable que en Entre Ríos se promulgó en el año 2005 la Ley N° 9.660, en el marco de la ley de ETP, la cual crea el Consejo Provincial Educación, Trabajo y Producción (COPETyPER). En dicha ley el Consejo General de Educación se compromete a fortalecer *“(...) la vinculación entre Educación, Trabajo y la Producción, por ser ésta, un factor clave para el crecimiento económico sostenido y sustentable con marcada incidencia en la calidad del trabajo, la productividad de la actividad económica y la competitividad territorial”*.

Jacinto advierte que

Un conjunto de políticas y regulaciones diseñadas e implementadas especialmente por los ministerios de educación (en adelante MdeE) y de trabajo, empleo y seguridad social (MdeT) cambiaron marcadamente el panorama de desinversión y abandono de la FP, y contribuyeron a una **nueva etapa de su institucionalización** (2015, p. 8)

Esto viene impulsado por la Ley de ETP antes mencionada, que coloca a la FP *en el marco de educación técnico-profesional* y también, según la especialista, por la creación de la Dirección de Formación Profesional en el Ministerio de Trabajo (Jacinto, 2015, p. 9).

El “Diseño curricular jurisdiccional de la Formación Profesional” aprobado en la provincia, fue la primera curricula para desarrollar la formación laboral de la EPJA que se traduce en la Resolución CGE N° 507/07. La resolución fue muy importante ya que dispuso un marco legal al desarrollo de la formación laboral a partir de la inclusión de: denominación de perfiles, cantidad de horas de duración del trayecto formativo, trabajo en bloques, entre otros puntos destacados, cambiando el sentido de la educación no formal hacia procesos de mayor formalización de las propuestas. No obstante, analizamos que la misma estaba en parte atada a las políticas educativas y de formación laboral de los años ´90, basada en el

desarrollo de competencias. A pesar de haber nacido luego de la sanción de la LEN, dejaba entrever todavía algunos resabios de la LFE, ya que centraba su postura en torno al concepto de competencias ligado a la resolución de situaciones concretas, por un lado, y a las prácticas observables de los sujetos formados para la obtención de empleos, por el otro. Numerosas investigaciones han sostenido a lo largo de las dos últimas décadas la preocupación por la formación en competencias. La necesidad de superar una educación para el empleo mecánica e ingenua, implica problematizar no sólo qué se entiende por competencias sino también, qué saberes y conocimientos son necesarios para que los sujetos mejoren su calidad de vida y adquieran una formación que contemple sus necesidades personales y sociales.

Entonces, el marco normativo específico desarrollado a nivel federal desde el año 2003 y como consecuencia, luego, a nivel jurisdiccional, propone la discusión de un nuevo lugar de la EPJA al interior del sistema educativo. Se posiciona como modalidad, reconociendo la especificidad de los sujetos destinatarios y la intencionalidad y función pedagógica de las propuestas formativas.

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 del año 2006, marca un quiebre con la lógica descripta; para la EPJA implicó el reconocimiento normativo del concepto de *educación permanente* que abre paso a una nueva etapa de la educación de jóvenes y adultos, y convoca a resignificar el régimen como *modalidad*, sustentado en la base del derecho de la educación a lo largo de toda la vida; dejando atrás –legislativamente- su concepción de régimen especial, sustentado en un espíritu compensatorio y remedial.

Desde la ley, las modalidades se definen como:

(...) opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (LEN, Art. 17°)

La modalidad que nos ocupa queda denominada como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. La LEN detalla en su Art. 48, inc. C y F, entre los objetivos más importantes, el mejoramiento de la FP en tanto propuesta educativa que permita y/o facilite una inserción laboral acorde con las necesidades de los sujetos; considerando un diseño curricular flexible y abierto que brinde espacios de formación a las distintas realidades socioeducativas que caracterizan a la modalidad.

La política educativa nacional y provincial desarrollada entre 2003 y 2015, considera la formación para el trabajo como derecho de todos los jóvenes y adultos, necesaria en términos de articulación con los niveles obligatorios del sistema educativo.

Posicionarse en el plano de los derechos demanda discutir con la perspectiva de la educación como servicio o mercancía tanto en la letra de la norma, en la efectivización de las mismas y en las prácticas (Torres, 2006). Torres retoma los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que sostiene desde hace varias décadas la necesidad de *elaborar una nueva perspectiva que considere la educación de adultos como parte integrante del proceso de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida*, a partir de una mirada social y comunitaria del conocimiento (CONFINTEA V, 1997, p. 13).

Las políticas públicas -educativas y laborales- de los gobiernos kirchneristas en el país se han caracterizado por la presencia de diferentes planes y programas socioeducativos, en la mayoría de los casos vinculados a los niveles obligatorios del sistema educativo; líneas que están focalizadas preferentemente en la formación de jóvenes y adultos jóvenes para la promoción de la inserción laboral²³.

En este contexto, la LEN y posteriores resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), N° 118 y N° 115 del 2010, N° 254 del 2015, N° 308 del 2016 permiten advertir ciertas premisas que atraviesan la EPJA y la FP:

²³ Programa *Jóvenes por más y mejor Trabajo* (Ministerio de Educación de la Nación); Programa FINES para la finalidad de la obligatoriedad escolar; Programa *Ellas Hacen* y Programa *Pro.gre.sar.* (desarrollados conjuntamente por los Ministerios de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y Educación de la Nación); Programa de *Educación Media y Formación para el trabajo para jóvenes* (Ministerio de Educación de la Nación con financiamiento de la Unión Europea).

- Garantizar *propuestas curriculares flexibles y modulares* que atiendan los tiempos de aprendizajes de los jóvenes y adultos y reconozcan sus trayectorias socioeducativas anteriores.
- Definir como lineamiento y eje central de las propuestas pedagógicas la promoción de *capacidades esperables* en los estudiantes, con la intención de alejarse de una mirada instrumental y descontextualizada de los conocimientos.
- Promover la integración y/o articulación de propuestas de educación primaria y secundaria para jóvenes y adultos con trayectos de Formación Profesional y Capacitación Laboral.

Merece destacarse para la EPJA, la Resolución CFE N° 118/10 que establece la edad de ingreso a la modalidad, la organización de las distintas propuestas, el reconocimiento de los sujetos pedagógicos y su relación con el conocimiento, las particularidades de una estructura curricular pensada para estudiantes jóvenes y adultos, y la formación y promoción de capacidades. La norma reconoce al trabajo como “(...) *factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano que acompañe el desarrollo de una sociedad más justa, más solidaria y más humana*” (Punto 36) y, por otra parte, destaca lo ya planteado por la LEN (art. 47), respecto de la necesidad de articular con distintos Ministerios y diferentes actores del mundo de la producción y el trabajo (Punto 15).

(...) la formación integral en la modalidad requiere de una mirada específica en lo referente a la formación para el trabajo, no sólo como parte del desarrollo productivo y científico-tecnológico, sino también como constitutivo de la subjetividad, de la trama socio-cultural y política de toda sociedad (Pto. 33). Educar en y para el trabajo significa brindar nuevas posibilidades de formación, transmitir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, promover la apropiación crítica de las variables que caracterizan el trabajo decente y otros derechos del trabajador (Pto. 36).

En la provincia de Entre Ríos -año 2008- se sanciona la Ley Provincial de Educación N° 9890 que, en concordancia con la LEN, establece el carácter de modalidad para la

educación de Jóvenes y Adultos. La ley interpeló las políticas curriculares de la modalidad tanto para la educación primaria y secundaria, como para la CL y la FP, frente a la necesidad de un replanteo político y pedagógico respecto del sentido de la capacitación laboral, teniendo en cuenta además que se promovían trabajos interinstitucionales y convenios de cooperación con distintos organismos, como el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, la Unión Europea, y distintas empresas, cooperativas y entidades públicas y privadas (Resolución CGE N° 4848/2014).

La propuesta curricular, para instituciones tanto públicas como de gestión privada, se aprueba a fines de 2014 en línea con los lineamientos nacionales frente a la modalidad, recuperando el sentido histórico de la formación laboral para jóvenes y adultos en la provincia. Presenta capacidades y contenidos para más de setenta perfiles profesionales orientados a la mejora de la calidad educativa, y focaliza la promoción de capacidades esperables en los estudiantes con una estructura modular de cada propuesta, pretendiendo la vinculación con los sectores socio-productivos de la región en vistas a la inserción de los egresados al mundo del trabajo.

Los perfiles profesionales que forman parte del Diseño Curricular se identifican como parte de la dinámica socioproductiva de la región y pretende potenciar las capacidades productivas locales, aunque la formación laboral de la modalidad esté más ligada a prácticas *artesanales*, según las palabras del ex coordinador y vinculadas a definiciones políticas.

Otra resolución que es importante destacar es la Resolución CFE N° 254/2015 que establece “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales”. Estos marcos presentan orientaciones respecto de una estructura curricular unificada para nivel primario y secundario de la EPJA presentando los niveles en un trayecto formativo. Avanzan con mayor precisión sobre algunos aspectos pedagógico-curriculares mencionados en la Resolución N° 118/2010.

(...) garantizar la movilidad de los estudiantes implica el reconocimiento de saberes y acreditaciones, brindando igualdad de oportunidades en pos de la inclusión educativa, la construcción de la ciudadanía, el acceso a la continuidad de estudios y la inserción y mejora en el mundo del trabajo (p. 2).

La norma constituye federalmente lineamientos a los fines de que cada jurisdicción – posteriormente- realice los ajustes curriculares, organizacionales e institucionales correspondientes. La propuesta define campos de contenido que conforman cada uno de los 5 ciclos, orientados hacia un trabajo interdisciplinario que permita o facilite la abordaje de las situaciones problemáticas o proyectos de acción, como así también la cantidad de módulos que componen el trayecto.

A efectos de dar viabilidad a una estructura curricular modular que no se limite a un enfoque disciplinar desvinculado de las realidades de los sujetos y sus contextos, se pone énfasis en considerar los campos de contenidos que los planes de estudios y diseños existentes han tenido en cuenta, y se los resignifica a partir de un enfoque pedagógico que formula sus propuestas a partir de la problematización de la realidad de los sujetos y del conocimiento como estrategia para el aprendizaje (Res. 254/2016, pto. 34, p. 9)

También se desarrolla -en un apartado específico- las vinculaciones con el contexto tanto en lo referido al desarrollo comunitario como a las interacciones con instituciones del mundo del trabajo (pto. 64).

Asimismo se aprueba en 2016 la Resolución CFE N° 308 como producto del trabajo colectivo realizado los equipos técnicos y de gestión de las provincias junto con el equipo federal, a partir del Programa de Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes financiado por la Unión Europea e implementado por el Ministerio de Educación de la nación desde el año 2008 hasta 2015, en dos etapas de financiación y capacitación a docentes e instructores laborales. En la mencionada resolución aprueba los documentos *“Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación*

Permanente de Jóvenes y Adultos” y “Criterios y orientaciones: dispositivos de acreditación de educación secundaria EPJA para Formación Profesional”.

Con la intención principal de *institucionalizar procesos de articulación* entre Formación Profesional y Educación Primaria y Secundaria de la EPJA se reconocen -entre otros puntos- la necesidad de garantizar al interior del sistema educativo dispositivos que articulen la educación obligatoria y la FP. Se recuperan tanto las normativas de la EPJA y de la FP vigentes, haciendo hincapié en el reconocimiento de saberes y capacidades adquiridos a lo largo de la vida laboral, social y comunitaria (pto. 10); establece tres modelos institucionales en los cuales se intenta recuperar las particularidades existentes en las jurisdicciones, junto con orientaciones administrativas, pedagógicas y políticas que promuevan la doble certificación tanto de la terminalidad EPJA, como de los niveles de formación profesional con los que se articula.

Mencionaremos también dos normativas que aprueba en agosto de 2016 el CFE, en relación con la Ley de Educación Técnico Profesional. La Resolución N° 287 regula las “Orientaciones y criterios para la elaboración de diseños Curriculares Jurisdiccionales de FP” en su anexo I, con la intención de *fortalecer, jerarquizar y valorizar* la FP. El objetivo principal de estas orientaciones es la generación de *nuevas prácticas de enseñanza*, basadas en experiencias y aprendizajes existentes.

En los últimos años se viene construyendo una visión compartida a nivel federal, acerca del análisis de la situación, la estrategia de innovación y la mejora continua de la oferta actual de la FP. Dichos análisis coinciden en señalar a la formación profesional como un ámbito altamente diversificado, caracterizado por la heterogeneidad tanto en lo que hace a los contextos y organización institucional como a las ofertas especializadas que se brindan. Esta diversidad es producto de los esfuerzos institucionales por adaptarse a los diferentes momentos y contextos por los que atravesó la FP en su historia, y que se manifiesta, entre otras características, en diversos formatos y dispositivos de organización curricular, cargas horarias muy dispares para el logro de un mismo perfil profesional, así como también

denominaciones diversas para una misma figura formativa y ámbito de desempeño.

(p. 2)

El documento recupera la modularidad de los diseños curriculares, de los trayectos formativos de la FP, destacando como ventajas: la flexibilidad de las propuestas y la mejora de las trayectorias de los estudiantes, las acreditaciones parciales, conjuntamente con la promoción de las capacidades adquiridas y la posibilidad de trayectorias con módulos comunes.

La estructura modular constituye un modo de definir y organizar los espacios curriculares, teniendo como referencia explícita el perfil profesional y, al mismo tiempo, trazando una trayectoria formativa articulada, coherente y flexible. Estos criterios conllevan una serie de ventajas tanto para completar la trayectoria de formación de los estudiantes, como para las instituciones, ya que facilitan la organización institucional de la oferta formativa superando la fragmentación de la oferta curricular. (p. 8)

Cabe destacar que en la construcción de las Resoluciones CFE N° 287 y 288, del mismo año, participaron equipos técnicos del INET y según se manifiesta se realizaron consultas en foros sectoriales y el CONETYP y los consejos provinciales de Educación, Trabajo y Producción. Sin embargo quedaron por fuera de las discusiones otras entidades e instituciones, y áreas del Ministerio de Educación que brindan Formación Profesional y Capacitación Laboral.

No obstante ello, la resolución constituye un avance en términos de la definición de lo que implican los *trayectos*, cómo se concibe a los *módulos*, los elementos que lo componen entre los que se destacan la relación entre los módulos y el perfil profesional, las capacidades profesionales esperables y las prácticas profesionalizantes.

Por su parte, en la Resolución CFE N° 288/2016 se aprueba el Anexo I: "Orientaciones y criterios para el desarrollo de la formación profesional continua y la capacitación laboral". Como la anterior, esta norma está focalizada en la legislación vigente de la ETP marcando

mayor precisión respecto a los distintos niveles de Formación Profesional tanto Continua como Inicial, y sobre la capacitación laboral.

Antes de concluir el desarrollo de este primer apartado, es oportuno referenciar que a pesar de los cambios normativos y de perspectiva respecto de la EPJA y la formación para el trabajo desde la sanción de la LEN, el trabajo de campo se realizó durante el segundo año de mandato del gobierno de la Alianza Cambiemos. En este contexto, las definiciones educativas desde el año 2015 han abierto nuevo escenario que entendemos de retroceso respecto de algunas conquistas obtenidas en los años anteriores. La Dirección Nacional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es reducida a un Área de Educación dependiente de la Coordinación de Formación Profesional y Terminalidad del INET, en diciembre del año 2016. Esto derivó en la supresión de las Mesas Federales que se desarrollaban al menos dos veces por año, en las cuales se debatían y acordaban cuestiones que luego debían ser trabajadas jurisdiccionalmente. Asimismo se obstruye el trabajo conjunto de los equipos técnicos de las provincias entre sí y con el equipo de la entonces Dirección Nacional. Como consecuencia de esto se abrió un periodo caracterizado por la falta de orientaciones y seguimiento de las normativas específicas vigentes y se vuelve a plantear un escenario de fragmentación entre las propuestas de cada provincia.

En términos de financiamiento hay dos cuestiones importantes a resaltar, dado que impactaron en la dinámica cotidiana de los espacios de formación para el trabajo. La primera de ellas es que en el año 2016, se firma en la provincia el último protocolo conveniado entre el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación y el Consejo General de la provincia de Entre Ríos - Convenio N° 5 del 2016-. Este convenio se venía actualizando en diferentes protocolos desde el año 2008, en el marco de la implementación de los Programas Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y el Programa de Respaldo a estudiantes argentinos (PROGRESAR). Los distintos acuerdos tenían el fin de impulsar los cursos de FP, adquisición de insumos, herramientas, materiales didácticos y elementos de seguridad, así como también la articulación entre las Oficinas de Empleo

municipales, la Gerencia de Empleo provincial y, para el caso de Entre Ríos, los CFP y Capacitación Laboral dependientes de la DEJA.

La segunda cuestión que es importante remarcar es que en el año 2019 el Plan Operativo Anual Integral del Ministerio de Educación de la nación sacó de sus líneas de financiamiento todo lo referente a la EPJA, marcando en términos de definiciones de política educativa una línea de prioridades a nivel nacional con impacto en las jurisdicciones, y en Entre Ríos en particular.

Parte 2: La Formación Laboral en Entre Ríos: Comienzos y Organización de las Propuestas Formativas.

La formación laboral en la EPJA se organiza en Centros de Formación Profesional y Capacitación Laboral en los 17 (diecisiete) departamentos que conforman la jurisdicción, los cuales -en algunos casos- funcionan al interior de otras instituciones muy importantes para la conformación y crecimiento de la modalidad: los Centros Comunitarios (CC) de Educación Permanente. Actualmente hay 34 (treinta y cuatro) de estas instituciones en la provincia. Allí se desarrollan, además de la formación laboral, propuestas de Educación Primaria y Secundaria semipresencial para jóvenes y adultos²⁴. La convivencia de distintas ofertas de formación facilita -entre otras cosas- posibles vinculaciones entre las mismas y con los sectores educativos y productivos de la región, como así también la gestión de líneas de financiamiento y la recepción de capacitaciones pedagógicas.

Aspectos institucionales: tensiones entre lo comunitario y lo formativo.

Los CC son instituciones que se promovieron a nivel nacional a través de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) a partir del año '73, ligados a la Campaña Nacional de Alfabetización CREAR²⁵. La provincia los capitaliza como instituciones

²⁴ Hasta el año 2019.

²⁵ Las coordinaciones departamentales también tienen su antecedente con la CREAR (1973-1974), cuando se establecen *coordinadores de área* para cada departamento con dependencia de Nación. Con el retorno a la democracia se los vincula al Programa Federal de Alfabetización y,

ordenadoras de lo que estaba *desperdigado* -según palabras de la entrevistada- y que en sus inicios eran propuestas de educación primaria de alfabetización y formación laboral.

Le **completamos** digamos **la cantidad de oficios** si eran necesarios y **poníamos un coordinador** que **constituía como una unidad educativa** en el marco de lo que era **no formal** (...) Los centros que estaban **diseminados** en un determinado espacio físico que por lo general funcionaban en el mismo lugar, **le dabas el carácter de una institución** con una coordinación (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Los 2 (dos) CC del departamento Paraná, que han sido el referente empírico en este estudio, fueron organizados como institución durante la gestión de la entrevistada, desde una impronta institucional que los concebía como *productores de bienes sociales, valores y actitudes participativas y solidarias* (DC, 1994, p. 2). Es importante entonces pensar sus características, y el lugar que en ellas tiene la formación laboral. La dinámica institucional suma a las características propias de cada espacio educativo, la complejidad de ser habitada por jóvenes y adultos que enseñan y aprenden en el marco de propuestas de educación primaria, especial, secundaria semipresencial y formación para el trabajo.

En este sentido, cada actor institucional se vincula con las instituciones de distinta manera; por eso pretendemos mirar pedagógicamente la formación laboral, las relaciones que establecen instructores y estudiantes con el conocimiento en cuestión, desde las propuestas institucionales, desde sus trayectorias, saberes y experiencias de vida.

Stella, en varios pasajes de la entrevista, aclaró que durante su gestión se ocupó de formar pedagógicamente a instructores y docentes para su labor en la educación de adultos, que requiere características particulares: “...*quiero que quede en claro es el valor que le dábamos a la formación docente para comprender qué es la modalidad...*”. Menciona

posteriormente, se los incorpora dentro *las áreas provinciales*. Dentro de la educación de adultos su función es la de coordinar fundamentalmente las propuestas de formación laboral en territorio. “...*esa figura que teníamos de coordinador departamental de alfabetización y capacitación, creo que es lo que se transforma después en los coordinadores departamentales*”. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

como perspectiva metodológica de trabajo la producción de Paulo Freire que focaliza la participación, comprensión y conocimiento de la realidad del estudiante, pensando en formar al educador no sólo desde su función docente sino como persona para que sea posible *construir saberes*.

El docente de educación de adultos tiene que ser un docente muy particular, muy especial, con una vocación especial, y con un corazón muy grande para **poder comprender, poder contener** y que pueda **lograr una empatía**, una relación realmente rica con el alumno, que el alumno se sienta respetado en sus tiempos de aprendizaje (...)

También **a los docentes hay que hacerles sentir que son capaces**, que levanten su autoestima porque pueden hacer maravillas ¿viste?... tiene que ser una **relación constructiva con su alumno** y no de castigo o de control (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Refiere que si uno promueve prácticas de enseñanza abiertas, esa misma característica tiene que atravesar las capacitaciones docentes. Desde la gestión “*si vos no conocés lo que se vive le vas a errar después en las propuestas que puedas generar*”. Stella manifiesta el atravesamiento de sentidos comunitarios y populares en su concepción de educación, de educación de adultos –en particular- y de la formación de los docentes. “...*metodología de **solidaridad**, de **compromiso mutuo**, de relación distinta con la comunidad, con los padres, que la escuela sea un centro de vida y de buenas relaciones...*” (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

La ex directora provincial expresaba que frente a los procesos de expulsión y falta de contención de la escuela primaria, hay que *transformar*, que la EPJA “*esté **más cercana a lo no formal o a la educación abierta** y que no se escolarice*”. Reconoce dificultades en la formación de docentes -idea que utiliza indistintamente para hablar de docentes de educación primaria e instructores laborales-, respecto a poder modificar sus modos de trabajo, fundamentalmente aquellos modos escolarizados y rígidos de la escuela primaria:

era muy difícil modificar esas estructuras y esa mentalidad (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Stella explicita su posicionamiento político pedagógico en la perspectiva de educación no formal focalizando, principalmente, en el formato de los centros educativos de la modalidad; centros que considera con una educación *más abierta* y que fueron para su gestión los espacios en donde legitimaron las prácticas que luego legislaron. La educación de adultos *“a veces es remediar... sanar un sistema que expulsa o no puede contener”* (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

En este sentido, Sirvent (2006) nos permite pensar en distintos grados de formalización como una concepción integral de los hechos socioeducativos en donde se pone en tensión el *universo* propio de la escuela y lo que ocurre *más allá* de ella, de la mano del paradigma de la educación permanente. Entre los componentes en donde se expresan estos grados de formalización la autora identifica la educación de jóvenes y adultos y expresa:

Incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación inicial (por ejemplo, las escuelas primarias o medias de adultos) como a aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y política, a lo largo de toda la vida. Puede incluir experiencias tan diversas como la capacitación laboral según la lógica de una empresa o la formación para el trabajo en un sindicato; la formación de líderes para una cooperativa de cartoneros; la actualización en informática para un “staff” de directivos de una empresa multinacional; la alfabetización de adultos; la formación de “madres cuidadoras”, etc... (Sirvent, 2006, p. 7)

Dentro de la mirada que sostiene Dante de los CC, en tanto instituciones centrales de la modalidad, enuncia una problemática actual de este formato. Los analiza desde el impacto social y político que tenían y, también, puntualiza que su trabajo tuvo que ver con transformar esos espacios vinculados a *actividades comunitarias* hacia centros de *formación profesional*, ligados a la formación laboral de los estudiantes:

Y... **eran muy comunitarios** en aquel tiempo, nosotros intentamos transformarlos en Centros de Formación Profesional, se logró en parte. Chapino lo tenía como **centro comunitario más político y con capacitaciones laborales incluidas**, al principio ni alfabetización tenían, porque la alfabetización se seguía dando en las escuelas, entonces después le incorporan el primario... Por ejemplo, del Centro A tenían alfabetización y después los pasaban a las Heras... La idea de Chapino cuando hace los centros comunitarios era eso, que tuvieran **actividades comunitarias**, es decir, **concentrar a la gente, tratar de acompañarlos, de hacer algún festival y formarlos, darle capacitación laboral, nada más.**

(...) **el centro comunitario pierde vigencia** cuando empieza la demanda de los barrios. Los barrios de Paraná se empezaron a alejar, en lugar de acercarse, se empezaron a alejar cuando empiezan a construirse barrios en lugares cada vez más lejos, entonces los centros comunitarios quedaban muy lejos (...) Al agrandar la ciudad se complicó un poco el panorama de distribución, ahora **los centros comunitarios como centros comunitarios ya estaban cuando nosotros llegamos, no estaban como centros de formación profesional.** (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

No sólo refiere a la pérdida de vigencia en términos de impacto en la comunidad dado el crecimiento de la ciudad y los barrios, sino que menciona la pérdida de *zonas y posiciones*, que –entiende– han pasado a la municipalidad. Realiza una distinción entre el sentido *comunitario* y *profesional* de las instituciones en cuestión, marcando una clara diferencia con la gestión anterior mencionando que el carácter de los mismos era más bien *político* cuando él comienza su trabajo en la Dirección de Adultos. La intencionalidad era transformarlos en centros de FP *legalmente hablando*: “...**la idea de la formación profesional como tal no es que haya muchos centros sino que haya pocos bien equipados**”. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

Para esta transformación era necesario financiar el equipamiento de los centros, para lo cual la Dirección de educación Jóvenes y Adultos comienza a trabajar desde 2006 con el

Ministerio de Educación en el Programa de Articulación Escuela Media y Formación Profesional para Jóvenes, en convenio con la Unión Europea. También los CC son incorporados a los Planes de Mejora institucional del INET. Expresó el ex coordinador: “*Con la Unión Europea **se equiparon bastante**... y algunos centros tienen un buen equipamiento y **otros han comenzado a trabajar casi sin nada, y eso es un problema**”.* (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

Aspectos pedagógicos y políticos en la formación de instructores.

La entrevistada expresa su postura respecto de las condiciones de trabajo de los instructores laborales, mencionando los procesos de titularización docente que se llevaron a cabo durante su gestión; procesos que incluyeron a los docentes de centros educativos que estaban *al borde de jubilarse*.

Pone sobre la mesa también la discusión de la titularización de docentes que tal vez son los considerados *retrógrados* o que *se quedaron en el tiempo*, pero confía en los procesos de capacitación que se dieron durante su gestión para modificar las prácticas, ya que *estaban movilizados y con un montón de saberes*.

En un primer momento como era una **injusticia instituida** esto de que eran docentes que no tenían una estabilidad y había algunos que estaban al borde de jubilarse, entonces nosotros a los más antiguos, **a los más antiguos le dimos la titularidad**, empezamos a hacerlos pasar de una planta a la otra por la antigüedad (...). (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria)

Por su parte, considera importante la formación de los docentes en vistas a las prácticas de enseñanza orientadas a adultos, marcando *el respeto por los saberes de las personas más adultas* y la *posibilidad de aprender de ellas*. Si bien recuerda la posibilidad de generar un concurso de oposición para titularizar, ella consideraba que había docentes maestros formados desde la práctica que no hubieran podido transitar un proceso de oposición, porque *a veces la teoría no se condice con la práctica*.

Vos podés recitar un texto o un libro de pedagogía o de didáctica, pero **las cosas se juegan en la realidad, en el aula concreta y frente al alumno**. Y vos además podés tener una formación fantástica académica, pero si tenés una mala relación con el otro, con tu alumno, por más que trates de construir saberes no lo vas a lograr, y además podés tener a alguien que no tenga tanta formación pero que sea una persona muy humana, muy respetuosa (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Stella toma postura respecto de la titularización de los instructores laborales. Considera que las propuestas tienen que ser *a término*, dado el sentido de la formación laboral en cada lugar y la relación con el mercado para no *saturar* y no *estafar* a los alumnos; habla de movilizar o trasladar a los capacitadores a otros lugares.

(...) porque si no tenían esos **eternos centros de capacitación** que por ahí siguen formando en esto y lo otro, y ya **no tienen cabida en el mercado, yo creo que eso es una estafa a los alumnos**, así lo vivía en esa época... ¿qué más van a hacer? ¿Van a seguir **vendiendo espejitos de colores**? ¿Siguiendo formando gente?, que ese centro se pueda trasladar a otro lugar, no limitar el servicio, sino trasladarlo a otra zona de la ciudad (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Dante, por su parte, hace referencia a los mecanismos de designación de los instructores laborales y los entornos de trabajo. Si bien todos los años en el mes de diciembre las Direcciones Departamentales de Escuelas abren un periodo de presentación de proyectos, para la confección del mapa de ofertas del ciclo lectivo posterior, la designación de los instructores es directa en la mayoría de los departamentos, basándose en algunas gestiones a partir de criterios de afinidad política. No obstante, aclara que para la elección de un instructor en su gestión:

(...) lo primero del instructor era que **manejara perfectamente su especialidad**, es decir, **nunca se tomaba un instructor improvisándolo**. Se los formaba en lo docente pero **en lo profesional él ya tenía que tener formación**, esa era la base... que tuviera o que terminara **la secundaria**, eso era básico porque si no la formación

profesional la apoyabas en otra cosa no tenía ningún sentido. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

El ex coordinador se distancia del planteo de Stella respecto a los sentidos otorgados al trabajo del docente. Mientras que para la entrevistada era necesario pensar el conocimiento en términos de construcción, para Dante el instructor tiene que *guiar el aprendizaje*, le tiene que indicar el *gesto profesional* al alumno; gesto profesional que *se aprende en la práctica*, sobre una perspectiva conductista del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, lamenta que hayan quedado fuera de procesos de formación pedagógica capacitadores, bien formados en su oficio, que necesitaban herramientas para poder enseñarlo, *llegamos y vimos que **había muchos artesanos***, expresó (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario). Con la entonces directora provincial -que sucedió a Stella en el cargo- comenzaron a analizar el desarrollo de otras provincias y a trabajar conjuntamente con el Ministerio de Trabajo²⁶. Advierte la necesidad de generar propuestas de formación para los instructores, y a la vez manifiesta que por *falta de decisión política* y *presupuesto* no se pudieron llevar adelante proyectos elaborados por él y el equipo técnico.

(...) el proyecto este que se largó en **formar profesionalmente como docentes a los instructores no resultó** lo que se esperaba porque no todos tienen la capacitación intelectual para eso y se fueron perdiendo, entonces se prefirió dejar que se jubilen y chau. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

En relación con lo dicho hasta aquí, Dante propone que los diseños curriculares no pueden nacer desde las experiencias, sino en vistas al futuro, *a lo que viene*. Advertimos una postura distinta sobre la construcción curricular en las dos gestiones, en consonancia con los sentidos y significados otorgados a la formación.

Expresa el ex coordinador provincial:

El diseño curricular de formación profesional tiene que ser tener en cuenta lo que viene si lo que viene, para la gente que va a ser adulto en el campo laboral el año

²⁶ Vínculo que formalmente se extendió hasta el año 2016.

que viene es tal cosa **vos tenés que formar para eso que viene, no para lo viejo.**

(Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario).

También hizo referencia a la relación entre docentes y capacitadores laborales. Plantea que implicó una fuerte lucha desde lugar el poder generar condiciones que permitieran que los instructores también tuvieran el derecho a formarse pedagógicamente:

Los docentes siempre se sintieron de un estrato social y cultural superior, igual que los **capacitadores laborales** eran como **de segunda**, eso fue una lucha permanente, igual que los docentes de las escuelas nocturnas formales y los docentes de los centros de educación primaria, los del centro educativo. (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria)

Recupera en la entrevista parte de la historia de la FP haciendo hincapié en la metodología de enseñanza que ha caracterizado este espacio educativo a lo largo de siglos de conformación del campo. Menciona la *metodología directa* de enseñanza, a través de la práctica, retrotrayéndose a los talleres de oficios de la Edad Media los cuales trabajaban sobre un conocimiento que se aplicaba pero que no quedaba registrado en lo escrito y se transmitía verbalmente, porque el docente se guardaba su *secreto profesional*, expresó el entrevistado. Destaca un fuerte cambio para la FP con la aparición del método Montessori, dado que retoma y avanza sobre una gran dificultad que tenía que ver con la transmisión de conocimiento y del *gesto profesional* a través de etapas. Enfatiza también los aportes de María Montessori en relación a la incorporación de profesiones femeninas y advierte que este modo de trabajo se ha extendido a *casi todas las actividades tecnológicas*.

Al instructor se lo forma pedagógicamente a tal punto que se lo forma con capacitación docente, es decir, **se le incluye pedagogía, normas de didáctica básica**, toda una serie de elementos de psicología incluso, parte de psicología laboral, conocimiento de leyes laborales, seguro, seguridad, economía, toda una serie de factores que antes no estaban en la metodología tradicional. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

Por lo antes expuesto, cada entrevistado le otorga a la formación laboral significados diferentes; sentidos relacionados a sus historias de formación y los momentos de trabajo en la dirección provincial. Para Stella la relación entre educación y trabajo fue uno de los ejes de su gestión, con la intencionalidad de sostener propuestas *para generar trabajo y producción*. Los otros dos ejes que formaban parte del proyecto político-educativo fueron las propuestas abiertas para la terminalidad de la escuela primaria y el rescate cultural proyectivo.

Dante, desde la coordinación específica, entiende que la FP tiene que incorporar otra concepción de trabajo que está ligada al *trabajo por objetivos*; tiene necesariamente que estar conectada con la actualidad, con las demandas del contexto. Y esto no solamente está vinculado a los conocimientos sino que también al entorno formativo, considera que la velocidad de los cambios y la actualización de las demandas de formación se adecuan al formato de la FP y no así a otras propuestas como tecnicaturas o especializaciones.

(...) un concepto que tenemos que trabajar en formación profesional porque no lo tenemos incluido todavía que es el **logro por objetivos y no por tiempo**, y ahora incluso las leyes educativas ya van por ese lado. Se va a terminar la escuela de cuatro horas, se va a terminar la jornada laboral de ocho horas, es decir, a vos te van a decir 'haceme este mate' '¿Cuándo me vas a demorar en hacer ese mate?' 'Dieciséis horas' Y vos vas a poder decidir si vas a salir a pasear o quedarte a hacer el mate. Ese **concepto nuevo de trabajo** que ya está, que ya está en internet y en todos lados, **no lo tenemos incorporado todavía la formación profesional**. (...)

Entonces lo que sí **no perder la visión de futuro**, porque la formación profesional siempre fue una metodología digámoslo así, **una modalidad, que trabaja con el presente y el futuro**, no con el pasado. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario).

Señala que la gente va a necesitar formaciones cada vez más específicas y a término; dando cuenta de que en muchos casos la formación laboral de adultos sigue vinculada a las *áreas viejas*, que no han logrado actualizarse como mecánica, herrería, carpintería o

informática, utilizando para la enseñanza también *metodología vieja*, que queda obsoleta frente a determinados problemas de la práctica del oficio.

Como ya mencionamos, para el ex coordinador la FP es sinónimo de *futuro*, tiene que mirar *lo que viene*, proyectar hacia la demanda, *la formación profesional es para lo que hoy se precisa y que el futuro demanda*.

(...) la **formación profesional es de actualidad** y va a ser de más actualidad porque ¿qué pasa? La velocidad con la que las cosas cambian hace inviable que las tecnicaturas cambien a la misma velocidad, entonces vos vas a tener cada vez tecnicaturas más amplias y especializaciones de formación de personal más concretas, porque el problema de la mano de obra es que **la mano de obra va siendo suplida**. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

Menciona áreas de vacancia que se han perdido, como la formación del empleado público, o en las que aún no se ha puesto atención, como el tiempo libre o áreas de trabajo para el ferrocarril, especialidades de gas y sanitaristas.

Plantea que el sistema necesita tiempo para preparar, planificar y formar gente, de la mano de recursos, lo cual no siempre acompaña las necesidades de la sociedad. Por eso considera que la FP debe estar integrada al sistema, ofreciendo otras posibilidades de formación para los jóvenes y adultos, *tiene que ser integradora del sistema para que todos tengan la posibilidad formarse*. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

La FP Después de la LEN: ¿Cambio de Sentidos?

Las leyes nacionales de ETP N° 26058/2005 y la LEN N° 26.206/2006 marcaron el proceso de construcción de diseños curriculares en la provincia -de la EPJA y la FP-, plasmando un cambio de concepción en relación a las prácticas y la singularidad de los destinatarios. No obstante, advertimos sentidos que tensionan posturas vinculadas a la formación desde las particularidades de los actores y, también, a la contención de los mismos; y otra centrada en la educación para el trabajo poniendo el foco en la formación profesional y la orientación hacia las demandas del mundo del trabajo y la producción.

Desarrollaremos en este apartado algunos aspectos que nos permiten -desde las voces de los entrevistados- analizar el lugar de la FP en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, hacerlo también en relación a la ETP.

El ex coordinador provincial refiere a la disputa provincial entre los espacios de formación profesional dependiente de la dirección provincial de ETP y los CFP de la Dirección de Educación de jóvenes y adultos.

Técnica quiere que la formación profesional de adultos sea igual que la de la dirección de técnica y no. No entendieron nada, siguen sin entender, nada. Cuando estaba el CONET estaba dividida la formación profesional, para adolescentes y para adultos, no sé por qué después la mezclaron. Entonces quieren hacer estudiar a un adolescente como un adulto y no. **La formación profesional de adultos era mucho más corta** no pueden ser tres o cuatro años cómo le dan la formación profesional para los chicos cuando es un oficio complicado, que están a tres o cuatro años y en adultos no es así. **Hay ciertas cosas que para el adulto no se tocan**, es más, pueden ser parte de la charla de una conversación pero no parte de la formación”.

(Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

Diferenciados en su organización, en sus posibilidades de financiamiento e infraestructura, las ofertas formativas de ambas direcciones del CGE desde su origen presentan diferencias de trabajo. Dante refiere a que en su gestión trató de visibilizar las propuestas formativas de adultos al interior del ex CONET; cuestión que luego fue reconocida en el marco de la LEN y la Ley de Educación Técnico Profesional.

En términos jurisdiccionales ambas direcciones plantean normativas, modos de organización y seguimiento de las instituciones por circuitos diferenciados. Es importante destacar que a nivel nacional pero fundamentalmente provincial el lugar del Estado como proveedor -desde su cartera de educación- de oferta de FP inicial es fundamental; no obstante en cada ámbito la asignación de recursos y las estructuras organizacionales y económicas, son distintas marcando profundas diferencias (Gallart, 2006).

Dante considera que a partir del último Diseño Curricular de FP y CL se le volvió a dar prioridad a la primera capacitación laboral, *la artesanal que quedó del año '90* (Registro N° 26: 6). Insiste en que no se defendió lo suficiente la posibilidad de dar formación técnica profesional en adultos, aunque también aclara que no conoce en detalle cómo se está trabajando en los centros actualmente y que sólo visita alguno de ellos para no interferir en el trabajo de la actual gestión.

El ex Coordinador provincial hizo referencia en la entrevista a los últimos años de la formación laboral en la modalidad y la aprobación de la propuesta curricular:

La formación profesional se terminó dividiendo en tres grandes partes [con la Ley de Educación Técnica], primero era capacitación laboral focalizada, localizada, dirigida, que es solamente para las empresas, cada empresa demanda qué necesita y el servicio educativo se lo brinda (...). Una segunda etapa era la capacitación laboral especializada, que venía a ser la que nosotros estábamos haciendo en adultos en aquel momento y finalmente la formación profesional integral ¿no?, que es finalmente lo que viene a quedar después en Técnica, cuando se recrea la Dirección de Educación Técnica y Profesional, **en Adultos entonces nos queda la capacitación laboral**, pero ahora creo que hasta eso está medio, medio ahí... Porque **no supieron defender la posición** (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario).

En este sentido, María Antonia Gallart (2006) plantea que la FP cuenta con tres componentes: *educación general, educación y capacitación específica*. Para la especialista estas *tres patas de la formación para el trabajo* tienen que estar relacionadas para lograr resultados adecuados: *Cuando falla una de ellas, el costo de reemplazarla es muy grande* (Gallart, 2006, p. 3).

Dante interpreta que en el marco de las normativas vigentes se ha perdido en la histórica disputa de la EPJA con la ETP -en la provincia- y lo nombra en términos de *retroceso, una pérdida de posiciones, por abandono*, argumentando que en los orígenes de la FP el CONET distinguía una formación para adolescentes y otra para adultos:

(...) no hay por qué no dar en adultos, no sé por qué se dejó de dar, **en lugar de perfeccionar la capacitación laboral se fue para atrás y se volvió a la primera capacitación laboral**, la primera, **la artesanal** la que quedó del año noventa de la estructura que tenía Chapino, que estaba muy bien para ese tiempo, no se hizo una cosa mala, al contrario, hizo un trabajo muy bueno (...) (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario).

Entiende que de la mano del fortalecimiento de la Educación Técnica tanto las escuelas como los CFP intentaron *querer recuperar todo su caudal y potencial*, que perdieron con la Ley Federal. Menciona que en la década del '90 *era adultos el que sostenía la formación profesional* y, en relación con esto, la FP existía como tal en educación secundaria.

Otro aspecto de confrontación con la Dirección de ETP fue la imposibilidad de poder formar como docentes a quienes eran técnicos o idóneos en sus oficios; primero porque la formación de instructores estaba orientada a quienes eran técnicos en alguna especialidad y, en segundo lugar, porque siempre tuvo prioridad el instructor dependiente esa Dirección, en detrimento de Jóvenes y Adultos y Gestión Privada. Frente a esto menciona Dante: *incluso nosotros teníamos capacitadores laborales que no tenían la primaria terminada* (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario). En el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la LEN, se empezó a trabajar para incorporar a los instructores al sistema.

La Formación de Adultos: entre la Posibilidad y la Limitación

Observaremos en este apartado los sentidos construidos sobre los estudiantes de la modalidad, atendiendo a que ambos entrevistado han puesto el acento en la educación de personas adultos, haciendo limitada o nula referencia a los adolescentes o jóvenes.

Nos detendremos, entonces, particularmente en los sentidos que los ex funcionarios otorgan -en sus discursos- a los alumnos de la EPJA, las particularidades que enuncian y las categorías que utilizan para caracterizarlos.

Stella menciona que para la población adulta se requieren otras *estructuras alternativas* que brinden posibilidades distintas a la escuela formal.

(...) El muchacho lo necesita, la internalización la necesita, pero **a una persona adulta no le vas a enseñar cómo vivir, déjalo tranquilo** si tiene cuarenta años (...). Pero si necesita estudiar y déjalo que estudie en su casa, el asunto es que termine, que tenga un título que era lo que ese adulto quería. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario)

Hace hincapié en la tarea de los docentes, considera fundamental que el docente reconozca quiénes son los estudiantes, su realidad y contexto; que registre los saberes que se aprenden por fuera del sistema para trabajar a partir de ellos. Puntualiza el *respeto*, el *reconocimiento* y el *valor* hacia el *otro*, como fundamento del ejercicio del derecho humano de la educación y el lugar del Estado en el acompañamiento de la tarea de enseñar. “(...) *El Estado tiene que comprometerse con **hacer que ese derecho sea posible** y sea conocido por los alumnos y sea asumido, que lo puedan usar realmente como un derecho*” (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

La ex directora provincial reconoce la fuerte resistencia que tuvo su gestión al pretender romper con las estructuras establecidas desde la formación docente y las prácticas, desde lo pedagógico y lo organizativo: *al principio **me combatían** pero muchísimo*. Plantea que las prácticas de los docentes también expulsan si se llevan adelante propuestas cerradas y que tuvo dificultades para poder movilizar algunos *servicios* de lugar, no sólo para llegar a otras poblaciones sino también para justificar la presencia de alumnos, ya que algunos docentes no tenían estudiantes *y no los iban a tener*. Entiende importante la necesidad de institucionalizar y blanquear las problemáticas que ocurren en las aulas para no generar más malestar al docente; advirtiendo los límites de la práctica docente, por más *heroico* que sea el maestro.

Y hay lugares que jamás los vas a conseguir a los alumnos. Y de pronto ¿sabés qué?, **los maestros se convierten en estafadores, porque estafan al Estado y se**

estafan así mismos, y eso no se puede permitir, ni se puede favorecer desde el Estado.

(...) trabajábamos en **quiénes son nuestros alumnos, cuál es su realidad, cómo esa realidad impacta en la capacidad de aprendizaje** y también la concepción de que los conocimientos se construyen ¿viste?, los saberes se construyen y una fuerte también impronta en cuanto a que hay que **respetar los saberes** de los alumnos, porque nadie viene vacío, no somos un buzón, no somos un depósito, sino que a partir de lo que saben, poder aportar y que haya un encuentro de los saberes entre nosotros los docentes y los alumnos que nosotros tenemos (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Insiste en la necesidad de formar y construir la *autoestima* tanto del alumno como del docente; reitera en varios momentos de la entrevista su posicionamiento respecto de la *construcción* de saberes y conocimientos, no hay nada dado de antemano y está ligado al vínculo con el otro que puede potenciar el deseo de aprender o expulsar nuevamente del sistema. El docente -desde sus prácticas- tiene que apreciar el valor de la decisión *heroica* del estudiante de volver al sistema; frente a esto se ubica la necesidad de pensar otras propuestas distintas a las que anteriormente ya los *expulsaron* o *agredieron*.

La educación de adultos tiene mucho que ver con la autoestima de los alumnos. [Si] nosotros con nuestras prácticas docentes, nuestras metodologías de trabajo y en la relación les hacemos sentir que no pueden y que no son capaces ese **es un candidato para el desgranamiento, para la exclusión**, y eso hay que tenerlo muy en cuenta y tener mucho cuidado con eso. (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Ambos entrevistados muestran preocupación porque las propuestas formativas reconozcan las características de los estudiantes adultos, en relación a los conocimientos que éste posee, *había que hacer para poder tener una propuesta mucho más abierta y contenedora y respetuosa* (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria). Stella manifiesta que en

caso de no acreditar o reconocer aquello que el estudiante ya sabe, y obligarlo a transitar todos los ciclos de la formación, se corre el riesgo de propiciar una nueva expulsión.

(...) entonces en un **trabajador adulto** que tiene un laburo ya sea formal o no formal, que tiene una familia, que tiene un montón de dificultades, **lo hace ser una persona muy especial**, y hay que responderles u ofrecerles servicios educativos especiales y abiertos. (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

La ex directora destaca la tensión y sentidos construidos sobre la modalidad: la *facilidad* de las propuestas, la denuncia de que se *regalan* certificados, de la que la modalidad es un *despelote*, que las propuestas son muy *permissivas*. En relación con esto enuncia el trabajo realizado para flexibilizar la modalidad y generar propuestas más *abiertas*, lo cual le significó fuertes discusiones con otras áreas del sistema y también con los propios docentes de la EPJA; una flexibilización vinculada a la apertura de transformaciones que respeten al *otro*, que lo reconozcan en su singularidad.

(...) yo creo que lo que hay hacer en educación de adultos es **trabajar con una cabeza muy abierta y un corazón muy abierto** para hacer las **adecuaciones** que hay que hacer, para que las personas, los jóvenes y adultos (...) en este momento era la educación de adultos nada más. (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Es interesante desde su mirada de gestión cómo concibe la legislación de nuevas propuestas, ya que sostiene que para poder normar hay que demostrar –previamente– que las propuestas son viables. Advierte servicios *fantasmas*, *estructura formalizada y carente de alumnos*. Se preocupa por precisar que la modalidad no puede ser *un calco de la primaria*, no sólo en relación a la propuesta enseñanza sino también a las inasistencias: *habíamos establecido que no era fundamental que fueran todos los días, eso fue una guerra... tuve mucha crítica*. Asimismo se lamenta porque considera que las gestiones posteriores *encorsetaron* las propuestas abiertas que se habían generado. (Registro de campo N° 26, Entrevista a ex funcionaria).

Dante, por su parte, expresa su preocupación por la pérdida del sentido de la formación original del CONET, la cual partía de concebir al adulto *humanamente formado* y, por lo tanto, con una propuesta que reconozca todo lo que sabe. El mismo entrevistado se identifica en el lugar de un adulto que estudia, que se sigue formando *para demostrar que se puede*.

Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera (2012) plantearon a partir de sus estudios que la interpretación del sentido implícito que utilizan los actores para nombrar a los estudiantes para caracterizarlos y, de algún modo, explicar sus trayectorias educativas y de vida, van a incidir en las decisiones de la práctica pedagógica. En el caso de los entrevistados, la incidencia se expresa en las decisiones políticas y propuestas que el órgano central de Educación en la provincia diseñó para el trabajo con los instructores de formación laboral y para una población joven y adulta.

Advertimos nuevamente la diferencia entre las posturas en relación al lugar y el posicionamiento de la formación laboral. En el caso de Stella atravesado por una concepción de educación popular y sociocomunitaria de la mirada del adulto; en el caso de Dante desde una concepción de formación socio productiva, focalizada a las situaciones laborales y en el desempeño laboral de los estudiantes. Cabe destacar que la FP estuvo caracterizada en el país, desde sus orígenes, por la participación de instituciones vinculadas a la sociedad civil, el ámbito privado, sindical y gremial que formaron parte de las discusiones, de las definiciones curriculares, de la construcción de objetivos para la formación para el trabajo (Risso, 2015).

Dante plantea que en la FP se tienen que reconocer los saberes y conocimientos que el adulto posee; insiste en que tiene que existir una diferenciación entre la formación de los adolescentes y la formación de los adultos. Pero también deja entrever en esa mirada del adulto que aprende ciertas limitaciones, alejándose de la perspectiva de educación permanente. Estos sentidos sobre los estudiantes adultos están atravesados por ciertas carencias y limitaciones de carácter social o emocional frente a los cuales el espacio educativo tiene poco por hacer.

(...) **al adulto se lo entiende formado humanamente**, vos no le podés enseñar a un hombre de cuarenta años que viene a aprender a manejar una computadora qué es ser padre de familia o cómo comportarse o reglas de urbanismo, bueno, si no las ha aprendido a esa altura **difícil que la escuela pueda hacer nada**. En cambio a los adolescentes se les daba todo eso como contenido, es decir todo lo que era formación humanística, formación humana, civil, social, económica, cultural, eso se daba en los centros de formación profesional junto con el oficio, no con los adultos porque nosotros tomamos esa estructura la del adulto que es reducida y la llevamos en algunos casos a un año, en algunos oficios se trabaja un año. (Registro de campo N° 35, Entrevista a ex funcionario).

A su vez en esta postura podemos advertir una formación centrada en herramientas para el mundo del trabajo, dejando en segundo plano aspectos de la formación entendidos como generales o transversales, que atienden las propuestas curriculares, y que están vinculados a capacidades y competencias comunes a diferentes espacios laborales²⁷.

Reflexiones Finales

En la introducción del capítulo manifestamos el objetivo de poder recuperar algunas ideas principales planteadas en las normativas vigentes, para poder describir luego los discursos de los dos entrevistados, ex funcionarios de la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia y, de este modo, mostrar ciertas particularidades que toma la Formación para el Trabajo en la EPJA en Entre Ríos.

En la primera parte realizamos un breve recuento de lo que entendemos un avance normativo para la modalidad EPJA y también para la FP, con la sanción de la LEN y posteriores resoluciones del CFE, que en su correlato con resoluciones provinciales plantean un escenario legislativo que reconoce la educación de jóvenes y adultos como

²⁷ Entendidas por la OIT (2017) como competencias clave o competencias para la empleabilidad. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf

derecho en tanto educación permanente -a lo largo de toda la vida-, y a la formación para el trabajo como eje y campo fundamental de la formación de los sujetos en cuestión.

En este sentido, la segunda parte del capítulo avanza sobre los sentidos de los entrevistados, que desde sus experiencias de gestión; los cuales proponen modos de entender los sujetos y las instituciones, tanto como sobre la función socioeducativa de los espacios de CL y FP, desde su conformación.

Siendo diferentes entendemos que los sentidos construidos por los ex funcionarios sobre los estudiantes y sobre la formación de los mismos tiene vinculación con el modo en que cada uno de ellos entiende la EPJA y su lugar en el sistema educativo; las disputas al interior del sistema con otros niveles y modalidades, y la formación de los docentes y capacitadores laborales.

En el caso de Stella la mirada tanto sobre las instituciones, como sobre la formación de los docentes e instructores, y de los propios estudiantes adultos está atravesada por fuertes sentidos comunitarios y de educación popular, propios de una perspectiva fundante para la EPJA en Latinoamérica, el país y la provincia. El enfoque comunitario y popular atraviesa el discurso de la ex directora provincial, y marca el propio proceso de formación y su llegada a la modalidad. Vincula fuertemente la EPJA con valores como la *solidaridad*, el *compromiso mutuo*, la *comunidad* y el *respeto por el otro*. Entendemos que estos sentidos persisten en las prácticas de los instructores laborales que trabajan en la modalidad desde la década del '90; prácticas que tienden a lo *no formal*, con impacto comunitario y barrial²⁸.

Como se mencionó en el desarrollo del capítulo, para la entrevistada las prácticas docentes y la organización de las instituciones están vinculadas a las características de espacios *no formales* y *abiertos* por lo cual critica fuertemente la estructura del sistema educativo que expulsa a los alumnos y, en este sentido, no los contiene. Habla de una Educación de Adultos *remedial* en términos de *sanar* lo que el sistema hizo con los jóvenes y adultos y *contener* a los que, anteriormente, habían sido expulsados. La mirada sobre los docentes e instructores laborales -en esta misma línea- refiere a la necesidad de prácticas *abiertas* de

²⁸ Véase Capítulo 6.

construcción del aprendizaje y de *reconocimiento de saberes* obtenidos por el adulto en otros ámbitos de su vida.

Si bien el ex coordinador coincide con esto último también plantea que la metodología de trabajo que debe orientar la FP es una metodología conductista que parte de lo que el estudiante sabe pero requiere de un docente que indique, oriente, guíe el aprendizaje y establezca los objetivos. Distanciándose del posicionamiento anterior plantea la necesidad de pensar una formación para el trabajo, y especialmente la FP, como espacios de actualización permanente que miren *lo que viene*, que se oriente *hacia el futuro* y no solamente que reconozcan prácticas que ya se vienen desarrollando en términos formativos sino que, por el contrario, se propongan instancias superadoras de éstas. Se diferencia de una perspectiva *comunitaria* de la formación para el trabajo, a la que llama *artesanal*, no solamente en términos de su sentido intrínseco sino también en relación a la expansión de la modalidad, en términos territoriales. Considera que para brindar una formación de *calidad* no es necesario tener muchos centros abiertos sino pocos y bien equipados. Esto marca también las discusiones sobre los *efectos políticos* que producen las políticas escolares y educativas (Brusilovsky, 2012).

En su análisis de la modalidad, Dante plantea una disputa entre el espacio de formación para el trabajo de la EPJA en la provincia y aquellos propios de la Educación Técnico Profesional y, también al interior de la modalidad, en donde tiene su correlato entre docentes de educación primaria fundamentalmente y capacitadores laborales. Considera la necesidad de sostener una diferencia entre las propuestas de FP para los jóvenes y para adultos, ya que los describe con características diferentes; desde esta mirada el mercado laboral tiene que marcar el ritmo de la FP para que ésta cumpla su función educativa.

Por su parte, ambos entrevistados mencionan y destacan el trabajo de articulación con otras instituciones educativas, comunitarias o socioproductivas. Desde la construcción de políticas públicas y de la gestión pública, frente a la EPJA y a la FP podemos advertir diferentes orientaciones en relación a las políticas educativas ancladas en distintas formas

de entender el sentido educativo orientado al trabajo, pero fundamentalmente los modos de concebir los espacios educativos y sus actores destinatarios.

Referencias Bibliográficas

- AA. VV. (1997) *Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos Hamburgo*. Informe Final.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Coloquio, Serie Editorial.
- Francisconi, A; Smit, R. (2015). *Política educativa para la formación laboral: el desafío de mirar más allá del aprendizaje del oficio*. Encuentro Latinoamericano la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Buenos Aires: UNIPE.
- Gallart, Ma. A y Jacinto, C. (2003). *Entrevista*. IIFE-Buenos Aires, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Informes periodísticos para su publicación. Nº 19.
- Gallart, Ma. A. (2006) *Los desafíos de la Formación Profesional*. Anales de la educación común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. pp. 122 a 127. Tercer siglo, Año Nº 2, Nº 5. Educación y trabajo.
- Homar, A. (2006). *Algunas reflexiones en torno a la educación de jóvenes y adultos en la provincia*. Conferencia para educadores jóvenes y adultos. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. AGMER, Paraná – Entre Ríos.
- Homar, A. y Altamirano, G. (Comps) (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jacinto, C (2015). *Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social*. Perfiles Educativos, vol. XXXVII, Nº 148. IISUE-UNA.
- Jacinto, C. (Comp.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.

- Levy, E. (2015) *Educación y trabajo en los Programas Sociales. Tensiones y debates no saldados*. Grupo Temático N° 12: Educación, Estructura productiva y Fuerza de Trabajo. 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Millenaar, V. (2018). *Servir y agradar. Aprendizajes actitudinales en las propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía*. En: Jacinto, C. (coord.) El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Nosiglia, Ma. C. (2007) *El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas*. Revista PRAXIS Educativa N° 11, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, pp. 113-138.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) “*Revisión del concepto de Educación No Formal*”. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sosa, M. (2016). *A 10 años de la Ley de Educación técnico profesional en Argentina: ¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo?* Cuadernos del Ciesal. Año 13, N° 15, enero-diciembre 2016, pp. 242-258.
- Torres, R. M. (2006) *Derecho a la educación. Es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Disponible en: www.fronesis.org

Normativas y documentos oficiales.

Leyes.

Ley Federal de Educación N° 24.195, año 1994.

Ley de Educación Técnico Profesional Ley N° 26.058, año 2005.

Ley N° 9660, año 2005. Creación del Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción de Entre Ríos.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006.

Ley de Educación Provincial N° 9.890, año 2008.

Resoluciones.

Lineamientos curriculares para la Escolaridad primaria de la modalidad adultos. 1994. CGE, Entre Ríos.

Resolución CGE N° 507/07. Entre Ríos.

Resolución CFE N° 118/10. Iguazú, Misiones.

Resolución CFE N° 115/10. Iguazú, Misiones.

Resolución CGE N° 4848/14. Entre Ríos.

Resolución CFE N° 254/15. Buenos Aires.

Resolución CFE N° 288/16. San Luis.

Resolución CFE N° 287/16. San Luis.

Resolución CFE N°308/16, San Carlos de Bariloche, Río Negro.

Convenio N° 5 Ministerio de trabajo, empleo y seguridad social y Consejo General de Educación.

Registros de Campo.

Registro de campo N° 26 Entrevista a la Ex Directora Provincial de la modalidad. Prof. Stella Maris Rébora de Chiapino (Periodo 1988-1995).

Registro de campo N° 35 Entrevista al Ex Coordinador de Formación Profesional y Capacitación Laboral. Prof. Dante Gaspari (Periodo 1995-2006).

Análisis de Datos

Capítulo 5: Sentidos Otorgados desde la Gestión Institucional de los Centros Comunitarios.

Introducción

En las próximas líneas presentaremos el análisis de las entrevistas realizadas a los coordinadores de los CC, seleccionados para la muestra de la investigación. Describiremos los sentidos que sobre la modalidad, la FP y los estudiantes, han construido desde su perspectiva de la gestión institucional. Es importante aclarar que al cargo de coordinador se accede por designación directa, no necesariamente se requiere formación docente de base y en esto coinciden ambos entrevistados, uno como técnico agrónomo y el otro como politólogo.

Mirta Espinosa (2013) expresa que el concepto de gestión educativa proviene del campo económico y que ha sido retomado, revisado y adaptado al campo educativo para pensar las acciones, las prácticas de conducción, el hacer diario de las instituciones y de quienes conducen estas instituciones.

Entendemos la gestión institucional desde una mirada crítica donde se consideren distintas dimensiones de la tarea de conducción de las instituciones educativas, para el logro de los objetivos y metas. Atravesadas por componentes políticos, emocionales, valorativos e ideológicos (Cantero, 1997) las instituciones se conforman en una puja de intereses y proyectos que tienen como protagonistas a diferentes actores. Gestionar implica intervenir, decidir, movilizar, proponer, evaluar las prácticas desde la singularidad de cada institución, de los proyectos que se sostienen, de cómo se van procesando las decisiones. Esta gestión siempre tiene referentes más o menos explícitos respecto de cómo tiene que ser o qué se espera de la institución (Blejmar, 2005).

Consideramos, entonces, este concepto desde una mirada crítica y reflexiva de las instituciones que nos ocupan, de los sujetos jóvenes y adultos que enseñan, aprenden y gestionan. Siempre pensando que cada dinámica institucional, sus vínculos y relaciones

pedagógicas les da sentido a un contexto determinado, una coyuntura histórica social y cultural. Por eso nos parece interesante lo que plantea Espinosa (2013) respecto a una mirada sobre la gestión que contiene una idea de movimiento. La gestión en sí misma es dinámica, va produciendo siempre modificaciones que van más allá, o se dan a partir, de cierto modo de organización.

Los entrevistados se diferencian al momento de analizar la trayectoria de ambos en la función de coordinación. En el caso de Oscar durante 30 años ha ejercido la conducción de los dos CC estudiados, en un primer momento en el CCA y, en un segundo momento, y ya finalizando su *carrera docente*, en el CCB. Cabe destacar que inicia su recorrido en la modalidad siendo instructor de Huerta y Granja de la primera institución. En el caso de Ariel cuenta con un año y medio de antigüedad en la modalidad al momento de ser entrevistado. Definimos para el análisis de estas entrevistas algunos ejes que nos permiten ordenar los datos obtenidos, considerando uno de los objetivos de la tesis el cual requiere de la indagación acerca de lo institucional para situar e identificar sentidos posibles.

En el desarrollo del capítulo el análisis se presentará en los siguientes ejes:

- **Los primeros pasos en la modalidad**
- **La modalidad: entre la no formalidad y los procesos de institucionalización**
- **Los sentidos sobre la práctica docente y la imagen institucional**
- **La mirada sobre los estudiantes**
- **Los sentidos sobre la gestión institucional**
- **Reflexiones finales**

Los Primeros Pasos en la Modalidad

Presentaremos en este apartado lo que advertimos como claras diferencias en términos de las tareas iniciales desarrolladas por cada uno de los coordinadores. Por un lado, Oscar participó en el armado del CC y la función de coordinar todas las actividades que ya se

venían desarrollando y de las cuales él formaba parte. En su discurso hay una impronta social y de educación popular-comunitaria muy fuerte, siendo parte de procesos de conformación de la modalidad en la provincia; tal como lo hacemos en la actualidad. Por el otro lado, Ariel accede al cargo desde un espacio ya constituido, con personal de gestiones anteriores y con una oferta educativa definida, al menos para ese ciclo lectivo; con la impronta de mejorar el funcionamiento de una institución en marcha, desde lo organizacional y lo administrativo.

Oscar destaca que no tenía experiencia en educación al momento de ingresar a la modalidad y que su primera experiencia fue *en adultos*:

Lo único que tenía **a mi favor** era que tanto mis dos padres fueron docentes, trabajaban en escuelas de jornadas completas, entonces yo vivía en la escuela y en un ámbito rural vos por ahí vez muchas cosas muy distintas. Pero no, **en educación la primera experiencia laboral que tuve en adultos fue ésta, empecé en adultos y ahí seguí** (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB).

Comenzó a trabajar como instructor de Huerta y Granja en el centro denominado –en ese momento- Centro Integral Cooperativista de Adultos, con la intención de nuclear centros laborales independientes, a los que luego se les sumarían un centro de educación primaria de alfabetización y un centro educativo de educación especial. Con una fuerte impronta de producción y venta para el sostenimiento de la institución, contaban con criadero de pollos, conejos y porcinos, además del desarrollo de huerta y vivero (Registro de campo N°2, observación institucional).

Destacó que los propios estudiantes, muchos con discapacidad, participaban del proceso de cría, faena y comercialización de la producción, a la vez que recupera el trabajo de gestión con distintos organismos como la Universidad Nacional de Entre Ríos o el Ministerio de Desarrollo Social, para la obtención de insumos y herramientas para equipar los distintos talleres. Para caracterizar estos inicios recuerda la impronta de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) y del Plan Nacional de Alfabetización en la llegada comunitaria a los barrios. Fue en la gestión de Stella cuando se conforma el CC como tal, y

él pasa a ejercer esa función de coordinar todas las actividades que se estaban desarrollando. Destaca que:

(...) **los talleres también estaban de lunes a viernes, solamente ahí, no estaban desdoblados como están ahora...** Había más cargos me parece antes" (...) Y **ahí se empezó a trabajar un poco más con la parte educativa**, estaba Blanquita, después se sumó Graciela, con los chicos de discapacidad (...) trabajaban acá en calle Paraguay, entonces se sumaron para allá y **ahí empezamos con todos los chicos especiales**. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Ariel, de 36 años, cuenta con antecedentes laborales en el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia. De profesión politólogo, trabajó como capacitador de promotores de la economía social en distintos barrios de la ciudad de Paraná con *un perfil más social, de trabajo social más general*, expresó (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA).

Identifica un punto de encuentro entre el trabajo que venía realizando y la propuesta de coordinación en la EPJA, en la perspectiva de la educación popular. Remarca en varios momentos de la entrevista la idea de **complejidad**.

(...) **no sabía que era tan complejo como me habían dicho**, me di cuenta después que era bastante más complejo de lo que me imaginaba, porque dentro de la modalidad bueno, **tiene varias áreas a trabajar, es más trabajamos con varias instituciones**. (...)

Primero porque **es bastante complicado**, porque viste que desde el punto de vista de que **si hay mucha democracia de golpe**, es como que todos **nos atropellamos y no podemos salir por la puerta** (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Lo complejo, entonces, se encuentra ligado a las características propias de la modalidad, a la gestión de un CC y a los modos de relacionarse con los actores que ya venían trabajando en él, sumado al desafío de implementar cambios en el funcionamiento de la institución. Da cuenta de lo *complicado* de abordar los vínculos institucionales e interinstitucionales frente a

la proposición de mecanismos democráticos de trabajo y la necesidad de *filtrar* ciertos modos de participación; cuestiones que se abordan en los días institucionales, según sus palabras. Da cuenta de lo *complicado* de abordar los vínculos institucionales e interinstitucionales frente a la proposición de mecanismos democráticos de trabajo y la necesidad de *filtrar* ciertos modos de participación; cuestiones que se abordan en los días institucionales²⁹, según sus palabras.

Se preocupa en explicitar el trabajo de búsqueda e indagación que realizó antes de aceptar el cargo de coordinador frente a su desconocimiento respecto de la modalidad. Habla de investigación, de búsqueda, de estudiar la normativa, respecto a cómo estaba organizada y cómo se regulaban las tareas, *a ver de qué se trata*; comenta que realizó búsquedas en la página web de la dirección provincial de normativas sobre la función de coordinación y del trabajo en general: “(...) **empecé a investigar un poco qué era**, y bueno me dijeron, *la persona que me dio la oferta, que era un centro de educación no formal*” (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA).

A su vez, menciona que cuando le ofrecen el cargo de coordinador destacan que posee título de grado y que la intención era *eleva la vara* y buscar *gente joven*, aunque estos criterios no son condición necesaria para acceder al cargo.

Esto dialoga con la propia constitución de los CC de la modalidad en la provincia y en su perspectiva comunitaria y popular, que no ha sido modificada normativamente en las distintas gestiones de gobierno. Tanto la coordinación de los CC como las coordinaciones departamentales que se encargan de la FP, son cargos designados políticamente en distintos periodos de gobierno razón por la cual no se encuentran formalizados los criterios de selección; los cuales se van modificando según las intencionalidades políticas en juego.

(...) me dijeron cuando me lo ofrecieron ‘Mirá en realidad **no se necesita un cargo, de tener un título profesional para ejercerlo, pero bueno creemos que vos sos**

²⁹ En la provincia de Entre Ríos se establecen -por calendario escolar- al menos seis *Días Institucionales* por ciclo lectivo. El CGE propone agenda de trabajo pero, a su vez, las instituciones abordan temas o problemas propios de su funcionamiento.

joven, que tenés las pilas, que tenés el perfil y bueno, **queremos elevar la vara un poco y poner a alguien con un título de grado** y bueno, bárbaro lo acepté yo soy politólogo y bueno y quería darle una vuelta al tema de las instituciones...” (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

La Modalidad: Entre la no Formalidad y los Procesos de Institucionalización.

Para Oscar el trabajo en la modalidad se diferencia del de otros espacios educativos porque se centra en lo social, en la relación con la gente y *no tanto* en lo pedagógico. Marca la presencia de un docente que escucha, que da lugar a acciones solidarias, a trabajos educativos pero con fuerte carga social.

(...) los que trabajamos en adultos nos lleva mucho lo social, **lo social nos lleva a seguir trabajando, el relacionarse con la gente, no tanto la parte pedagógica.**

Porque yo creo que eso es lo que marca la modalidad en sí, nosotros estamos y si necesitan que la docente lo escuche, lo va a hacer y **en otra modalidad educativa eso no lo vas a tener.** (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Dentro de su función de coordinación marca un quiebre en el traslado de un CC a otro. Lamenta haber dejado atrás una institución que ya estaba organizada, en funcionamiento, y tener que abandonar nuevamente proyectos personales, postergados frente al desafío de la coordinación del CCB.

Cuenta que se requirió de mucho trabajo; el centro contaba con una coordinación que no había logrado relacionarse con el barrio.

(...) **lo que me costó más sobre todo fue revertir la imagen institucional, estaba muy muy degradada la institución.** De los vecinos con los que hablabas tenían una imagen malísima, el ordenanza que estaba, y está acá siempre decía que cada cual tenía llave, entraban, salían, hacían cualquier cosa viste... (...) Hasta **se habían levantado firmas para sacar el centro de acá, teníamos que revertir todo eso** viste, me costó un montón, un montón”. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Retoma un momento conflictivo de la relación entre la comunidad y la institución educativa, y un proceso de apertura del CC al barrio relacionado con el trabajo con referentes locales y, hacia dentro, la pertenencia institucional de los actores. La gestión socio comunitaria y la integración con algunas actividades del barrio permitieron modificar ciertas condiciones y vínculos con los estudiantes y sus familias; entendiendo aquí la importancia de las prácticas educativas, y el reconocimiento de la presencia de varias generaciones familiares como estudiantes de los distintos talleres.

En el análisis de la relación institución - comunidad no se consideran aspectos de un contexto más allá del barrio, propios de política socioeconómica local, provincial y nacional. Del mismo modo se naturalizan algunas prácticas educativas y de vinculación, entendiéndolas como comunes, persistentes, difíciles o imposibles de modificar desde la intervención educativa. Reconocemos culturas institucionales construidas en el marco de políticas educativas y prácticas que se transforman en marco de referencia de la vida cotidiana, orientan decisiones y acciones, profundizan la fragmentación o la vinculación con el contexto inmediato y otorgan a los jóvenes y adultos diferentes sentidos en su carácter de estudiantes.

Enfatiza el trabajo realizado para *revertir la imagen institucional*, imagen que estaba acompañada por un edificio en el que *no había nada*. La apuesta fue *trabajar lo social*, entendiendo por ello al respeto, la conducta, la disciplina, la vestimenta.

(...) después que tuve el centro funcionando, porque tenían esta estructura, estaba el docente, estaban los docentes de educación especial, **estaba todo organizadito**, ya todos tenían su taller, su espacio físico, **estaba todo equipado** y me dediqué otra vez a retomar mi carrera... y volver a dejar todo otra vez... /lo dice lamentando lo sucedido/. Acá esto, no había nada /acentúa la palabra nada/, había mecánica y no había una tuerca, había que enseñar herrería y había dos martillos. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

En el cambio de CC, Oscar menciona las diferencias en las comunidades educativas en las que trabajó; una conformada con migrantes del interior de la provincia y hábitos

relacionados al trabajo, esto es, que se *rebuscaba* para salir adelante haciendo sus propias huertas por ejemplo; y otra comunidad ligada a la necesidad económica, en donde no había voluntad ni condiciones que promuevan el trabajo, y en la cual comenzaba a ganar terreno la droga. Esto da cuenta entonces de dos **culturas del trabajo diferentes** y de una tensión entre lo que el entrevistado identifica como el *hábito del trabajo* y la *necesidad*; pero también manifiesta que la gente en la actualidad reconoce el trabajo que ha realizado el CC a lo largo de los años, y uno de los indicadores es la mayor presencia de adultos en relación a los adolescentes, *la gente grande no se acercaba al centro*. Establece una relación entre el cambio de imagen de la institución y la población adulta que fue creciendo.

(...) antes teníamos la mayoría adolescentes, donde **el adulto no tenía espacios, por el mal comportamiento justamente de los adolescentes...** y eso se fue más o menos trabajando, trabajando, y bueno, ahora estamos más o menos. [actualmente] (...) ya vienen los padres, conocen la escuela, conocen cómo estamos funcionando y el año que viene ya son futuros alumnos nuestros. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Los recursos y lo edilicio fue otra arista a atender por Oscar. Primero, en términos de convivencia con la escuela secundaria con la que compartían el espacio; la convivencia con los adolescentes, el cuidado del espacio. Hasta que años después pudieron contar con el edificio exclusivamente para el CC. Habla de *lucha*, de *una guerra constante* en los primeros años, en contraposición a la *tranquilidad* que tienen hoy.

Por su lado, Ariel destaca una mirada sobre el sentido de lo no formal, su preocupación por *estar en sintonía* con el resto de la educación provincial, y acercarse a *la lógica de la formalidad*. Esto le permitió cuestionarse sus representaciones de lo que era un CC, más ligadas a la idea de un centro integrador de salud y no a lo educativo. Por lo cual, una de sus propuestas de gestión tiene que ver con estar abiertos a la comunidad pero que a su vez la institución de cuenta de un funcionamiento propio.

(...) estudié la normativa y era un trabajo más de **sostenimiento de los lazos sociales** con la educación y con algunos talleres digamos... **bastante, te diría poco**

definidos, era de todo pero nada en particular, **era como un rol digamos de educación popular** te diría... como que **se me hizo más amigable porque había leído de los educadores populares en la dirección donde yo trabajaba en Desarrollo Social** (...) Hasta que bueno, en febrero de dos mil dieciséis cuando asumí el cargo, **empecé a conocer la gente que trabajaba acá y bueno, a través de darle un poco voz a ...** yo tenía más la idea de centro comunitario como la idea de centro comunitario tipo centro de salud, un centro integrador, un centro educativo digamos... Entonces cuando entre y lo ví dije bueno cuando empecé a conocer la institución y vi la bandera dije **‘Es una escolita’** /risas/, es un centro educativo.
(Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Plantea una imagen de una institución educativa que se diferencia de otros tipos de centros comunitarios; quedando tensionada esta idea de lo informal o de lo no formal. Indaga sobre el sistema administrativo, las jerarquías presentes, el organigrama de trabajo que alejan las actividades que se desarrollan en el centro de la mirada de la informalidad. Atraviesan la vida cotidiana institucional algunos indicios de esta perspectiva, como por ejemplo la historia reconstruida a partir de la *transmisión oral* y la *tradición* que se arrastra de la presencia de una ex ordenanza viviendo en el edificio, o prácticas vinculadas al manejo de fondos, o a la organización de las actividades institucionales a cargo de estudiantes o docentes, “*prácticas bastante ajenas a una institución de tipo educativa... como sin presencia del Estado*”, dice Ariel.

Esto se identifica como uno de los primeros desafíos de la gestión:

¿Qué tiene de informalidad esto?, porque se cumplen horarios, están cargados en el **sistema administrativo de gestión educativa**, hay una planilla de asistencia, hay jerarquía, hay un organigrama, hay un proyecto educativo institucional, hay un proyecto comunitario. **Le veía poco de no formal, de informalidad le veía muy poco** (...). (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Reflexiona a lo largo de la entrevista respecto de la rotación de poder, de la institucionalidad en sí misma y la necesidad de generar *un nuevo ordenamiento*.

(...) esas cosas me sorprendieron bastante, **roles que no tenían que cumplir personas y que te hacen asumir un cierto nivel de riesgo que desde lo institucional mientras no pase nada no pasa nada, pero si pasa algo es como que es un tema bastante complicado**, por lo menos yo que soy bastante quisquilloso en eso. (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

La relación entre la función asignada a las instituciones y su grado de formalización está presente en las textualidades de los coordinadores, quienes observan el lugar de la EA, lo institucional y las relaciones con la comunidad.

Lo que caracteriza la realidad de la Educación de Jóvenes y Adultos [EDJA] es la heterogeneidad de públicos, de espacios, de contenidos y, especialmente —y esto es lo que parece interesante remarcar—, la heterogeneidad de funciones sociales y políticas que se le asignaron según el momento histórico y el grupo responsable de su organización. (Brusilovsky y Cabrera, 2008, p. 21)

Desde esta heterogeneidad la perspectiva de educación permanente cuestiona fuertemente el lugar central del sistema educativo en la formación de sujetos pedagógicos; visibiliza otros espacios y prácticas que son formativos y que -de modo conflictivo- dialogan con los saberes oficiales. El sentido de la posibilidad permanente de aprender en términos de derecho, recupera y valoriza los aprendizajes que cada sujeto adquiere de manera informal y asistemática, *necesarios* para la supervivencia de los sujetos; necesarios frente a la “*simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela*” (Sirvent, 2006, p. 5).

Los Sentidos Sobre la Práctica Docente y La Imagen Institucional.

Oscar hace hincapié en el trabajo de reconstrucción de la *imagen del centro* y en su imagen actual, lo cual tiene un lugar prioritario en sus palabras. Reflexiona sobre las prácticas que realizan los estudiantes fuera del taller, en el marco de las propuestas de algunos instructores. Su preocupación es evitar *quedar mal y volver hacia atrás*, y para eso hay que demostrar lo que se está enseñando.

(...) **ya salimos a dos escuelas a cortar el pelo con las alumnas y eso te sirve, te sirve muchísimo, porque aparte vos también demostrás que estás enseñando**, y que los alumnos **tienen cierta calidad**, porque van y no le tijeretean el pelo, le cortan bien el pelo... **porque si no quedamos mal nosotros**. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Respecto de la formación de los instructores destaca que *“todos saben su oficio pero por ahí le está faltando la formación pedagógica”*. Destaca que la mayoría de los instructores son idóneos y que se dedican al oficio que enseñan, y cuestiona el ordenamiento de los módulos del diseño curricular vigente.

(...) **Adultos tiene una fortaleza, que los capacitadores trabajan de lo que enseñan**, entonces siempre va a estar actualizado, salvo el que se quedó y que se estancó (...). (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Sostiene que la práctica propia del oficio les exige estar actualizados. Por eso distingue instructores que se estancan, que no tienen apertura al cambio, que se quedan atrás, de otros que *siguen estudiando, se preocupan, van a cursos, se actualizan*, tienen proyección. Valora positivamente a los instructores laborales del CC en su capacidad y apertura para aprender, para incorporar lo nuevo, y puntualiza en quienes no ha podido lograr avances.

Te decía que **si no tenés la apertura al cambio te quedaste**, es decir, si vos no sabés manejar un teléfono celular tampoco vas a saber trabajar una herramienta que recién sale, porque nunca te vas a dar **la apertura de aprender y hoy es una evolución constante**, la **evolución tecnológica** es más rápida que la evolución biológica. Entonces aquel que se quedó... **siempre te vas a quedar atrás**. Porque cuando lo aprendiste a manejar algo, ya salió algo nuevo y **si vos no vas agilizando esos cambios te quedás**. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Reconoce que la forma de trabajo que tenían cuando llegó al CCB fue un problema; propuso entonces otra forma de trabajar y algunos cambios. También valora la formación de un grupo estable, que se mantenga en el tiempo, priorizando *el trabajo institucional*.

Define la actualidad de su trabajo como un momento tranquilo; tranquilidad dada por la posibilidad de la estabilidad del grupo de instructores y docentes con el que viene trabajando juntos hace diez años aproximadamente. Refiere a casos específicos en donde tiene que abordar la convivencia institucional en relación a distintas exigencias de las autoridades, *ir negociando para que el otro llegue al mismo lugar*. Según las palabras del coordinador, trabajan con libertad y demuestran *voluntad de trabajo*.

Ariel identifica en sus comienzos como coordinador que los instructores estaban reacios a tomar la palabra. Los vínculos y las relaciones establecidas hasta allí *estaban personalizadas*, según las palabras del entrevistado. Se simulaba el malestar y se dejaba entrever que *estábamos todos felices*.

(...) lo que yo sentí por ahí cuando entré en el centro comunitario era como una especie de mucho... **mucho temor hacia mí digamos** /espera unos segundo antes de continuar/... a la hora de hablar, a la hora de golpear la coordinación, a la hora de pasar a charlar ¿viste?, siempre **gente como muy callada**, siendo... Lo que me llamaba la atención es que siendo instructores laborales, desde el punto de vista docente, **gente tan reacia a la palabra** digamos, a poder tomar la palabra y poder hablar entre nosotros. (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Reconoce diferencias entre el perfil del instructor y el perfil de los docentes de educación primaria del CC. Conformaban dos grupos distintos *tanto los docentes hacían sentir eso, como los instructores también se asumían como otro grupo*, dice. Plantea el desafío de la democratización de la palabra, que circule, que se sientan parte del proceso, lo cual no ha sido logrado para el coordinador en su totalidad. Otro desafío tiene que ver con superar los vínculos personales, superar el punto de vista de lo personal propios de *la tradición, de lo que viene con la misma institución* y tomar un posicionamiento a nivel institucional, focalizando en el trabajo y en la participación desde objetivos comunes.

Sí, bueno, cuando yo arranqué el vínculo era como que... como que **estábamos todos felices digamos**, era como una idea como de **tratar de simular** /acentúa esta palabra/ un cierto malestar que en un momento del año surgió digamos. Te diría

a mitad de año surgió con mucha furia, con muchos rencores, personales, muchos problemas personales, mucha historia... de la trayectoria de cada uno. (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Plantea la necesidad de un *nuevo ordenamiento* que recupere -pero que a la vez supere- la tradición y de lograr una participación sincera que no se centre en los problemas personales que existían de larga data. La *participación* es remarcada de manera constante: participación en la posibilidad de sugerir mejoras, de comprender lo que implica el trabajo en equipo, que hay posibilidad de innovar, de "*cambiar el rumbo, poder en ese movimiento que ya viene darle un nuevo rumbo, con otro perfil*", expresa el coordinador. La participación también es retomada desde el involucramiento de los actores en distintas actividades institucionales desde compartir *la hora de la bandera*, el saludo inicial, la asistencia a los días institucionales de todos los docentes, la representación de los docentes como parte del CC en jornadas o capacitaciones, entre otras.

El entrevistado identifica problemas institucionales que tiene que abordar desde la gestión. En este sentido, advierte que hay trabajar sobre algunos prejuicios respecto a los estudiantes, sobre todo aquellos con proceso de judicialización, frente al desafío de retener la matrícula después de julio; cuestión pendiente todavía para los instructores porque entiende que hay una *barrera creada*. Se toma como una *cuestión natural*, instalada, que a mitad de año cae la matrícula. Reconoce que la cuestión económica complica, *es clave* en la permanencia de los estudiantes en las capacitaciones porque para los distintos talleres, hay ciertos recursos con los que los estudiantes tienen que contar los insumos para cocina, panadería, modisto, *te diría que es el principal impedimento*, expresó.

(...) te diría que cada capacitador **teje su estrategia colaborativa y solidaria**, no lo hacen todos y algunos son más creativos que otros y yo también me imagino que como docente también debe costar bastante sostener un taller donde bueno, ¿con qué lo sostenés?, porque necesitás mostrar algo, elaborar algo, producir algo, mostrar...

(...) tienen algunos **desafíos que tienen que ver con retener la matrícula después de julio...** Y también desarrollar, desarrollar ciertas... te diría romper, **hacer una ruptura con ciertos preconceptos** y demás con algunos estudiantes, que nosotros trabajamos con oficinas de Medidas Alternativas y ese tipo de cosas. Eso me parece que... **te diría que es un lente a la hora de mirar el estudiantado pendiente en los instructores laborales**, que diría está en todos nosotros, pero de acuerdo con lo que uno va haciendo el seguimiento y hablando y demás de los diferentes agentes que uno tiene trabajando en la institución, te diría que ahí es donde **hay una especie de barrera creada**. (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Formula también una distinción entre capacitadores *más tradicionales* y los *más nuevos*. En este sentido, los capacitadores tradicionales -con más de 5 años de antigüedad- no estarían tan interesados en la pedagogía; en cambio destaca que los más nuevos le dan más énfasis *al tema de enseñar* y de participar en espacios de capacitación.

Los más nuevos, que vendrán de este año o del año pasado o los suplentes, como que tienen esta idea de ponerle te diría más énfasis al tema del enseñar que de... que el tema de la experiencia, 'del hacer' en el oficio. Eso también se nota un poco, como que los capacitadores más... más nuevos en la modalidad, como que notás que tienen una **formación teórica** /pone énfasis en esa palabra/ más... más **elevada**, sí esa es la palabra, que los más antiguos... tendríamos que ver por qué es así digamos. Pero te diría a simple vista, un pantallazo que vos hacés, como que unos son más del hacer, como de la parte más... vamos a hacer un error digamos, pero **unos serían más prácticos y otros teóricos-prácticos te diría**, porque tampoco es que son teóricos los otros, es como que pueden fundamentar el hacer con una teoría más desde la pedagogía y el otro más desde un dictado clásico, y bueno, ¿me entendés?. (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Esto da cuenta de una relación entre la antigüedad y el interés por las capacitaciones ligadas a la práctica docente, y capacitadores nuevos que tienen la formación teórica y más

interés por el enseñar. Pero a su vez reconoce que los instructores *tejen estrategias colaborativas y solidarias* para sostener la matrícula y se encuentran frente al desafío de sostener la desde lo cualitativo y no desde lo cuantitativo.

Aunque frente a un contexto económico complejo, se enfrentan a un año más austero en el cual es necesario poner la mirada sobre los recursos económicos; su escasez que favorece la permanencia de los estudiantes en los talleres y advierte que *los docentes hacen malabares para enseñar un poco más, con la técnica*.

También reconoce que en el proceso de cambio, y de su propia concepción de gestión, en términos de llevar los papeles al día comenzaron a trabajar con la carga de planillas online en búsqueda de lo que considera sinónimo de *transparencia* o *agilidad*. Hace hincapié nuevamente en el *desafío*, palabra que también se reitera en varios momentos de la entrevista para los capacitadores más antiguos.

Si bien evalúa que se ha avanzado en compartir algunas cuestiones desde lo institucional como armar una feria, un acto, *desde el punto de vista macro*, lo general, lo institucional. Desde la enseñanza todavía pervive una cuestión más de *control*, de revisar si el estudiante asiste por ejemplo; marcando una ausencia de reflexión pedagógica, ligada a las prácticas de enseñanza.

En tal sentido, identifica poca vinculación entre los talleres desde el punto de vista pedagógico, y desde el punto de vista de la enseñanza. Se encontró con resistencia en el trabajo con los instructores pero también miedo al cambio, a las nuevas propuestas, la sensación de control respecto de las prácticas y una dificultad de tomar la palabra y de poder sentirse parte de la institución; advierte el objetivo de *generar expectativas a más gente* tanto para fortalecer el trabajo como para poder proyectar.

En términos formativos reconoce que no se realizan prácticas profesionalizantes o de inserción laboral fuera del centro, salvo en el taller de Gasista de Unidades Unifuncionales (que se dictó en el centro comunitario hasta el 2018), pero que sin embargo eran charlas con fines prácticos y prácticas de observación o de recorrido de edificios y observación de instalaciones, pero no de prácticas propiamente dichas.

La mirada sobre los estudiantes

Comenta Oscar que en los talleres se pretende *poner un poco de disciplina, un poco de orden* en las conductas de los estudiantes; que son hijos de ex alumnos. Cuentan con presencia de vecinos del *Volcadero*³⁰, lo cual propone ciertas particularidades de un modo de vida que *choca* con la propuesta de algunos talleres. Hacen hincapié –docentes e instructores- en hábitos que van desde el saludo hasta la vestimenta, la higiene personal, el vocabulario, el respeto hacia compañeros y docentes. Cuestiones que con el correr de los años se han ido *pregonando* y modificando.

Y por **sobretudo la higiene**, fundamentalmente es un tema que tenemos que tratar, porque a un niño bueno, vos le vas dando, pero **a un adulto ¿cómo le decís?** “(...) **es natural tener remeras de hace cinco días**, zapatos todos embarrados, porque vienen de allá de abajo. (Registro de campo N° 34, Docente de primaria CCB)

Tanto la docente como el coordinador coinciden en el cuidado que deben tener al momento de la comunicación con los adultos, fundamentalmente, y se cuestionan cómo y hasta qué punto se abordan con los estudiantes algunas cuestiones referidas por ejemplo al saludo o a la higiene, para que no sean mal interpretadas. Es decir, problematizan el límite de la intervención de la tarea docente en las conductas y hábitos de los estudiantes: *“Un día llamás al padre porque el hijo no se sacaba la gorra ¡y viene el padre con la gorra!”* (Registro de campo N° 34, Docente de primaria CCB).

El coordinador y la docente de educación primaria³¹ -quien se suma por unos minutos a la entrevista- dicen haber superado problemas de conducta e identifican los que existen como problemas *qué son de afuera, del barrio*, separándolos de cuestiones institucionales.

En torno a esto advertimos una valoración positiva respecto del acuerdo de convivencia, pero también de los adultos como estudiantes porque las cuestiones de disciplina con ellos

³⁰ Lo que se conoce popularmente como Volcadero es el Barrio San Martín de la ciudad de Paraná, uno de los más antiguos de la ciudad, ubicado al suroeste de la capital provincial, que recibe desde hace más de cien años los desechos de toda la ciudad como basural a cielo abierto.

³¹ La oficina del coordinador es un espacio reducido, compartido junto con el administrativo; además es el lugar de encuentro de docentes e instructores.

se pueden hablar, negociar; en cambio con los adolescentes se tornaría más dificultoso, es *más jodido*, “*porque viste que **ellos buscan el enfrentamiento***”. (Registro de campo N° 34, Docente de primaria CCB)

Con una matrícula de 220 alumnos aproximadamente, Oscar describe una población mayoritariamente adulta en la actualidad. Habla de un antes y un ahora; un antes protagonizado por los adolescentes relacionados al mal comportamiento, que no se quedaban en las aulas, salían y entraban, no aprendían, no atendían, colando un fuerte peso en una mirada negativa. Estas características de los jóvenes dejaban a los adultos sin espacio.

(...) en la evolución de estos años, que **el adulto tiene más espacios** en el centro que el adolescente, **no es que se prohíba el adolescente**, sino que... (...) Y antes **cuando había más adolescentes el adulto no se acercaba**. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

La presencia de adolescentes está relacionada con la idea de lucha, de incomodidad. En cambio, que el adulto tenga más espacio que el adolescente en el centro significa para Oscar que podés hablar cuestiones de disciplina, que tenés más tranquilidad. El adulto se siente más cómodo a partir de todo el trabajo realizado y el cambio de conducta; el objetivo fue generar un espacio para adultos que era necesario. Sin embargo, también destaca que a partir de la nueva estructura curricular no se puede trabajar con adolescentes menores de 16 años en la FP y marca su preocupación ya que se deja una importante franja etaria sin atender, atravesada por las problemáticas de la droga presente en el barrio y el facilismo de acceder a ella.

Entonces la palabra *comodidad* aparece asociada a la relación entre estudiantes adultos y adolescentes. Los adultos no se sentían cómodos frente a las nuevas generaciones en el centro. Y en la actualidad el adolescente es el que no siempre se siente cómodo frente a los adultos que asisten a la institución.

(...) pero antes teníamos **mucha gente del Volcadero, mucha gente del Mosconi**.

Y en los talleres igual, tenías muchos gurises, **entonces el adulto nunca se acercó**,

porque no, no se sentía... “(...) la mayoría son gente grande, **antes tenías que andar peleando con los gurises**, que te corrían en los pasillos, que te hacían cualquier cosa en los talleres y hoy no. **Es el espacio que se necesitaba también, nosotros somos adultos**, pero bueno, ya te digo, tampoco es que se le dejó de dar espacio al adolescente. El problema es que **no se sintió cómodo el adolescente con tanta gente grande**.

(...) **la mayoría son adultos, y la mayoría son mujeres**. Pero antes no, antes eran muchos **chicos, muchos chicos que salían, no sabían qué hacer, se venían a los talleres, no aprendían, no atendían... y el adultos se sentía mal, no tenía su espacio**. Y después que también paralelamente fue cambiando la imagen, se empezó a acercar la gente grande, **ya el adolescente ya no venía con intenciones de no aprender**, porque se sentía mal y se quedó el que quería aprender, no el que venía a no hacer nada, **siempre fue la lucha viste**. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Hay una identidad institucional relacionada a la presencia de adultos como estudiantes; el adulto es el destinatario de las propuestas educativas. Se los evoca reiteradamente en el lugar del *orden* y la *disciplina* frente adolescentes a los que hay que inculcar *hábitos* y *conductas*. Aunque se pueden percibir contradicciones en el relato del coordinador, ¿cuál es la fuerza de esas marcas en la caracterización de los estudiantes, construidas en recorridos históricos específicos? Se identifica a los jóvenes en momentos críticos y también de normalización.

El inicio de la gestión de Oscar a cargo CC se produce a principios de la década del '90, en contextos de recrudescimiento de políticas neoliberales y ajustes en diferentes dimensiones del Estado; entre ellas, dimensiones sociales y educativas. La comunidad de la que forma parte el CCB experimentó un aumento exponencial de la pobreza y la desocupación, produciéndose un crecimiento del barrio en zonas anegables. Esto es importante considerarlo porque la vida cotidiana de las familias que componían la institución se vio afectada y empobrecida, tensionando la relación con la comunidad y visibilizando una

problemática que en la actualidad sigue presente: la presencia del narcomenudeo. La institución sufre situaciones de violencia y agresión escenario complejo para el sostenimiento de algunos proyectos institucionales (Barsanti, Chamorro y Homar, 2011).

Es en este contexto que advertimos sentidos que tipifican y obturan algunas posibilidades de repensar prácticas educativas, transitando procesos de auto justificación que no pueden despegarse una mirada de sentido común, aun cuando en estas mismas expresiones adviertan preocupaciones y prácticas respecto del presente y futuro de los jóvenes (Kaplan, 2013). En este sentido, ¿cuánto hay de prácticas remediales y cuánto de apuestas formativas efectivas?

Las palabras de Oscar orientadas a recuperar un destinatario se hacen más fuertes entendiendo que son los adultos los sujetos esperados en los talleres de formación laboral. Adultos que en su andar por la institución también presentan ciertas particularidades al ser sostén de familia y estar insertos en un mundo laboral informal e inestable, en diálogo con el cual no puede garantizar la regularidad y la asistencia a la institución, aunque demuestran mayor compromiso que los jóvenes.

Identificamos sentidos ligados a prácticas formativas que interrogan un derecho puesto en cuestión hacia los jóvenes, y una imagen de un estudiante joven signado con las carencias. Se hace presente algo relativo al no saber qué hacer frente algunas prácticas barriales y también una sensación de desborde desde lo institucional.

Oscar plantea que le llevó un tiempo aproximadamente cinco años hasta que *normalizamos un poco*. También comparte la decisión institucional de dividir grupo de adultos mayores, por un lado, y grupo de adolescentes, para educación primaria, como estrategia para que el adulto no deje de asistir al centro. “*Nos sirvió la división*”, refuerza la docente.

Como parte de la población de estudiantes, Oscar destaca la presencia de estudiantes con discapacidad en ambos centros comunitarios. Considera que en sus inicios en el CCA, donde comenzó como instructor y luego coordinador, la problemática con la discapacidad tenía que ver con el *ocultamiento* de los *chicos especiales*. La presencia en el barrio de familias rurales y del interior de la provincia es, para Oscar, una razón para ello. Por su

parte, reconoce que *un montón de gurises... todavía están ahí*. No realiza consideraciones sobre la formación de estos jóvenes y adultos con discapacidad; aunque reconoce que hace años que asisten a la institución sin poder resolver la inserción laboral de los estudiantes. Advertimos la presencia de sentidos históricos vinculados por un lado a la contención de esta población, pero también a la resignación frente a la imposibilidad de ofrecer otras experiencias de formación para este grupo de estudiantes, atravesados por la discapacidad y la pobreza.

Es la docente la que aporta en la entrevista su mirada sobre estudiantes con procesos de judicialización, marcan los límites de su tarea docente y la propuesta de enseñanza.

Y yo lo que tengo con probation he comprobado... no hay problemas de conducta /hace una mueca y se ríe/ a veces no quieren hacer las cosas, no quieren copiar y bueno, **se hace lo que se puede y con una persona así no podés hacer mucho.**

Yo lo hablé con la asistente pero... (Registro de campo N° 34, docente de primaria CCB)

Podemos decir que los dos criterios más importantes por los cuales Oscar caracteriza a los estudiantes son por la edad y por el género. Plantea que existe mayoritariamente una población de adultos mayores y de mujeres. Esto no condice con los dos grupos observados, aunque los ejemplos que retoma en la entrevista tienen que ver con los demás talleres. También plantea que el adulto mayor que asiste al centro, adulto de unos 45 años en adelante, es el primero que abandona el cursado por trabajo. En el momento del año en el que fue desarrollado el TC describe que había pocos adultos y más adolescentes justamente porque la cuestión laboral que incide en el sostenimiento de la asistencia.

Lo que más... los grupos son mujeres y personas mayores, no adolescentes, son muy pocas. Y **el adulto mayor no se acerca directamente, muy poco**, te diría que adulto mayor hoy en el centro hay dos o tres, **el resto de los varones son adolescentes y después son todas mujeres.**

Y es el que primero se va, cuando consigue trabajo es el que primero abandona, el hombre, a la primer changa que hay. (...) Por suerte ya te digo porque tienen

trabajo, pero a nosotros nos dejaron a medio terminar los talleres y no le importa lo que es capacitación, **le importa lo que es lo económico**. Ya te digo, **el hombre cuando consiguió trabajo se te fue y la mujer no, porque siempre se queda en su casa, nunca va a tener...** (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

A las mujeres se les asigna otro lugar, otra función social: quedarse en la casa para hacer las tareas del hogar y, por ende, tienen otro vínculo con las capacitaciones laborales. Sentidos que identifican a una mujer que buscaría trabajos para realizar en la casa, en contraste con los varones los cuales tienen más posibilidades de realizar trabajos en relación de dependencia, porque *el hombre si tiene la libertad de hacerlo*. Nos preguntamos entonces, las mujeres que asisten a las capacitaciones ¿no se integran al mundo del trabajo formal? ¿Está vedada esa posibilidad? ¿Cuál es el sentido de su presencia en los espacios de formación laboral entonces? ¿Cuáles son los vínculos con el trabajo y las estrategias respecto de sus procesos de inserción?

Verónica Millenar (2014) propone pensar la relación entre las subjetividades de las estudiantes, los abordajes de género de las instituciones y las características del mercado de trabajo. Se pregunta, en este sentido, *“¿Qué lugar adquiere la formación profesional en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes pobres? ¿Contribuye a redefinir el entramado de múltiples inequidades que confluyen en sus procesos de inserción al trabajo?”* (Millenar, 2014, pp. 326 y 327). Asimismo la investigadora expresa que *“(...) la dinámica persistente en la división sexual del trabajo se cruza con las desigualdades sociolaborales del mercado de empleo, esto se produce de formas específicas en diferentes grupos de mujeres de acuerdo a su origen social”* (Op.Cit. p. 328).

Desde la perspectiva de la gestión del CC B se advierte algo que también será considerado en la mirada de uno de sus instructores (y analizado en el capítulo correspondiente): sentidos de la formación para el trabajo de mujeres vinculados a priorizar y valorizar labores de cuidado y tareas domésticas no remuneradas. Estas labores son entendidas como propias de estas estudiantes, motivo por el cual alguna de ellas tiene que dejar de asistir al

CC o ven afectada su asistencia. En cambio, la asistencia de los estudiantes varones puede verse interrumpida por el acceso a trabajos temporarios. Trabajar desde la casa, “dentro de ella”, es visto como una posibilidad de “salida laboral” de las mujeres.

¿Cuánto incide la mirada de la coordinación y las prácticas institucionales sobre las “tareas femeninas” y el lugar de la mujer en el mundo del trabajo, respecto a las proyecciones que las mismas estudiantes pueden hacer? “(...) *el conjunto de la formación profesional resulta una suma de dispositivos de gran heterogeneidad y de propuestas formativas diferentes, y la inclusión de perspectivas de género en este terreno no aparece como una tendencia instalada* (Millenar, 2012)” (Op. Cit. p. 326).

También Oscar destaca que ciertos estudiantes *se acercan* -a los talleres- *para seguir cobrando un beneficio y no por la capacitación en sí*. Se muestra disconforme respecto del incentivo económico porque en sí mismo esto no contribuye a cambiar los hábitos; *se acercan para tener una asistencia y cobrar la asignación, nada más*, manifiesta el coordinador. Aunque también remarca, entrando en cierta contradicción, que aunque muchos también cuando ven que son *capaces* y que pueden *producir con sus manos* se motivan, se entusiasman y quieren seguir aprendiendo.

A lo mejor **para tomar la decisión de acercarse ahí sí le está faltando el hábito**, pero yo veo que la gente que viene, que se motiva, que sabe que puede hacer algo, ellas solas se potencian. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Refiere al trabajo de gestión realizado para que desde el Ministerio de Desarrollo Social puedan ocupar las instalaciones del CC para brindar y orientar sobre microcréditos a los estudiantes, para acercarlos a la gente, motivarlos y que puedan compartir el espacio físico. Destaca que la facilitadora que trabaja en el barrio ha sido alumna del centro y esto contribuye a que funcione el mecanismo, la promoción del *trabajo grupal* y el *compromiso colectivo*.

Porque **muchos de los alumnos nuestros ya tienen su crédito**, como el chico este que está de talabartería, y después hay dos o tres de panadería también... **no es mucha la ayuda económica pero la metodología de trabajo, el compromiso**

de devolver lo que vos pedís... (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Por su parte, Oscar manifiesta que los estudiantes menos integrados al centro son los estudiantes del secundario semipresencial, posiblemente porque desarrollan sus clases en otro espacio físico. No queda un vínculo con la institución, *vienen por algo puntual... y se van*. Tampoco se relacionan con los talleres laborales, según el análisis del coordinador. La relación en este caso pareciera quedar en manos del estudiante y no de la propuesta institucional.

Por su parte, Ariel refiere que los estudiantes provienen de distintos puntos de la ciudad, son *más bien dispersos*. Define el perfil de estudiante de secundaria similar al de las capacitaciones laborales; estudiantes que buscan terminar sus estudios secundarios o formalizar alguno de los oficios o profesiones que ya cuentan con saberes previos. Identifica un estudiantado más joven, *novatos*, y coincide con Oscar también en una mayoría femenina en la población estudiantil del centro.

Por ejemplo en herrería, en albañilería, te diría también en electricidad, es gente que ya viene con un **saber previo**, en su mayoría, y después por ejemplo en panadería, cocina, que por ahí es un **estudiantado más joven**, te diría más en un **nivel femenino que masculino** tanto peluquería, cocina, que son más nuevos y que es su primera capacitación y que ahí vos vas viendo si trabajan a la mañana o no trabaja. (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Hace una relación entre el género y los perfiles profesionales, y habla del cupo femenino en espacios como herrería y albañilería.

(...) Te lo voy a tirar así, **como una generalización, en albañilería no hay ninguna mujer y quien se contrapone a albañilería, que no hay ningún varón, es el taller de modisto**. (...) Bueno, en herrería tampoco tenemos ninguna mujer ese es un **gran desafío para el cupo femenino, está abierto y está absolutamente disponible**, pero bueno, ya vamos a ver qué estrategia podemos tomar como para

ver si podemos... cómo es, **seducir al estudiantado femenino** en esas profesiones.

(Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Menciona a los estudiantes de educación especial, *son los históricos digamos*, son los que *siempre vinieron*. Respecto a ellos marca que los docentes conocen sus habilidades y competencias pero que la propuesta del centro tiene para ellos no supera la *perspectiva terapéutica*. Estaba *institucionalizado informalmente* que asistían a determinados talleres como panadería, tejido, huerta; si bien no era obligatorio para los instructores estaba establecido de que debía ser de ese modo; algunos estudiantes elegían y otros no. Comenta la propuesta de trabajar con la elección de taller; inicialmente propuesta por la terapeuta -cargo compartido con el CCB-; la cual se identificaba las habilidades de cada uno de los estudiantes para evaluar qué taller podrían realizar. Propuesta que estaba en evaluación por su escaso tiempo de desarrollo; de hecho marca que algunos capacitadores quieren volver a tener los estudiantes con discapacidad y otros se encuentran con que no tienen las herramientas para poder trabajar con ellos.

(...) algunos con huerta, otros con panadería, ninguno va por ejemplo a electricidad, o ninguno va a soldador, sino más bien hay algunos que tienen algunas actividades más de talleres donde se le pueda dar una **perspectiva más terapéutica**, por ejemplo huerta, o tejido, ¿me entendés? Y otros donde están a full, donde se juntan todos ahora es en el taller de cocina, que se juntan a hacer los fideos, de todo, amasan. (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Reconoce que para la certificación de los estudiantes con discapacidad no han avanzado en definiciones, *estamos bastante lejos*; manifiesta que no es un objetivo de la institución la certificación, aunque expresa que *sería ideal*. Es necesario evaluar la consistencia y la consolidación de los aprendizajes y las prácticas, es *harina de otro costal*, expresa Ariel.

Pero **hay requisitos que hay que ir evaluando y que algunos no cumplen, y que tiene que ver con la inflexibilidad de las normas**, o que también hacen a la claridad, pero bueno, eso es algo que nosotros desde abajo, lo podemos trabajar, podemos ponerle todo pero no va... no es nuestra intención, **nuestra intención es**

que se aprendan algunas cosas... (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Ocupa un lugar importante en la entrevista de Ariel la referencia a los estudiantes que provienen con derivaciones del COPNAF, la Unidad Penal, entre otras instituciones y el trabajo articulado con ellas.

(...) **tenemos varios**, te diría que alrededor de una docena habrá. Vienen de la Unidad Penal y también de COPNAF³² no con casos judiciales, si con intervenciones de la Casa del Joven y después tenemos por Oficina de Medidas Alternativas sí, y después por Unidad Penal. Desde lo personal cuando me llamaban para mí era todo un **desafío, para ser coherente** con lo que te decía anteriormente. El tema de que, **primero y principal, el derecho a la educación** y poder **despegar al hecho, a la causa si se quiere del estudiante** digamos... para nosotros una vez que está **dentro de la institución pasa a ser un estudiante, no puede ser el preso** que es estudiante, sino que mientras esté acá digamos es la educación lo que debe primar. Obviamente esto **puede llegar a sonar un poco idealista** si se quiere, pero bueno (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

¿Cuánto inciden estas miradas de estigmatización hacia los jóvenes y sobre los vínculos que desarrollan las instituciones educativas con ellos? Carina Kaplan (2013) analiza la mirada de *desconfianza* que los muestra como peligrosos, de los cuales hay que protegerse. Estigmatización y criminalización son dos fenómenos que particularmente esta investigadora atiende para analizar procesos de construcción de la subjetividad social, desde una perspectiva histórica y cultural. Sus aportes nos permiten identificar algunos sentidos que pretenden resignificar prácticas y poner énfasis en las posibilidades de los estudiantes, aún en contextos de gran adversidad; y otros que enuncian obstáculos insalvables para la función de enseñar esos sujetos.

Respecto de la inserción laboral de estos estudiantes no se tiene información precisa recabada hasta el momento. Menciona que en peluquería o estudiantes de cocina y

³² Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia.

panadería son quienes comienzan de alguna manera a dedicarse al oficio durante el cursado de la capacitación. Comparte también *una cuestión de inconsistencia también que tienen los estudiantes* porque es difícil contactarlos después del cursado, ya que cambian sus números de teléfono o la posibilidad de tener algún contacto más formal.

Nosotros tratamos de **hacer una lista digamos de los que se recibieron acá** y si 'necesitamos un peluquero' y bueno mandamos uno del centro. Una base de datos con la gente que se recibió acá, **hemos tenido la sorpresa de que a pocos hemos podido contactar por medio te diría más formal**, por un teléfono fijo o un celular.

(Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Reconoce que falta todavía para poder acercar a los estudiantes a una idea de *asociatividad* o algo más *cooperativo* para que eso que aprenden se transforme en un emprendimiento, en tanto reconoce que esa posibilidad no es algo que se da naturalmente, considerando las condiciones que el mercado impone en términos de competencia. Son pocos los casos, según Ariel, de estudiantes que tienen contacto con alguna línea de financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social.

No conozco alguien que haya venido al centro el año pasado que diga 'puse una peluquería', o 'puse un localcito'. **Me parece que se aprende el oficio pero falta esta idea de...** todavía trabajarlo desde los centros comunitarios, **esta idea de los emprendimientos**, una vez que tengo el oficio puedo darle viabilidad a una pequeña empresa, un emprendimiento, negocio o cómo vos le quieras llamar. **Ni hablar el tema de la asociatividad con otros... descartalo por el momento.** (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Para Ariel, entonces, la mirada hacia los estudiantes está atravesada por sentidos que manifiestan una perspectiva institucional que aún no ha logrado: dar una respuesta pedagógica a estudiantes con discapacidad que asisten a la misma, que tiene ciertas deudas en relación a la relación entre la oferta de perfiles profesionales y acceso de mujeres a las mismas, desafíos latentes de integración hacia estudiantes con procesos de

judicialización o internos de la Unidad Penal y procesos de prácticas profesionalizantes no concretados.

Los Sentidos sobre la Gestión Institucional

Referimos al concepto de gestión considerando que nace en el contexto del mundo económico en la década del '50 del siglo XX; y que ha sido extrapolado y analizado desde el campo educativo. Pensar en la gestión institucional requiere observar el lugar asignado a la educación, a los sujetos, al conocimiento y a la planificación de la organización educativa. En este sentido, la perspectiva de gestión que se adopte implica un modo de entender el estilo de la organización y la circulación del poder a través de las relaciones sociales (Espinosa, 2013).

Como expresamos en la introducción de este capítulo, entendemos la gestión institucional como tarea situada, en la que los actores tienen un lugar protagónico en la producción, cooperación e intervención de su contexto.

Asumir la gestión como construcción social implica formar sujetos educativos que problematicen la aparente neutralidad que enviste las instituciones educativas, ropaje bajo el cual aparece (o se esconde) un determinado modo de lo político y lo pedagógico. Las posiciones de los sujetos educativos, han sido y son, política e históricamente producidas en esa trama educacional y su comprensión, así como la posibilidad de cambio/transformaciones, implica la problematización y desnaturalización. (Espinosa, 2013, p. 4)

Consideramos, entonces, que la categoría de gestión institucional nos permite en este apartado analizar el posicionamiento de los coordinadores desde sus acciones de coordinación, desde su perspectiva de la educación de jóvenes y adultos, y de la formación para el trabajo, como así también desde los sentidos construidos sobre los estudiantes que habitan estas instituciones educativas.

La gestión para Oscar tiene varias aristas. La primera de ellas es la organización de las propuestas formativas del CC. Habla de su trabajo en plural, incluyendo a los docentes e

instructores. Se propusieron ampliar la propuesta llevando a la mañana tanto un centro de Educación Primaria como algunas clases de los talleres de Elaborador de productos de Panadería, perfiles profesionales de la familia de informática, talabartería y peluquería, para “*optimizar la oferta educativa y optimizar el poco espacio que tenés*”. Habla de un *animarme* a colocar una oferta de adultos en un horario que no sería de adultos.

(...) nos animamos una vez para **probar y nos dio resultado** y con los chicos adolescentes era un poco la idea de... Porque cuando ellos estaban a la tarde, cuando estaban con la docente los gurises se iban a cirujear a la mañana, cirujeaban, se drogaban y venían a la tarde, cosa que no podías trabajar. Entonces a la mañana ya se levantaban y se venían y por ahí eso nos sirvió y la idea también era que sea una instancia de contención como te decía el otro día, **que los chicos estén a la mañana en la parte educativa y a la tarde en los talleres**, que bueno después no se pudo articular por las edades. Pero la idea era justamente eso, que **esa franja etaria que era la más vulnerable tenga más contención institucional**, en la parte educativa, que después vaya a la casa, coma con sus padres y a la tarde venga a los talleres. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Otro aspecto de la gestión que destaca es el trabajo con instituciones educativas tanto primarias por chicos con *sobriedad* o *especiales*, y también de primaria común con la intención de acercar al centro a niños que para que comenten en sus casas lo que se aprende allí.

(...) hace unos quince días atrás vinieron los **chicos de sobriedad** de la escuela Bazán y Bustos, y ya han venido dos veces a trabajar al taller de panadería. Entonces bueno, la instructora se viene a la una, los chicos vienen viste con las docentes, trabajan ahí, y **se van chochos los gurises y las docentes también!** /risas/. Porque nos dicen ‘no podemos creer que allá tengamos tantos problemas de disciplina y acá vengan y trabajen re bien’. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Dentro de la propuesta educativa también Oscar reconoce que buscó copiar la misma modalidad que el CCA, por eso se gestiona un cargo de Educación Primaria para el trabajo con *la misma problemática social* referida a la presencia de *mucha discapacidad*.

Refiere a la articulación entre instituciones en relación al diálogo con docentes y profesores de otras instituciones educativas, para las derivaciones o los pases de los estudiantes, con el Centro Integrador Comunitario por cuestiones de vacunación y de trabajo conjunto, para el dictado del secundario semipresencial, con el COPNAF y el Programa de Cuidadores de la Casa Común del Ministerio de Desarrollo Social. Respecto de los otros CC habla de que no se vinculan dada la distancia, aunque en un barrio contiguo se encuentra otra institución de la modalidad. El punto de unión son los capacitadores que *se comparten*, aunque reconoce que sería interesante poder *reflotar* algunas ideas pendientes en relación al encuentro de capacitadores del mismo oficio.

La gestión también se ve visualizada en las prácticas que se realizan fuera del CC, o en aquellas que no se desarrollan por determinados impedimentos. El coordinador hace hincapié en la burocracia de las gestiones ante el Instituto del Seguro y la Departamental de Escuelas, por la presentación de notas y proyectos; manifiesta dificultades a la hora de movilidad por los costos y los riesgos que se corren.

(...) eso es una **buena experiencia**, que vayan todos los alumnos a una empresa constructora, a una obra y vean cómo se levanta un edificio y vean qué se hace en una obra, las instalaciones de luz, de agua, de gas, pero **tenés que normarlo muy bien**. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Esta postura pospone prácticas profesionalizantes en los distintos talleres porque plantea que no están definidas las responsabilidades; reconoce su importancia en términos de la inserción de los egresados, a la vez que reconoce que está demorada la carga de estudiantes en el sistema provincial de registro, cuestión importante a atender dada la altura del ciclo lectivo; "(...) *porque acá lo estamos haciendo en una maqueta y viste que los gurises ya ahora acá que el docente le hace el esquema, pero ya lo conocen de memoria,*

es muy distinto ver el trabajo en obra". (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Otro aspecto que destacamos de la entrevista es lo referido al seguimiento de egresados. El conocimiento que se tiene sobre lo que ocurre con el egresado en términos de prácticas laborales es a través de *comentarios*. También indica que algunos estudiantes vuelven al centro para hacer otros talleres. Estas reflexiones se construyen desde las percepciones y el conocimiento de lo cotidiano; reflexiones que no están fundamentadas desde datos concretos. Prevalecen los conocimientos informales y la información que se *comenta* y se *comparte*. *"Más allá de que alguno viene y te comentan algo. La mayoría ya te digo, como te decía hoy, son todas mujeres y vuelven a un taller, al otro año vuelven a requerir otro taller, y otro taller"*. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Aparece la idea de rotación en los talleres, en algunos casos para seguir cobrando un beneficio de algún plan social. Oscar plantea que es *"una lástima porque ellos son re capaces para producir lo que aprendieron"*, lo analiza como una limitación; al momento en que pueden dedicar al oficio que aprendieron, *"no encaran nada de lo que hacen"*. Esto lo asocia a irse conformando con el plan que perciben, también menciona la falta o la ausencia de *vocación*. La vinculación con el mundo laboral se coloca en el plano de la decisión individual y no de acciones formativas del CC.

Reconoce la necesidad de empezar a equipar nuevamente los talleres, ya que las herramientas *no dan más*, las herramientas están *baqueteadas*. El financiamiento de los talleres se maneja con un *fondito institucional* y *rifas* para cubrir la falta de insumos, habla de proveer/comprar/invertir o reparar maquinarias o herramientas que se van desgastando con el tiempo.

(...) hasta ahora **veníamos financiándonos con el Ministerio de Trabajo y ahora** a partir de este año **empezamos a cobrar las constancias** de alumnos regulares, **empezamos a cobrar una inscripción**, porque empezamos a ver que con las constancias que nosotros le dábamos ellos cobraban, cobrando planes sociales, entonces bueno **colaboren también un poquito con la institución**, entonces con la

inscripción igual, empezamos a cobrar cincuenta pesos de inscripción y se formó un **fondito** que lo vamos manejando, entonces por ahí hace falta material de artesanía en cuero y entonces le damos quinientos pesos al capacitador y él va y compra los materiales en Santa Fe, hace un porta termo, lo **rifa** y nos recupera la plata. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Refiere a máquinas o herramientas que se rompen, repuestos que hay que renovar. Destaca que dada la situación económica si los estudiantes no pueden o no tienen para llevar los insumos *se los proveemos*, con la finalidad de que no dejen el cursado, aunque no tengan recursos.

(...) **si no tienen se los proveemos y todo lo que ellos elaboran**, en panificación por ejemplo todos los días viernes se juntan los dos grupos y elaboran pan y todos tienen que vender (...) vamos a ir buscándole la vuelta, todas las cosas, **los trabajos de talabartería se los llevan, el que puede traer y lo vende**, pero el que no puede le vamos a proveer nosotros el material, no podés dejarlo que no se capacite quien no tenga recursos... y en costura igual. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Insiste que en la actualidad el financiamiento es a través de ese “pequeño fondito” que se repone con distintos trabajos que hacen los instructores y los estudiantes; marca que *estábamos trabajando para ver la forma de volver a equiparnos*. Comenta que han realizado proyectos para el INET pero que la demora en el pago retrasa los cambios que se pretenden hacer, *las herramientas de herrería ya están muy baqueteadas, muchas horas de uso, muchos años de uso constante*.

Destaca que la función de coordinación ha cambiado frente a la incorporación de administrativos a los CC. En este sentido, dejó de lado la función administrativa y priorizó el vínculo con la gente, el trato cara a cara.

(...) **Se nos alivió mucho la función con los administrativos** en los centros, porque **antes teníamos que hacer todo nosotros y hoy tenés más tiempo para estar en los talleres**, que a mí me gusta mucho andar y estar en los talleres, y

hablar con la gente y entonces medio que te desligás ya de la asistencia, de las planificaciones. Ahora yo con la administrativa **ya me desligué** porque está con lo que son las declaraciones juradas y eso. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

El peso de lo administrativo le impedía acercarse a los espacios, tener diálogo con los estudiantes, que es lo que más le atrae de la gestión. Esto implica una reorganización también de su función para no superponerse con la administrativa y tratar de cubrir los horarios del centro que funciona en dos turnos.

(...) porque **lo que te sirve es estar en contacto con la gente**, saber lo que la gente quiere, **saber lo que hace el capacitador, cómo está trabajando**, qué es lo que están haciendo, aunque sea hablando. Antes venías y te encerrabas acá, prendías la máquina y te ponías a hacer las cosas, pero ahora te sirve eso. (...) así que ahora se te alivió todo eso **y te liberás para hacer lo demás**. Que a mí sinceramente **lo que me gusta es estar en el trato con la gente cara a cara**, porque no sirve si no. (Registro de campo N° 34, entrevista coordinador del CCB)

Para Ariel, por su parte, la gestión tiene aristas bien marcadas. Por un lado, lo administrativo o burocrático. Destaca su preocupación por tener los papeles al día y realizar los balances del dinero que maneja la institución para cerrar cuentas. Estos puntos se relacionan con el estado en el que recibe la gestión del CC destaca que *no había ningún papel* cuando él ingresa al centro y, en función de ello, pretende tener papeles, como las declaraciones juradas de los estudiantes y docentes, y mejorar la comunicación a través de un correo oficial del CC. Habla de *equilibrar para resolver*, esto es un primer paso para luego tener *respuestas educativas*. En términos económicos plantea: *“lo único que recibí cuando entré fue la tarjetita de desarrollo social de comedores y con eso me manejo”*.

Como eje fundamental digamos, la educación sostenida desde los derechos humanos, como básico sostenerlo desde ahí y tratar de dar respuesta siempre con lo que tiene que ver con **el derecho a la educación**, de la inclusión, como norma general te diría, de qué manera lo hacemos, y bueno, la mejor manera es tratar de...

de tener los papeles al día, con todo lo que tiene que ver con lo reclaman nuestros... nuestra jerarquía institucional, es decir, Coordinación Departamental de Escuela y Dirección de Jóvenes y Adultos y bueno... (Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Por el otro lado, se advierte la inquietud hacia lo educativo y las relaciones humanas al interior de CC, pero también con otras instituciones. Propone un trabajo que busca superar el personalismo en el equipo de docentes de la institución, con el objetivo de *empoderar* a los distintos actores para que tomen decisiones en *cuestiones más cotidianas*. Señala la dificultad y complejidad de generar mecanismos democráticos que permitan focalizar el trabajo institucional, dejando de lado los problemas personales.

(...) a mí lo que **me gusta es tener personal fijo te diría, hace al funcionamiento, hace a la dinámica y hace al proceso pedagógico de los estudiantes** tanto en primaria como en los talleres digamos. Por ahí los talleres bueno tenemos tres días uno, dos días otro.... (...) lo que yo trato de que prime en mi gestión digamos, **me gusta más que el aspecto comunitario te diría el aspecto más educativo**, pero bueno, van de la mano, no es que uno está suelto del otro sino que... **siempre abierto digamos**. (Ariel, coordinador CCA, registro de campo N° 33)

La prioridad en lo pedagógico más que en lo comunitario también se juegan en lo cotidiano respecto que la institución pueda tener su dinámica propia, más allá de la contención de algunas situaciones y sujetos. En particular habla de *armonía* y *equilibrio* necesario entre lo comunitario y lo educativo.

En este sentido, un tercer aspecto de la gestión está centrado en la importancia de la institución en relación a las distintas instituciones y organismos con los cuales se relacionan. Menciona que eso "*nos da una importancia, nos da un trabajo más que importante*" en el trabajo con las direcciones de Educación de Jóvenes y Adultos y Especial, con supervisores de los distintos niveles y modalidades, el Ministerio de Desarrollo Social e instituciones vinculadas a la justicia, sectores municipales como Oficinas de Empleo o la Dirección de Deportes, el INTA, centros de salud, escuelas primarias, secundarias y de

educación especial y otros CC de jóvenes y adultos en relación a jornadas de integración o capacitación. La importancia de estas redes estaría dada por el trabajo coordinado y coherente en contacto con los *equipos competentes* para lograr el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.

(...) **yo confío mucho en los equipos y en las capacidades**, el profesionalismo que tiene la gente que trabaja en educación principalmente que es la gente que más conozco, y también manejamos gente que es del Ministerio de Desarrollo Social y también con COPNAF, siempre hemos tenido los **equipos bastante aceitados**.

(Registro de campo N° 33, entrevista coordinador del CCA)

Reflexiones Finales

Lo nuevo y lo viejo, lo teórico y lo práctico, lo comunitario y lo educativo, la formación de los instructores o la falta de la misma, la proyección institucional y la falta de recursos, el vínculo con la comunidad desde lo relacional para una convivencia pacífica y armónica, la formación y la disciplina, lo que distingue a jóvenes de los adultos y a las mujeres de los hombres, los estudiantes con discapacidad y los que transitan procesos de judicialización, la preocupación por lo que se ofrece y por lo que queda pendiente educativamente hablando, atraviesan las dimensiones de la gestión traduciéndose en sentidos educativos, sociocomunitarios, terapéuticos y de contención de la población destinataria.

El trabajo de cada coordinador está construido desde sus trayectorias de formación, experiencias laborales fuera del sistema educativo, su recorrido de trabajo en la modalidad y en las instituciones que tienen a cargo; lo cual se conjuga con la concepción que han elaborado respecto de la EPJA y la FP. Esto último incide en los sentidos construidos sobre los estudiantes adultos y jóvenes, el lugar otorgado a la mujer en la formación laboral, los pendientes con la discapacidad y la relación del mundo del trabajo con los perfiles profesionales que ofrecen.

Ambos actores entrevistados conducen instituciones de característica barrial, con vínculos históricamente erigidos con las comunidades, y con los diferentes actores locales que las

componen, dando cuenta de una impronta que hace al ejercicio a la gestión, a los modelos y estilos institucionales y a las propuestas formativas ofrecidas y sostenidas en el tiempo.

Oscar destaca que su labor estuvo centrada en restablecer la identidad institucional, que se encontraba golpeada; su gestión se focalizó especialmente el aspecto social y comunitario, tendiendo relaciones con instituciones y actores que posibilitaran una mejor convivencia. En relación a la identidad institucional, la misma se encuentra relacionada a la valoración de la presencia de adultos como estudiantes en detrimento de los adolescentes y jóvenes; el adulto es el destinatario de las propuestas educativas.

Estamos frente a un escenario de desigualdad profunda para las mujeres que atraviesan los espacios de formación desde situaciones de pobreza, vulnerabilidad y desigualdad de género. El lugar de las mujeres -quienes mayormente asisten a los CC- es analizado desde la priorización de labores de cuidado y tareas domésticas o familiares, casi como un destino irremediable en mujeres de sectores empobrecidos.

Diferentes estudios aseguran que la capacitación laboral no alcanza para que las mujeres logren mejores lugares en el mundo laboral o mejores condiciones de empleo. Por su parte, su inclusión en espacios de FP puede reforzar situaciones de menor remuneración o mayor precarización cuando se incorporan a oficios considerados “femeninos” (Millenaar, 2014, p. 16).

Ariel, por su parte, marca desafíos que podemos leer a modo de pendientes en relación a la formación de las mujeres, los estudiantes con discapacidad y estudiantes judicializados. Destaca la administración como tarea central que desarrolla al momento de ser entrevistado, a lo que suma aspectos comunicaciones, organizativos e interinstitucionales. Estas formas de gestión se entrelazan entre la función socioeducativa asignada a la educación de jóvenes y adultos, las relaciones entre los CC y los barrios, las identidades instituciones gestadas a lo largo del tiempo, los modos de pensar y hacer en el trabajo, y las características de los jóvenes y adultos que habitan los talleres. Estos aspectos imprimen para los actores entrevistados distintos objetivos; en un caso trabajar en un nuevo ordenamiento hacia mayores grados de formalización de la institución y, en el otro,

fortalecer la función comunitaria y formativa. Consideramos que detrás de una función institucional sociocomunitaria o formativa, y de concepciones acerca del para qué de la formación laboral, anidan sentidos históricos sobre la educación de jóvenes y adultos, sobre el carácter político y social de la modalidad, y sobre el lugar del conocimiento.

Ambos coordinadores coinciden en valorizar la formación de los instructores, aunque entienden que la falta de formación pedagógica es una limitante en muchos de ellos; conocen el oficio, trabajan en él fuera de la institución pero la burocracia, los escasos recursos, máquinas y herramientas no contribuyen al mejor desempeño de las propuestas.

En el año 2018 la Dirección provincial de Educación de Jóvenes y Adultos actualiza -a la luz de la legislación actual-, una resolución de funciones del año 1991 que involucra a los coordinadores departamentales y coordinadores de CC de la provincia (Resol. CGE N° 3277/2018), quedando pendiente en nuestro análisis definiciones político-pedagógicas respecto a la formación de estos actores que se encuentran atravesados por lo comunitario, lo pedagógico-curricular, lo organizacional y lo administrativo.

Sandra Nicastro (2019) para analizar el trabajo de directivos y supervisores, profundiza en aportes acerca de la distinción entre las categorías de gestión y gobierno, que consideramos interesante recuperar aquí. El concepto de gestión -al que hemos referido en estas líneas- está incluido dentro de la idea de gobierno; entendiendo este último como una proyección a largo plazo en el que se profundiza una perspectiva política de las acciones y las decisiones que en lo cotidiano implican las tareas de gestión. A su vez se gobierna sobre lo común, sobre aquellos rasgos y sentidos que atraviesan -en este estudio- la modalidad y sus prácticas construidas por cada uno de los actores.

Por lo cual, advertimos que desde las voces de los entrevistados, y sin dejar de entender la gestión desde una perspectiva compleja, dinámica y en movimiento, queda relegado y en un segundo plano el trabajo de gobierno.

La dinámica propia de cada uno de los CC pospone un trabajo integrado y de comunicación entre las distintas instituciones que, aún regidas por las mismas normativas, plantean prioridades de trabajo mayoritariamente en soledad y de manera particular, con distintos

grados de respaldo de los actores institucionales y con menor visibilización de las tareas a nivel departamental o provincial. Consideramos que las modalidades de comunicación y una construcción “artesanal” de estos lugares de conducción de las instituciones, han propiciado una disputa histórica entre estos lugares de conducción y los cargos directivos de escuelas a los que docentes acceden por concurso, y a su vez ha provocado en la modalidad un invisibilización de las prácticas que los coordinadores realizan.

La función de la coordinación de la EPJA sigue sosteniendo, a lo largo de las décadas, su ausencia en el organigrama de la función pública. Aun cuando el acceso a esos cargos se realiza de manera discrecional, la función educativa que desempeñan los coordinadores no ha sido totalmente abordada desde las políticas educativas.

Referencias Bibliográficas

AA VV (2016). *Las mujeres en el trabajo*. Organización Internacional del Trabajo.

Tendencias. Resumen ejecutivo. Disponible:

Blejmar, B. (2005) *La gestión como palabra*. En: Gestionar es hacer que las cosas sucedan.

Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Brusilovsky, S. y Cabrera, Ma. E. (2008). *Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Disponible en:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a02brusilovsky.pdf> Dirección

General de Cultura y Educación

Cantero, G. (1997) *La gestión escolar en condiciones adversas: escuelas que interpelan, orientan y reclaman*. Revista proposiciones, vol. 8, N° 3.

Espinosa, M. (2013). *Genealogía del concepto de gestión. Sus orígenes en el campo económico. Historia y transposición al campo educativo*. Santa Fe: FHUC – UNL.

http://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS_457094/lang--es/index.htm

- Kaplan, C. (2013). *La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes*. En Carina V. Kaplan; Claudia C. Bracchi. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata Editor. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, p. 111 - 125.
- Kaplan, C. y Bracchi, C. (comp.) (2013). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Millenaar, V. (2014). *Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: El lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género*. En: *Trabajo y Sociedad*, Núm. 22, Santiago del Estero, Argentina.
www.unse.edu.ar/trabajosociedad.

Análisis de Datos. Capítulo 6.

Las Prácticas de Enseñanza y de Aprendizaje de los Oficios: Sentidos Construidos por los Instructores Laborales de la EPJA

Introducción

Analizaremos en este capítulo las expresiones de los 5 (cinco) instructores entrevistados durante el trabajo de campo, a partir de las cuales retomaremos algunas notas de las observaciones de clases realizadas en cada taller.

Nos detendremos en el análisis de las propuestas pedagógicas, su desarrollo, en la descripción que los protagonistas realizan de las mismas y de los estudiantes, en la relación de los instructores con la labor que desarrollan y el oficio que enseñan; para finalizar con una mirada reflexiva acerca de los procesos de formación para el trabajo y su vínculo con espacios laborales particulares.

Para esto se construyeron algunos ejes de análisis, con la intención de ordenar la presentación de los resultados:

- ✓ **Entre la formación y la vocación: los sentidos sobre la enseñanza del oficio.**
- ✓ **La enseñanza del oficio y los estudiantes: entre la explicación y la paciencia.**
- ✓ **La formación para el trabajo y el mundo del trabajo: los sentidos y los pendientes.**

Entre la Formación y la Vocación: los Sentidos Sobre la Enseñanza del Oficio

Mario es instructor laboral hace 10 (diez) años en la modalidad, con 56 (cincuenta y seis) años dicta el taller de Elaborador de Productos de Panadería. Cuenta con un cargo de educador de adultos y desde **sus inicios en la modalidad** trabaja en 2 (dos) CC, uno ubicado en la ciudad de San Benito y el CC A, en el cual se llevaron a cabo observaciones y entrevistas.

“*Soy de familia de panaderos*”, subraya, y desde esa inscripción piensa su práctica docente actual y los desafíos que se le presentan. Se preocupa por relatar que su ingreso a la *docencia* fue atravesada por una vocación que estaba ligada al trabajo en la panadería y sus recorridos formativos realizando numerosos cursos, “*soy de la escuela de CALSA de Buenos Aires*”, expresa con orgullo. Reconoce una tradición familiar en relación al oficio en el Barrio San Agustín de la ciudad de Paraná, y desde allí admite que siempre estuvo ligado a la docencia en su ejercicio profesional: “*hacía docencia con mis obreros*”, menciona. Aunque también expresa: “*Yo hice muchos cursos para mí, para enseñar a los obreros de mi panadería*”... “*Nunca pensé que iba a enseñar*” (Registro de campo N° 9, Observación de clase).

Cuando empecé en el **mundo de la panadería** más allá de mi abuelo, me interesó mucho los cursos, todo lo que yo aprendía, **hacía docencia con mis obreros** /pone acento en la palabra mis/. Es decir, al principio por supuesto yo contrataba maestros panaderos, pasteleros y confiteros, y cuando yo fui haciendo cursos y fue aprendiendo yo, ya esas vacantes no hacían falta, en el buen sentido, porque yo ya estaba al frente de todos los obreros. (...) **lo que yo aprendí** en mi rubro panaderil como dueño de panadería, **lo vuelco acá**. (...) siempre tuve **vocación por la docencia**, porque te recuerdo que hacía docencia con mis obreros. Voy dando la historia de lo que es la panificación, **mi rubro**. De por qué nace, dónde nace, cuál fue la razón (...). (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería)

Destaca que todo lo aprendido (recetas, recomendaciones) lo volcó en su trabajo; primero en la panadería y después en la docencia. Valora positivamente la actualización de los trabajadores que saben apreciar lo nuevo para seguir perfeccionándose en el oficio, tanto en relación a la materia prima como en las estrategias de venta y marketing, el contacto con el cliente, etc. Considera que esos conocimientos son importantes para los estudiantes en vistas a vender su producción y paliar la situación crítica que están atravesando algunos de ellos.

Insiste en que el conocimiento que tiene se transmitió en su familia desde su abuelo -que trabajó desde muy pequeño en las panaderías-, a su padre y, posteriormente a él, a la vez que advierte que es una cultura que se ha modificado.

[Refiere a su abuelo] El primer paso de él fue limpiar una panadería, porque lo mandaron, es de mil novecientos trece mi abuelo, así que **te imaginás que con ocho años...** mil novecientos veintiuno, veintidós estaba **limpiando latas** con ocho años. Creo que hizo hasta segundo grado, una cosa así, tenía alguna idea de matemática pero después los productos venían de un color o de otro porque **mucha gente no sabía leer ni escribir**. Entonces él empezó así y llegó a ser... era y trabajó con Calsa, fue muy conocido en Rosario y acá en Paraná acá, y llegó a ser maestro medialunero, vendría ser un confitero **de alto nivel, arriba (...)** (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería)

En el marco de la crisis socioeconómica y política del 2001, y de estar atravesando una enfermedad, *perdió* su negocio. Luego, y ya dedicado al manejo de taxis, es convocado para comenzar a trabajar en jóvenes y adultos "*gracias a que creo que me he portado bien*", expresa Mario con cierta nostalgia en sus palabras, en las que recupera su recorrido, saberes previos y, fundamentalmente, su militancia partidaria en comedores escolares y comunitarios en algunos los barrios.

En relación a las **características del oficio**, destaca los distintos roles al interior de una panadería, distingue los perfiles que lo componen: la panadería, la repostería y la confitería.

Su recorrido en el *rubro* le permite posicionarse respecto de la necesidad de trabajar las prácticas y los fundamentos teóricos:

(...) una cosa es una buena teoría, una buena escuela y otra cosa es la práctica (...) la **práctica tiene que estar arriba de la teoría**, porque **una cosa es lo que está escrito y otra cosa lo que hacen las dos manos** que usamos para trabajar. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería)

En la enseñanza menciona la necesidad de transmitir *cosas* a los estudiantes *para que no pasen vergüenza*, definiendo eso como función *de la escuela*. Estas *cosas* a enseñar pasan por saberes históricos y culturales con los cuales los estudiantes puedan participar de conversaciones en distintos espacios, pero también implican un conocimiento de la materia prima.

(...) Nadie puede hacer una receta **sin conocer** la materia prima (...) **soy muy celoso de eso** (...) no podés hacer un hojaldre **sin saber** lo que es la harina. (...) **Soy muy de enojarme** cuando se consume algo y **no se sabe** cómo viene la mano. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería)

Caracteriza su práctica docente orientada en relación al proyecto anual, los primeros encuentros son de presentación del capacitador, de la propuesta y los objetivos, en las cuales expone a dónde quiere llegar y a dónde tienen que llegar los egresados. Según sus palabras, hace énfasis en la higiene como una prioridad, al mismo tiempo que valora la actualización que tienen los estudiantes sobre el tema. Cuenta que trabaja con productos sencillos, como el pan, al inicio, para luego incorporar otros más complejos como la preparación del hojaldre; *“enseño de abajo hacia arriba”*, expresa.

En este sentido, prioriza **la enseñanza de distintas técnicas** que si bien al inicio tienen sus dificultades, luego dan buenos resultados. Aquí nuevamente valora su experiencia, *“como viejo zorro que soy”*, para organizar el trabajo en la cocina. Se detiene a explicar qué significan algunos términos que él utiliza en sus explicaciones como por ejemplo *“cortar el agua”*, *“templar las latas”*, *“control de temperatura”*, *“engarrotar el pan”*, para que los utilicen

“si tienen suerte de trabajar en una panadería”, les dice a los alumnos (Registro de campo N° 6, Observación de clases).

En el taller Mario controla el estado de las masas, trabaja con algunas hasta que toman la consistencia adecuada. Pide reiteradamente a los estudiantes que limpien la mesa y los elementos que no utilicen, mientras las masas descansan. Realiza demostraciones al grupo en las que indica cómo colocar las manos, el grosor que tiene que lograr la masa, las diferentes técnicas, el modo correcto de estirar la masa, etc. *“Si no le transmiten cariño a la masa ella no les responde” /los estudiantes se ríen/. “Ustedes se ríen, pero...”... “hagan prolijas las terminaciones chicos”. (Registro de campo N° 6, Observación de clases).*

Las demostraciones enfatizan acciones que luego deberán ser imitadas o copiadas por los estudiantes. *“Yo aprendí mirando y pensando”* expresa, mientras que se define como *“un gran copiator”* (Registro de campo N° 6, Observación de clases); *“Tienen que copiar todo lo que hago yo”... “Es práctica”... “No tengan miedo”,* insiste en distintas clases (Registro de campo N° 7, Observación de clases).. Se detiene en la explicación de pasos, técnicas y características de la materia prima. El orden y el tiempo organizan el trabajo en el taller y su propio modo de enseñar: *“Las recomendaciones son para evitar errores”,* dice el instructor. *“Tienen que evitar perder plata”... (Registro de campo N° 6, Observación de clases). “No vayan despacito que leuda la masa, ritmo le tienen que poner”. (Registro de campo N° 7, Observación de clases).*

En la enseñanza del oficio se muestra preocupado por la práctica; considera que los alumnos debieran ser *más criollos* para trabajar, utilizando un vocabulario más sencillo, en el modo de trabajo, haciendo referencia a las condiciones en las que él aprendió el oficio. Entiende que su propuesta de enseñanza tiene que ajustarse y adecuarse al contexto desde el cual provienen los estudiantes, para que produzcan aquello que pueden consumir y vender, trabajando sobre variaciones de receta que se realizan con los mismos insumos para que ante un inconveniente sepan cómo solucionarlo. Insiste en que el conocimiento *le tiene que servir* al estudiante; le tiene que *ser útil* y la *utilidad* está ligada a la *práctica*.

(...) nosotros tenemos **el tema de que acá somos comunitarios** y nuestra gente, nuestros alumnos vienen de otro sector y te lo digo sin ninguna forma despectiva o de una forma mala, al contrario, es una opinión lo que yo veo acá, no vienen alumnos de calle Mitre y San Martín. Es decir **mi vocación, mi objetivo y mi mirada es siempre ir hacia dónde están los alumnos y cuál es la necesidad**, hay que apuntar ahí me parece. (...) Hay chicas que según donde viven, uno hace una matemática, razona algo y dice este producto va a andar bien en este sector ¿para qué voy atraer un producto de afuera?... Que va a costar imponerlo. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería)

También destacamos en su relato el **aspecto institucional de su práctica**; el trabajo con los coordinadores y la responsabilidad de la tarea docente y la comunicación entre colegas. Experiencias de *mala conducción* de las instituciones pueden llevar a que los vínculos entre los actores *o la institución misma se rompa*; insiste en la importancia de *ir de frente* ante las dificultades.

Además de las dificultades que puede acarrear la mala conducción de las instituciones, plantea como otro aspecto que lamenta: la falta de formación de algunos compañeros instructores, “*veo cosas que no se pueden considerar... vos sabés que hay gente que no lo hace o se lo hace otra persona al trabajo*”.

Si yo **rindo para panadero porque soy panadero**, bueno no me podés tomar como costurero o modisto porque yo no sé agarrar una aguja, vamos a decir la verdad. Y eso lo hemos visto en jóvenes y adultos, entonces **eso hace al malestar**. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería)

A pesar de lo expresado, advierte como un valor del CC que sus compañeros *son muy buenos, buena gente y saben del oficio*. Por buen compañero significa el trabajar para poder mejorar el espacio que comparten y cumplir el horario que corresponde.

En una mirada retrospectiva de sus 11 (once) años de trabajo considera que ha logrado un número importante de egresados y un trabajo valioso con los *chicos especiales*. Entiende que trabajar durante toda la semana en un CC le permitiría generar recursos para recuperar

insumos y gastos, no solamente de la capacitación sino de la institución en general para cuestiones administrativas, de higiene, etcétera. Recuerda que años atrás cuando se trabajaba con los estudiantes con discapacidad tenían un *fondo* económico, un *superávit* que permitía invertir en las fiestas, en los actos, comprar algunas cosas para los talleres y producir recursos; “*hay que ajustar el lápiz ahora*”, dice Mario.

Mirta trabaja en el CC A 3 (tres) veces por semana, dictando el taller de Modisto; además asiste al salón de una parroquia 2 (dos) veces por semana, hacia el este de la ciudad. Técnica en Diseño de Indumentaria, de 33 (treinta y tres) años de edad, vive hace algunos años en Paraná proveniente del interior de la provincia; desde el 2017 cuenta con un cargo de educador de adultos.

Su recorrido formativo se ha desarrollado mayoritariamente en instituciones privadas, advierte que *no conocía mucho* de la modalidad, aunque su primer acercamiento al oficio lo realizó a través de un espacio de capacitación laboral de la EPJA.

La opción por la **docencia** es caracterizada como *largarse* hacia lo desconocido: “*no sabía cómo encarar el primer día*”; el desafío fue iniciado como *salida laboral*, luego de concluir sus estudios terciarios:

(...) **como docente me largué** en 2012, **lo vi como salida laboral** primero con niños, de manera particular en mi departamento, con tres nenas y personas adultas y **ahí experimenté si podía explicar, si la gente me entendía** y ahí **me largué** como docente, este año recién acá en el Consejo. (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de Modisto)

Para Mirta el ejercicio de la docencia se vincula a la posibilidad de *explicar* y que *la gente te entienda*; pone el acento en *sondear* los conocimientos de los estudiantes, para orientar el trabajo; preocupación que comparte con los otros entrevistados. La **preocupación por la explicación** es recurrente en la entrevista de Mirta, en las clases observadas se advirtió un intercambio referido cuestiones de procedimientos (cómo han realizado las prendas, qué pasos siguieron, qué tipo de costura eligieron), “*¿Cómo vas a hacer el cuello?*”, “*¿Por qué lo hiciste así?*” (Registro de Campo N° 5, Observación de clases); “*¿cómo hiciste esto?*”

“¿cómo tomaste las medidas?” (Registro de Campo N° 11, Observación de clases). Y también hacia los fundamentos de dichas acciones (por qué decidieron realizarlo de ese modo, cuál será el uso de la prenda).

La instructora recupera la dinamita del grupo y su predisposición a *querer hacer cosas*, en función de eso propone trabajos alternativos ya que *siempre están incentivadas*. “*Hacen mucho trabajo en la casa, sobre todo las que tienen máquina*”... “*depende de la voluntad de cada una*”, expresaba en una clase (Registro de Campo N° 5, Observación de clases).

En las observaciones se identificaron algunas prácticas que forman parte de cierta rutina en el taller. La docente prepara el mate y saca del armario -cerrado con candado- las bolsas con retazos, las cuales coloca arriba de las mesas. Rápidamente comienza a dar indicaciones y sugerencias, explica a algunas estudiantes los modelos que estén trabajando y cómo cortar la tela; comparan con el modelo original. Mirta hace hincapié en cómo combinar colores, texturas y detalles de terminación; muestra los retazos que tienen disponible aunque hay estudiantes que llevan sus propias telas. En un cuaderno anota la asistencia. (Registro de Campo N° 15, Observación de clases)

La necesidad de equipamiento se presenta como un obstáculo que Mirta evalúa como limitante para incentivar a las estudiantes:

(...) **capaz que me podía encontrar con más equipamiento**, que eso es lo más interesante, más allá de los moldes que es importante saberlo, pero por ahí ponerlo en **práctica**... es como las compus, que **necesitás siempre algo actual, para incentivar al alumno** y viste que **si no hay máquinas** o algo, **no ayuda**. (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de modisto)

Ante esta dificultad genera estrategias para que las mujeres que asisten al taller avancen los trabajos en sus casas, y las asesora sobre la compra de máquinas personales, acondicionando aquellas que tienen en el CC. Aunque las herramientas de trabajo sean escasas y el espacio sea reducido, lo utilizan de forma exclusiva para trabajar en la capacitación.

Los tablonos están repletos de papeles, moldes, telas, tijeras, agujas, hilos, algún equipo de mate. Trabajan con las telas y retazos que las estudiantes y docente llevan al taller. Considerando el avance del curso y la altura del año en la cual fueron observadas, se destaca la opción de realizar las partes más características de las prendas en tamaño real o miniatura, como una estrategia para resguardar los costos; importa además que se detengan en los detalles de cada prenda y no tanto en aquellos que comparten con otras prendas que ya realizaron.

Las estudiantes, por recomendación de la docente, trabajan con prendas modelo. Utilizan tablas de medida que repasa la docente -con cada una- al momento de tomar medidas, realizar cálculos y modificar diseños. Mirta enseña cómo copiar los moldes y sugiere modos de combinar las telas que tienen disponibles; busca bolsas con retazos y va sacando aquellas telas que pueden servirles para la confección de las prendas (Registro de campo N° 12, Observación de clases). Intercambian sobre los elementos que tendría cada prenda, los cuales son mayoritariamente buzos y algunas camperas: tipos de puño, bolsillos, cuellos, capuchas. La docente es permanentemente consultada sobre cómo colocar hilos en la máquina, cómo combinar las telas, cómo trabajar con telas rayadas; explica técnicas sobre cómo corroborar que las medidas están bien tomadas; comparan con prendas en uso, e insiste en que utilicen la tabla de medidas para trabajar y calcular la reducción de las mismas con la costura (Registro de campo N° 5, Observación de clases).

En la enseñanza del perfil incorpora el trabajo con medidas y tablas estandarizadas provenientes de la moltería industrial, a las cuales ajusta al trabajo personalizado. Pone énfasis en la *aplicación* de conocimientos de su formación terciaria en el taller.

Entre los **apuntes** que les he hecho hay tablas de **medidas más estandarizadas** como **para que se ubiquen** cómo sería **algo personalizado** y cómo algo que uno compra digamos. (...) **Hay ciertos pasos** en la misma moltería para construirla digamos, entonces por eso que **no es que las chicas se las tienen que aprender de memoria** y todo, yo a las chicas les digo que lo hagan a mano, o se lo imprimo y ellas

lo van fotocopiando y bueno, **se van haciendo como unas guías** (...). (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de modisto)

La organización del trabajo en el taller la realiza a través de prendas y se asimila a los pasos utilizados para la construcción de la moldería, a la vez que interviene en la construcción de guías o apuntes para el seguimiento de cada prenda; prendas a las cuales se dedica un mes aproximadamente de trabajo, atendiendo el desarrollo de la teoría, la práctica y días feriados y de lluvia.

(...) **el paso a paso** /comienza a enumerar/, la toma de medidas, la construcción del molde base, a partir de ahí hacemos la transformación (...) pero **tienen que saber hacer la base**, todo eso en el papel y después sí, pasar a **producir la prenda** digamos y también qué se cose primero, qué se cose después, con qué máquina (...) (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de modisto)

En las clases observadas se advirtió un trabajo con los insumos en el que se problematizaba a las estudiantes sobre la utilización de los materiales y la fundamentación de las decisiones. Como ya hemos expresado, en el intercambio Mirta enfatiza la mirada sobre los procesos de confección, preguntando cómo realizaron el proceso de confección de aquello que le muestran terminado o avanzado, indaga sobre los argumentos y luego corrige, sugiere, muestra otros procedimientos. Adecúa el modo de trabajo en su taller particular con niños y adultos al trabajo en el CC; reconociendo un trabajo *muy individual*. La enseñanza es personalizada o en pequeños grupos, sólo cuando presenta una nueva prenda realiza explicaciones generales, sino trabaja en relación a los procesos de cada estudiante.

Respecto de esto, la docente expresa:

(...) **les enseño como encajar y no perder nada de tela** por eso las chicas también están buscando los recovecos y así **optimizar** y que las prendas salgan en menos de lo que en realidad se necesita. (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de modisto)

Dada las características de los estudiantes organiza clases *especiales* para abordar *la parte teórica* aclarando que no puede dar mucha teoría junta porque las estudiantes se cansan. Las clases tienen organización por prendas, dando primero una parte teórica y luego la construcción práctica de la misma. También llama *clases especiales* a aquellas en las que se trabaja alguna temática en particular como arreglos o en las que realizan producciones menores como portatijeras, neceseres, otros; son aquellos encuentros que *se salen del libreto*.

Las *clases teóricas* observadas se caracterizaron por el dictado de medidas y la realización de dibujos en el pizarrón, repasando cada medida, cómo realizar los cálculos y cómo utilizar el centímetro. Muestra el libro que tiene para que las estudiantes puedan ver algunas transformaciones que puede sufrir el molde base. “*Después les saco fotocopias de este libro porque está bueno el dibujito, para que lo tengan*”, expresa ante algunas preguntas reiteradas (Registro de campo N° 11, Observación de clases). Expresa la necesidad de que construyan una ficha técnica por cada prenda que realizan, para sacar costos en relación a la materia prima y el tiempo de trabajo.

Las estudiantes intercambian sobre marcas y tipos de ofertas al contado y con tarjeta de crédito, se recomiendan lugares y detallan qué cosas se pueden conseguir en Paraná y qué otras en Santa Fe (Registro de campo N° 7, Observación de clases).

Aníbal es instructor laboral de la familia de informática, dicta en la actualidad 3 (tres) perfiles afines: Operador Informático Básico, Operador Informático Avanzado y Asistente en Armado y Reparación de PC. Tiene 43 (cuarenta y tres) años, con 12 (doce) años de antigüedad en la modalidad y en el CCB. A diferencia de los anteriores, Aníbal trabaja en el CCB durante toda la semana, lo cual le permite el dictado de los distintos cursos, con rotación de horarios. Reconoce que desde niño le *gustaba el tema de la computación y había hecho cursos*; asimismo cursó dos carreras universitarias ligadas a la informática y la programación.

Expresa que su inicio en la docencia en una institución privada en la que dictaba capacitaciones para una empresa que hacía venta de computadoras. El ingreso a la

modalidad se dio a partir de la presentación de un proyecto y un poco de *suerte*, según las palabras del instructor. Marca en su discurso la **diferencia entre lo público y lo privado** como un elemento fundamental en sus prácticas. Tenía referencias de la modalidad por su hermana, y sus padres, docentes y bibliotecario; de hecho su mamá años atrás había coordinado el CCB. No obstante define un conocimiento *superficial*: “*Sí sabía que eran las capacitaciones laborales y que el Estado formaba en ciertos aspectos a trabajadores digamos, pero no más que eso*”.

Describe el ingreso a la modalidad como un tiempo de preocupación y búsqueda de significados respecto de lo que era la capacitación laboral en el ámbito público, de lo que buscaba la institución con el curso, del funcionamiento de la institución educativa en el *galpón*.

[Refiriéndose a la zona y el contexto en donde se encuentra el CC B]

(...) vos entrás y esto **por más que lo dibujemos no deja de ser un galpón**, y bueno me encontré con un **grupo de gente muy bueno, me sentí muy cómodo** enseguida y bueno **me di cuenta de lo que era la capacitación laboral**, que era lo que más o menos se buscaba (...) (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

A lo largo de los años de trabajo sus compañeros han sido prácticamente los mismos. Valora que en el grupo todos se conocen, “*todos tiramos para el mismo lado*”.

(...) **hay regularidad y está bueno**, porque a vos te da cierta tranquilidad y te podés apoyar en el coordinador, en tus compañeros y ya los conocés, hacen un **servicio más integral**. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Afirma que para enseñar hay que observar la orientación del operador informático, y en dónde se van a utilizar esos conocimientos informáticos; por ejemplo, en una oficina, en una fábrica, en espacios domésticos. Caracteriza como un acierto del diseño curricular vigente, la distinción entre niveles básico y avanzado del Operador Informático, para lograr una mejor orientación de las propuestas.

Comparte que el estar junto con otras capacitaciones laborales facilita que se trabajen algunos contenidos en común; no obstante reconoce la dificultad de poder organizarse con los tiempos para ello. Recuerda trabajos realizados en conjunto con el taller de Electricidad en donde los estudiantes de Reparación de PC aprendían ciertas cuestiones eléctricas básicas y los de Electricidad Domiciliaria aprendían manejo de algunos programas como Excel. También menciona trabajo de articulación con una de las docentes de Educación Primaria respecto a leyes laborales.

En términos de **las condiciones de trabajo** destaca que ha cambiado a lo largo de los años, tanto el espacio como ciertas limitaciones tecnológicas con las que se encontró cuando comenzó a trabajar allí; supone que tiene que ver con la importancia que se le da a la capacitación desde la coordinación del centro. No obstante también remarca la necesidad permanente de actualización de las máquinas, lo cual ve limitado por cuestiones de financiamiento. Ante esto se van resolviendo problemas menores y cambio de repuestos pequeños para poder continuar.

(...) acceder a internet que podría ser un poquito más estable o no tan caro, pero si es lo que hay digamos **y hay que adaptarse**, si están presentes, si están las condiciones dadas **capaz que podríamos ser un poquito más exigentes y estar mejor** digamos, yo creo que sí, que están las condiciones en su gran mayoría. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Aníbal ubica la posibilidad de **mejora de su práctica docente** en relación a la necesidad de actualizar las computadoras, para que sean parecidas a las utilizadas en el mundo laboral. En términos de las condiciones de trabajo, por la tarde coincide con el taller de herrería lo que dificulta el trabajo por los ruidos, manifestando en tono de broma que la paredes son *permeables*. También incide el clima en el cursado y la asistencia, en relación a días de mucho frío o mucho calor.

Mariela es instructora del CCA del perfil de Tejedor Manual, tiene 44 (cuarenta y cuatro) años y trabaja en la modalidad desde hace 8 (ocho) años. Sus primeros trabajos como capacitadora los hizo en dependencia del Ministerio de Trabajo de la provincia en una

localidad cercana a Paraná y en un CIC; trabajos que caracteriza como *lindas experiencias*. Considera que los vínculos y las conexiones que ha logrado como feriante habilitaron, por un lado, la relación con el Ministerio de trabajo y, también, con la instructora laboral de tejido que trabajaba en el CC hasta su jubilación. Sus conocimientos de hilado le permitieron ir como invitada al CC para dar a conocer sus haberes y luego fue convocada, por el entonces coordinador, para ocupar el cargo vacante. Distingue el trabajo que realiza en la modalidad de los anteriores, en relación al aval a la certificación que reciben sus estudiantes.

Sus **primeros pasos en el oficio** fueron de la mano de las enseñanzas de su abuela. Luego hizo algunos cursos en clubes y, más informalmente, a través del contacto con tejedoras e hiladoras de la ciudad y del interior de la provincia; recorrido descrito como *“medio caserito, idóneo digamos”*. *“Vi una señora en un programa en el 11”* /hace referencia a un Canal local/. *“El hilado es una tradición, se aprende por herencia”*, aclara (Registro de campo N° 17, Observación de clases). En su trayectoria de vida reconoce momentos en los que se hizo *el espacio para aprender* y otros en los que priorizó aspectos de su vida personal.

Dentro de las enseñanzas reconoce que **el oficio está ligado a conocimientos de herencias**, conocimientos transmitidos de generación en generación. Identifica dentro del tejido su pasión por el hilado y advierte también que para *cerrar el círculo* de aprendizajes le falta aprender a esquila. Valora de su práctica el vínculo con las estudiantes, todas ellas mujeres de distintas edades, *“me llevo sorpresas agradables... los regalos extras que nos llevamos nosotros como docentes”*. Destaca que el trabajo de capacitador involucra *“lo que es la sociedad y aprendés a conocer más la gente”*. Hace mención a que su trabajo implica *paciencia* y buscar el modo y *la estrategia* para *enganchar* a las alumnas.

Hay de todo, vos **viste que adultos es complicado** /pone énfasis es la palabra/ y las mujeres somos un poquito más complicadas /risas/, entonces tenés que buscarle la vuelta. (...) pero se **trabaja mucho el tema de la autoestima** y en esto de adultos se ve mucho, yo nunca trabajé con hombres. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

Entiende al tejido como saber y conocimiento que se enseña y se aprende, *es un cable a tierra* que permite fomentar amistades y hacer *sociales*. En este sentido, pone énfasis en la *contención* del grupo y no tanto así en la remuneración o en el aspecto laboral de la tarea.

Pero si no llegás a esa remuneración porque de repente no te gusta o no querés trabajar de eso, y te sirve aprender para tus hijos, para tus nietos, para tus sobrinos, **todo sirve**. Y cuando encontrás un **grupo de contención** más todavía, entonces yo **creo que mi trabajo va por ahí** no sólo el hecho... bienvenido sea, **trabajar en la docencia que es lo que a mí me gusta** y pero lógicamente va más allá de un trabajo formal ¿viste? (...)

Entonces vos aprendés **el tejido, es una terapia**, te desenchufás, conocés gente, es todo una cadena y me gusta porque va más allá de enseñar lo que uno sabe. Entonces el hecho de que vos ves que la gente le **sirve tejido por una cuestión de autoestima**, de poder trabajar valores, la confianza, la amistad, se crean grupos muy lindos y amistad. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

Reconoce su **vocación** hacia la docencia; vocación que en algunos momentos fue postergada por razones familiares; *“será que tengo alma de docente de jardín”*, *“es una deuda pendiente”* aunque manifiesta: *“Nunca pensé en trabajar de esto”*. (Registro de campo N° 14, observación de clase).

(...) yo **pedí ser docente**, me gusta la docencia, me gusta enseñar, **me gusta el involucrarme** con lo que yo sé, dar todo, **no me guardó nada dentro de lo que sé**, y lo que no sé lo averiguo, de ver para darle la respuesta al alumno y **enseñar todo**.

(Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

Se desempeña como **maestra** de educación cristiana en una escuela primaria de la ciudad, tarea docente desde la cual plantea sus miedos en la presentación de proyectos, en enfrentarse a la realidad de chicos de distintas edades, sus dudas de cómo manejarlos; la palabra *desafío* está presente permanentemente en su relato; ligado al apoyo de las autoridades, al aprender cosas nuevas.

Me costó al principio pero como que **la vocación la tengo gracias a dios**, porque me encanta la docencia. **No terminé la carrera y es parte de lo que me arrepiento**, no haber terminado a la carrera docente (...) (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

Sus hijos *están grandes* y eso le permite sentirse *libre* y tener la posibilidad de elegir estos trabajos a los cuales *disfruta*; relaciona el disfrute con nuevos aprendizajes, siempre buscar cosas nuevas para las clases, nuevos conocimientos para incorporar a la capacitación: *“la verdad que alegran el corazón, te alientan a seguir y como que tan mal no va el camino”* (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido).

En **observaciones de clase** se advierte el continuo trabajo de la instructora corrigiendo puntos, la disposición de las manos y analizando los materiales e insumos a utilizar para realizar cada tejido. En reiteradas oportunidades explica cómo realizar los puntos de contención, las tramas y las urdimbres trabajadas. Asimismo le solicita que sigan el orden de las mismas, y utiliza permanentemente los nombres de los puntos y tramas que están anotados en un pizarrón. Les recuerda la diferencia entre trama y urdimbre, las cuales señala en los mismos telares con los que están trabajando (Registros de campo N° 8, 9 y 14, Observaciones de clases).

A su vez, la docente es permanente demandada por las estudiantes: *“Profe, vení fijate”...* *“Quiero ver si voy bien Mariela”...* *“Corregime esto profe”...* *“Profe podés venir por acá”* (Registro de campo N° 8, Observación de clases); *“Cuando puedas vení profe”...* *“Mariela, ¿cómo sigo?”...* *“No te olvides de mí!”...* *“Profe me olvido cómo es el último punto... no puedo cerrar, ¿podés venir?”* (Registro de campo N° 16, Observación de clases). Su trabajo está ligado a la **explicación individual** y a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, estableciendo metas para algunas estudiantes para que terminen en ciertos trabajos en el horario de la clase. No se advirtieron -en las observaciones- momentos de explicaciones generales.

El trabajo en el taller se ordena en el sentido establecido por el **trayecto modular**, respetando el orden de los módulos establecidos en su proyecto. Hace hincapié en el

aprendizaje de las técnicas insistiendo en la exigencia de realizar los puntos previstos en cada tipo de tejido. Si a las estudiantes les interesa algún punto en particular, pueden hacer prendas y comprarse las herramientas para las distintas técnicas. Hace hincapié en que si no aprenden todas las técnicas no se le otorga el certificado, *les dejé clarito cómo era el sistema de los módulos*, expresa (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido).

Si bien es posible retomar el curso sino se completó en el tiempo indicado, Mariela comenta que muy pocas estudiantes han regresado para cumplimentar lo pendiente y advierte también que en el grupo -que fue observado- ingresaron algunas estudiantes en julio y agosto que por los tiempos no completarán todos los módulos; aunque se pueda *meter algún condimento extra*.

(...) las que empiezan después de vacaciones de invierno es imposible, porque el tiempo ya no me da con el programa, son como muchas cosas y **está programado para un año**. (...) Vos vas viendo en el grupo qué realmente quieren aprender, en qué se quieren enfocar más y a qué no tanto. Entonces yo cumpla el programa de **que entre todo lo básico** (...) (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

En este sentido, si bien habla de la necesidad de cursar para cobrar un plan por parte de algunas estudiantes, también insiste en que en su espacio tienen que aprender y no solamente venir a cumplir horario. Habla de *adaptación* a la capacitación y al grupo, y de trabajar sobre los límites en el ambiente de trabajo para mantener la tranquilidad.

El énfasis en la enseñanza está puesto en la práctica, en lo que considera *didáctico*. Son pocas las estudiantes que registran los pasos de cada técnica en sus cuadernos y carpetas; *las que ya saben no anotan tanto*. Trabaja la docente con apuntes de simbología, puntos básicos y revistas poniendo énfasis en exponer -todas las veces que sea necesario-, las técnicas a lo largo del cursado; algunas que olvidan la explicación si no lo anotan; *“el tejido es práctica, donde vos lo dejés de hacer, no te acordás más”* (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido).

Respecto de los insumos no marca mayores dificultades, a lo largo de los años se han ido equipando con bastidores y agujas para enseñar nuevas técnicas que va estudiando; algunas herramientas son personales y otras pertenecen al centro. Solicita a las estudiantes sólo algunas herramientas básicas, dejando a elección de cada una adquirir aquello que vayan a utilizar en su práctica. Trabajan con lana reciclada para las primeras pruebas; Mariela destaca que los materiales que utilizan no son caros. En el grupo comparten información sobre precios y comercios en donde adquieren lanas, bastidores y agujas. Menciona que cuando recibían dinero para insumos de parte del Ministerio de Trabajo se compraba materiales para los *chicos especiales* y para alguna estudiante con dificultades económicas.

Se encuentra con estudiantes que sólo quieren aprender un tipo de tejido pero también advierte que hay cierta competencia entre ellas y esto ayuda a que quieran aprender los demás; ante una oportunidad de trabajo las estudiantes tienen que poder manejar las distintas técnicas aunque a su vez el aspecto laboral no sea el que tiene más énfasis en el proceso de formación, desde la perspectiva de la instructora y desde la perspectiva también de las estudiantes.

Respecto al **aspecto institucional** da cuenta de que si no hay difusión de las tareas y actividades *“la gente ni se entera que estamos acá”*. La posibilidad de participar en ferias o exposiciones hace que la gente conozca y *“entiende que hay algo más”* dentro del CC.

La pertenencia al CC hace que *no te suelten* y esto limita llegar a distintos barrios; según Mariela la posibilidad de abrir nuevas aulas es una forma de *“agilizar otros grupos de gente”*. Aunque, por otro lado, destaca el trabajo con otros colegas instructores y la pertenencia a un espacio en donde te reconocen y con el que te identifican, *“ya tenés un lugar de pertenencia, es como tu casa”*.

Su **lugar de trabajo** ha sido siempre el CCA, pero también desde hace poco tiempo desarrolla tareas en otra localidad, desde la cual pudo vivenciar las dificultades de coordinación, de espacios y cuestiones edilicias, falta de disposición de las autoridades locales, entre otros aspectos que dificultaron la tarea. Si bien no estaba sola sino que

acompañada por otros instructores, la sensación del trabajo en soledad y de *palos en la rueda* dificultó su labor docente, por más *voluntad* y *disposición* que se tuviera; *no teníamos las comodidades*, expresó. En su formación como docente valora a quienes les han enseñado cuestiones relacionadas a la docencia, a la enseñanza, al trato con los estudiantes.

Esto también se traduce en su modo de trabajo en relación con *la gestión de los papeles*; se considera muy independiente a la vez que valora la presencia de una coordinación. Prefiere mantener *la jerarquía* y contar con un referente para estar *al margen* de algunas cuestiones, centrándose en el trabajo en el taller.

(...) si bien hubo cambio de gestión **no afectó**... Este año fue también muy lindo y muy tranquilo como que **cada uno ya cumplía su función** y mientras vos cumplas tu función lo que se pide de dirección o de coordinación nadie se mete con nadie. (...) Y si fuera el caso en las veces que tuve que corregir aprender cosas, aprendiendo de todo un poco porque todo era nuevo... Por eso te digo que hoy yo me manejo más libre, independiente... **Mientras yo tenga alguien de directivo** digamos, por decirlo de alguna forma, yo **estoy tranquila y estoy bien**. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

El lugar de la gestión del CC y del coordinador es destacado en las palabras de Mariela, que habla de disponibilidad de un trabajo tranquilo, acompañado por la presencia de un espacio físico propio; *“acá tuvimos la bendición de poder acomodarlos cada uno en su espacio y trabajar cómodos”*, aunque al principio tenían que compartir espacios.

Leandro, de 54 (cincuenta y cuatro) años es oriundo de la ciudad de Gualeguay, es instructor de la modalidad hace 10 (diez) años de antigüedad en el perfil de Talabartero. Sin contar con conocimientos previos de la modalidad, *“todo fue nuevo pero también una cosa como natural”*, destaca que ha trabajado en otros oficios como la peluquería y en cuchillerías del norte de la provincia. Rescata su facilidad en el diálogo con las personas, ligado a su trabajo de peluquero de hombres y comenta que *“me dio muchas*

satisfacciones”, “*eso me ayudó mucho a la gente*”, “*para dar clases me ayudó mucho*” (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido).

Caracteriza al **trabajo en la modalidad** como *formidable*; logrando cierta estabilidad y un modo de trabajo sostenido. Recuerda que en sus inicios *era un sufrimiento* tener alumnos y cumplir con la presión de la Dirección provincial respecto al mínimo de alumnos requeridos para la apertura de cada taller.

El trabajo docente en la **educación de personas adultas** no es sólo -para Leandro- transmitir conocimientos sino trabajar sobre el vínculo con los alumnos:

(...) uno tiene que tener esa **calidad de caerle bien al alumno** para que siga viniendo, **no es solamente ser buen instructor de enseñar y transmitir el oficio**, vos tenés que captar. Cuando yo arranqué **no tenía conocimiento de cómo enseñar...** Sabía del oficio pero no de cómo enseñarlo, **me fui organizando con el tiempo**, vas viendo qué te funciona (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería).

Sus **conocimientos en el oficio** se han ido gestando a partir del encuentro con otros marroquineros y gente de campo, con los que aprendió *lo tradicional del campo* (bozales, cabezales); advierte su facilidad por hacer “*cosas con las manos, como que tengo claro esa tendencia*”, tendencia que reconoce desde joven.

Observa su tarea como instructor en relación a los alcances de este trabajo: valora los *beneficios*, el tiempo de descanso que tiene, y considera que es necesario *arremangarse*: “*esta es una modalidad que necesita también generar cosas además de las cosas que nos da el gobierno y acompañar al coordinador*” (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería).

Cuando inició **su trabajo en la modalidad** no tenía herramientas e insumos para comenzar; situación que ha compartido con otros instructores, pero a su vez destaca que ha visto *grandes progresos* en los talleres. No obstante, el taller sigue sin contar con máquinas propias; es el instructor el que traslada sus herramientas de trabajo aclarando que los estudiantes *no manipulan las máquinas* (Registro de campo N° 30, Observación de clases).

La **disposición de insumos** y la falta de los mismos, ha generado que los últimos años la reorganización y modificación de la propuesta de enseñanza. El docente realiza una introducción del trabajo con las herramientas y algunos productos sencillos, con material blando, para pasar luego a realizar los portatermos, los que se rifan para recaudar dinero para los materiales. Se pone énfasis en las primeras semanas en el manejo de los elementos como la regla, tijeras, agujas y costuras para pasar luego a los materiales gruesos.

(...) esos portatermos de cartón se venden mucho y te sirven porque **aprenden a cortar, a pegar, a tomar las medidas**. Porque vos cuando pasás al cuero ya tenés una práctica (...) La persona agarra todo lo que es **habilidades**, son personas que tranquilamente podrían ir a cualquier taller, algunos más y otros menos. **Algunos les cuesta porque tienen como una torpeza**, vienen y todo pero vos te das cuenta otros tienen menos dificultades, pero tienen menos interés (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería).

Medir, lustrar, cortar, trenzar el cuero necesita dedicación para mejorar la **destreza del estudiante**, y conocer los *secretos* de los productos que realizan. Comenta Leandro que por el tiempo no siempre pueden realizar todos los productos previstos, aunque suelen incorporar algunas producciones por sugerencia de los estudiantes. Con un antecedente de un proyecto de Artesanías en Cuero comienza a trabajar y define algunas producciones a realizar durante la duración del proyecto, el cual describe dentro de la marroquinería, al cual distingue de la talabartería. El perfil de Marroquinería tiene un aspecto más artesanal de costuras a mano, pero ha avanzado mucho la presencia de máquinas en los talleres y se han tornado fundamentales; cuestión que encuentra como desventaja en términos de la falta de maquinarias en el taller del CC.

Dentro del campo laboral que proyecta el perfil, considera que hay escasos cursos para formarse, como cursos de teñido de cueros, por ejemplo; entiende que la especialización se da en los propios talleres de trabajo a partir de *lo básico* que se enseña en el CC: "(...) **el curso es básico** y ahí tratamos de hacer la mayor cantidad de cosas posibles viste. El gran

drama que tenemos nosotros los marroquinos son las máquinas, la máquina de coser”
(Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería).

Leandro manifiesta también la necesidad de ayudar a la gestión, y de que la gestión se deje ayudar.

(...) **¿Por qué los alumnos se van o no entran?**, por ahí, por ahí /insiste/ no tiene que ver directamente con las capacitaciones sino con todo lo que pasa en el centro y no estoy hablando de hacer un edificio como el de al lado /refiere a una escuela secundaria que recientemente inauguró su edificio/, estamos hablando de mejorar lo que tenemos (...). Pero viste que todo entra por los ojos también, **por más humildes que sean ellos, merecen un lugar en buenas condiciones**. Hay mujeres que son de clase media o clase media más alta y no pueden ir a cualquier baño, **no pueden estar en cualquier condición**. (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería).

Destaca la *colaboración* para organizar acciones que permitan el crecimiento y la mejora de las instituciones en función de conocer *cuáles son las necesidades*. Evalúa que el CC debería estar en otras condiciones de limpieza y aspecto, mejor dispuesto para recibir a los estudiantes. Los instructores no pueden estar ajenos a esto: “a veces **no alcanza con que vos hagas las cosas bien si las paredes se están cayendo, y el portero no hace nada**”. (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería).

La idea de *mejora* está asociada con la propuesta hacia el estudiante, con tener espacios para plantear ideas, que van *más allá de los papeles*, y también con la mirada hacia afuera. Menciona en la entrevista que “*los centros tienen mucha publicidad más allá de que siempre es una cuestión del boca a boca*”. Esto también es expresado por Aníbal quién menciona que el barrio, en la zona ya se conoce el centro “*se sabe que hay talleres...no necesita tener tanta publicidad*” (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería). Sin embargo, Leandro comenta que se distribuyen panfletos o se anuncia en las radios locales para dar mayor publicidad cuando se abren las inscripciones o cuando inicia una nueva propuesta; pero la publicidad fundamental es a través de los egresados. Es una

particularidad del centro que asisten hermanos, padres e hijos, es decir grupos familiares que los instructores identifican. Las vinculaciones que dan circunscritas a charlas del centro de salud reparaciones a máquinas realizadas en ese CIC y también con la iglesia.

La Enseñanza del Oficio y los Estudiantes: entre la Explicación, la Demostración y la Paciencia

Mario tiene dos grupos de estudiantes en el CC, uno de ellos con varones y mujeres de distintas edades y el otro conformado únicamente con mujeres. No realiza comentarios respecto a la cuestión etérea ni de género como condicionantes de su trabajo, aunque a la hora de hablar de los alumnos del taller siempre refiere a *las chicas*, indistintamente. Considera que en todos los grupos **hay alumnos buenos y malos**; distingue realidades y problemáticas de los grupos con los que trabaja en las instituciones de la modalidad.

Reitera la satisfacción que siente cuando observa que los estudiantes pueden progresar y generar su propio emprendimiento, cuando los ve *contentos* porque *las cosas les salen bien* y pueden utilizar las herramientas que tienen en sus casas.

(...) también la parte humana me gusta porque **ellos progresan**, eso **te llena de satisfacción**, gracias a dios tengo muchas alumnas así que han mejorado, han comprado máquinas... Me ha tocado incluso que me digan 'profe usted sabe que me traen una máquina, ¿usted me puede ayudar a instalarla?' y yo voy por supuesto y voy y los ayudó. **Esos primeros comienzos me ponen muy contento y enseñarles. Vos fijate cómo se aprende el oficio y siempre es de abajo hacia arriba**. Entonces yo aprendí con mis manos, son mis conductoras yo agarro una masa y sé qué ingredientes tiene. Yo siempre le digo a los estudiantes 'las manos son lo que a ustedes le van a dar la información que necesitan para saber cómo está la masa' (...) (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería).

Mario pone énfasis en el *trabajo con las manos*, expresión se reitera en cada clase, así también en las técnicas, con las herramientas que tienen en el centro y en sus casas. En el análisis del docente aparece fuertemente la problemática económica como un elemento que

incide en la organización de su trabajo y, para ello, comparte *secretos* de la práctica del oficio.

A veces uno hace, **uno propone y el curso y los alumnos disponen** (...). Hoy en día en la primera semana de cobro [tenés] un 100% de asistencia, en la segunda semana un 90% y en la tercera un 60% y la última semana, que no hay plata hay un 50% que no viene.

Este año [2017] me pasó el tema este, desde el año pasado se ve, lo que te decía al principio, que tengo que hacer recetas del 1 al 10 que lleven manteca, del 10 al 15 que lleven grasa, después del 15 al 20 o 22 voy a tratar de que lleven más harina, ¿me explico? (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería).

Entre las **estrategias** utilizadas por el docente para revertir algunos efectos de la situación económica, se hacen hacia fines de mes recetas más económicas o haciendo *teatro* y que presenten carpetas, o realizando demostraciones con toma de apuntes. Hay que ser *muy cuidadoso, ir tanteando el terreno*, explica Mario. Respalda en su *experiencia* las decisiones que va tomando; a partir de ella *puede calcular* el trabajo con estudiantes que no están en condiciones de llevar todas las semanas tantos insumos. La *experiencia* es permanentemente referida en la entrevista; los años de trabajo en la panadería lo respaldan al momento de la producción, de la organización del trabajo, *del control de los tiempos y las proporciones*.

Dando algunos ejemplos hace hincapié en las costumbres, en el acceso que tienen los estudiantes a la materia prima y en el uso de vocabulario; en las clases insiste *“todos tienen que utilizar el vocabulario técnico”* (Registro de campo N° 6, Observación de clases). Pone énfasis en que puedan reconocer qué es lo que pide el mercado y en lo que al alumno le va a servir; en el manejo de conocimiento del oficio *“hay que asegurarse siempre una plataforma, una base”*.

Cuestiona que algunos estudiantes buscan *todo por internet*; en contraposición sostiene que tienen que observar cómo él trabaja las masas, dando entrever que no necesitan más

conocimiento que eso para poder producir (Registro de campo N° 10, Observación de clase).

Expresa el docente:

Hoy **todos creen que pueden ser panaderos**, porque viene con premezcla (...) En todos los años que tengo nunca trabajé con harina leudante. Hoy la tecnología ha achicado los tiempos de la panadería, **antes a las ocho de la noche se comenzaba a trabajar y no se dormía** (...) Pero con toda la tecnología deberían hacer mejores productos. **Cada año me cuesta enseñar** más porque hay sabores que no los conocen. (Registro de campo N° 9, Observación de clase)

Preocupado por las condiciones en las que se trabaja en la cocina, Mario plantea que *“el alumno estaría más retenido en el sentido de escuela dándole más comodidades en el espacio”*. Establece la relación positiva entre mayores comodidades y aprendizajes más rápidos; *“si bien todos se amoldan, todo hay que adaptarlo”*. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería). El trabajo con **los insumos y los tiempos** se ve condicionado por las condiciones socioeconómicas y por el momento del mes en el que se tienen que planificar la receta; *“es importante que el capacitador sepa... el estado económico de los alumnos... hoy olfateo por mí experiencia”*. Para abordar esta cuestión considera importante la parte humana y ser cuidadoso con las consignas. Remarca que las partidas para insumos provenientes del Ministerio de Trabajo (hasta 2014 se recibían de manera regular) permitían evitar estas dificultades y, también, contribuir a distintos eventos y actos se organizaban desde la institución.

Sabés lo que a veces cuesta... un poquito más de herramientas, un poquito más de comodidad. Porque vos viste que somos quince, veinte y hay una sola bacha, por ejemplo, una sola canilla. Porque **la materia prima y la materia gris y el potencial está**. Yo creo que me estaría faltando un poquito más de comodidad, eso me estaría faltando, porque el lugar es chico (...) (Registro de campo N° 33, entrevista a instructor de Panadería).

Enfatiza la enseñanza de los insumos, para que los estudiantes sepan qué características tiene la materia prima y puedan defenderse *hacia afuera*. Considera importante conocer lo que se consume y lo que se va a comprar; los productos de panificación *tienen sus nombres, tienen su historia*. Defiende productos y algunas preparaciones *tradicionales* en el rubro frente a muchos insumos nuevos, incorporaciones que ha tenido el mercado; habla de un *paladar de la gente de antes*. Menciona productos que se han impuesto en el mercado cambiando los sabores originales; la presencia de los conservantes y los reforzadores, la calidad de la harina, entre otras cuestiones que han modificado los modos de trabajo en la panadería.

Mirta, por su parte, comparte en la entrevista que algunas estudiantes tenían experiencias previas en otras capacitaciones de manualidades o de costura; eso les permite comparar formas de trabajo y le ha facilitado tomar decisiones respecto de cómo organizar el ordenamiento de las prendas y captar la atención del grupo. *“Por lo general **todas sabían algo**, o sea **nadie andaba tan perdido** que no me entendiera, igual, siempre trato de ser **lo más sencilla posible para hablar (...)**”* (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de Modisto).

Explica que hay que tratar *dentro de todo **ir compensando*** la falta de máquinas y las funciones que van necesitando para las costuras. Expresa que elige el trabajo por prendas y partir de la moldería para que las estudiantes vayan haciendo su carpeta con los apuntes que ella prepara; *“siempre les digo que sean **bien prolijitas**”*, insiste. La docente definió una reorganización horaria de los grupos, tareas para desarrollar en la clase y, con algunas estudiantes, avances no presenciales en relación al espacio y las herramientas con las que disponen en el taller.

(...) depende quién, hay personas que **conviene que vayan a la casa** y que estén **con su máquina, que ya la entienden**, porque también eso es otra historia, porque viste que la relación que uno tiene con la máquina... **y otras que prefiero que lo hagan conmigo**, por eso, **todo depende de los conocimientos que tenga cada uno.**

[Sobre su modo de trabajo refiere] (...) no es solamente 'una' forma, hay que ver con cuál te quedás, **cuál te sirve** o si hacés de una forma la moldería o una forma de coser. Yo les estoy proponiendo otra, tal vez sirva, es de la forma más práctica, porque de eso **se trata de ir más rápido**, porque yo lo aplico a una prenda, pero no se descarta que podemos aprender progresión o regresión (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de Modisto).

Advertimos su preocupación por el vínculo con las estudiantes, la comunicación y los modos en los que se da la relación con ellas; *"me dicen cosas lindas! me quieren!"* La comunicación es recuperada como preocupación en dos sentidos; uno es el *hacerse entender* y el otro es cómo marcar los errores.

Aprecia la predisposición de las alumnas, sus ganas de aprender, de escuchar, el respeto con el que se manejan; remarca en tono de broma: *"no he tenido malas experiencias. Yo **he podido con todas**"*. Junto con la *paciencia*, otro aspecto a trabajar es la *ansiedad*, en relación con ese trabajo personalizado que termina caracterizando su tarea docente. En el aprendizaje del oficio y el funcionamiento del grupo, la organización es muy importante para la docente, *"lo único es que tenemos que ser pacientes"*, tienen que saber esperar el momento para hacer las preguntas y poder avanzar.

La preocupación por la **explicación** atraviesa su relato, pero también este lugar de las mujeres jubiladas que marcan el ritmo de las clases, *no se callan nada*. Advierte que hay un avance en las preguntas que realizan, *son más específicas*, dice Mirta, más puntuales con el correr de los meses.

Respecto de la cuestión de género Mirta remarca que no ha tenido alumnos varones en la EPJA y sólo uno en sus talleres particulares. El cursado de las mujeres madres y jefas de familia atraviesa las características de la asistencia al taller. Las estudiantes tienen que organizar su cotidianidad para poder asistir a los horarios estipulados al centro o ven reducidos los mismos porque tienen que llevar o buscar a sus hijos de la escuela. Dentro de la modalidad no existe dispositivo generado para el resguardo de los niños, hijos de estudiantes, al momento del cursado; no solamente en la formación laboral sino en los

niveles obligatorios. Cabe destacar que en la provincia una sola institución primaria y secundaria de la EPJA cuenta con un espacio lúdico expresivo; experiencia que no ha podido replicarse (avalado por Resol. CGE 3945/2010). Se hace necesaria la pregunta respecto a cuánto inciden estas experiencias personales en su proyección hacia el oficio.

La docente plantea que frente a la carga horaria elevada del perfil y, en consideración con las particularidades del grupo de estudiantes, no es oportuno “dar tareas” para el hogar; si bien algunas han podido comprarse sus máquinas, muchas otras no tienen y cosen en el taller. El vínculo con las estudiantes demanda su intervención a través de recordar pasos, volver a explicar moldes, marcar los tiempos de trabajo.

(...) entonces le digo ´vos **no avanzás a la otra hasta que no terminen esa, las voy ayudando**´, o va surgiendo alguna nueva actividad, no sé coser un cierre, las ayudo, la idea es que **tampoco se sientan que “Me atrasé!”**, porque no es la idea. **Van a otro ritmo digamos** terminando la prenda, haciendo lo que interesa, **si no sale yo se lo vuelvo a explicar** (...). (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de Modisto).

En el caso de **Anibal** valora en la EPJA las *ganas* de aprender de las personas, de *encarar algo nuevo*. Pero fundamentalmente hace hincapié en la posibilidad abierta de aprender *sin importar la edad*, lo cual redundaría en una mejora de la calidad de vida. Advierte la demanda que tiene que ver con continuar formándose y la pregunta: *¿qué sigue ahora?* La posibilidad de hacer un curso básico, otro avanzado y otro de reparación le permite continuidad y sostener una posible salida laboral.

Describe la modalidad desde el lugar del conocimiento, y la compara con la educación secundaria en la que también trabaja. En ésta hay un conocimiento más estructurado y no siempre articulado, frente a una educación de jóvenes y adultos en la que considera que hay más libertad, uno puede ir adaptándose a los estudiantes porque éstos vienen con ciertos conocimientos y saberes que hacen el *trabajo más fácil*. También destaca la posibilidad de incorporar estudiantes en distintos momentos del año “*acá las inscripciones no están cerradas, puede aparecer mañana un alumno nuevo*”. En ese sentido, tiene

previstas actividades por módulo pero el tiempo de desarrollo lo marcan los alumnos; en relación a las máquinas advierte que no es el mismo ritmo el de alguien que posee máquinas en sus casas de aquellos que sólo practican en el CC, *hay que manejar la ansiedad*, plantea.

(...) yo me he dado cuenta que **el adulto tiene un montón de responsabilidades**, por ejemplo acá vienen señoras que tienen hijos que vienen y **desaparecen** un mes y después vienen así y preguntan por las **faltas** y vos le preguntás y bueno... el tema de decir 'Bueno, no dejés'.

(...) **y nosotros no exigirles y que se frustren...** y bueno **el conocimientos se incorpora de a poquito**, pero también todos aquellos que vienen que ya están trabajando, entonces vienen y creen que no sé, qué van a venir dos meses y ya van a poder aplicar eso al mundo laboral y no, hay que manejar el tema de las expectativas, **hay que venir todo el año y recién vas a tener una idea de cómo se arma, porque por ahí los problemas son más complejos** (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática).

Aníbal vuelve a marcar la idea de *frustración* y de evitar esa frustración a través del trabajo con el alumno, en la coordinación de ritmos, en el respeto por los tiempos del otro. Frente a la posibilidad de frustración el trabajo es "*que se sientan bien, que se forme una dinámica positiva*", para potenciar los vínculos dentro del aula.

Distingue diferentes perfiles de estudiantes en informática que pueden asistir al CC. Analizando los asistentes a los distintos cursos que dicta, y da cuenta de necesidades laborales o personales que los impulsan a las capacitaciones, "*es algo que la vida te lo pide*".

[Remontándose a los primeros años de su trabajo como instructor menciona]

(...) habían muchos alumnos que eran como **analfabetos digitales**, no venían con cierta base que por ahí el **adulto** viene, no es que está encerrado dentro de un terno, ya viene con conocimientos, había mucho sobre todo en esa época surgió mucho que

no sabían nada entonces se empezó desde cero. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Reconoce que dadas las necesidades que se presenten el vínculo con la informática se da de *manera forzosa*, atravesado por requerimientos puntuales que se necesitan resolver, “*hay que reconocer que a **mucha gente no le gusta***”, insiste.

En esta zona de la ciudad la mayoría son empleados municipales o empleados públicos, y la persona que viene **que se da cuenta** que necesita una formación en informática son personas que **tienen ganas digamos de aprender** (...) se dan cuenta que por ahí necesitan eso porque le compraron una computadora nueva o porque el trabajo se lo exige, **vienen inclusive hasta con cosas puntuales**, me dicen necesito hacer esto o lo otro. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Los estudiantes han transitado instancias previas de formación y tienen un perfil distinto, “*el alumno de reparación de PC ya viene con **cierto conocimiento***”. En este sentido, el instructor reconoce como importante que se conecten con los negocios vinculados al sector para poder asesorar a los clientes sobre compras, precios, formas de pagos. Caracteriza a los estudiantes como *variados*, y ensaya una clasificación por franjas etarias.

(...) los estudiantes son... **hay variados**, incluso **lo podríamos dividir en franjas**, tenemos **el chico que terminó el secundario que ya sabe algo** y tiene acceso a una computadora que en la escuela vio algo pero capaz que necesita como asentar ese conocimiento, es muy vago, ese conocimiento es muy vago y como que necesita para insertarse en el mundo laboral (...) **ellos necesitan como asentar ese conocimiento o darle cierta lógica, después tenés el tipo que ya es grande y que no viene de la era digital y necesita sí o sí incorporarse a ese mundo**, no le cuesta tanto porque ya viene con una idea de que se va a encontrar vienen con ganas. Después tenés **personas grandes grandes que tratan de... capaz que no es tanto en el ámbito laboral sino para saber las formas de comunicarse, las nuevas formas de**

comunicarse, que se yo, hay gente que no sabe qué es WhatsApp por ejemplo (...).

(Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Las diferencias estarían dadas por la edad pero también por los intereses que los llevan a la capacitación, a los motivos que los impulsan a aprender informática. Esa *variedad* hace que como docente *tenga que coordinar ritmos* de trabajo diferentes y tiempos de aprendizaje.

En esa descripción distingue a los adolescentes de los adultos, en su vínculo con los conocimientos de informática. Los adolescentes o jóvenes son caracterizados como *lanzados, sin miedo*, que avanzan más allá de *los límites*, por ende *no son tan responsables*. El curso observado, de hecho, estaba conformado por varones jóvenes de dieciocho a veintitrés años.

Son más como lanzados, ya vienen y como que **con una clase ya quieren arreglar una computadora**, después viene él con el dueño de la computadora /risas/ así en fila para ver qué podemos hacer. **El adolescente o el chico no tiene ese miedo** porque claro creo que yo que no se plantea el tema del costo y eso. (...) es como que **no son tan responsables en sus actos tampoco, el adulto sí**, entonces es como que si se rompe la computadora la culpa va a ser mía, y **el adolescente va probando y si se rompe viene mi papá y lo va a solucionar**, tienen eso. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Aníbal reconoce que la llegada de las computadoras a las escuelas a través del Plan Conectar Igualdad, ha permitido que los adolescentes se hicieran preguntas, buscaran resolver obstáculos, accedieran a un *conocimiento informal* que al interior de la capacitación *la idea es organizárselo*. Para el docente, este programa ha dado el impulso para que los adolescentes se conecten desde otro lugar a las computadoras y potencien su curiosidad. Los adolescentes y jóvenes son caracterizados como *abiertos* a aprender; si algo le llama la atención prueban, buscan comodidad, *se enganchan* y buscan vinculaciones con otros espacios de formación laboral. Este es otro modo de analizar la rotación de los estudiantes que planteaba el coordinador del CC; asisten a distintos talleres desde el interés, desde una búsqueda y apertura del adolescente que *por ahí le gusta todo*.

Por su parte, el adulto -caracterizado en contraposición al joven- es más responsable y consciente de los gastos, es más temeroso a la hora de la posibilidad de romper alguna herramienta; el temor está ligado al *no saber*.

(...) **hay gente que tiene profesional y no saben nada tampoco**, y hay que estar con uno ahí buscándole la vuelta, sobre todo al grande, **el alumno grande más porque sabe el costo de una computadora, entonces tiene miedo de tocar algo que se rompa** y demás, y bueno está en no explicarle ahí que las cosas no es que van a tocar un botón y va explotar la computadora. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Para el trabajo con los grupos define hacer *un buen diagnóstico de los alumnos*, para evaluar los tiempos, aunque *los temas se dan para todos*, y en la práctica reconoce los ritmos individuales ya que los más jóvenes poseen –según el instructor- conocimientos del perfil, por lo que *puede llevar a variar* el trabajo.

Al estar las inscripciones abiertas durante todo el año, Aníbal diagrama actividades por módulo que de acuerdo a cada estudiante puedan ir resolviendo en diferentes tiempos.

(...) el tema de informática es que si vos vas rápido es como que **se quedan**, no es tan fácil, y si vas muy lento **tienden a aburrirse** digamos, entonces traté de hacer un buen diagnóstico sobre todo este año cosa de **diagramar las clases y las actividades** de la mejor manera posible en base a ese diagnóstico. (...) **entonces un alumno te hace un módulo en no sé un mes y capaz que otro alumno lo hace en dos meses**, porque capaz que trabaja o tiene hijo, o no tiene computadora, o no puede venir o no tiene los conocimientos necesarios, pero capaz ya vino uno que tiene los conocimientos necesarios y los hace mucho **más rápido**. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Coincide nuevamente con Mirta respecto a la enseñanza en la modalidad; expresa que al momento de trabajar con adultos tiene que ser *más flexible*, aunque también eso *te da cierta libertad*, porque los estudiantes tienen conocimientos. La flexibilidad está relacionada con poder respetar los modos de aprendizaje, y también ser cuidadoso con exigencias del

curso para evitar *frustraciones*; asimismo demanda buscar un equilibrio entre enseñar lo que demanda la capacitación en sí misma y ajustarlo a lo que el alumno necesita. La flexibilidad, el no ser *tan rígido*, el *tratar de amoldarse*, demanda realizar ajustes en el trato con los adultos –no así con los adolescentes- en relación a los horarios, reconocer las actividades que tienen por fuera del ámbito educativo,

(...) **ahora si vos le das clases a adolescentes que lo único que tienen que hacer es estudiar vos te podés parar de otra manera**, ahora si vos tenés adultos que tienen cuatro o cinco gurises, que tienen que trabajar y aparte está haciendo una capacitación, bueno, **tratamos de buscarle la vuelta**. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

Las *bajas* en los grupos las analiza desde el gusto por la computación; “*acá hay gente que odia computación*”. Este vínculo que tiene que ver con el *miedo* y con considerar *un cuco la máquina*; *vínculo medio forzado* con el conocimiento informático se da por necesidad, que también impulsa a conocer; *viven consultando*.

En el taller de Tejedor Manual, **Mariela** destaca la heterogeneidad de los grupos de estudiantes a los cuales caracteriza desde la edad, los gustos por aprender, la afinidad con algún tejido en particular, las condiciones de asistencia, la práctica del tejido en sus hogares; lo que significan *desafíos* al tratar de buscar equilibrio en el progreso de los tejidos al interior de cada grupo. Sus grupos de estudiantes siempre se han caracterizado por ser conformados por mujeres y reconoce que a veces tiene que mediar la relación entre los distintos grupos que se forman al interior del taller. Menciona un caso excepcional de un estudiante varón –que asistió un tiempo-, del que recuerda su prolijidad y su trabajo meticuloso.

Al igual que Mirta, Mariela reconoce las particularidades de las estudiantes en tanto mujeres, madres, trabajadoras.

(...) hermoso, un **grupo que necesitó mucha contención, había muchas problemáticas familiares** y son muchas mujeres que si bien tienen su familia, su marido, son mujeres que van para adelante, se cargan la mochila como que pueden

todo y de repente **terminan un año muy agotadas, muy cansadas**. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

Fundamentalmente se basa en la edad para distinguir las; habla de un grupo *de abuelas* que ya tenían conocimientos y que paulatinamente fue abandonando la capacitación, *no la pudieron sostener*. En un segundo grupo, ubica a mujeres adultas que le exigía permanentemente cosas nuevas, *“viene más acelerado, se metieron en internet y sacaron maravillas y las trajeron terminadas”*.

Destaca la presencia de un tercer grupo de jóvenes con las que tuvo que trabajar su *autoestima*, y aumentar la exigencia para que puedan llegar a lograr los objetivos; ellas insistían en las clases en que las consignas eran difíciles, que no las podían hacer, que algunos tejidos *no eran para ellas*. En función de eso Mariela insiste en que su trabajo se aboca en que se puedan mentalizarse en sus capacidades: *les taladré la cabeza*, insiste.

Rocío: *“Me cansó esto...lo voy a seguir en mi casa”* /haciendo referencia al trabajo en el telar/

Mariela: *“No señorita, termine. Sino no lo vas a hacer”*.

Rocío: *“A mí la profe me hace las cosas porque la mente no me da para tanto”* /risas/.

Otra alumna: *“¡No busques excusas!”* (Registro de campo N° 16, Observación de clases)

Enfatiza la particularidad del grupo de estudiantes observado, el que *venía muy acelerado y rápido, muy entusiasmadas*; para ellas incorporó algunos trabajos extra para completar el año y repasar algunos puntos y técnicas dados al inicio. Un aspecto que incide en el avance de estas estudiantes es que asisten tres días por semana, cuatro horas -cada día-, según advierte la instructora.

Comenta que van *apareciendo* algunos saberes demandados por *las chicas* que sólo incorpora cuando ha trabajado todos los módulos del perfil: demandan saber sobre técnicas de bordado, manualidades, otras técnicas de crochet; reconoce que en algunos casos se corre del eje el tejido por lo que plantea las ganas de hacer otra propuesta vinculada a esos

perfiles; “*aparte yo **no manejo casi lo que es teórico, esto es didáctico, fotocopias como para tener una guía y armar la carpeta para que le queden los registros de las muestras***” (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido).

La **explicación** y la **demonstración** predominan en las estrategias pedagógicas que utiliza la instructora para enseñar. Realiza un trabajo ligado fuertemente a la producción individual de cada estudiante, no se advirtieron en las observaciones de clase momentos de explicación grupal. En los intercambios individuales Mariela orienta, interviene en los procesos y, en algunos casos, continúa o concluye los tejidos ella misma.

Leandro, por su parte, describe a los estudiantes como *gente muy variada* que asisten desde distintos lugares de la ciudad y otras ciudades cercanas. Hace una distinción entre estudiantes que asisten al centro por los planes sociales y aquellos que asisten porque quieren, “*sólo los de los planes vienen obligados*”.

Explica que su trabajo es distinto al que realizaba cuando comenzó a trabajar en la modalidad: “*Tenemos otra cultura*”, menciona, haciendo una diferenciación entre los alumnos de antes y los de ahora; diferenciación atravesada por el trabajo institucional y en vínculo con la comunidad. Vincula momentos de problemáticas vinculadas a robos por la presencia de muchos estudiantes del Plan Argentina Trabaja, *era un desastre el trabajo acá, perdíamos la esencia del centro*, expresó (Registro de campo N° 30, Observación de clases).

Se te **mezclan todo tipo de alumnos**... adultos, grandes, jóvenes, con los planes venían chicas muy jóvenes de diecisiete años, dieciocho. (...)

Y es muy **variado** [el grupo de estudiantes], **hay de todo viste**, hay personas que... Por ejemplo, acá venía un fletero... y él era muy agradable, tenía ganas de aprender pero **era muy torpe con las manos**. Se ve que venía porque se sentía bien y después le salió más laburo y no lo terminó al curso (...) Y después tenés otros también con muchas ganas de aprender, hay una chica que ahora venía de San Benito, ella tenía ganas de aprender algo porque necesitaba trabajar y

apuntando a lo rápido, aprender cosas para vender. (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería)

En las clases el docente se sienta en una de las mesas con los estudiantes o se para cerca de alguno de ellos y observa los trabajos e indica: *“fíjate en los detalles de la costura”... “no se olviden de presentar las partes y después acomodan y hacen presión”*. (Registro de campo N° 31, Observación de clases). En esta *mezcla* advierte algunas habilidades que pueden facilitar o entorpecer el trabajo de talabartería, *la habilidad con las manos* es algo que lo observa como primordial desde su tarea de enseñanza. Destaca también aquellos estudiantes que vienen aprender cuestiones puntuales y luego que los aprenden *“no te preguntan más nada y no vienen más”*. Comparte que en algunos casos no conoce las causas por las que dejan de asistir, pero hipotetiza cuestiones familiares o de trabajo; reconoce que se los nota entusiasmados con sus avances, cómodos, bien en relación al grupo y al centro.

En su mirada hacia los estudiantes aparece la apuesta por *superar su realidad* e intentar que se superen más allá de las adversidades que transitan, apostar a que puedan aprender; *“no podés cambiarles la vida pero sí se pueden hacer cosas”*.

Describió a las estudiantes mujeres -de la cohorte observada- como *calladas* en comparación con los jóvenes, pero a la vez más detallistas en los trabajos, lo cual no era común a todos los estudiantes. Los jóvenes varones en su mayoría: *“Hacen las cosas más rápido, sin tanto detalle”... “Son más desprolijos”*, añadió. Insiste en las clases en resaltar a los estudiantes que los productos que realicen y sean para ellos tienen que tener toda su atención y dedicación, *“lo esencial es la prolijidad y el detalle”*, enfatiza. *“A mí lo peor que me pueden decir es ‘total es para mí o para mi casa’... ¡eso me pone loco!”* (Registro de campo N° 30, Observación de clases).

Expresa el desafío del trabajo con *chicos especiales* particularmente en ese CC, estudiantes que los derivan al taller por *una mezcla de confianza* y la dificultad de que asistan a otros talleres más complejos como por ejemplo herrería o electricidad. Sumado a estas expresiones, Mario y Mariela han tenido también, en distintos momentos, la presencia

de estudiantes con discapacidad en sus talleres por sugerencia de la terapeuta ocupacional, quién hasta el año 2017 formaba parte del equipo de trabajo de las dos instituciones. Mario destaca su *buena llegada* a los chicos. Si bien en los grupos observados no contaban con la presencia de estudiantes con discapacidad, ha trabajado con ellos en años anteriores, y manifiesta su intención de volver a trabajar con ellos próximamente.

Mariela encuentra como desafío el trabajo con los *chicos especiales*, en poder brindarles una propuesta que no se corra de los límites de su taller; por eso, apuesta al trabajo con lanas y algunas telas aplicadas a distintos elementos *“ellos no tienen problemas, se incluyen solos”*.

(...) ellos tienen un periodo de adaptación de unos a otros, pero bueno, mi problema al principio era cómo les iba a enseñar, qué le iba a enseñar, cómo me iba a adaptar. (...) **me encontré con la sorpresa que le encantan las manualidades** así que no me costó nada, armé el material, trabajé con cosas que yo tenía, ahí usamos los insumos de las lanas, algunos bastidores por ejemplo... a ellos les gusta entonces **no me fue difícil y te divertís con ellos, es imposible aburrirte**, así que tenía el aula disponible para mí y se me pasa volando. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

Estos estudiantes algunos desde hace varios años están asistiendo al CCA y ya son conocidos en su mayoría por los instructores. Esto es destacado como positivo por la instructora, aunque advierte que si son varios los chicos que quieren asistir al taller necesita exclusividad para trabajar con ellos, porque demandan mucha atención.

Es increíble como yo decía al principio, porque yo decía **cómo hago, cómo les entiendo** y al principio se quedaba la seño de ellos entonces **me enseñaron cómo afinar el oído y entenderlos**, porque ellos se dan entender, es más, más de una vez me pasó que me decían algo y yo no entendía entonces me explicaban de tal forma hasta que le entendía que era lo que me querían decir, pero ellos re bien **nunca se van a ofender**. Y yo tenía miedo de que se vayan a ofender pero no, ya te digo fue todo un desafío pero **aprendí muchísimo** nunca me había pasado de

trabajar con **chicos especiales**. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

El desafío se traduce en *entender y hacerse entender*, rompiendo con el *miedo* al trato con los *chicos especiales*. Advierte su búsqueda constante para no *darles siempre lo mismo* y evitar que se aburran.

La Formación para el Trabajo y el Mundo del Trabajo: los Sentidos y los Pendientes

Para Mirta la relación con el oficio como salida laboral o medio de vida se da en pocas alumnas, en este caso jóvenes. Se encarga de marcar la diferencia con las estudiantes de *la Capilla* las cuales tienen *otro perfil*; con ellas pudo desarrollar más temas de costos, materiales, gastos, para el cálculo final de precios. Distingue conocimientos para uso personal de conocimientos para el mundo del trabajo, esto también justificaría el desarrollo de algunas tareas extras en el taller, haciendo *cosas para la casa* o para algunas estudiantes embarazadas. Reflexiona sobre su práctica planteando que tal vez en este grupo observado no ha hecho el hincapié suficiente respecto de que es una capacitación laboral. También advierte que con la presencia de jubiladas y mujeres adultas y pocas jóvenes, las prioridades e inquietudes son otras; *“la parte muy laboral no les interesa”*; razón por la que *“me han quedado muy pocas que se quieren dedicar a esto”*, aclara.

Hace hincapié en que den valor a los trabajos que realizan, sin embargo advierte que la mayoría no le pone el precio que corresponde a las cosas.

(...) hay dos o tres que hacen trabajitos así, y me preguntan sobre precios y todo, pero **no es por lo general un grupo que esté para la capacitación, está para beneficio personal** capaz para el día de mañana, pero no hoy, hoy no, lo hacen todas para aprender. (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de Modisto)

Otra distinción que realiza entre los grupos de estudiantes que tiene en la modalidad es que algunas de las estudiantes del CC tienen otro poder adquisitivo que le permite comprar materiales o máquinas.

[Respecto de la dinámica del grupo subraya que]

(...) las **jubiladas** son las que más preguntan, **no se callan anda, preguntan, preguntan** y bien, **igual que las chicas** que alguien no entiende y pregunta y **yo le explico para todos por igual, con palabras sencillas**, creo que lo entienden, porque si no me vuelven a preguntar cualquier cosa, **ahora ya hay dudas... son preguntas más específicas** (...) (Registro de campo N° 29, entrevista a instructora de Modisto)

Mirta pone el acento en la **experiencia laboral** como momento en el que te *terminás de formar*. La experiencia y aprender de los *errores* constituyen la práctica reconocida como valiosa; aquella que se da cuando *salís a trabajar*.

Mario plantea **la relación entre la capacitación y el ámbito laboral**, y lo hace en términos de lo que produce al interior del taller para atender las demandas de los potenciales clientes. Reconoce que los estudiantes que recibe en su taller son estudiantes humildes, de bajos recursos, son pocos los que tienen un trabajo estable; *“se nos complica mucho después del diez de cada mes”...“hay que buscar otras estrategias”*, expresa (Registro de campo N° 7, Observación de clases). Por eso, tiene que orientar la producción a aquello que les permita comenzar a trabajar de manera rápida. Enfatiza cómo hacer varias preparaciones con los mismos insumos; *“Se ahorran el pan si aprovechan el horno prendido chicos”*, les dice en las clases (Registro de campo N° 6, Observación de clases).

Por su parte, **Leandro** considera que su trabajo no es solamente *transmitir* conocimientos, sino formarlos para *competir con otros*, en la vinculación con el trabajo, y mostrarles qué les conviene hacer en el mercado; en el perfil es un desafío competir con los grandes regionales que tienen buena calidad y precios bajos.

Diferencia su trabajo en el CC con el trabajo que realiza en escuelas primarias de la modalidad, en las que le resulta más difícil trabajar con los estudiantes *“porque son grupos más numerosos, tienen interés, pero hay pocos recursos”*. Remarca la experiencia que realizan todos los años de viajar a Santa Fe para comprar algunos insumos para trabajar, en comercios del sector o vinculados al mismo.

La distinción entre hombres y mujeres está presente en las conversaciones, fundamentalmente cuando el coordinador del centro se acerca a saludar a los estudiantes y

docentes –lo cual ocurre todas las clases-. Expresa la idea de que las mujeres, a través de estos oficios como talabartería, pueden hacer el trabajo en la casa, lo cual le facilitaría la posibilidad de salida laboral; marcando una tensión entre la salida laboral y el trabajo doméstico. “*La salida laboral de las mujeres es mejor si pueden hacer trabajo en la casa, más en estos sectores*”, expresó en una oportunidad Oscar. (Registro de campo N° 30, Observación de clases)

Leandro es el único instructor que pone énfasis en sus palabras en cómo trabaja el eje transversal presente en los diseños curriculares, denominado *Formación en y para el Trabajo*, planteando un trabajo constante con los contenidos que conforman el mencionado eje a lo largo de todo el cursado.

La formación para el trabajo **lo damos todo el año** porque enseguida quieren vender (Registro de campo N° 30, Observación de clases).

(...) se da todo el tiempo, capaz necesitaríamos tener menos gente... porque quedan los que quieren trabajar y ella /señala a Nilda, de sesenta años aproximadamente/ que vino por hobby y ha vendido cosas que le ayudan a su economía. (Registro de campo N° 31, Observación de clases)

Sin embargo, comparte en una charla informal que gracias a uno de los estudiantes *nos hemos enterado de muchos programas*, lo que manifiesta que no hay vinculación desde la capacitación con diferentes líneas de financiamiento, microcréditos u otros para los estudiantes (Registro de campo N° 32, Observación de clases).

En coincidencia con Mario, expresa que las necesidades económicas han afectado la organización de las producciones y del trabajo al interior del taller. Advierte el instructor que los portatermos y portabotellas comenzaron a realizarlos antes de lo programado por la venta que tienen. En términos de los materiales y herramientas del espacio reconoce que han logrado comprar algunas herramientas de mano y sellos para trabajar, pero también da cuenta de algunas dificultades en el trabajo y a la hora de la enseñanza. Pone a disposición de los estudiantes máquinas que él mismo adquiere, de manera particular, para que tengan la experiencia de manipular máquinas que -tal vez- puedan llegar a utilizar en los grandes

talleres de la ciudad de Paraná, más allá del trabajo artesanal en el que se forman: *“Me preocupa entregarles un certificado con el título de Marroquinero porque ellos no manipulan máquinas”*, (Registro de campo N° 30, Observación de clases).

Leandro comparte las historias de algunos estudiantes que se han insertado laboralmente en el rubro de la marroquinería. Recuerda que el primer estudiante que tuvo en el CC está trabajando en una fábrica *muy grande* de regionales de la ciudad. También una egresada del barrio trabaja con microcréditos de Desarrollo Social y tiene su emprendimiento. Otros venden algún producto como, por ejemplo, portatermos o carteras en algún negocio; *siempre están haciendo, yo sé porque me piden las herramientas* (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería). Otros hacen changas, *cosas de vez en cuando*. Reconoce que *apuntan a cosas muy básicas* cuándo se dedican al oficio.

Se preocupa por dar cuenta de la vinculación de su espacio con posibilidades laborales concretas.

Viene una alumna de San Benito que estaba en la lona, quebrada, y ahora vende las cosas que hace acá... Su hijo también estaba sin trabajo y esto los ha ayudado. Empezaron con carteras y ahora **casi no viene porque está haciendo carteras**, que no es la idea pero bueno... Cuando comienzan a vender **se entusiasman, compran las herramientas y siguen**. También tuve una egresada de acá y fue llamada para dar clases en otro centro comunitario de Paraná, para una suplencia.
(Registro de campo N° 30, observación de clases)

Destaca que uno de los estudiantes –entrevistado– es un caso excepcional, y ya tiene la estructura de una pequeña empresa, con una organización contable y producción cada vez más elevadas; *ese tipo de cosas no se ven siempre, un tipo con tanto vuelo, tan emprendedor* (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería). Este estudiante trabaja también con créditos anticipados del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia.

Por su parte, reconoce que al poco tiempo de comenzar a cursar, empiezan a realizar trabajos aunque no todos son *prolijos*, y que su objetivo es que traten de mejorar en el

armado de las partes, que construyan de forma pareja los distintos productos, que mejoren sus producciones con las cuerinas estampadas, entre otros aspectos. Esto a veces puede ser una dificultad en relación a la asistencia al taller ya que priorizan producir para vender más que la asistencia al centro.

Y hay gente grande que no tiene problemas, otros por ahí bueno, tienen hijos.

O se van antes porque la llamó el marido y tienen que salir. Hay una chica de acá enfrente que venía re bien y todo y bueno consiguió un laburo y dejó, y me vino a decir que le encantó pero no puede seguir. (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería)

No advierte, entre estos elementos que inciden en la asistencia y en la regularidad, cuestiones que sean propias del trabajo en el taller y el aprendizaje del oficio, “*son problemas claves en la vida de las personas digamos, no tiene nada que ver con el centro ni con el oficio ni con uno*”, sostiene (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería).

Siente que los estudiantes *quedan conformes* con la propuesta del taller. Parte de su tarea es recomendar cómo invertir el dinero de las primeras producciones en relación a los insumos y a algunas herramientas, para utilizar en los primeros meses las que están en el centro y otras con las que necesitan contar en sus casas, para avanzar en los trabajos.

(...) **al principio le digo que no gasten**, que traten de generar trabajo con las herramientas de acá y **que compren con la ganancia**. Pero a algunas se las regala el marido o se la regala otro, tenés... hay distintas situaciones, pero sí sí muchos se lo compran. (Registro de campo N° 46, entrevista a instructor de Talabartería)

Años atrás recuerda que de manera informal se realizaban trabajos para Casa de Gobierno y el área de ceremonial, lo que impulsaba y entusiasmaba mucho a los alumnos. Considera que falta, para las producciones que se realizan en la modalidad, un espacio en donde se puedan exponer y vender los artículos que se realizan y también dar a conocer las propuestas de la modalidad, generando también un espacio para que los alumnos puedan comercializar; teniendo en cuenta que en la ciudad no hay mucho desarrollo, sobre todo en

relación a la explotación turística que podría beneficiar el aspecto productivo de los talabarteros.

Mariela considera una dificultad de su práctica que las estudiantes valoren su trabajo y que *cobren lo que corresponda*; para ello entiende hay que valorar el tiempo en términos productivos; tiempo que es dedicado al trabajo y restado a cuestiones familiares y personales.

(...) '¿cómo le voy a cobrar tanto me parece?', 'me parece que le voy a cobrar mucho', 'No porque es una gauchada', 'no porque es una amiga', y yo les enseñó que sí es de corazón y lo sienten bienvenido, **está bueno que hagan un regalo, pero tampoco el abuso.** (...) Entonces lo que yo le digo a las chicas es **que defiendan su postura, invirtieron tiempo, invirtieron en material, no pueden regalarlo.** (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

No regalar el trabajo y valorarlo es el objetivo, para eso hay que analizar los precios que maneja el mercado y poder comunicar el proceso del armado de la prenda para que el cliente comprenda la complejidad que demanda esta práctica; que conlleva muchas horas de dedicación. Advierte aquí la instructora la importancia de recuperar su propia experiencia de trabajo con los tejidos para poder aportar a la formación de las estudiantes en la recomendación de negocios, insumos y maneras de relacionarse con los espacios de trabajos disponibles.

(...) la verdad que **a mí me cansó**, nosotros [refiere a su familia] ferias de tejido no hacemos más, hacemos otro tipo de ferias con otro emprendimiento, otro trabajo pero tejido particularmente resolví /se lleva las manos al pecho/ dedicarme enseñar, a todo lo que sé poder volcarlo a las alumnas y **que sepan ellas y valorar su trabajo.** (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

Lo expresado anteriormente se relaciona con una perspectiva advertida por la instructora ligada a la economía familiar o a la realización de trabajos para el hogar. Manifiesta que las estudiantes toman al tejido como una *terapia*, tener un espacio para *olvidarse del mundo*. Pocas estudiantes han generado emprendimientos que sostienen en la actualidad; obtiene

la información por comunicación personal con ellas o través de publicaciones en redes sociales. La gran mayoría, en cambio, *se han dedicado a emprender pero para la casa*.

En las palabras de la instructora se contraponen los sentidos de lo laboral y la posibilidad de emprender, a la terapia y la construcción de la autoestima; *“siempre buscando hacer algo para uno, para la familia, no como un trabajo en sí”*.

Y **no vienen con una idea de hacer un taller para trabajar**, no en tejido, sí por ejemplo en talabartería pero a la vez una vez que vos les explicás y les enseñás de la ferias, cómo pueden hacer para vender los productos, y ahí empiezo a machacar la otra parte de que **hay que valorar el trabajo**... Pero en principio vienen a hacer un taller, más bien de **autoayuda** /risas/, de **autoestima**. (Registro de campo N° 33, entrevista a instructora de Tejido)

Aníbal analiza los contenidos que trabaja en relación a la capacitación de Asistente en Armado y Reparación de PC en función de las **demandas del mundo laboral**, y manifiesta que trata de acomodarse a las necesidades que le plantean los estudiantes aunque tiene definido contenidos para enseñar. Esto le demanda más tiempo para ocuparse de formarse en los adelantos tecnológicos; menciona que han surgido demandas con los celulares, alarmas y monitoreo informático, por ejemplo.

(...) **siempre tengo que dar ciertos contenidos** pero necesariamente también al alumno le tiene que **servir sobre todo en el ámbito laboral**, y el ámbito laboral va cambiando constantemente y uno tiene que por más que no quiere **siempre va atrás de eso**, no es que nosotros inventamos el ámbito laboral, es todo al revés **la capacitación surge en función de las necesidades que hay en lo laboral**, entonces nosotros siempre vamos a ir atrás (...) (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

En sus palabras hace hincapié en un **perfil de estudiantes** que en muchos casos necesitan conocimientos para aplicar en sus trabajos. Considera que la capacitación laboral marcha un escalón atrás de la dinámica del mundo del trabajo, sin embargo no cree que a futuro

puedan *desaparecer* estas propuestas de formación ya que “*hay gente que **no sabe nada de computación básica***”.

Al igual que Mirta, Aníbal plantea que hay que enseñar el método probado para la resolución de los problemas:

(...) yo creo que **hay un método que sirve** que es el **probado**, que si seguimos ese método las **cosas tienden a solucionarse**. (...) hay una metodología que la sabemos todos y aplicamos bien, llegamos a un **buen resultado**. (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática)

También esto se continúa después del cursado y el instructor destaca que -sobre todo en el perfil de Reparación- es un campo que se actualiza constantemente: “(...) a mí **me gusta por lo menos que se acuerden de uno y te consultan**, les surge algo y sobre todo en *Reparación, siempre te surgen cosas que a uno lo superan muchas veces*”. Remarca que las dudas que aparecen están relacionadas al ámbito laboral y con cierta premura de tener que resolver situaciones en lo inmediato. Se abordan en la capacitación cuestiones generales pero en la práctica surgen problemas puntuales cuando “*no pueden resolver situaciones concretas*”; situaciones que tienen que ver, mayoritariamente, con el costo de un trabajo o consultar sobre determinadas herramientas (Registro de campo N° 45, entrevista a instructor de Informática).

Destaca la necesidad de contar con conocimientos específicos y atender las condiciones del contexto, el entorno de trabajo y a las posibilidades que ese entorno tiene para desarrollar la actividad. El *contexto* al que refiere Aníbal tiene que ver con el gran desarrollo de las ventas por internet, la posibilidad de bajar los costos y de potenciar las estrategias de trabajo. Duda que sea útil darle una *receta* a los estudiantes para resolver situaciones; en cada momento y lugar se van a presentar de manera diferente, por lo que se trabajan cuestiones generales y metodologías básicas.

Reflexiones Finales

Partimos en este capítulo del objetivo de describir y comparar los sentidos culturales que los actores construyen sobre los estudiantes adultos respecto de la edad, el género y en relación al perfil profesional que desarrollan. Por eso, en estas líneas hemos procurado aproximarnos a los sentidos que construyen los instructores sobre su práctica docente y sobre los estudiantes tomando como insumos del análisis los registros de observaciones de clases y entrevistas realizadas.

Se construyeron tres ejes; el primero vinculado a la formación y la práctica docente, y la trayectoria formativa de los instructores, el segundo referido a las prácticas de enseñanza y las estrategias preponderantes en el intercambio en los talleres, y un tercer eje en el que se expresan reflexiones de los instructores respecto de lo que implica la formación para el trabajo y distintos modos de entender la dinámica del trabajo en el perfil profesional.

Recuperando el supuesto planteado en este estudio, observamos que ha habido avances normativos que imprimen cierta formalidad a las propuestas, orientando el trabajo con proyectos, la definición de contenidos, una organización modular y por capacidades para cada perfil. No obstante, los entornos formativos no responden a los requerimientos de los perfiles que se dictan y el rumbo que toman las capacitaciones se vincula a cómo los docentes se relacionan con el oficio y con el sector productivo.

Tomando como referencia a Brusilovsky (2006) intentamos desandar cuáles son los sentidos pedagógicos de las prácticas formativas de la educación para el trabajo en la EPJA, y cuánto condicionan los contextos sociales, económicos, culturales de los estudiantes en la proyección de la enseñanza de los instructores, y su propia concepción del mundo del trabajo ligado al oficio. Tal como expresa la autora la vida cotidiana de las instituciones de educación de jóvenes y adultos interactúa permanentemente con las prescripciones y normativas, que intentan orientar las prácticas que llevan adelante los sujetos, situados e históricos.

Los instructores forman para el oficio según lo conocen, y lo han aprendido. Comparten todo lo que saben sin restricciones, definiendo un modo de entender el trabajo, la producción y la organización por sobre otros posibles; aunque esto pueda limitar los recorridos formativos

de los estudiantes. A excepción de Aníbal y Mirta quiénes pueden ofrecer otras capacitaciones de la misma familia profesional, para los tres restantes su vínculo con la enseñanza comienza y concluye en esta propuesta, cuestión que ha comenzado a movilizar a Mariela en búsqueda de otros perfiles cercanos a sus saberes. En relación con esto podemos dar cuenta de que los sentidos que sobre el oficio han construido y construyen los docentes condicionan fuertemente lo que transmiten, las técnicas que privilegian, y los insumos que utilizan.

Los instructores coinciden en destacar que las condiciones de trabajo y entornos formativos no son las adecuadas (convivencia con otros talleres, ruidos, poco espacio, falta de máquinas e insumos), pero buscan superar esas limitaciones al hablar de su práctica, recuperar como valiosa su trayectoria en el perfil profesional, y exponen su preocupación por la inserción laboral de los estudiantes. Esta preocupación está encuadrada en relación a lo que ocurre dentro del taller, porque no se realizan vinculaciones con otros espacios ligados al sector de manera sistemática o esporádica.

Planteamos como supuesto de investigación que los sentidos construidos por los instructores sobre las características e implicancias de los perfiles profesionales que dictan condicionan la vinculación de los estudiantes con espacios laborales y el aprendizaje del oficio. En este sentido, tenemos que decir que las prácticas docentes están marcadas por dos aspectos fundamentales. Por un lado, los sentidos y características otorgadas a los jóvenes y adultos que demandan ajustes, revisiones, diagnósticos, estrategias de intervención diferentes a la hora de enseñar el perfil y enseñar lo establecido. Por otra parte, se pone en juego *lo que se espera* del perfil, el sentido de la formación y de la relación con el mundo del trabajo.

Los instructores con recorridos formativos bien diferentes entre sí, coinciden en el desconocimiento de la modalidad al momento del ingreso a la misma como docentes; conocían que se dictaban cursos pero sin más elementos que les permitieran proyectar su trabajo. Mirta esperaba contar con más herramientas y fue siguiendo el modo de trabajo conocido en el taller, mientras que Mario tuvo la posibilidad de comenzar a trabajar junto a

una instructora que luego se jubilaría, lo que le permitió un ingreso “acompañado” de su práctica pedagógica. Aníbal, por su parte, proviene de una familia de docentes, siendo ésta su vinculación a la modalidad como puerta de ingreso; mientras que Mariela reconoce como antecedentes de su práctica el trabajo en cursos promovidos por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, y al taller gracias a sus conocimientos de hilado. Leandro, en cambio, toma su trabajo como peluquero como un paso previo para el trabajo con otros, la construcción de vínculos y el diálogo, tan importante desde su mirada para la práctica docente.

Consideramos interesante tensión entre las características que toma la enseñanza de los oficios, involucrados en esta investigación, con la concepción de enseñanza como oficio como práctica artesanal, entendiendo el oficio como producción, intervención y transformación de algo, “(...) como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de formar, de transformar a esos [alumnos] en algo distinto a lo que eran (...)” (Alliaud, 2017). La enseñanza en tanto oficio nos permite reflexionar acerca de cómo en estos talleres desde la práctica, desde el ejemplo, la demostración, desde la disposición del espacio y las herramientas, se enseña “haciendo” y mostrando resoluciones adecuadas y correctas. Se aprende observando y practicando lo que el docente indica o corrige sobre la práctica. Los conocimientos y técnicas se explican, se repiten y fundamentan en la experiencia del que enseña.

Los secretos del oficio se donan a los estudiantes, y toman forma en las prácticas que se realizan, en los modos de actuar que se impulsan y a las técnicas que se consideran fundamentales para poder desempeñarse en el mundo del trabajo. Prácticas de enseñanza construidas desde las experiencias y también desde las biografías escolares y educativas, que se van configurando en cada CC y con cada grupo de estudiantes.

La enseñanza de oficios y la tarea de enseñar como oficio se construyen en tanto prácticas en cada espacio concreto y situado; vinculando sujetos, saberes, trayectorias, tensiones y expectativas sobre esas prácticas. La tarea docente nacida casi *sin querer* es una apuesta para estos instructores. Tenían algo para dar: saberes, prácticas heredadas e informales en

algunos casos, y conocimientos más formalizados y teóricos en otros. La vocación como proceso, reconocida como la capacidad de poder explicar a otros procedimientos, modos de trabajo, de transmitir lo que se sabe, se modifica en el tiempo y en los espacios de trabajo; *vas viendo que te funciona*, compartía Mariela; se enriquece, se adapta, se actualiza en relación a las demandas institucionales pero –fundamentalmente– de los propios estudiantes. Se reorganizan las tareas y se comparte lo que se ha aprendido en las propias experiencias laborales.

En el primer eje también podemos advertir que -a excepción de Mariela- los demás instructores marcan una diferencia entre el espacio de taller, espacio de aprendizaje, con los posibles espacios de inserción laboral de los estudiantes; el taller queda en clara desventaja con estos últimos por la falta de herramientas, de insumos y de condiciones edilicias que podrían acompañar y estimular a los alumnos.

Todos los instructores han trabajado del oficio y algunos lo siguen haciendo de manera particular, en forma paralela a sus trabajos de enseñanza; se muestran pendientes de las modas, las demandas del mercado y asesoran, en este sentido, a los estudiantes. Cuatro de los instructores entrevistados se preocupan por explicitar que trabajan con el diseño curricular del 2014, estableciendo desde allí una organización de trabajo de las clases.

La docencia como oficio está mediada por la palabra, la facilidad del trato con otros, la identificación con la modalidad y cierta adaptación a los aspectos institucionales de organización de cada centro. El rol docente de los capacitadores se fundamenta en su experticia en el oficio, dominan el saber, conocen el campo laboral pero a la vez desarrollan una serie de decisiones didácticas y metodológicas sobre la enseñanza de ese oficio; lo cual no es totalmente explicitado en los intercambios. Estas decisiones implican definir objetivos, seleccionar contenidos y saberes, presentar un proyecto anual, trabajar con los diseños curriculares vigentes, utilizar distintas estrategias para que los estudiantes puedan aprender, y evaluar que los aprendizajes se hayan adquirido; es decir, se parte del saber del oficio que poseen y lo acompañan de una serie de decisiones didácticas de las cuales no son lo suficientemente explícitos. En esta línea coincidimos con Caranci: *“según la*

configuración que tenemos, el modelo, el paradigma en el que fuimos formados, sobre los conceptos de trabajo y educación, esto repercutirá, de una u otra forma, en lo que transmitimos a nuestros alumnos” (2015, p. 44).

La experiencia y el conocimiento de los instructores sobre el oficio, es un elemento condicionante al momento de generar una cierta frontera del taller hacia el “afuera”; conocen del oficio, muchos –además- ejercen y trabajan del mismo por fuera de la modalidad; son “especialistas” y eso garantiza y avala las decisiones que ejecutan.

En el segundo eje podemos advertir que los instructores construyen su tarea docente desde el ejercicio de la misma, la cual aparece fuertemente ligada a la idea de construcción del oficio de enseñar; que está vinculado a las características en la EPJA, al trabajo con jóvenes y adultos, al reconocimiento de las características de los estudiantes y a los ensayos de clasificación que hacen los instructores entre los jóvenes y adultos, entre mujeres y hombres, aunque en menor medida esto último. Mirta y Aníbal coinciden en diferenciar dentro del grupo de estudiantes aquellos que son jóvenes, audaces y con más posibilidades de incorporarse al mundo del trabajo o mejorar su empleabilidad, de aquellos adultos que realizan la capacitación con fines personales, para aprender para su casa. A éstos les cuesta más poner valor a su trabajo, porque entienden que hacen lo que les gusta y están aprendiendo.

Las posibilidades de superación se ven afectadas por la vulnerabilidad de los estudiantes que atraviesan condiciones económicas difíciles, inestabilidad laboral o desempleo, que suelen presentarse a modo de obstáculo en el desarrollo de las clases y también en el sostenimiento de la regularidad.

La educación de jóvenes y adultos tiene huellas de sujetos que expresan, en decires y prácticas, sentidos históricos arraigados en los rincones de cada institución y otros también disruptivos de un modo de entender la educación y las formas de llevarla adelante. Sentidos históricos ligados a la educación de clases populares y a gestar oportunidades para los más desfavorecidos. Aunque sabemos que conviven en sus aulas mucho más que alumnos pobres o vulnerados, la pobreza y las condiciones de vida precarias de algunos estudiantes

se enuncian como parte de las características centrales de la población destinataria que proviene del barrio y alrededores. Los entrevistados advierten problemáticas sociales ligadas al consumo problemático de drogas, a las condiciones ambientales contaminantes y un aumento creciente de la delincuencia en los últimos años, fundamentalmente en el CCB. En esta línea de análisis resaltamos cómo se conjugan las expectativas de los docentes sobre los estudiantes en relación a su pertenencia social, a sus condiciones de vida, sus posibilidades o limitaciones económicas. Lo que se espera de ellos es que puedan “superarse”, aunque esto conviva con prácticas que propician un trabajo para la casa, para lo doméstico, “hacia adentro”.

Expresan que el objetivo principal es que puedan trabajar de aquello para lo que se están formando; al mismo tiempo que se enseña a realizar un buen uso de materiales e insumos, a manipular herramientas y máquinas en el hogar, a dedicarse al oficio administrando sus tiempos.

Nos preguntamos entonces cuánto del carácter “residual” otorgado a la educación de jóvenes y adultos sigue instalado en los sentidos de los educadores, al mismo tiempo que identificamos el carácter reivindicativo de los propios saberes que tiene la modalidad para con cada uno de estos docentes, el reconocimiento de lo que aprendieron, en su mayoría, por fuera del sistema y la posibilidad de lograr legitimidad en la práctica docente para poder transmitir sus haberes.

Los instructores realizan la distinción entre el trabajo con aspectos teóricos de cada perfil y los aspectos prácticos. Esto nos invita a analizar el sentido de la teoría y, por supuesto, de las prácticas. La teoría es considerada y reconocida como parte de la enseñanza, aunque no se la ubica en el mismo plano de importancia que la práctica. Ésta tiene mayor protagonismo, ya que allí se ubica la mirada sobre la evaluación de los aprendizajes en el proceso formativo; es en función de ella que la teoría tiene sentido. Los fundamentos se visualizan en función de acciones que cobran relevancia en vistas a una práctica laboral.

La FP y la CL se enfrentan al desafío de dar lugar a sujetos heterogéneos, histórica y culturalmente situados, con necesidades y demandas que atraviesan su vida cotidiana; y

ese *dar lugar* está relacionado con la integración de lo nuevo a los conocimientos que ya poseen para poder darle otros sentidos a sus experiencias. También la FP demanda tender puentes, realizar vinculaciones entre lo práctico y lo teórico, entre el saber hacer y los fundamentos, entre el saber hacer cotidiano y familiar y sus experiencias laborales. Si retomamos sus características básicas –en tanto proceso- nos encontramos, por un lado, con el aprender haciendo, luego con el aprendizaje en condiciones reales de trabajo y, por último, con un proceso reflexivo sobre las prácticas que se desarrollan. En el análisis de las clases de los distintos talleres, y a partir de lo compartido por los instructores, entendemos que hay un privilegio del primer aspecto sobre los otros dos, lo cual sesga la formación recibida dejando por fuera –o en segundo plano- del proceso formativo distintas capacidades y competencias presentes en las propuestas curriculares y en los lineamientos de la formación para el trabajo (Suk, 2017).

Pero además de los saberes propios del oficio, de las características de los insumos, del vocabulario específico, de las demandas y la dinámica del mundo del trabajo, de las particularidades de herramientas y máquinas que se puedan utilizar, la prolijidad en las terminaciones y otros saberes en juego, el estudiante tiene que aprender saberes vinculados a la paciencia, al control de la ansiedad y al manejo de la frustración.

La experiencia docente se ve enriquecida por su desempeño en escuelas primarias, secundarias y en talleres particulares; aunque en sólo en dos casos los saberes se condicen con los de la capacitación. Ponen un énfasis en el trabajo en lo práctico y la explicación como estrategia primordial de enseñanza. En relación con esto también hay un sentido fuertemente arraigado en las palabras de los instructores en relación a que el ejercicio del oficio -el trabajo en el perfil-, se termina definiendo y construyendo en los espacios laborales, y no tanto en los espacios de formación; por lo cual, algunos de los ex alumnos continúan conectados con ellos haciendo consultas, y planteando problemáticas de la práctica profesional.

La explicación demanda enseñar lo que se sabe y lo que se fue aprendiendo a través de la propia práctica laboral, y la experiencia en ámbitos de trabajo considerados -como dijimos

anteriormente- como espacios de formación por excelencia, en los que se termina de formar el trabajador y en el que aparecen problemáticas de la práctica. Motivar al estudiante es uno de los objetivos destacados por los docentes que va ligado al conocimiento del contexto de la inserción laboral, tomando un peso especial la utilidad de lo que se enseña, aun cuando los entornos formativos y de trabajo en los talleres presenten limitaciones.

Es importante destacar que a los cursos de FP asisten jóvenes y adultos con sus trayectorias continuas o discontinuas en educación que -sin embargo- comparten el mismo espacio y hasta las mismas motivaciones por aprender un oficio o capacitarse laboralmente. El docente debe estimular esta interrelación de generaciones en el que el adulto desde su experiencia de vida puede realizar aportes valiosos tanto a la construcción del aprendizaje como al clima grupal.

Insistimos en que la experiencia es recuperada como garante y respaldo para la práctica docente, junto con la posibilidad de observar resultados exitosos que dan cuenta de una buena práctica, como compartía Mario en sus clases. Él y Mirta organizaban momentos de explicaciones teóricas para todo el grupo, luego la diferencia era marcada por los aprendizajes de cada estudiante y el desarrollo de sus prácticas. En el caso de los tres instructores restantes, el seguimiento individual de los aprendizajes marcaba los tiempos en cada una de las clases.

En el tercer eje, advertimos tensiones entre los sentidos de una formación orientada a la casa o la familia, es decir, vinculada a lo privado y comunitario y, por otro lado, sentidos que proponen la inserción en un mundo del trabajo con base en microemprendimientos o en relación de dependencia.

Aníbal menciona la necesidad de brindar espacios de formación que sean *parecidos* a los espacios de trabajo (en términos tecnológicos) y advierte que él también debe darse mayores tiempos para seguir formándose en algunos temas en particular. Mirta manifiesta su preocupación por *que sepan sacar costos para **que puedan cobrar bien***, haciendo explícita la necesidad de que den valor a su trabajo, su tiempo, su esfuerzo.

Cabe destacar que si bien los instructores explicitan su intención de formar para el desempeño laboral, en ninguno de los casos se realizan prácticas profesionalizantes, o de inserción laboral paulatina en espacios laborales vinculados a los sectores socioproductivos en cuestión; sólo Aníbal refiere a que han concurrido al CIC vecinal a realizar arreglos de computadoras.

Entendemos que el mundo del trabajo relatado y contado por los instructores es reducido a la compra de insumos, materiales y herramientas pequeñas en comercios del rubro y algunos mayoristas, limitando la propuesta y dejando en manos del estudiante otras búsquedas.

No obstante ello, todos reconocen la importancia de la función educativa y social de los CC y del espacio formativo en sí mismo como lugar de socialización, de salida de lo habitual, de lo cotidiano, de lo familiar para los estudiantes y, en especial, para las mujeres. Como expresa Finnegan, *“esto implica una necesaria reflexión acerca del significativo desarrollo institucional que muestra la educación de jóvenes y adultos en el interior del sistema educativo y de la incidencia de tal desarrollo en el momento de abordar el campo de las prácticas sociales desde producciones teóricas elaboradas en torno a lo escolar”* (2012, p. 19).

La impronta comunitaria de estos Centros de Educación Permanente atraviesa las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje, habilitan un diálogo constante, un acompañamiento de los aprendizajes de manera individual en todos los casos, y una apuesta obstinada por transformar realidades. Es interesante, en este sentido, el concepto que Graciela Riquelme propone para pensar la educación de los adultos en términos de la apropiación de saberes y la construcción de un proyecto individual y autónomo. La especialista invita a potenciar el concepto de educar para educarse, para *“estimular la capacidad y disposición de los trabajadores para aprender y seguir aprendiendo durante toda la vida”* (Riquelme, 2006, p. 8).

Referencias Bibliográficas

- Acin, A. (2016d). *Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos*. Actas de las Jornadas "Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación". IICE- Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/2016jornadasjovenesyadultos/> pp. 4-11.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). *El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos*. Revista Diálogo Educativo, 12 (37), pp. 927-952.
Disponible en:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4825/4783>
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc, Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012) *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Coloquio: Serie Editorial.
- Caciorgna, L. (2015) *Sentidos contruidos sobre la escolaridad y la formación profesional, desde la perspectiva de los actores territoriales en un barrio de la zona sur del Municipio de Córdoba, Argentina* [tesis de maestría no publicada, UNC].
- Caranci, R. (2015). El sujeto pedagógico en la educación de adultos y jóvenes y la formación profesional. En: Piñero, L. (comp.) *Puentes entre educación y trabajo: hacia una formación continua*. UNSAM Edita.
- Díaz, R.; Guber, R.; Sorter, M.; Visacovsky, S. (1986) La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. Revista *Nueva Antropología*, Vol IX. N° 31, México.
- Dursi, C. Millenaar, V. (2013) *Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario*. XI Congreso

- Nacional de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. ASET. Buenos Aires.
- Finnegan, F. (comp.) (2012). *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Francisconi, A. (2015). Los jóvenes y la formación laboral: ¿formar sólo para el trabajo? En: Piñero, L. (comp.) *Puentes entre educación y trabajo: hacia una formación continua*. UNSAM Edita.
- Francisconi, A; Smit, R. (2015). *Política educativa para la formación laboral: el desafío de mirar más allá del aprendizaje del oficio*. Encuentro Latinoamericano la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina, UNIPE Buenos Aires.
- Jacinto, C., Millenaar, V. (ene./mar. 2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE vol.17 no.52.
- Lorenzatti, M.C; Cragnolino, E. y Acín, N. (2004) *Los factores y procesos que dan cuenta de la relación de la demanda y la oferta de educación de adultos en Córdoba*. Reseña de investigación en Revista Páginas UNC. Escuela de Ciencias de la Educación, v.4: Córdoba, Argentina.
- Millenaar, V. (2018). Servir y agradecer. Aprendizajes actitudinales en las propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía. En: Jacinto, C. (coord.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible* [Traducción de Gabriela Diker]. Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève. In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31.
- Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (2008) *La centralidad de los saberes del trabajo en la construcción de alianzas productivas, ambientales y culturales. Reconceptualizando*

el dispositivo educación-trabajo. Fecha de consulta: diciembre de 2015. Disponible en

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/24_Puiggros_Disped-trab.pdf

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos.

Anales de la Educación Común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pp. 68 a 75 edición en papel.

Rodríguez, L. (2003): 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. Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires: Galerna, Bs.As.

Rodríguez, L. (2011) Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos.

Revista Decisio. Septiembre – diciembre, p. 55-60.

Suk, L. (2017) *Diplomatura de Formación Profesional* [no publicada]. Ficha del módulo II.

UNSAM.

Análisis de datos. Capítulo 7.

Jóvenes y Adultos Estudiantes: los Sentidos que Construyen sobre sus Experiencias de Formación para el Trabajo.

Introducción

En este capítulo nos proponemos reflexionar acerca de las experiencias y aprendizajes de los estudiantes en los distintos talleres observados, en consonancia con los objetivos de esta tesis que pretende conocer la mirada de los estudiantes sobre su proceso formativo.

Dadas las características particulares de cada espacio se presentará el análisis en distintos apartados por taller, para luego arribar a conclusiones comunes que permitan tensionar los sentidos identificados.

Tomamos como insumos las entrevistas en profundidad y las observaciones de clase realizadas en cada espacio, para adentrarnos en los modos en que los jóvenes y adultos describen **sus experiencias educativas de formación para el trabajo, las prácticas enseñanza y sus modos de pensar el mundo del trabajo en sí mismo**. Para eso describiremos el contexto de trabajo, el entorno formativo y la interacción de los actores en él, realizando una breve presentación de cada entrevistado -al momento de introducir sus voces-, lo cual nos permite contextualizar sus expresiones.

Tiene aquí especial relevancia la categoría de sujetos pedagógicos, ya que no solamente nos permite pensar el vínculo entre el docente/instructor y los estudiantes de cada taller, sino que además hace posible observar el proceso formativo, los conocimientos presentes en ese vínculo, y el lugar de los saberes vinculados a la formación para el trabajo. Sujetos pedagógicos que están atravesados por experiencias formativas y de vida, por los lugares que ocupan, por sus prácticas y sus modos de apropiarse de los elementos que se le ofrecen (Puiggrós, 1990, 1997).

Estos jóvenes y adultos, mujeres y hombres, se posicionan frente a los espacios educativos con demandas que *no siempre se agotan en lo laboral*, como expresan Parello y otros (2011: 48). La pregunta formulada por las autoras respecto de qué es lo que convoca a

estos jóvenes y adultos a los Centros de Formación Profesional, reedita los sentidos y las proyecciones; qué es lo que los hace asumirse nuevamente como estudiantes, y transitar situaciones de aprendizaje. Una posible respuesta llena de matices, atraviesa procesos de subjetivación que conjugan elementos situacionales, personales, familiares y sociales que van constituyendo las expectativas; a veces ligadas a la subsistencia, a veces al reconocimiento de los otros y otras, también, a gestionarse espacios propios (Parello y otros, 2011).

En este contexto, haremos hincapié en los ejes mencionados, considerando la inscripción institucional que, como ya hemos mencionado en este trabajo, considera las costumbres, las reglas, los relatos, lo destacado y lo ausente en la vida cotidiana, y atraviesa la complejidad propia de cada voz recogida, como también las contradicciones y conflictos. Cada sujeto se vincula con las instituciones de distinta manera y por eso pretendemos mirar pedagógicamente qué relación establecen los estudiantes con las instituciones educativas y cómo desde la propuesta institucional, son pensados desde sus trayectorias, saberes y experiencias de vida.

A continuación desarrollaremos el desarrollo de los ejes, en las voces de los estudiantes de los dos CC.

Saberes en la Panadería: la Formación en el Oficio

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes.

Elección y saberes: entre la necesidad y la posibilidad.

En cada clase, docente y estudiantes ingresan a la cocina y se ubican en “su” lugar; si alguno cambia de ubicación rápidamente los presentes se lo hacen notar. Se han apropiado del espacio, el cual queda reducido a medida que van llegando más alumnos. Mario toma asistencia antes de comenzar y enciende el horno, mientras los estudiantes limpian las mesas, preparan sus fuentes e ingredientes, se colocan la vestimenta y ponen a calentar agua. En su mayoría utilizan cofias o pañuelos en sus cabezas y delantales. El docente

indica cómo iniciar las recetas. Cada alumno avanza en la elaboración del producto del día (Registros de campo N° 6 y 17, Observaciones de clases).

La cocina tiene tres mesas grandes de aluminio, dispuestas en forma de "U". Las máquinas y elementos de trabajo se encuentran alrededor de las mismas: balanzas, horno, sobadora, cocina industrial, bacha, una mesada chica, freezer, un pizarrón grande que ocupa gran parte de una pared y algunas sillas.

Los diálogos suelen estar orientados a los precios y características de los insumos, los lugares para las compras, las marcas recomendadas, y los procedimientos que están realizando. El docente explica cómo se maneja el circuito de comercialización en relación con la ciudad de Buenos Aires y provincia; y, en forma breve, da orientaciones sobre los productos que por ley deben ofrecer en los restaurantes. Las explicaciones o comentarios que realiza el docente son el correlato de las consultas e inquietudes de los alumnos; generalmente son los mismos estudiantes los que formulan preguntas (Registro de campo N° 7, Observación de clases). Al finalizar las preparaciones anotan en sus carpetas y cuadernos la receta del pizarrón para la próxima clase.

Mario comenta que asisten dos menores de dieciocho años, *por integración*, aunque en las observaciones no participan en la elaboración de productos de panadería. Juan asiste con más regularidad, se sienta con una computadora personal cerca del horno y escucha los intercambios, ríe y observa, pero no participa directamente en ellos (Registro de campo N° 13, Observación de clases). "*Tenés amas de casa y jubilados acá también*", aclara el instructor cuando algunos estudiantes tienen que retirarse antes de la clase (Registro de campo N° 6, Observación de clases).

Los estudiantes del taller de panadería son hombres y mujeres -mayoritariamente- de edades, recorridos de vida y formación diferentes. Se entrevistaron siete estudiantes de la cohorte 2017, los cuales fueron seleccionados por pertenecer a distintos grupos de cursado, tener distintas edades y por el intercambio mantenido en las observaciones, buscando representación de ambos géneros en la muestra.

Los dos grupos fueron definidos por el docente al inicio del cursado: uno asistía los días lunes, conformado en su totalidad por mujeres, y el otro los días miércoles. A su vez, los días jueves por la mañana podían asistir a *recuperar* clases o realizar recetas pendientes. Esto parecía un enunciado que en la práctica no podía sostenerse, a excepción de la asistencia de uno o dos estudiantes que iban a realizar productos que les encargaban, de manera esporádica. Entre esos estudiantes está Lucrecia: “(...) *los jueves a la mañana vos podés hacer lo que quieras, porque **está re tranquilo**, son re poquitos los que pueden ir y **hacés de todo***”. (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

Algunos son vecinos de la institución, otros han recibido información sobre el CC y propuestas de capacitación laboral desde la Oficina de Empleo (OE) de la ciudad de Paraná. En menor medida recibieron referencias de egresados. Expresa Belén, “*vivo a poquitas cuadras de acá pero **nunca sabía que se hacían cursos** y esas cosas*” (Registro de campo N° 27, entrevista a Belén, 45 años).

Advertimos que las referencias brindadas en la OE no permiten distinguir que el CC y sus ofertas formativas no dependen de la oficina municipal, sino a otro organismo estatal. “*Estoy cursando para actualizar datos*”, dice Inés, de manera de que puedan ser convocados frente a vacantes en distintos negocios, aunque no estén ligadas a la formación que han recibido. A esto se suma que en los casos entrevistados la elección del taller se relaciona -en gran medida- con la disponibilidad al momento de la inscripción y la priorización de los cursos: “*era la única opción que tenía... porque peluquería no me gusta*” (Registro de campo 27, entrevista a Inés, 47 años).

(...) **vine porque mi marido el año pasado terminó el secundario acá** y yo quería **hacer algo**, pero por el tema de los chicos que se yo... no podía y nos vamos turnando, yo termino este año y mi marido el año que viene arranca con otro curso... quería hacer algo y estaba entre panadería, peluquería y costura, y **ya no había para los otros lugar asique me vine para panadería**. (Registro de campo N° 27, entrevista a Estela, 41 años)

(...) veo que **le saco mucha ganancia económica**, trabajo en una panadería ahora y a la par hago cosas para vender y las cosas que aprendo acá voy y las vendo (...) **tuve la suerte de que bueno, decir que estaba haciendo acá el curso entré** [a trabajar], y re bien. (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

Me enteré por medio de la Oficina de Empleo en calle Villaguay sobre **el tema de los cursados**. (...) y de ahí ya **refuerzo más mis conocimientos** con esto que es más relacionado a lo de ayudante de cocina. (...) cuando me inscribí al curso, como creo yo que hubiese sido talabartería o panadería, **la expectativa principal era aprender**.... Porque yo hice el año pasado o el ante año no me acuerdo, hice un curso de panadería justamente, y le voy a ser sincero, de ese curso no aprendía anda. (Registro de campo N° 28, entrevista a Gustavo, 21 años)

El ingreso al taller se ve atravesado por experiencias laborales vinculadas al perfil frente a la posibilidad de ampliar los conocimientos que poseen -para Lucrecia y Gustavo-, aunque no siempre se da de manera planificada o con intenciones puntuales de dedicarse al oficio. La decisión de comenzar panadería estuvo relacionada a la disponibilidad de cupo, con considerar el aprendizaje del oficio más accesible frente a otras alternativas, y a vincular el trabajo del taller a una rápida salida laboral.

En las voces recogidas destacamos una mirada sobre el proceso formativo como posibilidad de hacer cosas que *sirvan, concretas, prácticas*; para *obtener herramientas y conseguir un trabajo rápido*. El desafío está en *aprender más* y darle *utilidad* a los saberes que ya se conocen de modo informal y transmitido en la familia y, en menor medida, con algunos recorridos formales ligados al oficio. El taller sería un medio para obtener beneficios económicos y de superación personal.

(...) **mi abuela es repostera y le robaba por ahí recetas** /risas/, me gusta, siempre me gustó. Pero no, no me había puesto nunca a hacer un curso. La observaba a ella siempre, y ayudaba a hacer las decoraciones de las tortas, los bizcochuelos, que **no tiene nada que ver con panificación**, es otra parte, es una rama, confitería y repostería, que ella tiene una casa de tortas allá en Córdoba y se maneja con eso,

vive de eso y es muy linda ganancia también. (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

Las líneas que escribimos aquí permiten mirar críticamente el lugar del estudiante, reconociendo la perspectiva del actor que enuncia, reflexiona, comparte saberes y decide iniciar un proceso formativo -en este caso de formación laboral-; sobre el cual observa, evalúa y toma postura.

(...) **tenía expectativas buenas**, qué sé yo, me gustó, **nunca había hecho un curso así en un centro** y bueno, me gustó, me gusta. Como a todos nos cuesta **porque viste que uno tiene su vida**, un montón de cosas viste, pero vengo, me gusta, **es lindo aprender**, mejor dicho de **todo lo que uno hace aprende, es un trabajo...** porque de todo uno aprende, aparte de **lo humano** uno trata de sacar lo bueno. (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

Terminé el secundario completo y ahí quedé, pero **siempre las ganas de aprender algo** que se yo, si bien **no salgo a trabajar afuera, porque mi prioridad son los chicos**, que ellos puedan terminar bien la escuela, estar pendientes de ellos, por ahí con esto que estoy aprendiendo **me da la posibilidad de hacer cosas a pedido sin tener la necesidad de salir de mi casa.** (Registro de campo N° 27, entrevista a Estela, 41 años)

El aprendizaje significado como expectativa, como algo lindo que sucede si uno *se da la posibilidad y se amina*, se encuentra relacionado en los relatos a lo personal y a lo estrictamente *laboral*; estos aspectos se distinguen en los relatos. La experiencia de aprender y de incorporar conocimientos nuevos *sin importar la edad*, está vinculada a las ideas de *posibilidad, oportunidad y necesidad*. Aprendizajes del trabajo en un oficio pero también en el nivel de lo personal, que impulsan el esfuerzo de organizar actividades, tareas de la familia, horarios de trabajo, en pos de la formación, fundamentalmente para las estudiantes mujeres. Es necesario atender los condicionantes de género en estas mujeres/trabajadoras/madres/adultas en el sostenimiento de su trayectoria educativa.

Algunos estudiantes manifiestan *no saber* nada previo, otros poseer *pocos* conocimientos relativos al perfil profesional, o tener saberes *sueltos*. Estos saberes tienen una fuerte ligazón familiar en abuelas, padres y hermanos que han sido el puente para los primeros aprendizajes en el oficio.

Yo para aprender más que nada, porque me gusta cocinar, **me gusta cocinar y me gusta aprender digamos. Sabía bastantes cosas**, sí, eso sí dentro de todo **me manejaba**". "(...) por ahí viste que con mi mamá por ahí, que cocinaba mucho así que **yo aprendía más por ella**, pero viste que **siempre algo nuevo aprendés** porque todo es nuevo por ahí (...) (Registro de campo N° 27, entrevista a Belén, 45 años)

(...) yo **hacía mucho cuando era más joven, ahora había dejado**, hacía muchas cosas (...) buscando recetas hacía esas cosas de chica con mi hermana, después viste que uno deja... El docente te guía también ahora". "...lo bueno es que uno aprende, ya sea cualquier curso, **vos aprendés**, es bueno eso, **no importa la edad que tengas**, siempre es bueno aprender. Aparte también **la cabeza se agiliza**, te mantiene ocupada la cabeza. (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

Y me anoté pensando que no me iba a llamar mucho la atención la verdad /risas/ y sin embargo como que **me apasiona** /acompaña lo que dice con las manos en el pecho/, me gusta aprender y después hacer las cosas y ver qué me salen realmente, me satisface. Y eso que **no sabía nada cuando empecé** y ahora yo ofrezco así a amigos, a familiares, y me encargan y según lo que me encargan (...) (Registro de campo N° 27, entrevista a Estela, 41 años)

(...) yo siempre parto de algún un curso o **trabajo desde cero**, y es como que **a raíz de que pasa el tiempo, voy aprendiendo** y lo que tenía que ver con panadería **no sabía nada** (...) siempre fue comer nomás, nunca cociné /risas/. (...) como le digo, mi hermano tiene carrera de chef y mis viejos si bien no estudiaron, pero saben el tema de cocina (...) este es un curso que se toma en serio la palabra curso y no es

que calentamos el banquito y nada más”. (Registro de campo N° 28, entrevista a Gustavo, 21 años)

Las voces dan cuenta de aprendizajes informales, que se dan por fuera de espacios reglados, lo cual nos permite reflexionar acerca del modo en que se relacionan con el conocimiento en función de sus experiencias anteriores. Se habilitan interrogantes en torno al para qué asisten a las instituciones, y también al por qué desean aprender, cuáles son sus expectativas y objetivos en relación a los aprendizajes en términos de la formación para el trabajo, cuál es el vínculo entre los conocimientos orientados a un oficio y la vida cotidiana de esos sujetos (Lorenzatti y otros, 2015).

Por otro lado, llama la atención la presencia de chicos con discapacidad o los que tienen capacidades diferentes; aunque aclaran que son actividades diferentes en las que realizan y que no comparten el espacio del taller. “(...) *está bueno eso para que ellos aprendan. Tampoco es que estén con nosotros, los ves nomás que ellos están en su actividad y nosotros en la nuestra*”. (Registro de campo N° 27, entrevista a Belén, 45 años).

Eso **es lo que yo veo de bueno de la institución**, es el trato con los que tienen capacidades diferentes, porque ya sea dando clases o a la hora de armar un acto usted ve que **los chicos esos forman parte** del acto y eso está bueno, me gusta. (Registro de campo N° 28, entrevista a Gustavo, 21 años)

La formación en el oficio: entre miedos, tiempos y compañerismo.

El encuentro con *otros* distintos, de otras edades, de otros sectores sociales, está vinculado a una sensación de temor frente a lo nuevo. La heterogeneidad que presentan los estudiantes en relación a sus trayectorias de vida, a lo etario, a su vinculación con el mundo del trabajo, nos plantean la necesidad de pensarlos desde esa complejidad que los atraviesa.

Los estudiantes del taller de Elaborador de productos de Panadería establecen una diferenciación entre la *juventud* o los *chicos* y aquellos que son *más grandes*; moviéndose entre la *obligación* y la *satisfacción* en relación con lo que aprenden.

Yo lo que veo es **la juventud que deja todo**, había chicos que venían del año pasado que habían dejado, volvieron y dejaron al mes, **una lástima**, porque tampoco es tanto el tiempo. (...) porque es algo que **no le encuentran la vuelta**, no les gustó, una pena, porque es un oficio que uno aprende, **algo bueno tienen que sacar y más para la juventud, uno por ahí ya está grande...** /suspira/ A mí me gusta, porque **son horas que vos le dedicás a otra cosa viste**, aparte charlás, tomás unos mates, compartís, es lindo. (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

Sí, me gusta, me satisface y aparte, me gusta en el sentido de que **vengo a aprender algo y yo le doy utilidad**. Por ahí por ejemplo, **yo no cobro ningún plan** y no lo cobro porque no lo necesito, pero por ahí siento o veo que hay chicas que vienen pero porque tienen como la **obligación**, porque le pueden llegar a sacar el plan (...). No digo que esté mal eso que cobran los planes, no está mal, está perfecto, yo estoy de acuerdo con el que lo necesita. Pero por ahí **el tema es que capaz que hay chicas que no les gusta la panadería y por obligación...** porque si no le sacan el plan, pero **hay otras que sí, que también cobran el plan y es más satisfactoria para ellas y capaz aprenden más**. (Registro de campo N° 27, entrevista a Estela, 41 años)

Los jóvenes abandonan, "*no le encuentran la vuelta*", "*cobran planes*", tienen obligación de cursar, "*no todos tienen las mismas oportunidades*". La juventud es referida como aquel grupo de estudiantes que "*deja todo*"; si bien comenzaron a cursar muchos, "*enseguida dejan*" planteaba Inés. Los adultos, en cambio, "*están más grandes*" y tendrían menos posibilidades, menos tiempo y, por ende, mayor valoración de los espacios de formación. Marca Gustavo que los adultos son el grupo mayoritario; "*hay mucha gente adultos y pocos jóvenes*"; los adultos son "*gente respetuosa*", con los que puede sostener un vínculo de confianza. Acosta -el estudiante de mayor edad-, dice en tono de broma: "*este es el mejor grupo que hay porque somos todos viejos*" (Registro de campo N° 6, Observación de clases).

Estos sentidos construidos permiten a los actores caracterizarse y, fundamentalmente, pensar al *Otro* en tanto distinto y no sólo en términos etarios sino por las cualidades que constituyen las características de cada *grupo*. También los sentidos describen aspectos sobre las *necesidades educativas* de cada estudiante, sus intereses, la trama de relaciones sociales que conforman en lo cotidiano, lo económico y los conocimientos y herramientas que poseen para elegir y tomar decisiones (Lorenzatti, 2006): compartir con “*con otro tipo de gente*”, haciendo referencia a cuestiones socioeconómicas, es un aspecto destacado también (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años).

Gustavo se define como albañil y expresa “*No es malo ser albañil pero... me falta algo*”; advierte *lo bueno* de trabajar de lo que *a uno le gusta* y distingue el asistir y no cocinar por cuestiones económicas, y *no tener ganas de venir*.

(...) es como que **no hay discriminación por edad**, ‘Allá somos todos compañeros y nos ayudamos entre todos’. “(...) yo tengo **el tema de la changa, del trabajo que hago** ahí, ya van varios días que **vengo a hacer asistencia y bueno no cocino**. Pero por el simple hecho de que por ejemplo hoy **está complicado el tema de lo económico** y yo estoy viviendo con mis padres y es como que veo más la necesidad de esa plata en mis padres que bueno que por el curso. Yo sé que está mal, vengo a cebar mates, pero **vengo y anoto todo** digamos y hablo con el profesor y le comento, porque como le digo, **una cosa es no venir, porque no tiene ganas y otra cosa muy diferente porque bueno no...** le soy sincero **no tengo para comprar los materiales y vengo**, no sé cómo usted lo vio pero una compañera me ofreció para darme materiales, pero a mí no me gusta (Registro de campo N° 28, entrevista a Gustavo, 21 años).

La edad no se propone como un *problema* en las relaciones entre compañeros, aunque aparece como desafiante: *tenía miedo, no sabía con qué me iba a encontrar*; no obstante resulta *agradable* asistir a la institución. “*Está bueno relacionarse también con personas de otra edad, ver otra realidad, y sí te ayuda a relacionarte con otras personas que por ahí en otro momento no pensás en relacionarte*” (Registro de campo N° 25, entrevista a Lucas, 20

años); *“hay personas más grandes pero ningún inconveniente”* (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años).

Resaltan una y otra vez el *compañerismo*, *“todas **somos compañeras**, le falta algo a una y la otra le presta y así”*, expresa Belén (Registro de campo N° 27, entrevista a Belén, 45 años). Gustavo menciona el *compañerismo* del grupo ligado a la *predisposición* del docente; *nos relacionamos todos con todos*, dice. El espacio de encuentro es definido para algunos estudiantes desde la negación: *no se nota la diferencia de edad, no hay discriminación por la edad*; pero también se encuentran características positivas relativas a la *tranquilidad* y al *compañerismo* (Registro de campo N° 28, entrevista a Gustavo, 21 años). *“Ahí **no se nota la diferencia de edad**, no, mirá que hay chicas Lucrecia tiene dieciocho años, jovencita es, y no, no se nota la diferencia, la verdad que es un **nivel tranquilo** (...)”* (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años). Estas características son relevantes porque inciden en la posibilidad de construir saberes y conocimientos, en tanto producto social y colectivo dentro de los talleres (Brusilovsky y Cabrera; 2012).

El espacio del taller permite *“salir de la rutina”*, *“Salís de tu ámbito”*, *“es como te olvidás de todo”*, dice Gustavo: *“los miércoles **es un día que esperás**, porque te encontrás con el grupito ese que **lamentablemente** los ves una vez a la semana”*.

(...) es como un lugar donde **nos sentimos cómodos** y uno lo ve, o yo mantengo esa postura, que muchos tienen problemas en la casa, y es como que la casa y los problemas nomás solamente, es como que este curso **te libera la cabeza y te da otros rumbos de la rutina** que uno tiene. (...) eso también es lo que yo rescato del grupo este, que es un grupo muy unido, cuando alguien falta **todos tienden a ayudar**. (Registro de campo N° 28, entrevista a Gustavo, 21 años)

(...) veinticuatro años trabajé en relación de dependencia y siempre **fue muy competitivo y eso acá no se ve, no se ve la competencia de conocimientos, de desempeños**, de... **acá somos todos iguales** y eso es muy bueno (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años).

Comodidad e igualdad son aspectos que destacan para dar cuenta de un grupo que ayuda a sostener el cursado y, en función de ello, se ocultan saberes y logros para no tener *problemas* con los demás compañeros. Lucrecia advierte el miedo a no poder “*solventar los gastos*” de los cursos.

[Refiriéndose a un curso de peluquería que realiza en el mismo CC] (...) **voy repasando** algunas cosas **y completando las cuestiones que me faltan** y aparte **nunca dije que tenía una base** porque por ahí **puede ser un problema entre los compañeros** o por ahí pueden llegar a creer que tengo algún tipo de... no sé algo con la profe que voy más avanzada, pero no, por eso siempre **me quedé callada y nunca dije nada**, lo mantengo bien. (...)

Sí hago para vender, hago por encargo y los fines de semana me voy a vender a Oro Verde o me voy a San Benito o me vengo para acá, así golpeo en las casas, y bueno, así **se saca una linda ganancia y me ayuda un montón con el tema de panadería y con peluquería** por lo menos me ayuda para solventar los gastos. Ese era mi miedo, porque yo decía si me anotaba en dos y capaz que no me da la plata. (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

(...) por ahí yo **no cuento acá porque yo sé la situación económica de los demás** y es como que no... **no me gusta farolear** digamos. Entonces por ahí cuento pequeñas cosas y otras **prefiero guardármelas**, no le he contado ni al profesor de que me pude comprar un horno, porque por ahí las chicas dicen ‘No vine porque no tenía ni para comprar la manteca’, así que por ahí me lo guardo esas cosas. (Registro de campo N° 27, entrevista a Estela, 41 años)

Inés aclara que cocina para su familia y que tiene *la idea* de comprar las herramientas y máquinas, siente que no tenerlas *la frena*. Hacer cosas para vender implica *estar más seguro, venderlo y no fallar, ponerle mucho más*. “*Con la experiencia [uno] aprende*”, dice Inés, quién también reconoce que *han progresado* en los conocimientos y que aún persiste en ella el *terror* a equivocarse, a *no errarle*; está presente el *miedo de no hacer una*

macana. No obstante también plantea en la experiencia la posibilidad de superar ese temor; *es cuestión de aprender*, manifiesta (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años).

El tiempo es un aspecto que es retomado por los estudiantes en relación a la producción en el taller, a los tiempos de aprendizaje y la tensión entre los tiempos individuales y los del grupo.

[Sobre el capacitador] **él nos enseñó** que recién después que esté amasado hay que echarle después la levadura, a todos los productos que llevan levadura, y eso está bueno. Es como él nos dice **‘Es pérdida de tiempo lo que ustedes hacían’**. Y es cierto, porque vos le echás y al amasar ya la dejás descansar (...)

(...) ahora ya es **un solo año** que te dan viste... pero siempre aprender más, porque acá no nos van a dar muchas cosas **en un año no te va a dar todo lo que tenés que saber en panadería... hace falta más tiempo**. (Registro de campo N° 27, entrevista a Belén, 45 años).

(...) lo bueno es que uno aprende, ya sea cualquier curso, vos aprendés es bueno eso **no importa la edad que tengas**, siempre es bueno aprender. Aparte también **la cabeza se agiliza, te mantiene ocupada la cabeza**. (...) yo quiero terminar el curso, porque **qué hago yo con el curso si consigo trabajo...** lo pierdo. Yo lo quiero terminar porque ya que no falta nada y queda poco ya, queda poco. Pero bueno si viene bien, tampoco te lo vamos a desperdiciar /risas/. (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

El tiempo es referido en relación a la duración de la capacitación, pero también a los tiempos que se pierden y que no se posee, al lugar de la edad en los aprendizajes, al tiempo del cursado y el tiempo posterior al mismo, el tiempo en el aprendizaje y el aprender del tiempo: a *esperar*, a aprender *solos*, aprender *con otros*. Asimismo algunos estudiantes plantean que el tiempo de aprendizaje destinado en el taller no sería suficiente para *dar todo lo que tenés que saber*. A su vez, en relación al tiempo y la edad de los aprendizajes, Inés destaca que la edad no es limitante para aprender.

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

Itinerarios y enseñanza: sentidos sobre la formación y las prácticas docentes.

En el desarrollo de las clases reconocen un *itinerario*, *hay que seguir un orden* establecido por el programa, *cosas que sí o sí hay que hacer*; y esto ordena, pauta ciertos *tiempos de enseñanza*. Sin embargo, Ana marca una diferencia respecto del modo de organizar el trabajo entre los dos cursos que está realizando, -Tejedor Manual y Panadería-; en relación a los tejidos se sigue un orden pautado y conocido por todas las estudiantes y en Panadería es más flexible: “(...) con Mario **le vamos tirando ideas** ¿Qué te parece si hacemos algo dulce? y él nos va diciendo (...)” (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años). En esta misma línea, otros compañeros advierten la presencia de un *plan* de trabajo, un *orden*, un *programa* pero también que *el instructor propone* y se decide con el grupo. Estela reconoce que está *planeado* lo que se trabaja. 0 “**nos ponemos de acuerdo en todo el grupo de qué podemos hacer** y bueno el profesor nos dice, nos dicta en el pizarrón todos los ingredientes y a la semana que sigue producimos eso”, expresa Gustavo (Registro de campo N° 28, entrevista a Gustavo, 21 años).

Me parece que **él tiene un orden**, pero por ahí me parece que dice ‘Qué quieren hacer chicas, para no cansarlas’... pero **más o menos en conjunto se decide**. Y ahí te organizás con los insumos. (...) Gracias a Dios yo los puedo traer, en ese sentido no tengo problema, pero veo que sí hay algunas chicas que por ahí les cuesta (...) **hay personas que por ahí no cuentan o no pueden, no pueden comprar los huevos**. (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

También hay clases en donde la **demostración** por parte del docente se transforma en la estrategia privilegiada. Esto coincide con las apreciaciones del docente sobre las dificultades económicas de sostener el cursado las últimas semanas del mes.

Al dictado de clases lo acompaña una carpeta que cada estudiante tiene con apuntes y trabajos prácticos, aunque estos son escasos y tienen un formato abierto que no ocupa un lugar importante en las estrategias didácticas.

(...) yo anoto lo principal y después hago bien la teoría... De teoría no mucho, porque no lleva mucho sino la **explicación** que dice cómo tenés que presentarte físicamente, tu persona... la parte de higiene, de toda la explicación que te da para trabajar (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

(...) la semana pasada, hicimos torta de manzana invertida y trabajó él nomás, y **nosotros observábamos como él trabajó y tomábamos nota**. Hay momentos donde por ejemplo hace **explicaciones** o da otras **sugerencias**. (Registro de campo N° 27, entrevista a Estela, 41 años)

El profesor no tiene problema, **en donde puede ayudarte, darte una mano, él está**. ... **te facilita mucho** el trabajo y aprendés más, **te ayuda a cómo empezar a manejarte en una panadería**, te ayuda sí. Porque vos **vas siguiendo los pasos** del profesor, tenés una carpeta donde vas poniendo todo. A veces dicta, a veces no, tenés que ir tomando nota, pero no, es algo muy fácil, es fácil y te ayuda un montón. (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

Destacan en la enseñanza los *secretos* del oficio que el docente les comparte. Conocimientos que reconocen valiosos y que los sorprenden al momento de la producción: conocimientos útiles y modos de actuar en la cocina que pueden aplicarlos en situaciones concretas.

Es cuestión de **prestar atención y escuchar** lo que dicen, que está bueno, porque por ahí uno tiene que escuchar y pensar... Va indicando /el docente/ algunas cosas que tienen que ver con **algunos secretos a tener en cuenta para la casa también**. (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

Aparte el conocimiento de Mario **me ha ayudado muchísimo**, para entrar en algún lugar o algo, ya sé dónde están las cosas, cómo tengo que hacer, moverme, todo, gracias a él. (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

Le he dicho 'Qué bueno Mario que usted **nos enseña hasta el último secreto, no se guarda nada**' y eso está bueno para el que **lo usa como herramienta de**

trabajo, eso está bueno, es muy **útil**. (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años).

Lo útil de estos saberes es lo que –como veíamos en el eje 1- impulsó a la elección de la capacitación frente a otras opciones. Los estudiantes otorgan mucha importancia a la **explicación** brindada por parte del docente. Es decir, relacionan la *explicación* y la *reiteración* de esa explicación -si fuese necesario- a la idea de buen docente, lo cual actúa potenciando el vínculo con los instructores. El docente *te enseña todo*, comparte *secretitos* de la práctica, indica *algunos secretos*, “*el profesor te enseña todo*”, expresan (Registro de campo N° 27, entrevista a Belén, 45 años).

La *paciencia* y la *repetición* están ligados al aprendizaje del oficio; aunque algunos estudiantes manifiestan que a sus instructores les falta *pedagogía*, vinculando esta expresión a modos de expresión y a errores de ortografía en el pizarrón y apuntes. Sin embargo resaltan la *cuestión humana*, encuentran *otra forma de enseñar*, un docente que tiene *vocación*; “*el docente te guía, te dice toda la explicación*” (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años). Para Estela llegar a la meta de producir genera satisfacción y da lugar a la pasión por el oficio, “*hay momentos donde hace explicaciones o nos da sugerencias*” (Registro de campo N° 27, entrevista a Estela, 41 años).

(...) siempre es como que **hay otra relación con los profesores, son profesionales** digamos, capaz que no están... **no tienen la psicopedagoga o cosas así de un profesor**, pero tienen otra forma de enseñar que a mí me sirve bastante. (Registro de campo N° 25, entrevista a Lucas, 20 años).

[Desde su experiencia en el trabajo privado] ¿Si yo tuviera que venderlo? ¿Convencer al cliente? /risas/ Bueno, yo les diría primero que venga, que **va a encontrar un grupo humano excepcional**, que **tal vez les falte formación pedagógica, táctica, conocimiento** en cuanto a vocabulario, de escritura, por ahí veo errores, pero me hago como que no los observo, pero que **hay unas ganas de ayudar al otro**. (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años).

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo.

Lo público y la formación en el oficio.

El cursado puede condicionarse si se consigue un trabajo pero también puede verse afectado por la organización familiar de las actividades domésticas. Un gran porcentaje de estudiantes no cuenta con trabajo formal; desarrollan tareas vinculadas al trabajo doméstico y de cuidado, trabajo no registrado o changas. Una estudiante comenta en clases: “Yo trabajé en la fábrica de la panadería cuatro años y hacíamos estas /señalando una bolsa de malteadas/ a mano, ahora tienen máquinas”, a lo que el docente comparte: “Tienen todos los trabajadores en negro” (Registro de campo N° 10, Observación de clases).

La situación socioeconómica atraviesa la propuesta educativa, los aprendizajes y las posibilidades de proyección de los estudiantes. Gustavo comparte su recorrido de formación en cursos y en la universidad, “dejé justamente por lo económico”. Manifiesta que le preocupa generar en sus padres un *gasto*; y *estudiar y esperar*, para retribuirle lo que ellos han hecho y hacen por él: “Yo hice dos años el profesorado de primaria de UADER”... “Después me empezaron a salir caros los dossier y dejé, no los podía pagar”... “Dejé y empecé a trabajar”. Comentarios como: “De casualidad trajimos harina”, “estamos a cuatro días de fin de mes y se complica” (Registro de Campo N° 6, Observación de clases), se escuchan en las clases cuando el docente sugiere opciones para sumar insumos a las preparaciones.

El docente comenta en voz baja:

Trabajamos con cuatrocientos gramos porque **no les alcanza la plata** para traer un kg. En San Benito hago lo mismo, hay mucha gente que hace para vender y quiero que vendan bien, que no pasen vergüenza. (...) **Para algunos es la única entrada** que tienen y cada vez va estar peor. (Registro de Campo N° 6, Observación de clases)

Los condicionantes económicos plantean también un escenario de trabajo, “nos vamos organizando por semana”, aclara Belén. Ella también reconoce que con los mismos insumos se intenta hacer distintos productos (Registro de campo N° 27, entrevista a Belén,

45 años). Recupera también Lucrecia que “*lo que más importa es aprender y nos da la opción*” de hacer distintas preparaciones (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años).

Esas prácticas docentes valoradas, recuperadas como positivas se dan en la órbita de lo público: reconocen una institución “*bastante **completa**, bien **organizada** (...) se ve que los que **te enseñan** también es más **por vocación también**, eso está bueno, siempre me gusta eso* (Registro de campo N° 25, entrevista a Lucas, 20 años). Este aspecto es traído también a las entrevistas por los estudiantes, otorgando cualidades que tensionan los *sentidos sobre lo público* con sus experiencias de formación.

Me gusta, **está bueno también las exigencias** del hecho de tener que venir los días que se le pide, los horarios, eso está bueno. **Exigirle a la persona que viene a cursar una mínima exigencia**, no, no, **muy bueno**, muy bueno. (Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

Gustavo y Lucrecia rescatan la universidad como otro espacio de formación que ocupa un lugar importante en sus trayectorias. En el caso de Gustavo si bien tuvo que abandonar sus estudios por cuestiones económicas, expresa su intención de volver a retomarlos.

Dedicarse al oficio está vinculado con estos otros recorridos y posibilidades laborales; por lo cual, es visto como algo complementario o hobby. El trabajo se va perfeccionando en la práctica, en estrategias vinculadas a la compra de insumos y de herramientas. En panadería, expresa Lucrecia, “*tenés que estar súper atento*”.

(...) te ayuda un montón y **tiene mucha salida laboral** y es algo que vos lo podés tener, **es un conocimiento que te queda ya para toda la vida** y que podés hacerlo como hobby los fines de semana y tener una **buena remuneración**. Por ahí si no tenés un trabajo, o un algo... te ayuda mucho. Aparte es mínimo lo que tenés que traer (...). **Me manejaba haciendo las cosas vendiendo**, yo hacía las cosas para vender, aparte que tenía mi trabajo, más el Plan que tengo que es el Pro.gre.sar, me ayudó un montón, por ejemplo, y compro siempre todas las cosas por Mercado Libre, porque es mucho más barato ahí que en otro lado. (...) de panificación tengo

el torno, tengo el horno, tengo las latas, tengo todo, casi todo, prácticamente todo, **me falta un empujón** digamos nomás para (...). Es algo que **es un trabajo continuo, nunca te vas a quedar sin trabajo**, porque la gente nunca va a dejar de comer! Es así! (...) Está bueno, porque mientras más incorporás, más vendés, más te conocen, más todo. (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

(...) yo me noto que cada vez las cosas me salen, **me van saliendo mejor**, yo comencé con los bizcochitos chiquitos, los bizcochitos con grasa, con las cosas que me parecían más sencillas para hacerlas en mi casa y empecé haciéndolo en el horno de mi casa. Y bueno y después **me tiré a ofrecer** y ahí vi bueno fue que empecé a vender y vi cómo era la cosa (...) Aparte yo **soy muy detallista, me gusta que todo salga exacto**. (...) porque así como me animé yo y me gustó, **yo no tenía experiencia en panadería... todos tienen una salida laboral**, eso es lo bueno, que el que lo aprovecha, **el que lo sabe aprovechar puede tener buena suerte**. (Registro de campo N° 27, entrevista a Estela, 41 años)

Llama la atención cuando desde el Estado, lo público, te *brindan todo*. Las propuestas públicas son *serias*, con todos los conocimientos *juntos*, "*te enseñan bastantes cosas y no te cobran*", compartía Lucas; mientras que en lo privado se da *todo separado* y son cursos rápidos. "*No pensé que tenían digamos las herramientas de trabajo que tienen*", expresa Estela. Aunque también señalan que es el docente el que colabora *de su bolsillo* con insumos para sostener el taller.

La infraestructura y el espacio de trabajo presentan ciertas limitaciones, en relación al uso de éste y de las herramientas con las que cuenta el taller. Los estudiantes entrevistados relatan que el docente tuvo que dividir en dos al grupo inicial porque *no se podía trabajar, es chiquito, cuando éramos más se complicaba*, [ahora] *estamos más espaciadas*, menciona Belén (Registro de campo N° 27, entrevista a Belén, 45 años); *el espacio por ahí es medio chiquito*, dice Inés (Registro de campo 27, entrevista a Inés, 47 años).

Me llamó la atención la cantidad de gente que éramos al principio y **después se fue reduciendo**, reduciendo, reduciendo, por "x" motivo que no se sabe... (...) Porque

nos tuvieron que dividir los días porque éramos muchísimos, **colapsábamos**, y ahora somos a lo sumo quince ahora y doce en el otro curso, ahora son diez, y **cada vez van siendo menos**. (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

[Sobre el espacio] (...) veo es que **es reducido** para lo que uno hace, digo yo no sé, debería... **podría ser más grande** y más con estas cuestiones de panadería que vos necesitás un espacio. (...) Enseguida se llenan los tablones y esas cosas viste que esas cosas, por supuesto que también más grande y más desparramás /risas/.

(Registro de campo N° 27, entrevista a Inés, 47 años)

Por su parte, Lucrecia plantea la necesidad de tener *más bancos, un lugar más amplio* (Registro de campo N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años). Belén también aclara que el uso de las máquinas, como la sobadora y la amasadora, son tareas del docente porque *nosotros no sabemos usarla*. Lo cual denota otro condicionante de las prácticas; no solamente el espacio es reducido, resultando incómodo muchas veces, sino que el uso de las máquinas de panadería está restringido al docente.

Por otro lado, valoran la certificación en tanto constancia de los saberes aprendidos; ir en busca del certificado implica *sacrificio* y, a su vez, avalar con un papel lo que se aprende.

Está muy bueno, es súper lindo tener algo **que tenés la facilidad de que no tenés que pagar nada**, por lo menos tenés que tener los materiales que eso de a poco **con tu trabajo lo vas solventando** (...) ya **teniendo un papel** que figure que vos sos ayudante de panadería o ayudante de peluquería o peluquera **te sirve un montón**, más en cualquier lado ahora si vos tenés un título secundario o en algún terciario es difícil conseguir trabajo. (Registro N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

Lucrecia compara esta experiencia de formación con un curso anteriormente realizado. “*Te enseñan muchísimas cosas más*”, expresó.

(...) **como que eras competencia** y es feo porque son tus profesores, se supone que en vez de hundirte deberían ayudarte, ese es el tema, pero no acá re bien, re bien re bien. **Me llamó mucho la atención de que sea público y que tengan**

tantas facilidades, que te ayuden tanto, en cambio **en otros lugares te ponen más trabas en todo**. (Registro N° 28, entrevista a Lucrecia, 19 años)

Actividades Domésticas, de Cuidado y de Formación de Estudiantes Mujeres en el Taller de Modisto

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes.

El taller de modisto funciona en las últimas aulas dispuestas al final del terreno del CC, atravesando el patio principal, en una construcción realizada en los últimos cinco años, a partir de un proyecto de Plan de Mejora Institucional financiado por el INET. En una de las dos estructuras construidas (a modo de galpón) se dispusieron el aula de Modisto, un segundo espacio para Pintura y Manualidades -en donde también funcionó un taller de Marroquinería-, y un tercer espacio destinado a Herrería. En la segunda estructura, separada por un pasillo, se disponen aulas para Peluquería, Electricidad y Albañilería.

El tránsito de estudiantes fuera del aula es constante hacia los talleres más cercanos como albañilería, herrería y vivero. El taller se separa de otro de manualidades por un biombo; por momentos cuesta escucharse entre sí y los sonidos se mezclan (Registro de campo N° 5, Observación de clase). También es habitual escuchar ruidos, sonidos y conversaciones de quienes circulan en forma permanente en busca de agua caliente o que se dirigen a los baños. Algunas alumnas expresan: *“¿No tienen docente que hablan así?”*, *“¿Pueden callarse chicos?”* (Registro de campo N° 11, Observación de clase).

El aula taller queda reducida ya que dispone de dos tablones, sillas y alrededor de las mismas se han acondicionado tres máquinas de coser –una de ellas de la docente-, mientras otras restan ser reparadas-, un espacio para probador ubicado en una de las esquinas con un espejo dentro, maniqués, un pizarrón y, en otra esquina, un pizarrón, una tabla para planchar y grandes luminarias. Hay cajas y bolsas con retazos de diferentes telas que la docente y estudiantes van dejando para uso del grupo y que quedan en resguardo en un armario, el cual es cerrado con candado. *“Si quieren traer y dejar retazos también pueden”*, recuerda Mirta (Registro de campo N° 15, Observación de clase).

La cohorte 2017 estaba compuesta por mujeres de distintas edades desde los 24 a los 64 años. El espacio funciona tres días a la semana en dos horarios diferentes de 14 a 16 hs. y de 16 a 18 hs. el segundo grupo; este criterio de organización fue posterior al inicio del cursado, dada la cantidad de estudiantes inscriptas, para una mejor utilización del espacio y del tiempo de trabajo, según palabras de la docente.

Las 4 alumnas entrevistadas pertenecen al grupo que asiste entre las 14 y 16 horas. Este grupo es el más numeroso y también en el cual se advirtió mayor regularidad de cursado.

Ellas valoran los momentos en donde pueden *aprovechar* a la docente porque han asistido menos estudiantes que lo habitual. Trabajan con sus carpetas -considerado por algunas alumnas como un pedido que denota cierta formalidad-, consultan allí los moldes y escuadras, revisan los apuntes que tienen; *“la profe nos pide eso para saber qué es lo queremos hacer, así nos puede ayudar”*, comenta Marcela. Si bien muchas estudiantes completan o continúan las producciones en sus casas, dado que cuentan con máquinas de coser propias, y la docente es consultada durante esa producción por WhatsApp, Mirta insiste en que necesita *ver* las producciones *para corregir*.

Algunas cortan telas de acuerdo a los moldes que han confeccionado, otras cosen en la máquina, y otras hilvanan (Registro de campo N° 7, Observación de clase). Cada una tiene su cartuchera, con hilos y otros elementos de trabajo. Por momentos se reduce el espacio por la circulación de las estudiantes hacia donde están las máquinas dispuestas. Las tareas les demandan movimiento, la mayoría están paradas trabajando en los moldes y telas, se consultan entre ellas. Charlan sobre los procedimientos que alguna ha utilizado para la confección de las prendas, sobre las máquinas que poseen y consultan a la docente. (Registro de campo N° 11, Observación de clase). Dialogan sobre cómo avanzar con sus moldes, cortes, toma de medidas y comparten ciertos errores advertidos en el trabajo. Eva es una de las estudiantes de referencia constante para sus compañeras mientras esperan a la docente; les comparte cómo ha diseñado la confección de las prendas, los materiales utilizados, entre otros aspectos.

Están presentes relatos de lo cotidiano e historias personales respecto de la organización de la familia, la crianza de los hijos, pero fundamentalmente sobre los procesos de trabajo en relación al oficio que cada una lleva a cabo. Charlan sobre telas, costos y diferencias entre estampados. Si bien se cuelean conversaciones sobre cuestiones personales, algunos pedidos que les han realizado y producciones de algunas alumnas, las conversaciones versan en relación a lo que están produciendo.

Está presente la preocupación por la *pérdida de tiempo* y, vinculado a esto, las estudiantes con mayor edad manifiestan la necesidad de aprovechar el tiempo que disponen en taller al máximo: “yo a mi edad no estoy para escuchar problemas ajenos”, compartía Elena (Registro de campo N° 12, Observación de clase).

Algunos pequeños grupos muestran una dinámica de trabajo propia, se van consultando entre sí y avanzan en la confección de las prendas; cuando no pueden resolver algo, llaman a la docente. No hay estudiantes que estén trabajando solas, si bien cada una tiene su propia producción, el intercambio es permanente. Se identifican estudiantes que “son más rápidos”, o que “saben más”, según la palabra de una de ellas (Registro de campo N° 5, Observación de clase).

En el desarrollo de las clases las estudiantes dialogan sobre diferentes prendas que realizan en el taller y en sus casas para miembros de su familia; este se advierte como un primer paso para la confección hacia terceros y un primer desafío a superar en relación al oficio.

La relación con el oficio: recorridos, pendientes y oportunidades.

Elena, de 64 años, fue seleccionada como una de las informantes clave por ser la mayor de edad dentro del taller de modisto y, además, por su predisposición permanente al diálogo en el momento de las observaciones de clases. Jubilada de enfermería se anotó en el curso para *aprovechar la siesta* y, en paralelo, también hace un curso de tejido cerca de su barrio. Tenía un negocio de ropa hasta un año antes de ser entrevistada, el cual decidió cerrar por motivos de salud, pero manifiesta que necesita estar activa “si no me enfermo”. Menciona

que ha realizado cursos de cocina, pastelería, bonsái y otros, para sumar conocimientos distintas cosas que le gustan; espacios vinculados a la enfermería pero también a otros saberes sobre cocina, repostería, por ejemplo (Registros de campo N° 18, Observación de clase y N° 24, entrevista a Elena, 64 años).

Oriunda de Paraná, se define como *chijete*, inquieta y con ganas de *experimentar*. Se caracteriza como una mujer que ha podido “*experimentar otro ritmo de vida*” y cambios en la mirada del futuro, se reconoce como una amante de estar en su casa después de años de trabajo en distintas entidades de salud. En ese contexto, asistir al centro “*me desenchufa un poco*”, expresa (Registro de campo N° 24, entrevista a Elena, 64 años). Aprender *corte* ha sido una materia pendiente para ella, dado que “*nunca encuentro ropa para mí*”.

Destaca en su relato, como también lo hacen las demás entrevistadas, la importancia de haber podido comprarse una máquina de coser propia; una más nueva que la que tenía y que le había obsequiado su suegra. Máquinas que llegan como regalo familiar en el caso de Elena y Lucía, o de una *patrona* en el caso de Marcela:

(...) le dije cuando entré a trabajar que **lo más lindo sería tener una máquina de coser y a ella le quedó eso... Un día me llamó y me dijo ‘tengo tu regalo’ y me la dio**. Y bueno, después le mostré las cosas que he hecho y **ella está chocha...** Arreglé sábanas, cortinas, todo y ahora estoy por cambiar de nuevo las cortinas, antes de que llegue el bebé. (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años)

Elena destaca la importancia de seguir aprendiendo a pesar de su edad y la necesidad de *hacer cosas*; no se plantea el curso como una *salida laboral* pero sí advierte que le ha *servido* para hacer regalos y ropa para su familia. Accede a la capacitación por recomendación de su nuera, y Eva, por su parte, lo hace por sugerencia de su suegra, “*pero no pensé que era tan bueno*”, dice.

(...) **me dice ‘Hay costura gratis’** y me anoté, **pero no pensé que era tan bueno!** **Y trabajamos en una fotocopidora con mi esposo**, es nuestra, **por eso siempre traigo las fotocopias!** /risas/ y el horario me viene bien, siempre me gustó esto. **No**

había podido antes yo hago muchas cosas en mi casa, durante el día, con mi hija, con mi marido en la fotocopidora, a veces me toca acompañarlo en el trabajo, pero no es lo que más me gusta /risas/. (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

Cuando comencé las observaciones de clase, Eva era una de las estudiantes que había comenzado a hacer trabajos para terceros, razón por la cual me pareció importante entrevistarla y obtener su perspectiva sobre la formación que estaba recibiendo. En las primeras charlas hizo hincapié en no desaprovechar a la posibilidad de estudiar, cuestión que tomó más sentido cuando concretamos la entrevista (Registro de campo N° 15, Observación de clase). Siendo más joven había tenido que abandonar sus estudios de maestra para acompañar a su hija. Relató que dejó la secundaria cuando le faltaban dos años para recibirse de Maestro Mayor de Obras porque consiguió trabajo; el cual le duró *muchos años*, pero lamenta haber dejado la escuela. Pasado el tiempo “*quería empezar la universidad*” pero no tenía la secundaria terminada, por lo que concluyó sus estudios *a la noche*.

Al año siguiente en el Colegio Cristo Redentor comenzó a estudiar para *Maestra*, porque tenía horarios fijos. Luego su hija de trece años – a la que siempre ha *sobreprotegido*, en sus palabras- comenzó a tener problemas en la escuela secundaria y tuvo que dejar. En reiteradas oportunidades repitió, a modo de consejo, que no pierda la posibilidad de estudiar, que no abandone la carrera, que no *desaproveche el tiempo*. También manifestó que este año decidió volver a estudiar *de a poco*. Cursa el taller de modisto y otro de peluquería, en un instituto privado. Ambos cursos los tiene a la siesta, que es su *tiempo libre*, y después sigue trabajando y *atiende* a su familia (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

Reconoce la necesidad de asistir al curso “*porque no tengo todos los conocimientos*”. Si bien comienza reconociendo que sus aprendizajes en el oficio han sido por *mandada*, que ha aprendido sola, luego recuerda los primeros trabajos realizados en una máquina de

coser que tenía una tía que era “*costurera: creo que desde ahí me gusta la costura*”, dice (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

Lucía, es la más joven del grupo y se encuentra cursando su primer embarazo, trabaja de noche lo cual le permite organizarse con los tiempos. Comenta que estudió tres años el profesorado de filosofía en la universidad provincial, el cual abandonó porque si bien el contenido le *sigue gustando* advierte algunas incoherencias en la formación y “*yo no quería ser parte de eso*”; “*era muy teórico... quería hacer algo con las manos*”, dice. Destaca que en su búsqueda desde la Oficina de Empleo de la municipalidad la orientaron hacia los cursos de los CC que eran cursiva *del Estado y gratuitos*. La referencia de la gratuidad también aparece en Eva como un aspecto importante a tener en cuenta. Ha realizado de manera particular otro curso de costura donde no había “*ningún papel, no había título*” (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años).

Marcela es oriunda de Victoria y con su familia en esa localidad, se encuentra transitando el sexto mes de embarazo. Madre de una hija adolescente y otra de 21 años de quien destaca sus estudios en la universidad, menciona que la posibilidad de estudiar se da porque puede organizarse con sus hijas y su marido para las tareas de la casa. Se define como *vecina del barrio* y vinculada al oficio desde chica; con el objetivo de poder hacer ropa para su familia compara esta experiencia de formación con una anterior. En el curso que está realizando *vas viendo las cosas*, y el que realizó años atrás “***era todo escribir y nunca agarraba ni una regla nada***”.

(...) costura me gusta desde chica, **el día de mañana me quiero hacer ropa para mí y para mis hijos**. Hace muchos años cuando empecé, hace mucho /pone énfasis en el tiempo/, que tenía ponele 20 años **era todo escribir, escribir, escribir** y no me gustó. Porque **me gusta, Costura más que Tejido, de chica siempre me gustó costura**. Pero nunca encontré cursos que se hicieran... que yo pudiera ir por los horarios; entonces nunca conseguía y **para pagar tampoco tenía**.

Viste que **cuando escribís y no hacés las cosas no es lo mismo**. Acá sí, porque con Mirta vos escribís, **te da la técnica y vamos haciendo** sobre el molde, y sobre

el molde vamos trabajando y ya vamos haciendo varias cosas (...) (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años, Tejedor Manual y Modisto).

Distingue la escritura, el desarrollo teórico y la explicación, por un lado, y la posibilidad de hacer cosas y lo práctico, la *enseñanza*, por el otro. Lamentando su tránsito por la experiencia de formación realizada, el tiempo que tenía para dedicarle al curso y no haberlo aprovechado: “*no daban enseñanza... no tenía avance*”.

Elena, Eva y Lucía refieren en sus relatos a cuestiones pendientes, desafíos por venir, metas que han sido postergadas por diferentes razones personales o de salud. Marcela también, en este sentido, plantea que le gustaría seguir estudiando y “*aprender cosas para vos, para tu futuro*”. Coloca de este modo en el plano del deseo, a futuro, la posibilidad de “*(...) el día de mañana seguir algo, un profesorado cortito, para futuro, pero bueno, por algo no se dan las cosas*”. Menciona a su vez, conocer el CC a partir del cursado del secundario semipresencial, el cual no pudo concluir: “*se me complicó porque tuvimos enfermedades (...) no se me dio tampoco... **tuve que dejar...** y dije ‘**será otra vuelta**’*.” (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

En relación a la institución, Elena advierte que está *descuidada*, “*tendría que estar más linda*”, “*se nota que lo han ido arreglando*”. La describe como “*muy tapada, muy oculta*”; y considera que debería tener mayor difusión el trabajo que se realiza allí, dado el *auge* de las ofertas con *salida laboral* (Registro de campo N° 24, entrevista a Elena, 64 años).

Aprendizajes y condición femenina.

Las tareas de la casa, la atención a la familia y los horarios de trabajo requieren de organización de las actividades y consenso con otros miembros de la familia para poder sostener el cursado de las capacitaciones.

En el caso de Marcela, quien asiste a dos capacitaciones en el CC, los acuerdos intrafamiliares son fundamentales para dedicarse a los dos talleres; aunque las docentes le sugerían focalizarse en uno solo, ella decidió seguir el cursado en ambos. Menciona que al inicio del mismo *quedó embarazada* y -según sus palabras- eso la ha *atrasado* en las

producciones. Destaca que aun cuando tenía trabajo y podía asistir menos tiempo “*cumplía igual*”.

La organización familiar no las exime de las tareas de la casa, el cursado y las producciones se suman a las mismas. “*La casa es mucho*”, expresa la estudiante, y también aclara que sobrelleva las tareas. Expresa que por su familia siempre “*iba dejando*” la posibilidad de hacer cosas. Postergación por los suyos de sus proyectos, tiempos de espera y priorización por los demás, atraviesan el diálogo con la estudiante.

(...) **porque por ahí vos terminás las cosas acá tenés más posibilidades que en tu casa**, porque si vas a tu casa que te ponés a limpiar, que te ponés a juntar la ropa, que hay varias cosas para hacer /pone énfasis en la frase/ y no hacés nada, y **cuando vos venís acá avanzas más.**

Y ahora igual **estoy más organizada con mi casa**, pero **igual viste que nunca te dan los tiempos... a la mujer nunca le dan los tiempos**, pero igual **la sobrellevo**.

Por ahí llegás y decís quiero dejar todo, pero **la cabeza te dice ‘No, tenés que seguir!’** (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

Lucía también pone énfasis en la importancia de sostener el cursado. Transitando su embarazo -al igual que Marcela- habla de la importancia de “*no faltar y cumplir*”, para no perder el desarrollo de las clases y de los temas; “*falté re pocas veces, me interesa*”. Manifiesta estar en búsqueda de *herramientas*, de *una guía* que le permita concretar sus ideas: “*quería poder transformar lo que yo hiciera*”, cuestión que no podía resolver en el curso anterior (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años). Aquí se juegan sentido sobre la presencialidad y sobre la asistencia y la importancia de la misma; mencionan la importancia de *cumplir*, *sobrellevar* las actividades, *no faltar*. El tiempo en el CC, tiempo de formación, se considera un tiempo propio, personal de producción y creación, que no puede garantizarse por fuera de la institución.

Eva menciona también que trata de *no faltar nunca*, dedica un tiempo para sí, de toma de decisiones y hacer una tarea que le guste, la cual diferencia del trabajo que realiza en la fotocopiadora, junto con su marido: “*Y al ser horario de comercio tengo la siesta libre... y así*

estoy ocupada todo el día, el único momento que tengo de relax es acá, me gusta venir".
 Pone hincapié en disponer ese tiempo personal y decisiones que ha postergado por priorizar su hija y su familia, y su sueño pendiente que es ser maestra. En este contexto, tiene el lugar preponderante la familia; menciona la falta de *apoyo* de su marido para poder estudiar aunque siente que ha *cumplido* como madre acompañando a su hija en distintos momentos de su formación y de su vida en general; "**me siento fracasada, por ahí eso es lo que yo tendría que haber hecho, ponerme firme y decir 'quiero ir a estudiar y listo', y estudiar (...) mi idea fue siempre ser maestra**".

Como pendientes identifica sus estudios, la facultad y la posibilidad de formarse. La *edad* y el tiempo que le demandaría realizar la carrera son elementos importantes a considerar en sus palabras, *más a la edad que yo tengo*. También insiste en la importancia de estudiar, lo cual quiere transmitir a su "*yo le digo a mi hija, que no cometa el error que cometí yo*" (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

Atraviesan estas textualidades las ideas de fracaso y error. Fracaso por no poder concretar ciertos proyectos y etapas "esperables" a lo largo de la vida y una concepción de error que es responsabilidad personal e individual, que se transforma en una mochila que contiene miedo de enfrentar lo nuevo, de volver a transitar esas situaciones que se entienden como fracaso y en las que no se advierten condicionamientos del contexto.

Para Elena los conocimientos se ubican desde el desafío de saber más, aunque también plantea que hacer las cosas le lleva *más tiempo* en comparación a sus compañeras; requiere de las explicaciones de ellas y de la docente. Refiriéndose a la docente dice: "(...) **ella capaz que cree que ya está y yo estoy tres o cuatro veces desarmando, me da un poquito más de trabajo, entiendo, aparte trato de entender bien las cosas, pero me cuesta un poquito más (...)**"; además reconoce que algunas de sus compañeras han estudiado *corte y confección*. Valora lo aprendido y se proyecta estableciéndose *metas*, nuevos desafíos de formación: "(...) **por eso te digo el tema de la edad, metas que yo creo que ya no tendría que ponerme metas, disfrutar, vivir, pero no, yo todavía me sigo poniendo metas (...)**". Entiende importante estar *ocupada*, aprendiendo, ocupar el tiempo en *hacer*

cosas e identifica que le *faltan aprender muchas cosas* aun. Considera que la edad no es para ella un límite, sus 64 años no le impiden identificar *materias pendientes*. “(...) *no sé si terminaría el secundario, pero me gustaría estudiar inglés...*”, plantea. También hace referencia a la relación con los *chicos* con los cuales comparte espacios de formación y a cómo construye el vínculo con ellos. Se diferencia de *algunos chicos* que cobran *los planes, vengo porque me gusta, no por interés* y enfatiza que *está en la capacidad de uno*, sostener el cursado llegar a los objetivos. Centrándose en la diferencia de edad plantea: “(...) *siempre encontré que los chicos se me acercaban a preguntarme o sacarse una duda que tenían y en ese sentido siempre fui muy abierta (...)*” (Registro de campo N° 24, entrevista a Elena, 64 años); la edad entonces sería una ventaja que le permite vincularse y tejer relaciones, no obstante se esperaba que un adulto no continúe aprendiendo.

Las entrevistadas hacen alusión - directa o indirectamente - al lugar de la mujer en la estructura familiar y, en esta línea, a la construcción de su lugar como estudiante y la organización de los tiempos, ya referida aquí. Se entrelazan las expectativas y las condiciones de posibilidad entre lo asignado al rol de la mujer, a las demandas del lugar de estudiantes y a su rol de trabajadoras.

La mujer tiene un lugar fundamental en la estructura familiar y necesita *organizar* los tiempos junto a otros para poder disponer de los propios. La organización de las tareas familiares incide en el tiempo en que estas mujeres pueden estar en el taller y en los tiempos que disponen en su hogar para poder continuar con las producciones, iniciadas en el CC. En una observación de clase una estudiante recibe una llamada telefónica, luego de la cual se muestra molesta porque no respetan ese tiempo propio; *“vengo al taller, no a estar en un spa”*, expresa (Registro de campo N° 5, Observación de clase).

Una de las motivaciones fundamentales es poder concretar resultados del trabajo que realizan: *“en dos o tres pasos he hecho varias cosas”*, dice Marcela; aunque *“a la mujer nunca le dan los tiempos”*. Para ella, la producción fuera del taller está relacionada a realizar prendas para la familia y algunos arreglos sencillos.

(...) recién **este año me organicé y ahora estoy embarazada** /risas/. Parece mentira, era el año que **había definido dedicarme a mí** por lo menos a la siesta, porque **siempre era de mi casa al trabajo y no hago otra cosa** y bueno, ahora que estoy embarazada voy a ser mamá devuelta (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

Destaca entre sus expectativas el poder “*dedicarme un poco a mí y hacer cosas para mi familia*” entiende que si bien “*no es fácil*”, “[aunque] *de una u otra forma te organizás*”. Opera aquí la intención, la *voluntad* y al sostener lo que se propone; la importancia de arreglárselas, *organizarse, darse el tiempo para todo*. Puede dedicarse un tiempo para sí, organizando sus horarios y tareas en la casa, *para no faltarles*.

Viste que **es cuestión de voluntad también...** /hace una pausa/ porque conozco gente que no puede hacer nada y no es que no puede, **si querés hacer, lo podés hacer tanto limpiar afuera como en tu casa, yo por lo menos me lo propongo así, no me gusta el ¡despelote!** (Registro de campo N° 21, Marcela, 43 años).

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

Sentidos sobre los aprendizajes: experiencia, técnicas, prolijidad y uso de las prendas.

Elena comparte que en su casa trabaja con la carpeta, registra cuestiones mencionadas por la docente en la clase y completa lo pendiente; también utiliza un cuaderno en donde anota algunas cosas que se van planteando en los encuentros. Su profesión de enfermera le permitió aprender de la gente con la que trabajaba y “*buscar siempre más*”; se define siempre en búsqueda de conocimientos; “*no me sacaba diez... siempre traté de ser más*”. Pone énfasis en el aprendizaje constante en el trabajo, subyace aquí la mirada sobre la experiencia como valiosa para ir avanzando en las metas.

(...) ahora **he aprendido a tomar las medidas**, he traído ropa y le he preguntado cómo puedo hacerme, y **me entusiasma mucho eso**, cómo te explica ella /refiere a Mirta/. Pero me cuesta, **me cuesta mucho** más que a otras chicas, **puede ser por**

la edad o puede ser porque no soy tan hábil como las chicas, pero... (Registro de campo N° 24, entrevista a Elena, 64 años)

Respecto del oficio vincula los saberes adquiridos con algunos conocimientos que tenía *de mirar nomás*, y las dificultades que encuentra en el proceso de aprendizaje relativas a su edad. Destaca: “*acá tenés que hacer cosas*”; menciona que ha realizado jogging, plantuflas para su familia y allegados, “*y está bueno que usan las cosas también*”.

Lucía también tiene experiencia previa de formación en el oficio, cuestión que comparten todas las entrevistadas. Menciona un taller particular realizado “*como un curso intensivo*”, pero en el que no pudo concretar el armado de ninguna prenda.

(...) **las dejé en suspenso**, incluso algunas las desarmé y ocupé la tela para otra cosa, a ninguna la terminé. **Ninguna me gustó como para seguir...** En cambio acá es como más... **trabajamos con la tabla de medidas, es más universal**, o con telas elastizadas que se adaptan a varios cuerpos digamos.

Y aprendí a ser más prolija, pero no prolija por **agarrar el hábito de ser prolija**, sino aprendí que **hay técnicas para ser más prolija...** o **también darme una idea**, tener una idea en la cabeza y más o menos sé cómo puedo llevarla a cabo. **Antes me parecía que había un camino re largo de mi idea a llevarlo a cabo.** Pero ahora como que a partir de las herramientas que nos van dando, sí. (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años).

Enfatiza en que ha aprendido *técnicas* que desconocía las cuales le permiten transitar el *camino* de la idea a la prenda, destacando esos aprendizajes que le permiten *llegar* a las prendas. El recorrido entre el boceto -la representación de la idea-, la toma de medidas, el armado de los moldes y la confección de la prenda, se torna más *fácil*.

También coloca en un lugar importante la mirada de los demás sobre sus producciones: “*para mí también me hice cosas, pero ellos las re usan a las cosas*”. En su relato reconoce miedos frente al inicio del cursado, relacionados a compartir el espacio con otras *compañeras, profesores* y también a poder concluir con el curso; “(...) **porque podía haber**

gente de distintas edades por ejemplo... O no sé, miedo a dejar de nuevo, de dejar a la mitad, no poder seguir" (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años).

Plantea una mirada interesante respecto de los conocimientos que se trabajan en el taller: la posibilidad de pensarlos en una *mezcla* de disciplinas y oficios, pensarlos desde la complejidad. Advierte que los talleres son independientes entre sí y considera que podrían realizar actividades en común ya que "*afuera está todo mezclado*".

(...) **cada taller es independiente**, por ahí **estaría bueno que se mezclen**, por ejemplo no sé, tejido e indumentaria, hacer algo en común (...) Y también **porque pensando que afuera, en lo laboral**, como pasa en la escuela, **afuera está todo mezclado**, no es que hay algo suelto y **es re útil mezclarlo** con otras disciplinas (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años).

Reflexiona también sobre su postura frente a la posibilidad dedicarse al oficio, "*ahora sí tengo confianza*"; confianza que se fue construyendo en el proceso de formación, y da cuenta de que a través de las explicaciones puede conocer cómo tomar medidas o cómo hacer los moldes, o conocer ciertas tablas para medición; "*pensaba que era más complicado (...)* **ahora entiendo el por qué digamos del procedimiento de lo que vamos armando**". (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años). Identificamos sentidos vinculados a la confianza que provoca conocer los fundamentos de lo que se está realizando, comprender el porqué de los procedimientos, adquirir hábitos y atender a la prolijidad como un criterio que –también– es enfatizado por la docente en las clases, sumado a la posibilidad poder construir prendas y concretar ideas.

Marcela se siente más conectada con la capacitación de modisto que con tejido. El espacio de los talleres, fundamentalmente el de *costura*, permite salir de la casa. Menciona que se anima a hacer cosas porque le *fascina*. "**Yo costura capaz que no termino algo acá y voy y sigo allá en mi casa, sin embargo tejido si no estoy acá no lo avanzo, entonces ya se me complica más**".

Las fotocopias las ponés donde vos quieras y **vas escribiendo**, lo de **la fotocopia es más para leer y la carpeta que hacemos es también para leer** pero más

aplicado a los moldes, vas explicando el molde, cómo se hace, qué tenés que medir, todo el proceso (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

Disponer de una máquina propia *ayuda un montón* para poder continuar en su casa con los trabajos de costura. En el *proceso* de aprendizaje es importante la mirada de la docente “*lo que yo aprendo lo muestro, me voy superando*”; destaca la superación como una actitud frente a los desafíos. En este sentido, distingue la lectura de fotocopias, apuntes que les trae la docente y que colocan en una carpeta, del armado de los moldes. En relación con los moldes y la confección de las prendas da cuenta de la idea de *proceso*.

La estudiante distingue el desempeño en los dos talleres, dando cuenta de que en el taller de modisto puede explicar a sus compañeras cuando alguna de ellas tiene dudas; *soy mucho de escuchar*, expresa Marcela. Esto le permite también aprender de las otras mujeres, sobre todo de aquellas que van más *adelantadas*, que *saben más*. Le da un valor central a la escucha: “*me gusta escuchar para aprender*”, enfatiza escucha; la cual le permite *explicar* y *ayudar* a sus compañeras. Sin embargo, en el taller de tejido “*no ayudo mucho*”, dado que requiere mayor asistencia de la docente para las producciones que realiza, teniendo menor autonomía.

Por su parte, Eva destaca -con entusiasmo- que ha podido realizar ropa para chicos y para grandes, pantalones de jogging para personas cercanas y *parientes*. Menciona el tiempo que le demanda realizar sus trabajos dado que se define como *detallista*.

(...) **lleva todo mucho tiempo, demoro mucho porque soy muy detallista... cada prenda que hago me lleva mucho**. Sí, me lleva, y bueno, pero por lo menos bien, pero he sido felicitada por lo perfecto, por hacer a medida y usan las cosas que hago! (...) (...) **todo lo usan, ¡es la mejor parte!** /risas/ (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

El trabajo con otros es referido desde distintos aspectos por todas las estudiantes entrevistadas; las cuales refieren al *compañerismo*, a la importancia de llevarse bien, a pesar de que *hay diferencias* como reconoce Marcela; frente a estas diferencias identificadas, ella opta por *escuchar* y quedarse *callada*. Valoran positivamente la

oportunidad de compartir conocimientos, realizar consultas a sus compañeras y compartir insumos, “*re bien como solidaridad del grupo, el vínculo...*”, dice Lucía. Elena destaca que más allá de los objetivos que cada una tenga -aprender para trabajar o por motivos más personales-, en el grupo de una consulta permanente para poder *crecer*.

(...) **nosotros empezamos muchas eh**, pero creo que **sin darnos cuenta hemos formado un grupito**, vos lo ves cuando llegan como que nos saludamos todas (...) además **en grupo crecés, aprendés**, por ejemplo decís ‘No me gusta, qué te parece?’ (Registro de campo N° 24, entrevista a Elena, 64 años)

Eva destaca la *comodidad* como un aspecto que la impulsa a cursar, a pesar del cansancio que le provocan las actividades cotidianas; es “*un grupo hermoso*” dice. Destacando también *el compañerismo* habla de la importancia de que en la institución se conviva con “*los nenes con sus discapacidades*”. Lucía también destaca la relevancia de la convivencia pero aclara que, tanto con los alumnos de las otras capacitaciones como los alumnos de educación primaria y secundaria, “*más que cruzarlos informalmente por acá no tenemos relación*”. (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años).

Estrategias de enseñanza del oficio en espacios públicos.

El taller de modisto ocupa dos espacios diferentes dentro del CC: los lunes y jueves en el taller antes descrito y los martes en un aula amplia que está desocupada, lo que les permite trabajar *más cómodas*; hacer moldes y cortar con más espacio; también pueden ocupar el aula para clases *especiales* o de *explicaciones generales*.

La docente interviene dando indicaciones sobre las terminaciones que puede realizar, asesora sobre las prendas y la combinación de telas y colores (Registro de campo N° 12, Observación de clase). Frente a algunas dificultades que presentan las estudiantes son los procesos de confección, Mirta pone énfasis en la importancia de conocer el procedimiento y saber detectar cuál ha sido el motivo de la dificultad. “*Cosas que pasan en las primeras confecciones, lo importante es que sepan qué pasó*”, dice la docente a un estudiante que se queda sin tela para unas mangas (Registro de campo N° 18, Observación de clases).

Mirta pide orden en el trabajo y también con los materiales de cada una en el taller; también insiste en el cuidado de las máquinas y elementos de trabajo. “*Tenés que organizarte, guardá los moldes y seguí con la campera porque hay que terminarla*”, recomienda a una estudiante. “*Chicas, limpien las mesas, guarden lo que no usen porque después pierden las cosas*”. (...) “*Aunque sean retazos tienen que cuidar las telas*”, insiste la docente (Registro de campo N° 15, Observación de clase). Su trabajo prioriza la explicación general de temas nuevos o clases *especiales* y la individual en el hacer cotidiano. Las estudiantes destacan la facilidad para explicar, el trabajo en el pizarrón, el acompañamiento en la confección *para mostrar y corregir* los moldes. Todas tienen que *cumplir* con las prendas terminadas, aunque pueden realizarlas en miniatura; en el caso del taller en cuestión **la explicación, y la reiteración** de la explicación, habilita el aprendizaje; *agarrás viaje enseguida* dice Elena. Elena dice admirar a Mirta por sus conocimientos, por la *capacidad* que tiene de hacer las cosas. También destaca su decisión de estudiar con *gente capacitada* y valora el *estar en grupos* al momento de aprender; “*Cómo te enseña, cómo te explica, cómo te sugiere que tenés que hacer las cosas.... Yo soy maestra de manualidades eh!, y no sé enseñar...*” (Registro de campo N° 24, entrevista a Elena, 64 años). Es necesario mostrar “*para ver si entendiste o no*”, dice Marcela. Si en el grupo hay estudiantes que están *más avanzadas* la docente propone distintas producciones para seguir cosiendo. Enumera que han realizado un bolsito de cosméticos, toalla para el pelo y un porta tijera.

(...) **siempre quiere ver el molde** para ver cómo lo hiciste. Siempre **te pregunta cómo lo hiciste...** a mí me gusta hacer el molde y después hacerlo, ir ajustando lo que haya que ajustar. (...) **te re corrige eso de los moldes**, y te dice si tenés un error te lo va a decir enseguida o cosiste algo mal y te lo dice, **se da cuenta!** /risas/ **Te corrige todo y vas aprendiendo muchas cosas...** (Registro de campo N° 24, entrevista a Elena, 64 años).

La docente “*se da cuenta, sabe de quién va a aprender y quién no*”, dice Marcela. La estudiante reconoce no sólo las condiciones de cursado y formación sino que también coloca a la docente en el lugar de quien atiende que los criterios se cumplan de igual modo

para todas; *“hay chicas que van y se arreglan la ropa y eso ella no lo tiene en cuenta”*. Destaca que Mirta sostiene el espacio de trabajo los días de lluvia: *“ahí es donde avanzás más porque somos poquitas y es donde tenés más posibilidades de trabajar”*. (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años)

Diferencia el modo de trabajo de las dos instructoras. En el taller de Modisto es *otra manera de trabajar*, el cual genera cierta autonomía y posibilidad de avanzar *sola*.

(...) porque **mirá que escribimos, hay veces que escribimos y vamos avanzando igual**, porque te explica ella todo, y vuelve y a la otra clase te vuelve a explicar lo mismo, y así, va organizando bien. (...) en **modista es más fácil**, porque **capaz que tenés todo escrito y te vas guiando**, porque vas tomando tus medidas o las de la compañera y lo vas haciendo, cuando vos terminas eso la llamás para que te vea a ver si está bien el rectángulo, **lo vas haciendo sola** (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

Lucía recuerda los primeros días de clase en donde era *complicado* el uso del espacio y también la pérdida de tiempo *“esperando que se desocupe un lugar o que se desocupe la profesora para preguntarle algo”*. Respecto del trabajo con la profesora expresa que cuando el desarrollo de las clases es más individual hay un *efecto negativo* porque se llevan *“tiempos distintos y es más difícil compartir un grupo”*. Valora positivamente las clases *generales o para todas* en donde reconoce más organización. Por su parte, considera que la complicación del trabajo con las máquinas ha perdurado en el cursado del taller.

(...) además en un principio es como que cada una se estaba armando de las cosas, no sé, **yo ahora por ejemplo tengo una escuadra, un centímetro, una tijera para cortar tela, papel, pero cuando empecé no tenía nada**, tenía la máquina y todo lo otro no (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años).

Es importante destacar -fundamentalmente en las palabras de Eva y Lucía-, la diferencia que establecen entre sus experiencias de formación en espacios gratuitos y en espacios particulares o privados. Lucía destaca: *“Acá es **gratis, sólo tenés que traer los materiales para hacer las cosas**”*. Se muestra sorprendida por la propuesta y las características del

curso. Menciona la carga horaria, el contenido y distingue que podría ser tomado como un pasatiempo o como algo *más serio*. La seriedad depende para la estudiante de cómo cada uno tome la capacitación.

Me sorprendió que sea tanta carga horaria al principio... yo pensé que era más como un taller, así.... **Pensé que no era tan serio**, pero cuando ví que eran tres días a la semana y cuatro horas cada día... **me parecía un montón de tiempo**. Decía **‘qué tanto van a dar, tanto contenido!’** (...) yo pensé igual que era algo más como un **pasatiempo**, que vos venías... y **es más serio en realidad**. (...) **Igual depende de cómo vos lo tomes...** porque si no te ponés las pilas no va a ser serio. **Podés tomártelo como un pasatiempo si querés, pero no es mi caso.**

(...) en **institutos privados** se da todo suelto, confección por un lado y ya te traen los moldes. Después moldería por otro lado... Yo había averiguado en los dos institutos privados que hay acá en Paraná y te dan separadas las cosas. (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años)

Valora que “*se da todo junto*”, lo cual le permite pasar del diseño o la idea a los moldes y la confección. Diferencia esto de lo que ocurre en espacios de formación privada en los que se dan los procesos por separado: los conocimientos se dan *suelos...* “*y sola no vas a poder resolverlo, te va a quedar a medias*”.

Eva, por su parte, retoma un curso anterior de *costura* que ha realizado en una institución privada pero que decidió no concluir.

(...) **solo me enseñaron costura que yo algo ya sabía**, tenía una idea de esas cosas, lo que **yo quería era más moldería**, porque siempre fui mandada para hacer cosas, me hago ideas y hago, pero **siempre copiada y calcaba y ahí en el curso también**. Nos daban los moldes y copiábamos y no era eso lo que me gustaba ni lo que quería. (...) **Lo tuve que dejar, una porque no me gustaba mucho lo que hacíamos**, no era lo que yo esperaba y otra que tuvimos ese año muchos problemas familiares y **se me hizo difícil sostener el estudio...** (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

Al momento de la entrevista estaba realizando en paralelo un curso de peluquería en una institución privada, por lo cual compara su experiencia y el lugar de los docentes, de lo enseñado y de los conocimientos ofrecidos. Respecto del curso de peluquería plantea que “*no es lo que esperaba*”; incluso ha dialogado con estudiantes del taller que se dicta en el CC para comparar los modos en los que se trabaja.

(...) te da la impresión de que los docentes **acá te enseñan todo lo que saben, no se guardan nada...** y allá es otra cosa. **Todo lo que preguntás es un curso nuevo que tenés que hacer!!** Para peinar un curso, para alisar otro curso, para teñir otro... **Todo lo tenés que pagar a parte.** Yo me dí cuenta enseguida que era así, pero ya había pagada para arrancar, la inscripción, y después me enteré que había cupo acá. Pero bueno, **el año que viene me inscribo, para repasar y aprender otras cosas.** (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

En la institución privada *todo es comercial*; menciona lo costoso de cada uno de los cursos a los cuales hay que agregarle el dinero que demandan los insumos, “*todo es poquito... pensé que iba a salir cien por ciento capacitada, pero yo no me puedo largar así*”, dice la estudiante y agrega: “(...) *Sí le llegas a quemar la cabeza a alguien... es un riesgo. Voy a empezar con conocidas y el año que viene voy a ver de arrancar acá, para sacarme ya las últimas dudas que me quedan*” (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años). Sin embargo, el balance es positivo respecto de la *cantidad de cosas* que ha realizado en lo que va del año en los cuales ha trabajado para y con *parientas* y no para *afuera*.

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo.

Organización y condiciones del trabajo en el taller: espacios, tiempos y confección de prendas.

Marcela se diferencia de las que van a clases a *arreglarse ropa*; insiste en que su objetivo es aprender y para concluir el cursado y, en este sentido, obtener *el título que te dan*; se requiere tiempo recalca, para cumplir con los requisitos necesarios para terminar.

Las que empezaron ahora... [Junio] si quedaron en la pollera, siguen en la pollera, y a ellas ya **no les da el tiempo para terminar**. Esas **tienen que seguir el año que viene**, si quieren seguir y tener el título que te dan. Y a nosotros también **si vos no alcanzás a dar todo no te van a dar el título**, porque **se lleva por las faltas también**. (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

Aprecia el reconocimiento de los otros, reconocen el *entusiasmo* puesto en el trabajo y *se preocupan* sino asiste al taller. Destaca la comunicación, la habilitación a la pregunta, remarcando siempre su intención de cumplir con las exigencias planteadas. Al igual que Lucía, pone hincapié en el espacio y reconoce que el grupo se ha reducido, “*dejaron un montón de chicas*”. En las primeras clases, además, disponían del espacio de talabartería para realizar los moldes y cortar las telas; de igual modo “*tenías que esperar mucho...era más difícil*”. El espacio está atravesado también por el tiempo de producción y la falta de herramientas, de máquinas concretamente, para poder producir en los tiempos del taller.

Expresa Marcela:

(...) ahora **lo que hace falta es máquinas**, porque hay dos máquinas que te cosen y por ahí vos querés terminar algo y no... se corta el hilo, están chuecas y eso **hace falta porque no podemos avanzar nada**.

(...) **en máquinas sería bueno que les exigieran a ellos** /señala la coordinación/. **Por lo menos para la escuela, porque son una, dos o tres las que hay, y están hechas bolsa**. (...) hay algunas que no tienen máquinas, entonces vos querés venir a terminar, pero rabiamos más con la máquina /risas/. (...) **Mirta varias veces se trajo su máquina**, terminamos varias prendas. Pero también pobre, tiene que pagarse un taxi o algo para venirse... **siempre está dispuesta a traer su máquina para que nosotros terminemos las cosas**. (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

La estudiante entiende que la instructora se preocupa por la reparación de las máquinas y lleva la suya para que puedan avanzar en los trabajos. Entiende que los responsables de la institución tendrían que facilitar más máquinas, es decir, mejores condiciones para aquellos

estudiantes que no cuentan con una puedan trabajar en el taller. Escuchar, compartir, *ayuda mucho*. Identifica diferentes técnicas y modos de trabajo en sus compañeras de los cuales también aprende. “(...) *tenés que comprarte una buena máquina para las terminaciones, porque no se lo podés hacer a mano*”, plantea (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

Para este espacio, para el cursado, para poder sostener la producción no contar con máquina de coser propia condiciona el ritmo de aprendizaje y el intercambio en el taller. El tipo de máquina también incide en el tiempo de producción, además de las funciones que cada tipo cumple: “...*necesitás mucho las overlock viste que esa te cose, te corta y después ya te alivianás una cantidad de tiempo...*” (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años). Eva comenta en la entrevista que se compró una máquina nueva con la ganancia de la producción de dos vestidos que realizó con la ayuda de su hermana, reconoce que *hay que seguir el orden... y terminar las cosas que te va pidiendo* la docente; aunque se reconoce *ansiosa por llegar a la parte de los vestidos*.

Lucía identifica que se da *un cierto orden, un itinerario*. El armado de elementos útiles como una mochila, bolsitos, almohadones, delantales, cosas para el bebé, dan cuenta de que si bien existe un recorrido que todas deben realizar, también hay un espacio para proponer según las necesidades de algunas estudiantes: “*hay como un espacio que también podemos seguir proponiendo*”.

(...) es como que **tienen un itinerario**, pero a la vez tiene su lugar de libertad, que cada uno puede opinar y tiene sentido, porque si opinás y nadie te escucha... a mí me gusta (...) Claro, que **hay un cierto orden**. Por ejemplo, hay un **orden de las prendas**, eso no se cambia, pero a la vez sí, **podemos agregar** lo que nosotras quisiéramos hacer, o está bueno que **también se respete que hay personas que trabajan, que tienen hijos** y capaz pueden venir y recuperar. Eso también está re bueno, sino se terminan quedando afuera las señoras. (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años)

Hay un reconocimiento y un *respeto* por el otro, por las destinatarias que son madres y trabajadoras. Comenta que están interesadas en realizar ropa interior y traje de baño. En las observaciones de clase también se advirtió que frente al pedido de alguna prenda por parte de conocidos o familiares, la docente anticipa el momento en el que será oportuno su confección.

Trabajos por encargo y producciones familiares: el desafío de darle valor a las cosas.

Marcela comparte que a partir de la capacitación ha podido reconocer el tiempo de dedicación que demanda el armado de cada prenda; gracias a la capacitación, conoce el tiempo para la producción y *“todo el trabajo que tenés que hacer”*. Proyecta para *el día de mañana* trabajar en la confección de trajes y ropa para clubes; ejemplifica el trabajo de las modistas para patín o taekwondo. Ahora *te das cuenta* el trabajo de la combinación de colores, de lo que sería medir y cortar, y *mandarle la máquina nomás*; también advierte el porqué del costo del trabajo. *“Yo veo ahora que lo podés armar”*, expresa la estudiante; se hace posible el trabajo, no es algo lejano. ***“Vos ves y decís después ¿por qué me cobró tanto y ves el laburo que hacen en los pedacitos, cuando es combinado de colores y todo eso. Y acá me ha ayudado a verlo”*** (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

Si bien ha hecho prendas para la familia y algunos arreglos sencillos *para afuera*, se ve limitada: *“te cuesta... voy juntando de a puchitos... todo está re caro”*; comenta que va *sobrellevando* la producción dentro del taller con dificultades en lo económico. Además de la situación laboral inestable de su pareja, ella ha tenido que dejar el trabajo doméstico que realizaba, en diferentes casas particulares, por el embarazo; a partir de lo cual comenzó a realizar comida para vender de manera esporádica. *“(...) tampoco me quedé quieta... Pero también te digo se extrañan los pesitos que entran”* No obstante reitera, en varios momentos de la entrevista, que se *anima* a hacer; cuando aprende se anima a producir, eso

la impulsa a continuar, y también el poder usar sus propias producciones y que su hija también las use (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años).

Eva, quien se ha realizado algunos trabajos por encargo, se maneja dentro del círculo familiar o de *conocidos*, y encuentra dificultad en que valoren el trabajo que demanda la producción. "(...) *no valoran que **es un trabajo**... porque ellos creen que es cortar y ya está*" (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

Su objetivo, su *esperanza*, es dedicarse a hacer *vestidos de quince*; si bien no ha llegado al momento de la confección de vestidos, para ella *sería el broche ideal*. El tiempo vuelve a aparecer como elemento que atraviesa el oficio, en este caso, el tiempo que hay que esperar para concretar el emprendimiento personal. Entiende que otro tipo de ropa tal vez no sea rentable en la producción dado que en el mercado podés encontrar *ropa barata*; está presente la mirada respecto de que necesita la gente. Proyecta la posibilidad de solicitar un crédito para el emprendimiento. En este sentido, distingue el trabajo de modisto como algo que *le gusta*, que la pone *contenta*, del trabajo de peluquería como *un trabajo rápido*.

(...) sería alta costura, yo lo llamo así... llegar a eso, **no sé si podré pero bueno la esperanza no se pierde**. (...) **Para mí es un paso importantísimo**, pero bueno, **viste que todo tiene su tiempo** y bueno, después el tema que yo digo, el tema de las máquinas, **una buena máquina sale como once mil pesos**, y bueno yo **voy paso a paso**, y no me adelanto, para eso tengo la posibilidad y **después veo si hay créditos, para emprendimientos**, todo eso.

Después **tanto lo es ropa no**, porque te vas al centro, te comprás una remerita y **hay ropa barata, la gente lo que más necesita y lo que más te pide es vestidos** y esas cosas. Yo las miraba a las Oreiro que hacen esos vestidos todos! y yo trato de hacer, le digo en broma a mi hermana que vamos a ser como ellas! /risas/.

(Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

En las observaciones de clase, a partir de algunos pedidos, la docente le remarca a Eva que trabaje *en serie*; cuestión que también menciona Lucía: "*es más fácil hacer varias cosas del mismo estilo, en serie digamos (...) organizándome así era más rápido y más fácil*". El

trabajo en serie permite “*ganar tiempo*” y optimizar recursos. En relación a la compra de los insumos: “*si te organizás para pedir en cantidad que es más barato*” (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

Eva *pasa* un presupuesto menor al esperado por la docente, y Mirta le insiste en que son *muy baratos* los precios que ha presupuestado. Comenta en la entrevista que como *recién comienza* no cobra *tanto todavía*, solo lo necesario para recuperar los materiales; si es familiar “*no le cobro, le pido la tela nomás*”. Define -en comparación con peluquería- como *re económico* el trabajo pero, por otro lado, también expresa que ha comenzado a revisar el cobro de la mano de obra; “*por ahí no quieren entender lo que se cobra*”; aunque reconoce que todavía no cobra lo que corresponde. El trabajo, entonces, no se valora, no se entiende su complejidad cuando es realizado por alguien familiar o conocido; no ocurre lo mismo cuando lo realiza un tercero.

(...) yo **como recién arranco** no cobro lo que se tiene que cobrar, **cobro poco**, es caro el producto, pero como se incluyó dentro de lo que yo pagué, a las conocidas les cobro poco.

Por ahí les hago ver eso, trato de que lo vean, porque yo **veo que no no no** /reitera varias veces el ‘no’/ **valoran eso, porque gastás luz, gastás tiempo, se te puede cortar la aguja, se te puede quebrar, tenés que volver a comprar, porque ellos no ven, ven la tela y todo terminado.** (Registro de campo N° 24, entrevista a Eva, 40 años).

(...) **es mi intención trabajar con esto. No sé si exclusivamente**, o capaz que al principio necesite de un apoyo económico. Pero yo creo que sí que **es re útil**, que se puede, **si lo sabés administrar bien, si se puede.** Porque yo vengo acá y después sigo en mi casa... yo **ya me había comprado la máquina** cuando había empezado el otro curso, el año pasado... y con eso avanzo un montón, si no tuviera máquina sí, no podría hacer nada. **Le dedico un montón de tiempo fuera de la clase.** (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años)

También las estudiantes tienen presente que la docente “*pasó la lista de precios*”, una *tablita de costos*, según menciona Lucía, la cual es una *guía* para saber lo que se está cobrando. Considera *re posible* dedicarse al oficio; su intención está presente en el relato aunque pone en duda que sea en forma exclusiva, para ello entiende que saberse administrar es necesario para sostener el trabajo.

La mirada de Lucía respecto del mercado de venta de ropa está puesta en el costo que tiene la indumentaria. Conocer sobre este trabajo ayuda a advertir los costos de la producción, que no siempre se condicen con el costo final de la ropa. Para la joven el trabajo de modista está ligado a la posibilidad *de crear* cosas propias, de hecho en una experiencia laboral en la que le encargaron unas banderitas para un negocio tanto la *presión de tiempo* como el escaso lugar *a crear algo* hicieron que se sintiera incómoda. La docente fue referencia para ver qué podía cobrar; esto es algo que *lo vamos viendo en el curso*.

También eso es un aprendizaje el **darle el valor que tienen las cosas**, ni menos, ni más, **eso también hay que aprenderlo**... Yo pensé que lo hacía en re poco tiempo y al final me llevó toda la tarde y ya como que después no podía decirle ‘estuve seis horas haciendo esto’. (...) capaz **si tenía que agregarle algo de tela, ahí ya era otro gasto para mí**, pasa que yo también lo iba haciendo y no me gustaba cómo quedaba. Entonces **lo descosía y lo volvía a hacer, sentía que tenía que estar re presentable, porque no era para mí. Era la primera vez claro que hacía algo así**, para otro, **capaz que por eso no estaba tan cómoda**. (Registro de campo N° 21, entrevista a Lucía, 24 años).

En las palabras de Lucía se advierte otros aspectos importantes cuando se trabaja para terceros: la presentación, las terminaciones, la prolijidad. Hacer algo *hacia afuera* genera mayor responsabilidad, -como primera experiencia de trabajo-. La incomodidad gana un espacio importante como sensación particular, “*ves detalles que por ahí no los ves cuando es para vos*”. Diferencia la mirada propia sobre la producción, de la mirada del cliente;

tareas que le demandaron *un montón de tiempo* porque se focalizó en detalles de la producción.

Elena, en cambio, se distingue del resto de sus compañeras cuando aclara que ya no considera la capacitación como una *salida laboral* sino como una posibilidad de seguir haciendo cosas a su edad; “(...) **yo no voy a salir a trabajar**, pero hoy en día hay chicas que están haciendo cosas, **yo no, pero hay gente que sí...**” (Registro de campo N° 24, entrevista a Elena, 64 años).

No obstante advierte que sus compañeras, muchas de ellas, están comenzando a hacer trabajos, ya que “*salís muy capacitada*”, expresa. También analiza que en los distintos cursos que ha realizado se ha encontrado con que la mayoría de la gente hace los cursos *para salida laboral*; aunque dice no saber en este, hacia dónde se orientan sus compañeras. Se muestra asombrada, “*con la boca abierta*” de lo que realizan en los demás talleres como tejido, herrería, talabartería, cocina; reconoce como importante el papel de “*la gente que enseña*”.

La Mirada de las Estudiantes: el Tejido como Hobbie, Terapia y Salida Laboral

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes.

El taller de Tejedor Manual se dicta durante cuatro horas por día, los lunes, miércoles y jueves. Ocupan la sala contigua a la cocina en dónde se ubican dos tableros, dos armarios en una esquina y un pizarrón, con ventanas que dan al patio principal y que permiten el ingreso de luz durante las jornadas de trabajo. Mientras tanto, en la cocina el ingreso de personas es permanente, escuchándose algunas risas de las personas que allí se encuentran. En el pizarrón se advierte un listado de técnicas para realizar en los telares y también durante algunas clases se podía leer un listado de puntos para realizar en crochet. Las estudiantes ocupan los mismos lugares en las distintas clases observadas, disponiéndose al trabajo en pequeños subgrupos que se han conformado; la docente destaca que *están organizadas*.

Los días miércoles asisten tres estudiantes con discapacidad al taller, los cuales comparten dos horas de cursado con las demás alumnas. Dentro del grupo regular sólo asisten mujeres. Los estudiantes con discapacidad son dos varones y una mujer, la cual asistía -al momento de las observaciones- con menor frecuencia. Refiriéndose a uno de ellos Mariela comparte que los días miércoles *“hasta por las dudas deja sus cosas, para que no le ocupen el lugar”* (Registro de campo N° 8, Observación de clase).

Durante el 2017, por definición de la coordinación del CC, se habilitó el taller dentro de las elecciones posibles para el grupo de estudiantes con discapacidad; *“con ellos no sigo un programa, es lo que ellos quieran hacer”*, dice la docente (Registro de campo N° 16, observación de clases); *“hoy voy a trabajar otra cosa con los chicos, voy **a ver si se animan a los bastidores**”*, expresaba en otra clase (Registro de campo N° 8, observación de clase). En las clases observadas los días miércoles estos estudiantes saludaban a las estudiantes y se ubicaban cerca de Lidia, Vanesa y Gladys con las cuales dialogaban sobre las distintas actividades.

La disposición espacial alrededor del tablón y las características de las propias producciones, que realizan los estudiantes, habilita el intercambio permanente en el taller; que en parte tiene que ver con los procesos de confección de las muestras o prendas que están realizando. Intercambian sobre lugares de compras de lanas y accesorios, ofertas y precios pero -además-, de manera más marcada que en los otros talleres, intervienen temáticas familiares y cuestiones de la vida cotidiana, charlan sobre los hijos, la relación con las escuelas y su lugar como mamás (Registros de campo N° 8 y 14, Observaciones de clases).

Mariela reconoce la diferencia entre la cohorte 2017 y la anterior en relación a los ritmos que lleva cada grupo y los tiempos que disponen para la producción y el trabajo con cada tejido: *“El año pasado estuvimos con los tiempos justos”... “Ahora me sirve para incorporar chicas nuevas”*, remarca (Registro de campo N° 19, Observación de clase).

La vinculación de la docente con las estudiantes es muy cercana les pregunta *¿cómo están?, ¿cómo se sienten?*, a cada una antes de empezar el trabajo diario. Algunas tejen

con dos agujas, otras con crochet, otras con bastidores, una trabaja en telar. Todas tienen que realizar sus muestras, si quieren realizar alguna prenda, la pueden hacer. Cuando tienen dudas llaman a la docente y esperan su turno, ella recorre en orden la mesa (Registros de campo N° 9 y 16, Observaciones de clases).

Mariela expresa: “*Somos muchas hoy, algunas más nuevitas y otras más viejitas*” /Irisas/ (Registro de campo N° 19, Observación de clase). Dado el ingreso de nuevas estudiantes, al momento de las observaciones se dialoga sobre los requisitos de ingreso al taller sobre la documentación a presentar y sobre la importancia de completar los legajos; cuestión en la que insistía la docente clase a clase. En tal sentido, como propuesta de la docente organiza, antes del receso de invierno y antes de la finalización del cursado, encuentros como “*una cuestión más social*”, no para trabajar en tejido sino para compartir un momento de cierre, se preocupa en aclarar la docente (Registro de campo N° 9, Observación de clase).

Se realizaron entrevistas a cinco estudiantes, entre las cuales encontramos a Marcela que asiste también al taller de Modisto y a Ana que hace lo propio en el taller de Elaborador de productos de Panadería. Nos hemos referido a ellas en los apartados de los mencionados talleres.

Lidia es oriunda de Diamante. Ama de casa y catequista, organiza sus días entre sus actividades laborales y familiares, es empleada de un negocio y también cuida un nene por la mañana. Acompaña a sus hijos en sus distintas actividades y asiste al taller los tres días a la semana que funciona en el CC; “*no me molesta ni me cansa*”, afirma. Le da importancia a sus actividades, habla de respetar “*mi tiempo*” y atender “*mis cosas*”. Cuando joven, luego de concluir su bachiller con orientación agropecuaria, tuvo la intención de “*estudiar para los chicos especiales*”, proyecto que tuvo que abandonar cuando quedó embarazada, según sus palabras.

A mí **me gusta estudiar, me gusta escuchar, me gusta escribir**, lo voy a hacer, porque me gusta, me gusta estudiar, me gusta escribir, me gusta leer, en algún momento lo voy a hacer. (...) teología que lo tomo como un curso, pero lo hago tranquila, pero es porque a mí me gusta, no sé por qué, pero me gustó siempre

también, porque **quise tratar de estudiar cosas que cuesten**, capaz que no era matemáticas, pero cosas de estudio, de grabarte. **Por eso también los chicos especiales, por la psicología, porque me gusta sentarme a leer, leer y leer.**

(Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años)

Insiste en su gusto *por enseñar, por dar*. Se define como *metida, curiosa, mandada*, que investiga y averigua para poder saber las razones de las cosas. Va realizando distintos puntos a la vez que describe pasos y gráficos en su cuaderno. El aprendizaje está vinculado a lo desafiante, lo nuevo, lo que implica un reto, ir hacia "*cosas que cuesten*". Lidia es una de las estudiantes que va "*más adelantada*" según la docente. Orienta a sus compañeras respecto de algunos puntos; ellas la llaman "*la profe*". Cuando se da esta situación trata de "ayudar" a sus compañeras, aunque les aclara "*te ayudo hasta que venga Mariela*" (Registros de campo N° 9 y 14, Observaciones de clases).

Por su parte, Griselda es ex alumna de la institución, en distintos momentos y espacios. Asistió a dos clases de las observadas. Consideramos importante entrevistarla para dar lugar a su mirada como ex alumna, a pesar de que no haya concluido el taller de Tejedor Manual en la cohorte anterior.

Realizó un curso de tejido en el anexo del barrio Los Gobernadores que funcionaba años atrás, dependiente del CC, a unas siete cuadras de la sede; pero también un curso de peluquería hace nueve años atrás en la propia sede. Comenta que ha tenido obstáculos de salud y las actividades de sus hijos por las que tuvo que abandonar el cursado de Tejedor Manual en 2016, y de talabartería y peluquería en 2017. Asiste algunos días *-cuando necesita-* al taller de Mariela y enfatiza que:

(...) cada tanto vengo y hago algo, para **no perder la costumbre** digamos, pero no me prohíben la entrada ni nada, yo soy ex alumna y me dejan entrar y no pasa nada, si yo tengo que hacer algo vengo y hago el trabajo que tenga que hacer, pero **no me prohíben la entrada** (Registro de campo N° 22, entrevista a Griselda, ex alumna 48 años).

Se define como *muy artesana, muy economista y creativa* para hacerse de los insumos para tejer. Comenta que ha realizado trabajos para sus hijos y algunos por encargo, cuando dispone de tiempo para su producción. Desocupada desde el año 2001, marca en su relato la dificultad de manejar lo económico aunque insiste en que busca la manera de salir adelante.

(...) **está en uno**, si uno se deja estar el mundo le va a venir encima (...) hay que buscarle la vuelta, si uno no puede bueno, si ya busco todas las alternativa (...) **me gusta explorar, no quedarme de brazos cruzados** (Registro de campo N° 22, entrevista a Griselda, ex alumna 48 años).

Advertimos un fuerte peso en el esfuerzo personal, por sobre las condiciones socioeconómicas que atraviesan su cotidianeidad. Se caracteriza como *ambiciosa* y comparte que tiene *muchos proyectos* para “*el progreso de todos*”; proyectos que tiene pendiente fundamentalmente por cuestiones de salud: “(...) *tengo muchos proyectos en mi vida, pero hay veces que me obstaculiza el tema de mis gurises y el tema de mi salud*”. Comenta también que ha tenido que abandonar la carrera de abogacía, la cual había iniciado años atrás y retomado en 2017. No obstante, tiene previsto retomar nuevamente sus estudios pero prioriza que sus hijos estudien y su bienestar; “*solos no los quiero dejar, por eso no retomo*”, se preocupa en aclarar (Registro de campo N° 22, entrevista a Griselda, ex alumna 48 años).

Vanesa es también ex alumna de la institución, en la que hace algunos años atrás realizó una capacitación de peluquería. Es mamá de dos chicos y trabaja junto a su marido en una verdulería de la familia; y organiza los horarios de cuidado de su hijo más chico para asistir al taller los tres días a la semana; “*creo que muy pocas faltas he tenido... siempre trato de venir*”, expresa. Comparte que ha concluido junto a sus *conocidas* todas las técnicas, y los jueves ha dejado de asistir. Estas compañeras las *trajo* ella al taller; “*vinieron por mí... yo las invité*”, expresa con cierto orgullo. Define su gusto por *lo manual*, por ello, quiere seguir capacitándose en trabajo en cuero y otras manualidades en el CC (Registro de campo N° 23, entrevista a Vanesa, 39 años).

Vinculación con el oficio: de no saber nada a una relación de familiaridad.

Lidia vive en un barrio cercano al CC en el cual ha realizado años atrás la capacitación de *Panadería*, la cual retoma en la entrevista y la distingue del proceso que está transitando en relación al tejido. Se inscribe en el taller de Tejedor Manual *sin querer*, y dado que el tejido *apareció*, su conexión es sorpresiva e inesperada.

(...) [Vine] **para no aburrirme en mi casa sola** y al final me empezó a gustar.

Porque no sabía hacer nada tampoco (...) estaba en la casa sola y aburrida... vuelvo a decirlo, no sabía hacer nada, **no sabía ni siquiera agarrar las agujas** (...)

(...) **le doy tiempo a lo que me gusta**, lo que no me gusta no voy, pero todo lo que me gusta sí y me va bien, qué sé yo, alcanzo a limpiar, alcanzo a estudiar, alcanzo a todo, pasa que los gurises ya están grandes y **mi casa no se ensucia**, más que para comer por ahí y **ellos te ayudan**, asique no (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años).

A pesar de que define su vinculación a este oficio como sorpresiva, destaca que en su familia hay quienes tejían y tienen conocimientos como su abuela y una tía; aunque “*nunca nadie me enseñó y nadie me quería enseñar y siempre me sentía mal*”. Reconoce que ingresó “*con miedo porque no sabía nada*”, pero después se fue acostumbrando. Cuando se incorporó al curso, habían comenzado las clases semanas atrás y estaban “*por la mitad del crochet*”. El avance de sus compañeras y el *no saber* propio generaba esos miedos antes referidos.

Un aspecto importante que “*ayuda para venir*” es que asiste con conocidas mamás de la escuela primaria de sus hijos. El objetivo de aprender es *ayudar*. Lidia es consultada fundamentalmente por sus conocidas pero también por otras estudiantes respecto de los puntos y las prendas, que algunas de ellas están realizando. Se detiene a la explicación y toma -en algunos momentos- el lugar de la docente; “*me consultan, y si no me les explico sin que me pregunten Irisas!*” (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años).

Su intención es ocupar el tiempo mientras sus hijos asisten a la escuela. Aclara -en varias oportunidades- “*no saber nada*” acerca del tejido y también que no tenía expectativas al momento del inicio del curso; “*no pensé que me iba a gustar tampoco*”, y ahora “*me encanta*”.

(...) te digo que **no sé qué me pasó**, me empezó a gustar y me embalé y me gustó y **lo que más me gusta es haber aprendido y poder ayudarlas a las otras**, o sea es lo que más me gusta poder ayudarlas, más que nada a mis compañeras que son hace años las conozco. (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años)

En una observación de la clase, Lidia trabajaba en la rueca, mientras otras tres la observan. Ella explica lo que la docente le explicó a ella en la clase anterior: cómo ubicar la lana, la ubicación de los pies y de las manos, cómo controlar el giro de la rueca (Registro de campo N° 19, Observación de clase).

Ha confeccionado prendas a partir de los distintos tipos de tejido y además ha vendido sus producciones, eso la incentiva y, a la vez, la sorprende; no solamente produce en los días de cursado del taller sino que también en su casa “*o por ahí cuando hago tiempo acá afuera también*” (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años).

Griselda parte de reconocer sus conocimientos acerca del oficio a partir de lo que una tía le enseñó y la posibilidad de sacar puntos y modelos de revistas. Recupera importante su experiencia de formación anterior y *lo que ya sabía*. Accede a esta nueva propuesta *para saber más*, para practicar un oficio que requiere de ejercitación para no olvidar pasos y técnicas; “*sino continúo tejido, sin la práctica uno se olvida, entonces lo estudio así...*”, afirma. Se define como una mujer vinculada a lo manual; “(...) **con manualidades siempre vas a salir adelante**, ya sea tejido, talabartería, telas, goma espuma, cualquier cosa... hasta cables, por eso te digo, que **el que tiene ingenio puede sacar de su cabeza cualquier idea**” (Registro de campo N° 22, entrevista a Griselda, ex alumna 48 años). En sus palabras el oficio se encuentra vinculado a la práctica, la ejercitación de puntos para no perder destreza en cada uno de los tejidos. Esto se vincula, a su vez, con un problema de salud que -según ella manifiesta- le hace olvidar cosas.

Vanesa, a su vez, accede al taller a través de *conocidas* que le sugieren el CC como una posibilidad para que estudie Peluquería, “*siempre sabía que había otros cursos*”. Entre las opciones que tenía tejido era el que más le gustaba. La vinculación de su familia con esta práctica ocupa un lugar importante en su relato. Sus aprendizajes *a ojo* son valorados y recuperados por ella; “*tejen en mi casa, también así ‘a ojo’ como se dice, porque tampoco nunca hicieron un curso, pero saben, hacen cosas... de ahí yo aprendí lo que sabía*”. Asimismo destacamos la distancia que manifiesta entre sus expectativas de aburrirse o *no esperar nada* con su recorrido en el taller y lo que efectivamente fue su experiencia de formación.

Yo pensé que **me iba a aburrir** la verdad... /risas/ y que no lo iba a seguir, que no lo iba a terminar. Y mirá, vengo y **se me pasan las horas volando** y es de dos a seis. (...) No esperaba en sí nada de lo que hice, porque **no sabía hacer una prenda**. (...). Pero en sí todas las prendas, porque **no pensé que las iba a hacer** alguna vez...”. (...)

Hice el de peluquería, también **con mi hermana, porque ella quería** y al final ella no terminó y terminé yo! /enfatisa el ‘yo’/. **Solamente** a mi familia le corto, hasta el día de hoy a mis hijos, por ahí les corto, o a mí mamá lo que es tintura, reflejos, esas cosas también, pero a mí familia nomás... Porque **en sí no me gustaba el curso** /enfatisa el ‘no’/, nada más que **venía por mi hermana, para acompañarla a ella** y bueno (...). (Registro de campo N° 23, entrevista a Vanesa, 39 años)

El acceso a los cursos, entonces, es un aspecto significativo porque en muchos momentos los realizan acompañando a algún amigo o familiar, aunque no sea un oficio que les atraiga totalmente.

Marcela, a diferencia de su experiencia como alumna de Modisto, advierte más dificultades al momento de aprender a utilizar las agujas y a realizar las distintas pruebas. Aclara que todos los puntos que ha realizado en muestras y no en prendas. Marcando un pendiente en el proceso de trabajo.

En tejido he hecho muestras nomás chiquitas, me tengo que animar a hacer algo más grande para decir 'lo pude lograr' (...). Claro, que **me falta**. Sí, sí con tejido sí (...) me tengo que dedicar a eso nomás, **pero lo voy a lograr**, porque es algo que me gusta, más con el crochet (...). (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años)

Ana es hija de un ex instructor de Electricidad del centro. Conocía por eso la institución pero "*nunca había entrado*". Está atravesando un tratamiento médico, desocupada desde hace un año -al momento de la entrevista-. Manifiesta que asiste tanto al taller de Tejedor manual como la de Elaborador de Productos de Panadería para "*ocupar mi tiempo*", fundamentalmente por la tarde. Cuenta con orgullo que pudo "*sacar adelante*" a sus cuatro hijos luego de que falleciera joven su marido, y que ya tenía conocimiento de tejido y también de pastelería, por lo que ocupa el espacio de los talleres para aprender cosas nuevas.

(...) mirá, en relación a qué esperaba, más que mis expectativas, **fue más que mis expectativas**, porque te repito, no solamente aprendí a manejar lo que es la masa, las técnicas, la pedagogía que ellos aplican, sino que yo valoro mucho el grupo humano que no es fácil eso de lograr. ... Y en relación a los docentes y al conocimiento que te brindan también. (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años)

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

Aprendizajes en función y a partir de las prácticas de enseñanza: paciencia, orden y tiempos.

El trabajo en el taller está marcado por los tiempos de intervención de la docente, el trabajo individualizado con cada estudiante, sus recomendaciones e indicaciones para enfrentar miedos y equivocaciones. Mariela en distintos momentos les dice: "*No importa que se equivoquen, se vuelve a hacer chicas... no tengan miedo*"; [hacia Gladys] "*Viste que te iba a salir!*"... "*Siempre no puedo, no puedo*". (Registro de campo N° 9 y 16, observaciones de

clases). Explica con detenimiento los puntos a cada una de las estudiantes, una y otra vez. Advertimos un trabajo sobre la autoestima y las posibilidades de cada estudiante. A la vez que es marcada la dependencia de ellas respecto del asesoramiento de la docente, quien en algunas instancias toma las agujas, los telares y continúa ella con los tejidos de las estudiantes.

Ana refiere a la docente:

(...) tiene una **dulzura** y una **personalidad** esa mujer que yo siempre se lo digo delante de todos, en las clases, que la admiro porque la verdad que el amor que ella le pone a todas las cosas, sino la **paciencia** que tiene, porque hay que estar con chicas de todas las edades y con sus personalidades diferentes, no es fácil. Y por ahí en tejido se nota un poco más los **distintos ritmos de cada una...** (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años, Tejedor Manual y Panadería)

El trabajo en el taller se da en relación a la combinación de materiales y de técnicas, siguiendo el orden propuesto por el programa elaborado por la docente; quien propone la combinación de texturas y de técnicas en relación a los materiales con los que cuentan los estudiantes (Registro de campo N° 8, observación de clase). La diferenciación entre trama y urdimbre también se aborda en las clases a propósito de la interacción de las estudiantes. En estos casos las explicaciones siempre fueron individuales. La docente comenta que no quería avanzar mucho en los contenidos que quedaban porque *“recién estamos en agosto”* y es un grupo que va muy *adelantado*: *“Les pedí que me esperen hasta la semana que viene”* (Registro de campo N° 9, observación de clase).

Mariela atiende permanentemente las demandas de las estudiantes, es consultada sobre cómo seguir y evalúa los avances. La docente recorre en un mismo sentido los tabloneros para llegar a todas las estudiantes. Se detiene con cada una, en algunas oportunidades es considerable el tiempo que pasa entre una intervención y la otra. Destaca la paciencia para esperar el turno y, también, para la realización de los distintos tejidos. La paciencia es una condición de aprendizaje en el taller. Expresiones como *“hay que tener paciencia”* o *“tenés que tener paciencia”*, se escuchan reiteradamente en las observaciones (Registro de campo

Nº 16, observación de clase). Se avanza en función de la intervención y la atención de la docente sobre las producciones.

“Vamos a trabajar **contenidos complementarios**”... “el año pasado no tuvimos tiempo”, dice y les advierte: “Nos está quedando un mes de **actividades nuevas** más o menos, después ustedes manejan lo que quieren hacer” (...) “El año pasado llegamos con el tiempo justo, **este año estamos muy adelantadas**”. También les consulta: “¿Con qué quieren seguir? ¿Hacemos hilado o cosas de verano primero?” Estos contenidos se incorporan al programa que tiene la docente (Registros de campo Nº 16 y 17, observaciones de clases).

Ana también aporta a esta mirada el aprendizaje que implica esperar; “soy muy ansiosa y quiero que ya ya todo me expliquen”. Toma el taller como *relax* y reconoce que la docente brinda el mismo *tiempo* y *amor* a cada una (Registro de campo Nº 25, entrevista a Ana, 56 años).

Las mujeres entrevistadas destacan el compañerismo: “para mí es excelente el trato que hay”, expresa Lidia, y describe una buena relación *en general* con el grupo y le da un lugar especial a la docente; “es imposible enojarte, es imposible no entenderle” (Registro de campo Nº 22, entrevista a Lidia, 38 años). Ana acota en otra clase “La **paciencia** que nos tiene, es **impresionante**”; “Gracias por la **paciencia** de hoy”, expresa en una clase Vanesa refiriéndose al armado de un chaleco que le presentó muchas dificultades, según palabras de la estudiante (Registros de campo Nº 14 y 16, Observaciones de clases).

Lidia para *ahorrar tiempo* utiliza algunas estrategias como la escucha de las explicaciones y escribir aquello que la docente va diciendo en las clases y, en algunos momentos, también grabar los intercambios con ella. Vincula los logros que ha obtenido -que reconoce como *muchos*-, a la tarea de la docente la cual se *amolda* al grupo y a cada una brinda una *guía*. El espacio del taller está vinculado para Lidia con la satisfacción de lograr lo impensado, “me siento acá y digo ‘pucha cómo hice’”. Advertimos una relación entre la explicación, la enseñanza y el entender los procesos; “en vez de nosotros amoldarnos a ella... ella se amolda a nosotros”, plantea la estudiante, prefiere el vínculo y el explicación de la docente a utilizar otros soportes para el aprendizaje.

(...) [La docente] me explica acá y yo lo hago otra cosa más y ya lo traigo hecho y así, porque me acuerdo. Otra que **soy mucho de escribir**, de anotar todo lo que ella te dice lo voy anotando así no me olvido... hasta **la he grabado**, cuando ella habla, entonces llego a casa, la escucho y así. Pero es **para ahorrar tiempo** así. (...)

Sí, porque esta cuestión por ahí de ir anotando lo que te va diciendo Mariela, ir anotando los pasos, por ahí **no todas tienen la necesidad de hacerlo**. O de grabarlo, porque llego a casa y lo escucho, por ahí no escucho nada y bueno **voy a que me lo repita**, pero siempre me manejé así. (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años)

Lidia, a diferencia de Marcela, está orientada al diseño de prendas, utiliza los distintos puntos para poder producirlas. También plantea que tiene pendiente hacer el taller de *costura*, porque ya tiene conocimientos para trabajar *a mano*. Se define como *mandada* al momento del trabajo con el tejido, para realizar cosas, probar, desarmar, mostrar y vender, son acciones que están presentes en su discurso. Ser *mandada* implicaría arriesgarse a hacer las cosas sin la mirada de la docente, y después ponerlas a consideración de ella y de sus compañeras.

(...) cuando ella me enseñó yo **arranqué con el orden del curso, no dejé nada pendiente** como para hacerlo después, me voy en el orden que ella nos dio, empecé con crochet, hice todo lo que ella nos enseñó. Y después **me largué a hacer** un chaleco para mi hijo, un chaleco para mi papá, cosas en crochet para mi mamá... Lo mismo me pasó con los telares, hice todos los bastidores que ella nos enseñó y después me largué a hacer los ponchos, primero **esperé que ella me explique todo y todo en el orden que ella nos dio, ahora si mezclo las cosas**, porque ya está (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años).

Define que lo que más le gusta realizar es el trabajo en telar, haciendo hincapié en su gusto por *lo artesanal, lo casero*. Considera importante seguir “*el orden del curso*” a partir de las explicaciones de la docente: “*tengo que empezar y terminar algo*” (Registro de campo N° 14, observación de clase). Lo artesanal lo aplica no solamente a la indumentaria, sino

también a lo gastronómico, considera importante generar el tiempo para hacer las cosas por sí misma; *“trato de tomarme mis tiempos... haciendo todas las cosas que hago me da el tiempo”*. (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años)

Destaca la importancia de respetar el orden, por un lado, y de no sobrepasar las decisiones de la docente, por el otro. Reconoce que a partir de apropiarse de algunos puntos fue realizando prendas. En las observaciones de clase se advirtió que Lidia aclara que va esperar a sus compañeras para continuar todas juntas. Aunque Mariela le dice: *“Ya empezaste con las cosas de hilo! ¡Qué ansiosa!”*, a lo que Lidia responde *“y es que no tengo nada que hacer!”* (Registro de campo N° 8, observación de clase).

Pero vos sabés que me puse a pensar que **me gustaría también tomarme un tiempito**, más allá de todo lo que hago en el día, tomarme un tiempito para hacer eso, para mostrar lo que uno hace, en sí **me gusta la artesanía**, me gustan las cosas hechas. Muchas de mis ropas están hechas por personas que lo hacen todo casero porque he comprado en las ferias artesanales, pero porque me gusta eso. (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años)

Por su parte, Vanesa destaca no solamente el haber aprendido a ser muestras y luego prendas, sino también saber cómo se leen los patrones *“para hacer la prenda que queremos”*. Considera el curso como *favorable y económico*, y destaca la tarea docente relacionando la idea de buena profesora a la capacidad de explicar. También considera importante el compañerismo que se sostiene en el grupo lo cual contribuye a seguir aprendiendo. Avanza con más gusto en aquellas cosas que entiende más útiles; distingue entre los puntos *obligatorios* y las cosas *extras*; es decir, entre aquello que tienen que hacer *sí o sí* y lo que se suma a opción del grupo. *“(...) estamos haciendo cosas de verano, que creo que eso el año pasado ni lo habían hecho... las bikinis, los shorts y una remera con hilo de verano”*. Aunque al inicio parecían muchas las horas de cursado, es un tiempo invertido en terminar distintas prendas, *“se pasan rápido y aprendés mucho en unas horas”*. Se torna complejo para las estudiantes realizar trabajos fuera del horario del taller; las demandas de sus hijos y demás actividades domésticas ocupan *“mucho del horario”*, *“más*

que nada acá, lo traigo acá al trabajo” (Registro de campo N° 23, entrevista a Vanesa, 39 años).

Saber explicar y tener paciencia son cualidades atribuidas a la docente por parte de las estudiantes entrevistadas. El trabajo individualizado de Mariela genera tiempos de espera que las estudiantes van transitando de distinta forma, algunas buscan tutoriales en internet, otras esperan antes de seguir. La mayoría requieren la intervención de la docente para cerrar un punto, corregir algún error y evaluar cómo continuar; un gran número de mujeres expresan no poder continuar el trabajo de manera independiente, sin la *ayuda* de Mariela. Algunas manifiestan molestia por el tiempo de espera, aunque la docente aclara que *está complicada* (Registros de campo N° 14 y 16, Observaciones de clases); *“profe corregime esto así puedo seguir”* (Registro de campo N° 8, Observación de clase), dice una de las estudiantes en clase.

En este sentido es importante el trabajo con entre las estudiantes, cuando comparten avances de sus producciones, se corrigen, se orientan: *“Sos un desastre como docente”*, le dice una estudiante a otra entre risas (Registro de campo N° 9, Observación de clase). Las estudiantes *“más avanzadas”* en el desarrollo de las producciones del programa, expresaban en clase: *“si no hay nada para hacer capaz no vengo más”*, mientras que otra decía *“para septiembre dijo que empezábamos con cosas de verano, pero falta mucho”* (Registro de campo N° 16, Observación de clase).

La atención de la docente se transforma en indispensable para que, a través de sus recomendaciones, orientaciones o intervenciones directas sobre los tejidos, puedan avanzar en los aprendizajes. Mariela corrige los puntos que están realizando, las terminaciones, orienta sobre cómo seguir a las alumnas que ya han terminado con alguno de los puntos (Registro de campo N° 8, Observación de clase). *“Había algunas que ni sabían que era una aguja de crochet y han aprendido y rápido”*, dice Vanesa (Registro de campo N° 23, entrevista a Vanesa, 39 años).

La cuestión del tiempo también se juega al interior de la clase en relación a la espera de la docente: *“capaz que tenés que esperar toda la tarde que Mariela te expliqué”*, planteaba

Lidia (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años). Los tiempos también se ven afectados con la incorporación de nuevas estudiantes. Marcela compara el crecimiento y la incorporación de nuevas estudiantes en el taller de Tejedor Manual y la disminución del número de estudiantes en el taller de Modisto.

(...) capaz que ese día están las que menos charlan y **vos te organizás y te concentrás en que la profesora te preste más atención y vas más rápido**, porque también en eso va. Porque hay muchas gurisas que no sabían nada y sin embargo van avanzando un montón, vienen a dos o tres clases y te dicen 'no me va a salir' y vos las ves a la otra y ya tienen los trabajos terminados. (...)

Somos muchas, eso varias veces pasó. Yo no dije nada, pero hay chicas nuevas que no saben mucho y que se lo dicen a la profesora, que **tiene que estar más con las que no saben que con las que saben...** yo soy callada, pero hay algunas que sí le dicen, que no tiene que pasar tanto tiempo con las que ya saben, porque es verdad, hay días que he venido y la hora entera pasa de acá para allá y de aquí a que venga donde estoy yo... y ya **esa clase entera ya la perdí**. (Registro de campo N° 21, entrevista a Marcela, 43 años)

Si bien destacan las explicaciones y reconocen los aprendizajes que han logrado, también advierten que por momentos se *pierde* tiempo, se *atrasan* esperando las explicaciones. Ese tiempo de espera suele estar dedicado por la docente a aquellas que *menos saben* y también tiempo que dedica a las que *más saben*, para que puedan seguir avanzando con otras prendas y puntos. “No avanzar”, “perder el tiempo”, “gastar el tiempo”, “esperar el turno” son preocupaciones permanentemente recuperadas por las estudiantes, sobre todo por aquellas que consideran que por fuera del tiempo de taller, no pueden dedicarse a practicar o adelantar el oficio. Es allí donde el grupo toma relevancia.

Las compañeras que van “*más adelantadas*”, aquellas que ya “*tenían conocimientos*” suelen intervenir en las producciones, compartiéndose insumos e indicando cómo continuar. Advertimos en el intercambio entre las estudiantes la utilización de distintos soportes para indagar en técnicas y tipos de tejido, así como también tendencias y modas en la familia

textil; buscan en internet con sus teléfonos la explicación de puntos, mientras esperan la explicación de la docente (Registro de campo N° 8, observación de clase). Cuando realizan a la docente consultas al respecto de lo que ven en los tutoriales, ésta le pide que se lo envíen para poder mirarlo en detalle. Trabajan también con una carpeta de muestras y un cuaderno de notas, este último opcional, lectura de revistas que provee la docente e interpretación de gráficos, análisis de fotos (de shores, corpiños, remeras) y modelos. Lidia menciona su dificultad de poder entender lo que explican los videos, requiere la explicación de la docente, aunque advierte que alguna de sus compañeras se manejan con estos tutoriales. Anotaciones, carpeta con muestras, apuntes, fotocopias, videos y revistas son los soportes y herramientas que se utilizan habitualmente en el taller.

De revistas casi siempre. Sí, Mariela lo que nos pasa por WhatsApp son las fotos de los patrones de las cosas y nosotros por ahí comentamos, por ahí no entendemos, entonces comentamos tal punto se hace así, entonces ella nos contesta. Después hay chicas que ponen también de Facebook digamos, hay muchas páginas de crochet y de dos agujas y demás... Videos y eso, entonces mandan ellas lo que les gusta y lo que les gustaría hacer acá, entonces Mariela lo ve y explica y se comparte acá. (Registro de campo N° 23, entrevista a Vanesa, 39 años)

El acceso a los insumos es diverso, según cada estudiante. Muchas han comenzado con retazos de lana, agujas prestadas de familiares o amigos y paulatinamente fueron adquiriendo insumos propios como lana, agujas y telares en diferentes comercios. “*En el curso nos exige materiales grandes*”, aclara Vanesa; esto les permite ir comprando sólo aquello que les interesa realizar como prenda.

Mezcla de paciencia, explicaciones detalladas y *ganas de ayudar al otro* atraviesan las prácticas de enseñanza. En palabras de Ana “(...) ***tal vez les falte formación pedagógica, táctica, conocimiento en cuanto a vocabulario, de escritura, por ahí veo errores, pero me hago como que no los observo, pero que hay unas ganas de ayudar al otro***” (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años)

Otras experiencias de formación: el centro antes y ahora.

Lidia es ex alumna de la capacitación en Panadería. Actualmente es *servidora* en la iglesia del barrio y estudia a distancia para catequista. Le gusta “*estar en movimiento*”, trabajar con “*chicos especiales*” y “*chicos muy carenciados*”, carencia que vincula a lo económico y lo emocional; “*elegí estar con ellos*”. Especializada en cosmetología y estética, comenzó con “*cursos cortos*” y luego continuó en institutos privados; sin embargo, aclara que no le gusta ese campo profesional para trabajar. Retoma su formación en un profesorado en folklore y reconoce su permanente vinculación con la docencia, con la enseñanza, con la transmisión de saberes.

Lo que más anhelo, hoy hablaba con una de las chicas, es que los días miércoles que están **los chicos especiales en sí yo me perdí esa parte de mi vida**, ella me decía ‘No, porque tenés tiempo’, porque tengo recién treinta y ocho años, tenés tiempo, pero yo siento que lo perdí, porque yo quería estudiar para trabajar con chicos especiales y **no lo hice porque quedé embarazada joven**. (...) Por eso yo anhelo los miércoles como hoy a que ellos lleguen y poder mirarlos y por ahí no estoy haciendo lo mío por observarlos a ellos, es porque me gusta. (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años)

Menciona que tiene para con ellos “*un cariño especial*”. Retoma la experiencia de haber cursado con ellos panadería, “*me sentía bien estando con ellos*”, plantea el deseo de poder estudiar “*algún día*”. Analiza –después de algunos años– su formación de panadería valorando lo aprendido en términos del uso que le da actualmente a los saberes, tanto ella como su marido que es panadero; “*me sirvió muchísimo*”. Usar lo aprendido da cuenta de la importancia que tuvo esa formación en el impacto sobre lo cotidiano. Marca diferencias en la institución al respecto del cambio de coordinación. Ve *distinta* la institución y considera que ahora hay ciertos *espacios* que están *restringidos*, antes “*había más posibilidades para nosotros*”, dice Lidia, respecto a la movilidad dentro del centro y al ingreso y egreso; el poder conectarse con otros estudiantes de otros talleres y los estudiantes con discapacidad. Sumado a esta mirada de Lidia, una de sus compañeras consultó a la docente en una de

las clases qué había después del patio, cuestión que muestra que no hay conexión entre los talleres, ni un conocimiento del espacio físico institucional (Registro de campo N° 14, Observación de clase).

Aunque también la estudiante reconoce mejoras edilicias, de limpieza y más personal; habla de un reordenamiento de los espacios y las aulas, lo cual genera mayor comodidad en el trabajo. Plantea que el título le permitió hacer suplencias atendiendo al público en dos panaderías, a través de la Oficina de Empleo. Menciona que el *reconocimiento* de la certificación *fue muy bueno*. Se torna importante al lugar de la OE como mediadora entre los espacios de formación y posibilidades laborales.

Otra cosa es que **el título es bueno**, porque es avalado por el **gobierno**, yo mi título de panadería lo presente ¿en calle Villaguay puede ser? (...) Pero te sirve, **te sirve y mucho y con este tejido**, buscándole el lado positivo, entregarlo y **a lo mejor me sirve para ser capacitadora** (...) (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años).

Griselda, por su parte, también realiza la comparación de su experiencia anterior y cómo observa la institución en la actualidad. La institución *allá y acá* presenta mayor rigidez traducida en asistencia, en tiempos de trabajo y recreos, en la imposibilidad de poder asistir con sus hijos.

(...) **éramos más que ser un grupo de tejedoras, un grupo de amigas**, de familia, mucha cordialidad entre todas, o sea nos llevábamos bien, éramos una familia. (...) Allá donde íbamos podía llevar los gurises, en la plaza de ahí podían jugar, en cambio acá no, o sea no me permiten ir con chicos (...) Acá **te toman asistencia** y ya si no tenés el 80% de la asistencia no te dan el título (...) **Acá es como un establecimiento, allá éramos como más libres** digamos... pero acá tenemos nuestra aula, hay horarios de recreo y **es más riguroso** en el establecimiento, que **es una escuela, tiene sus horarios y tenés que obedecer**... Pero bueno, porque era un salón comunitario. (Registro de campo N° 22, entrevista a Griselda, ex alumna, 48 años).

Vanesa también marca una distinción dando cuenta de su mirada como alumna de peluquería años antes y una nueva forma de observar la institución, desde el reconocimiento de aspectos más escolarizados como los actos, el lugar de los abanderados, entre otros; *“el tema de que tenemos los actos también, que **yo nunca había tenido un acto así**, que recuerde no se hacían... Que **tenemos abanderado, escolta**, no recuerdo que teníamos antes, pero **me gustó eso** (...)”* (Registro de campo N° 23, entrevista a Vanesa, 39 años).

El recorrido por distintas instancias de formación, cursos de capacitación y oficios es una búsqueda constante por actualizarse, por conocer técnicas nuevas, por especializarse; que estas mujeres encuentran en los tiempos que dedican para así, en los tiempos exclusivos y propios. El intercambio en las entrevistas les permitió recordar -a muchas de ellas- cursos pero, fundamentalmente, aprendizajes que habían adquirido con anterioridad y que no tenían presentes. Distintos lugares, modalidades, formatos, con o sin reconocimiento oficial por los que han transitado.

Quiénes tenían experiencia en Peluquería, como Griselda y Vanesa, entienden que la actualización del perfil hace que tengan que volver a realizar cursos para aprender las nuevas técnicas, a utilizar los nuevos productos. Griselda expresa que cuando ella estudió Peluquería -hace 20 años atrás- *“no había muchas cosas que hay ahora”* (Registro de campo N° 22, entrevista a Griselda, ex alumna 48 años).

Por el momento del año en el que realizamos las observaciones, y también por las características que adquiere el cursado, las estudiantes de esta capacitación, y también de otras, iban analizando las posibilidades de continuar como alumnas en el CC en otros cursos. Comentaba Vanesa: *“(...) ya **estoy viendo qué hacer el año que viene acá**, porque me queda más cerca... y ahora me gustaría seguir con manualidades...cocina no! /risas/”* (Registro de campo N° 23, entrevista a Vanesa, 39 años).

Desde lo institucional Ana pone el acento en el edificio en pensar un espacio *“un lugar más pequeño y más acogedor, más cómodo”*. Destaca que los docentes aún en condiciones edilicias que no son los mejores *“dentro de lo poco y nada que se les brinda, hacen*

maravillas". Desde su recorrido laboral en espacios privados advierte está *falta de comodidad* de los talleres y en la escasez de herramientas que tienen para para trabajar; pone la mirada en el *Estado* como responsable. Pone de relieve también sus experiencias anteriores de formación para destacar la profesionalidad y los aprendizajes que se provocan "*en base a la experiencia*" de los docentes (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años).

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo.

En este apartado nos interesa indagar cuáles son los significados de tener *una salida laboral* en el oficio y otros sentidos que son otorgados al espacio por parte de las entrevistadas. En clase una estudiante expresó: "*Yo lo hago de hobby a esto, con que aprenda cosas básicas ya está*" (Registro de campo N° 14, observación de clase).

Me gusta tejido, no sé si es laboral... Porque no empiezo los cursos con ese fin de algo laboral, no; tiene que ser algo para mí, para mí familia, porque a todos les he hecho... Pero no, por **lo laboral no, no para mí**". //llama la atención el énfasis que pone en lo laboral/ (Registro de campo N° 23, entrevista a Vanesa, 39 años)

Por su parte, Lidia para sostener el cursado y el vínculo con sus actividades cotidianas familiares y laborales, habla de organización, de planificar el día y de "*hacerse el tiempo para*". Considera que el oficio le permite "*bajar cambios*" frente a su lugar de mujer, madre y ama de casa; "*venir acá te baja varios decibeles*". Mostrar y vender las prendas que ha realizado, es considerado como *logro*. Define el tejer como un "*arte*", lo cual la hace *feliz*: "*(...) jamás sabía que me iba a pasar esto, que me iba a gustar y que me iba a gustar hacer esas cosas, que lo iba a lograr, por eso las vendía*" (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años).

(...) lo veo como **una terapia**, no sé si estará bien lo que digo, pero lo veo como una terapia (...) Distinto es venir a panadería porque aprendés, porque comés, es distinto, pero acá esta mujer [Mariela] te genera algo, te genera como paz, viste que su forma de explicar, su forma hablar, asique las traigo por eso, mostrándoles lo que

he hecho yo, o mostrándole las carpetas y bien (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años).

Ha vendido ponchos, chalecos, entre otras producciones; aclara que como “*recién comienza*” y “*no sabe si está perfecto*”, no puede cobrar igual que la feria o el precio que suele tener ese mismo producto en el mercado. Reconoce que la docente le advertía que no estaba considerando el tiempo y el trabajo que le había llevado realizar cada prenda; aunque ella insiste que le interesa cobrar solamente para recuperar lo que había invertido en insumos. Se juega aquí la mirada del otro y la dificultad de poner en valor los procesos y el trabajo realizado, frente a compañeras y docente que aprueban y habilitan la venta.

Quienes también aprueban y habilitan el ejercicio del oficio son los familiares y amigos cuándo piden prendas específicas, encargan cosas y las usan. “*(...) con telares cuadrados hice unos ponchos, que los hice para mis hijos... les encantan los ponchos esos, los usan... Mucha gente me ha encargado cosas, ya sea bufandas o gorras y por ahí me piden*”. (Registro de campo N° 22, entrevista a Griselda, ex alumna 48 años).

Aunque lo considera como algo “*más terapéutico*”, proyecta -con sus compañeras más cercanas- participar de ferias para mostrar y vender lo que han hecho; considera que va a seguir con el tejido en sus “*tiempos libres obvio*”. Distingue, en este sentido, lo que sería seguir produciendo prendas para vender en términos de enfocarse en la tarea de ocuparse completamente en el oficio. Observamos como una tarea laboral complementaria que distingue al tejido como terapia de su experiencia en panadería la cual “*tenía otro ritmo, más asociado al trabajo... muy contrario a lo que estoy haciendo ahora, esto es como **para ayudarme a calmar un poco la rutina diaria que tengo***” (Registro de campo N° 22, entrevista a Lidia, 38 años).

Una preocupación que se repite en los discursos de las estudiantes es cómo dar valor a esta práctica artesanal que no es reconocida en su complejidad por parte de quienes consumen la misma hablan de una no valoración del trabajo del tiempo que demanda la construcción de distintas prendas tejidas.

(...) **la gente no sabe** el trabajo que es, **no valora** lo que es el tejido, piensa que es fácil y sale barato, pero a mí que me ha costado comprar la lana, que me ha costado tejerlo, sé lo que vale y el trabajo que es y cuando uno pone el precio la gente piensa que sale dos mangos, pero **se equivoca**. (Registro de campo N° 22, entrevista a Griselda, ex alumna 48 años).

Hablar de costos, precios, ventas, la distinción entre los acuerdos con los conocidos familiares o amigos van condicionando los modos en que comercializan cada prenda; hablan de un desconocimiento de lo que implica la tarea, de esfuerzo en la realización de cada una de las prendas, del tiempo que le dedican en detrimento de otras actividades, de *bronca*.

Ana, en este sentido, expresa que “*como salida laboral está buenísimo*”, y que se siente en condiciones de dedicarse a los dos oficios que está aprendiendo y “*ganar dinero*”, aunque también expresa que no es su objetivo (Registro de campo N° 25, entrevista a Ana, 56 años).

Entre la Terapia y el Emprendimiento: Sentidos Construidos por los Estudiantes acerca del Oficio de Talabartero

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes.

El taller funciona en un espacio abierto que queda disponible entre las aulas de Manualidades, Electricidad, Herrería y la Cocina del centro; también se encuentra cerca de la puerta de los baños, razón por la cual la circulación de los actores -que conviven en el CC- es permanente. Disponen de una mesa y un tablón para trabajar. En las clases observadas, docente y estudiantes se ubicaron alrededor de la mesa chica por lo que el diálogo y el intercambio es permanente. Esto marcó mi lugar de observadora y auspició la participación en forma constante; el único ubicado por fuera de la ronda es José, uno de los estudiantes con discapacidad, quien despliega sus materiales en el tablón contiguo, en la que realiza portatermos para vender (Registro de campo N° 30, Observación de clase). El

taller tiene seis estudiantes presentes entre los cuales se encuentran dos estudiantes con discapacidad, derivados al taller por recomendación de la terapeuta ocupacional -que trabajaba en el centro hasta el ciclo lectivo anterior-.

El espacio está atravesado por permanentes ruidos y sonidos que provienen de los distintos talleres que lo rodean y, fundamentalmente, del taller de herrería. Suelen escucharse indicaciones de las docentes del taller de Pintura y Manualidades y también de la Cocina, que son las aulas más cercanas. También se oyen las soldadoras, el martillo golpeando el hierro y, a lo lejos, las máquinas de coser del taller de Modisto (Registro de campo N° 37, Observación de clase). Disponen de una pieza ubicada entre los baños y la cocina en donde guardan materiales y algunas herramientas pequeñas en una caja, la cual utilizan en las clases, ubicada en el tablón. La pieza se encuentra bajo llave por seguridad. Nilda comparte que el espacio *“era muy reducido”* al inicio cuando había más cantidad de estudiantes; *“pero nos organizábamos... ocupábamos todos los tablonés”* (Registro de campo N° 41, Observación de clase).

El curso se dicta dos días por la tarde y un día por la mañana; las clases observadas fueron en el turno vespertino. Cada estudiante trabaja en distintos ritmos y en diferentes producciones. Las consultas son permanentes hacia el docente y las intervenciones de éste respecto del trabajo de los estudiantes, también. El instructor es permanentemente consultado sobre forrado de carteras y portatermos, cortes, costuras, utilización de sellos, colocación de cierres (Registro de campo N° 31, Observación de clase). Las indicaciones de Leandro abordan los avances particulares de cada estudiante, dando algunas indicaciones generales sobre cómo realizar los trabajos; demuestra cómo marcar y utilizar las reglas, cómo presentar el cuero antes de realizar los cortes o pegado de las piezas. En este sentido, cada estudiante organiza los tiempos de la clase en relación a las producciones que llevan a cabo. Cuando se acerca la hora del cierre, el docente anticipa cómo seguirá trabajando cada uno y qué materiales tienen que traer al taller en el próximo encuentro.

Están realizando carteras, forrado de termos, mates y portatermos, como así también culminando la realización de billeteras. El recorrido de cada estudiante es dispar dado el cursado irregular que han tenido algunos de ellos, por motivos laborales fundamentalmente. Pegamento, botones, herramientas pequeñas, reglas, centímetros, martillos, leznas, frascos con pegamento, trozos de madera para marcar el cuero y la cuerina, agujereadora, agujas y espátulas se encuentran arriba de la mesa de trabajo. Avanzadas las clases comienzan a mezclarse los materiales propios del taller y del instructor, con los materiales y herramientas que han ido adquiriendo paulatinamente los estudiantes (Registro de campo N° 37, Observación de clase).

Los insumos con los que cuenta el taller se obtienen a través de la compra de cuero, cuerina e hilos en las primeras semanas de clase en Santa Fe. El docente destaca que se organiza una rifa para poder recaudar dinero y organizar el viaje; ***“antes llegaba plata del ministerio de trabajo, hasta dos mil quince, ahora no... es más fácil en nuestro caso porque hacemos cosas que podemos rifar, porque a la gente le atrae un portatermo, una billetera”*** (Registro de campo N° 30, Observación de clase).

Leandro manifestó que asisten escasa cantidad de estudiantes al taller; *“me están faltando los chicos”*, dice, *“no sé si es la altura del año”*. Comenta los casos de tres estudiantes, dos de los cuales han conseguido trabajo temporario y han abandonado la asistencia al taller. Nilda también advierte que son cada vez menos los alumnos en el taller y comenta que *“a veces faltan algunos chicos”*, razón por la cual *“nos vemos poco”*. Leandro si bien comenta cuestiones laborales como motivo por el cual han dejado de asistir algunos estudiantes, por otro lado expresa: *“no sé por qué, me pone mal”*. Adriana se refiere a las *faltas* de algunos compañeros, *personas grandes*, que tuvieron que abandonar el curso (Registro de campo N° 39 y 41, Observaciones de clases).

Se entrevistaron los tres estudiantes que asisten regularmente al taller.

Emiliano tiene veinticinco años y es ex alumno del CC, en el cual culminó sus estudios secundarios con modalidad semipresencial, luego de lo cual viajó a Buenos Aires y durante 5 años estudió en la escuela militar, *“soy ex militar”* expresa, *“(...) estaba en el cuadro de*

suboficiales... por un montón de motivos me terminé dando de baja". Por su parte, se define como *"misionero de la iglesia"*, en este marco tiene la posibilidad de viajar a corto plazo por veinticuatro meses. Esto ha acelerado ciertas definiciones respecto del emprendimiento que lleva a cabo, para dejarlo funcionando. Es responsable de un emprendimiento en el cual produce elementos forrados en cuero y cuerina: *"(...) **está todo armado, siempre faltan cosas para seguir creciendo pero... pero ya está consolidado**"*. (Registro de campo N° 37, entrevista a Emiliano, 25 años).

Reconoce que *"la idea de emprender"* está ligada a antecedentes personales en el trabajo con su papá, algunos años antes de viajar a Buenos Aires en una tapicería, a lo que se suma su interés por el trabajo en cuero: *"(...) y trabajábamos haciendo tapicería del automotor, tapicería del hogar y también hacíamos lo que era toldos para negocios y todo eso (...) **sabía manipular máquinas de coser y todo eso**"*. A su vez expresa que *"(...) **siempre me intrigó la gente de la feria ¿cómo hacen para estar en las ferias?**"* Destaca el lugar de su familia en el emprendimiento, quienes se han sumado a partir del crecimiento de la producción en los últimos meses; menciona que su mamá se encarga de la comercialización y la nota *entusiasmada* y con *"perspectiva de poder continuar con esto"* cuando él inicie su viaje: *"ella me ha ayudado a todo, siempre está ahí incentivándome"* (Registro de campo N° 37, entrevista a Emiliano, 25 años).

Enfatiza la *ayuda* del Ministerio de Desarrollo Social a través de su programa de microcréditos por el cual participa en serias ferias y le ha permitido adquirir insumos y herramientas. Expresaba Emiliano en una clase: *"(...) **participó en ferias y vendo portatermos de distintas formas... algunos los hago en forma de carteras. También hago mates forrados, azucareras, termos, yerberas, todo eso (...)** Ahora estoy apuntando a comprar una máquina"*. (Registro de campo N° 31, Observación de clase). Su objetivo es formar parte del programa Manos Entrerrianas del ministerio mencionado, el cual aglutina emprendedores y da prioridad en las fiestas y festivales a quienes lo conforman. Destaca la posibilidad de formarse a través el trabajo con el ministerio y también con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos, lo que le ha

permitido observar ciertos aspectos de la producción que han operado - según su perspectiva – en el crecimiento del emprendimiento.

El docente elogió el desempeño de Emiliano, *“sos el caso en el que el alumno ha superado al maestro”* (Registro de campo N° 42, Observación de clase); a la vez que advierte que no es común encontrarse con estudiantes con ese empuje, y dice:

Es **muy joven, hace todo rápido y lo ayudan los hermanos**. El tema es la venta, a él se le han abierto todas las puertas y a al comercio le tenés que vender cosas baratas... **Cuando vos tenés la práctica es más fácil**, hacés todo más rápido. (Registro de campo N° 39, Observación de clase)

Adriana, por su parte, comparte que hace un tiempo se encuentra sin trabajo. Se manifiesta preocupada porque ha dejado de percibir la Asignación Universal por Hijo y no le han dado razones de ello; *“(...) mi marido está desocupado también, tenía un plan pero se dio la posibilidad de cobrar la asignación”* (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años). Cobrar la asignación significaba era para ella *lo único* que le quedaba; desde una situación económica vulnerable gestionó un bolsón con alimentos para su hija que tiene celiacía.

Reconoce sus ganas de aprender, lo que la impulsa a seguir *haciendo y trabajando* en su casa: *“(...) cuando también yo estoy aburrida o no tengo nada para hacer me pongo a trabajar en eso **para distraerme**, ya tengo para hacer... **lo que es marroquinería y todo eso me encanta**, me re gusta ahora”*. Valora lo que aprende en el taller porque *“es lo único que me queda”*, expresa. Suma sus producciones a las artesanías que realiza su marido para vender, *“nos vamos rebuscando”* para que a ninguno de los tres *“nos falte nada”*. Puesta su preocupación en su hija, dice: *“Si ella tiene que llevar algo a la escuela y yo no se lo puedo dar, ahí sí **me da bronca, me duele un montón”**”* (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años).

Nilda tiene 55 años y también es ex alumna del CC, al cual asistió para realizar capacitaciones de gastronomía, años antes. Paralelamente realiza un curso de tejido crochet, que viene realizando hace dos años en instituciones diferentes; *“...todavía no estoy*

jubilada, me falta todavía como dos años, estamos solos con mi esposo". Nilda es la única estudiante de este taller que pone en relevancia su edad en relación a los avances en las producciones "(...) *yo ya soy grande, a lo mejor hay chicas que tienen mayor facilidad*" (Registro de campo N° 41, entrevista a Nilda, 55 años).

Lo institucional y comunitario: aprendizajes, vínculos y colaboración.

Los tres estudiantes entrevistados, los recorridos y saberes adquiridos en espacios de formación previos es variada y referenciada en el diálogo al momento de hacer comparaciones, destacar lo aprendido y observar las particularidades del trabajo con el docente y con sus compañeros. De los estudiantes asistentes al taller, cinco de ellos contaban con experiencias de formación previas ligadas a otros oficios, marketing y ventas, y también paralelas al ingreso al taller.

Cabe destacar que tanto Emiliano como Nilda han sido ex alumnos de la institución. En el caso de Emiliano como ex alumno del secundario con modalidad semipresencial y Nilda como egresada de las capacitaciones de pastelería y panadería. Expresa Emiliano: "(...) *yo sabía del centro desde el último año de la secundaria... me asesoré, me inscribí y terminé*" (Registro de campo N° 37, Observación de clase). Emiliano comparte que por su trabajo con su papá tapicero tenía la *ventaja* de manejar herramientas, lo cual le permitió "*igualar la cantidad de trabajo del resto*", a pesar de haber comenzado el cursado después el desarrollo de las clases en el taller. A esa formación inicial, y a la específica del oficio, se suma su formación como emprendedor. En paralelo sostiene un trabajo con promotores de microcréditos de Desarrollo Social, los cuales *ayudan* a poner "*valor agregado*" al emprendimiento. También Emiliano recupera la participación en un proyecto de la UNER que le ha permitido abordar cuestiones de comercialización, costos y evaluación de bienes.

(...) me ayudó un **curso** que hice **para emprendedores** que brinda una entidad religiosa que brinda cursos, y uno de esos cursos era '¿Cómo hacer crecer o iniciar tu propio negocio?', que lo terminé hace muy poco. Y bueno ahí **veíamos practicidad digamos**, cada clase **nos daban** como **tareas**... desde comenzar a

buscar proveedores para obtener materiales, cómo evaluar si sacar un crédito o no y un montón de pautas que te daban para tomar las decisiones correctas, y eso bueno fue lo que **me ayudó a que tenga un crecimiento en muy poco tiempo.**

(...) y me decían cuanto tenía que pagar de impuestos, de alquiler, de electricidad, impositivos tanto AFIP como DGR, esas cosas, y parte de comercialización los chicos me decían **cómo darle valor agregado a mis productos... Mi idea es personalizarlos porque están como estandarizados**, amoldarlos al emprendimiento, ponerle el nombre del emprendimiento y darles ese valor agregado (...). (Registro de campo N° 37, entrevista a Emiliano, 25 años)

Nilda también describe al CC como un espacio en donde se “*siente bien*” y que lo necesita “*como una **terapia***”, aunque también a partir del recorrido por los talleres “*estoy haciendo para vender... aunque no lo pensé al principio*”. Para Nilda son fundamentales las recomendaciones del profesor; aclara que sus compañeros “*buscan en internet*” algunos ejemplos y explicaciones y utilizan el whatsapp como un modo de comunicación y consulta. En relación con esto, expresa “*(...) yo no miro nada yo quiero verlo bien acá, no busco nada... vengo y **que me expliquen acá***”; valorando la presencialidad y el intercambio con el docente (Registro de campo N° 41, entrevista a Nilda, 55 años). Emiliano comparte que el grupo es “*muy unido*”, mientras que Nilda como vecina del barrio, plantea que le “*gusta venir acá*” (Registro de campo N° 30, Observación de clase). Para la estudiante sería necesario “*que tengamos más espacio... qué panadería fuera otra cosa*” (Registro de campo N° 41, entrevista a Nilda, 55 años). Adriana, por su parte, comenta que su vinculación con el CC se inicia a partir de la necesidad de acompañar a su marido para que aprenda a leer y a superar la *vergüenza* que implica enfrentarse a la mirada del otro frente a lo que no se sabe. Dice sobre el CC: “*lo conocía de vista yo, sabía que daban clases no más para personas adultas*” (Registro de campo N° 39, Observación de clase).

(...) yo **vine a ver cómo era el taller nada más y de qué se trataba, qué hacían** y me dijo que hacían portatermos y esas cosas. Cuando yo empecé estaban haciendo... Vainas! Estaban haciendo vainas para cuchillos... había lugar y me

anoté al otro día nomás y empecé. (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años).

Es interesante poner en relevancia en este apartado los sentidos que otorgan los estudiantes a *la vida del centro*; una institución que se caracteriza por la importancia de brindar “*ayuda, un servicio, a la gente más necesitada*”, expresa Emiliano. En este sentido, él destaca la *voluntad* y el *sacrificio* de todos los que conforman el CC y reconoce la falta de apoyo del Estado para sostener la institución. En los relatos de los estudiantes entrevistados estos destacan el sentido *comunitario* del espacio de taller. Beatriz expresaba: “*Lo comunitario es muy grupal, da la sensación de que es de todos este lugar...*” (Registro de campo N° 30, Observación de clase). Del mismo modo que Emiliano destaca el modo colaborativo de trabajo y la ayuda mutua entre compañeros.

(...) **a mí me gusta la vida esta del centro, que brinden un servicio, que brinden este tipo de ayuda a la comunidad, a la gente más necesitada**, que puedan tener un oficio o capacitarnos los chicos, a mí me gustaría el día de mañana poder fomentar esto o ubicarme en algo similar, poder ayudar a la comunidad de esta manera /se toma unos minutos/. Por ahí es una lástima que no se vea tanto esto, yo creo que por ahí sí habría **más ayuda del Estado** el centro podría progresar mucho más, se podrían hacer muchas más cosas. Porque **acá adentro hay mucha voluntad, mucho sacrificio, muchas ganas**, tanto de los alumnos como de los profes, de todos, pero bueno básicamente, veo desde mi humilde punto de vista **no hay tanto apoyo edilicio, en la parte económica, de parte del Estado, ¿no?**

(...) **no los veo como competencias a ellos**, ni mucho menos, **lo veo como colaborativo** porque como por ejemplo va a pasar ahora con una compañera, vamos a comprar ahora un set de termos, de treinta termos y bueno comprarlo uno solo es muy costoso y es preferible comprarlos de a dos o de a tres y repartirnos así es más económico, entonces por eso yo lo veo que es más colaborativo y no verlo como una competencia. (Registro de campo N° 37, entrevista a Emiliano, 25 años).

Adriana había comenzado una capacitación en panadería que luego abandonó por no sentirse cómoda, por el *ambiente* que se generaba con el grupo de compañeras; por el contrario, en su experiencia en el CCB remarca que Leandro reconoce sus “*ganas de aprender*”, aunque se muestre *casada* o *seria* en el desarrollo de las clases. Ella compara una experiencia anterior en un curso de panadería el cual abandonó: “(...) *me gustaba panadería pero no me gustaba la gente, el ambiente... había mujeres grandes que les preguntaba algo y te contestaban re mal... no me sentía bien*”. Y diferencia “(...) *acá re bien estamos con los chicos, con las señoras grandes, con Leandro*” (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años).

Además de diferenciar a los *chicos* de las *señoras grandes*, Adriana comparte sus prejuicios antes de ingresar al taller dada su experiencia en el curso de panadería, respecto de encontrarse con *todos chiquitos*. Identifica cómo ha avanzado desde que comenzó el curso; “*empecé a ver cómo se hacían los agujeritos en el cuero*”, hasta llegar a producir los portatermos para vender.

Yo lo primero que dije es **me voy a encontrar con todos chiquitos ahí**, yo voy a hacer la mayor, la más grande de edad y no... empecé a hablar con todos los chicos, les empecé a preguntar y **varios chicos me han ayudado** con el asunto de la costura, de hacer las cosas, varios me han ayudado. Así que **gracias a ellos también he aprendido** (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años).

Nilda trae a colación la diferencia de edad respecto de sus compañeros haciendo la distinción de que ella es “...*grande y hay chicas que tienen mayor facilidad*”. Podría establecerse aquí una relación entre las implicancias de *ser grande* y tener otros *tiempos de aprendizaje*, identificando mayor facilidad y rapidez en sus compañeros más jóvenes; cuestión que destaca especialmente en Emiliano (Registro de campo N° 41, Observación de clase). No obstante esa valoración, de lo aprendido destaca el tránsito entre “*no saber nada*” y el aprendizaje de muchas cosas, “*muchos secretos*”. Ha consultado tanto al docente como el coordinador del centro la posibilidad de seguir asistiendo el año próximo al taller a pesar de concluir con lo solicitado.

Tanto Adriana como Nilda utilizan un cuaderno para dejar registrado lo que van aprendiendo, por recomendación del docente. Nilda aclara que utiliza el cuaderno para “no olvidarme” e incorpora los moldes que va realizando, “*observó todo y lo anotó*”. Registran las recomendaciones, los procedimientos y algunas medidas:

(...) yo llego a mi casa después que buscó a mi hija de la escuela, busco el cuaderno y **anotó todo lo que hice, las costuras, lo que pegué, lo que no pegué...** Voy anotando todo para que me quede todo después (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años).

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

La propuesta de trabajo: técnicas, recorrido y modos de enseñar.

Durante el desarrollo de las clases comparten los procedimientos que cada uno utiliza, las técnicas que eligen para la costura, el trabajo en las ferias, los precios de los insumos en distintos comercios, la compra al por mayor que realizan -fundamentalmente Emiliano-, y también sobre la utilización de herramientas manuales al interior del taller. En el intercambio entre docentes y alumnos hay siempre una comparación entre los lugares de venta de productos artesanales pequeños y aquellos de gran escala de reproducción, con los cuales es muy complejo competir por los costos, según Leandro.

El docente hace demostraciones de cómo disponer el cuero en los mates o termos, para lograr mayor prolijidad en las terminaciones, cómo calcular la cantidad de tiempo para las costuras, cómo trabajar con los moldes y en la organización de las distintas partes de los productos que están realizando; el docente permanentemente interviene para dar indicaciones, formular preguntas y demostrar procedimientos. Algunos estudiantes plantean la dificultad de trabajar con el pegamento, utilizado para adherir el cuero o la cuerina a los productos que van a forrar; el docente aconseja utilizar barbijo.

Durante las clases son varios los retazos de distintos tipos de cuero y cuerina que se ubican en la mesa. En el intercambio con los estudiantes. El instructor ayuda a buscar los materiales y a seleccionar los que van a utilizar, coloca arriba de la mesa los mismos:

“Primero seleccioná los que vas a utilizar y presentá las partes cortadas... Para después pegar el cierre”, le dice a una estudiante. (Registro de campo N° 31, Observación de clase). Interroga sobre cómo realizan las marcas en el cuero, cómo calcular la cantidad de material que van a utilizar, cómo tomar los materiales para mayor comodidad, cuáles son las distintas técnicas de costura, las medidas a tener en cuenta al momento de realizar las costuras y el tipo de cuero que se utiliza en vistas al aprovechamiento de los materiales. Respecto de los insumos explica un proceso de encolado de tela con alcohol y plasticola para que las telas con mayor calidad no se deshilachen, *“Sobre todo cuando se trabaja en cuero”... “para las demás cuerinas se usa friselina gruesa nomás”*. Sobre el uso del cuero el docente aclara: *“el cuero no cede y los cálculos bien marcados te evitan tener que doblar el material”*. Mientras observa el trabajo que hace Emiliano, indica: *“Mucho menos pegamento usá, del que le estás poniendo”*. (Registro de campo N° 31, Observación de clase).

Se dirige a Adriana:

Docente: *“Este cuero es más gamuzado pero teníamos que hacer rendir la plata que teníamos”... “Tiene muchas fallas”. “Lo que aspiro es que te hagas una de prueba y después te compres un cuero lindo y te hagas una cartera para vos”*.

Adriana: *“¿Por qué me decías lo del largo después? ¿Para no desperdiciar tanto cuero?”*

Docente: *“Para que nos permita hacer la parte de arriba sin cortes”*. (Registro de campo N° 37, Observación de clase)

Advertimos que Nilda y Emiliano tienen autonomía en el trabajo dentro del taller, pero el resto de los estudiantes demanda permanentemente la intervención del docente para medir y calcular los materiales a utilizar, realizar agujeros, ocultar los nudos de las costuras, entre otros procedimientos. *“Profe necesito que me haga los agujeros”* dice Carla, que se encuentra midiendo una y otra vez, tiras de un portatermo; *“Vas a tener que solucionar eso porque ahora me tenés a mí, pero después, ¿cómo vas a hacer?”*, dice Leandro a la vez que insiste: *“Alguien tiene dudas?”... “me preguntan tranquilos”... “Recuerden que el primer paso es ver si me coinciden las costuras, segundo paso ver que todo esté alienado para*

marcar y luego agujerear con el sacabocado” (Registro de campo N° 31, Observación de clase). Si bien el docente interroga a los estudiantes y les plantea preguntas tales como, *¿cómo vas a seguir? ¿Cómo vas a cocer?* mayoritariamente estas preguntas las contesta él mismo rápidamente sin esperar las respuestas de los estudiantes.

El recorrido del curso se organiza en relación a las distintas producciones, lo cual ha ido cambiando con el correr de los años y de la experiencia del capacitador. El docente expresa que siente que en el desarrollo de las clases *“este año nos atrasamos un poco”*; considera que el trabajo con el cuero debería haber comenzado antes del receso de invierno, ya que *“agarrás mucha habilidad”*. *“Comenzamos el trabajo del año trabajando con cuerina y después cuando agarran la mano, vamos al cuero”*; *“Cuando terminemos las billeteras vamos a empezar con el forrado de los mates”* (Registros de campo N° 31 y 32, Observaciones de clases).

La palabra *ayuda* es reiterada en Adriana, ayuda ligada a las orientaciones del docente. Dado que no puede asistir todos los días al taller *“voy a tener que seguir el año que viene”*, expresa y agrega *“él me va ayudar a terminar lo que me falta”*, dando relevancia al lugar del docente. En el desarrollo de las clases el docente le recuerda: *“Vos de adelantaste porque estaban los mates primero”* (Registro de campo N° 37, Observación de clase).

El docente a Carla: *“Eso es más complicado, **es muy ambicioso esto**”*... *“Esto **es para después** ¿Por qué querés hacer eso?”*

Carla: *“Porque creo que va a salir”*.

Docente: *“**Todo lo que hagas va a salir, pero es muy complicado. Hacé una y te vas a dar cuenta, que no es idea mía**”* /insiste/. *“¿Vos vas a seguir el año que viene no?”*... *“Tendrías que hacer el cervecero primero, pero bueno...”*, insiste el docente”.

(Registro de campo N° 41, Observación de clase)

(...) **hay cosas que se repiten**, lo que es el pegado por ejemplo, porque en casi todos tenés que pegar. **Primero nos dieron que era todo en cartón y después se pasa al cuero**, porque ya tenés la base, ya sabés cómo trabajar y después recién en cuero, que es más difícil y nos dio todo eso, yo **voy paso a paso**, hay otras chicas

que no, que quieren hacer otra cosa (...) Nosotros desde el principio **ya sabíamos todo lo que iba en el año**, todo lo que íbamos a hacer. (Registro de campo N° 41, entrevista a Nilda, 55 años)

Nilda destaca que en el paso del cartón al cuero, considera importante tener guión, *una guía* para poder trabajar. El capacitador insiste en que los estudiantes puedan diseñar previamente el producto y luego llevarlo a cabo, aunque no hay orientaciones claras respecto de cómo construir ese diseño; tener un boceto previo contribuye -para docente- a tener mayor prolijidad en la hechura. Se dirige a Adriana y le dice: *“Siempre trabajen sobre la parte buena del cuero”... “Calculá las partes dobladas antes de cortar”* (Registro de campo N° 37, Observación de clase). *“Están desparejas esas tapas”... “Ésta está más chica, no coincide la base, tenés que revisarlo”*, corrige a Nilda comparando las dos partes (Registro de campo N° 39, Observación de clase).

Un aspecto particular del desarrollo del taller tiene que ver con la presencia de dos estudiantes con discapacidad que asisten hace dos años. Por un lado, asiste José quién trabaja por la mañana en la municipalidad de Paraná y, por la tarde, asiste al centro para realizar -con la asistencia del capacitador- portatermos para la venta: *“Ya no es alumno pero sigue viniendo porque no puede sacar los cálculos”... “vende impresionante”*, dice el docente. Esto requiere que Leandro realice el listado de materiales que necesita comprar para realizar la producción. El docente indica consignas de trabajo que denomina como *sencillas*, con *consignas breves*: *“él se maneja solo, trabaja muy bien, lo único que no puede hacer sólo son los cálculos” (...)* *“le vamos a hacer los moldes de aluminio para que se pueda manejar sólo”*. El docente se muestra preocupado por cómo administra el dinero que recibe por los portatermos; en algunas oportunidades manifiesta *“no tener plata”* para comprar más materiales. También expresa que es un pendiente generar en el estudiante mayor autonomía, dado que para los cálculos y las mediciones depende de otra persona, porque según expresa *“no se acuerda los números”*. El instructor observa las terminaciones de los trabajos de José: *“esto es veinte pesos menos”*, indicando una terminación que entiende desprolija (Registros de campo N° 30 y 31, Observación de clases).

José tiene mayor autonomía en el trabajo y en la producción, es el docente quien se acerca a preguntarle: “¿cómo marcha su trabajo?” “¿podés solo?”; e incentiva las tareas que realiza: “¡Qué grande el alumno José!” “Excelente! muy buen trabajo José!” (Registros de campo N° 37 y 39, Observación de clases). Considera importante poder reconocer el trabajo que José realiza en el taller otorgándole un reconocimiento a su esfuerzo; trabaja en silencio y concentrado en su trabajo y realiza muy pocas acotaciones al diálogo del grupo. El docente está atento al trabajo de José, lo asiste comparando las bases y marcando los agujeros; controla la cuerina cortada, la observa, la mide y recomienda recortar porque sobra una parte (Registro de campo N° 42, Observación de clase). Comparte Leandro que él quería realizar otro tipo de producciones con José pero ha recibido muchos pedidos desde la municipalidad y de alguna manera tiene un *emprendimiento*.

Nilda, quien reconoce estar *acostumbrada* a tratar a un vecino con discapacidad, se siente a gusto en el trabajo con sus compañeros (Registro de campo N° 41, Observación de clase). Comenta en una de las clases observadas: “¡Ni se lo siente a José! está concentrado... a veces no sabés si está” (Registro de campo N° 39, Observación de clase).

Santiago, en cambio insiste en preguntar en las clases si recibirá nuevamente el certificado, aunque el docente le aclara que ya lo recibió años anteriores. “Viene más a hacer sociales que a trabajar, se dispersa mucho”, expresa el docente. En las clases se toma *recreos* y manifiesta que *se cansa*, con lo cual pide constantemente permiso para ir a tomar agua o ir al baño. Leandro interviene en el trabajo de Santiago, quien trabaja en la costura de un cervecero y una billetera: “¿cuánto hilo vas a cortar si no sabes la medida?” El estudiante no tiene respuestas certeras sobre sus preguntas y es el docente el que resuelve los cálculos (Registros de Campo N° 31 y 32, Observaciones de clases).

Desde la perspectiva institucional el coordinador intervenía en las clases saludando, preguntando los estudiantes cómo iban con las producciones y también realizando comentarios sobre situaciones particulares. Una preocupación -que manifestó también en la entrevista- fue la inserción laboral de los estudiantes con discapacidad que estaban en el curso: “Tenemos **dificultad para que se integren después del curso laboralmente...**

Ahora nos ayuda un poco más la chica que se ocupa de discapacidad en la Dirección Departamental, resulta más” (Registro de campo N° 32, Observación de clases).

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo.

Los aprendizajes en el taller: la terapia y la posibilidad laboral.

Los estudiantes destacan sus avances en relación a los aprendizajes que han podido lograr en el desarrollo del curso -a pocas semanas de finalizar el cursado-. En una observación de clase, Beatriz comparte que “*todo lo que se hace en este curso es muy vendible*” (Registro de campo N° 30, Observación de clase). Esta mirada convive con la perspectiva de Nilda para la cual asistir al centro “*es una terapia*”. Reconoce además que ese modo de entender el espacio fue modificándose a lo largo del desarrollo de las clases, observando sus logros y sus propias producciones. Es el docente también quién remarca este modo de concebir lo que acontece en el taller: “*acá es ideal para distraerse*”, enfatiza (Registro de campo N° 31, Observación de clase). “*Me parecía imposible que yo lo iba a hacer*”, expresa sorprendida Nilda por haber superado la idea de “*no te va a salir*” (Registro de campo N° 41, Nilda, 55 años).

Estas instancias de formación contribuyen, para Emiliano, a aclarar *el panorama* respecto de los aspectos económicos: la elaboración de presupuestos, los gastos que se realizan. En este sentido, destaca que “*el proceso es un aprendizaje constante, siempre aprendés cosas nuevas*”; advierte la importancia de atender la demanda del cliente que inciden en las características de la producción. Reconoce que su primera idea respecto del emprendimiento tenía que ver con *revender*, ya que “*no me animaba a producir*”; el trabajo en el taller le permitió hacer *artesanías en cuero* y poder evaluar la mirada de los otros, respecto de sus producciones; “*empezaron a salir lindos los termos... y así comenzamos a vender*”. El paso de *revender* a *producir* lo impulsó a recorrer estos otros espacios de formación y también a pensar en cómo “*iniciar el proceso de producción*” incorporando máquinas y otros productos para la venta (Registro de campo N° 37, Observación de clase). Adriana, que se encontraba desocupada al momento de la entrevista, expresa:

(...) empecé con un portatermo grande, lo vendí y traje la plata, porque yo **pensé que la plata era para acá...** Y la verdad que me gusta y voy a seguir siempre sigo haciendo cosas en mi casa, para ir comprando de a poquito, para **ir comprándome las cosas**. (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años)

La *ayuda* de su marido para la producción en su casa es importante para la estudiante, “*porque sola es un montón*”. Aclara, que el docente le indicó el precio para vender algunos portatermos que ha realizado y cómo se maneja con la ganancia e inversión en nuevos insumos y herramientas. Destaca la importancia de lo que enseña el docente para seguir haciendo el trabajo sola: “(*...*) *nos enseñó el docente cómo hacer los puntos, la costura cómo va y ahí agarré bien la mano porque si yo dejaba después... dejó de hacer uno y ya después más difícil*”. Le otorga un valor importante a las *recomendaciones* del docente en relación a la compra de insumos porque *hay que buscar precio*.

(...) las reglas, leznas ellos ahí te venden también... me compre las agujas, hilos... **compré por mayor**, de a poquito de a poquito voy teniendo las cosas, también le compré la tijera sacabocado para hacer los agujeros al cartón o al cuero... la lezna la regla también me la compré. Buscando por **internet** salen... lo que sí me quiero comprar es la remachadora. Ya averigüé por el cuero para hacer (...) (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años).

Pintar, coser, colocar accesorios, son algunas de las cuestiones destacadas por Adriana en términos de aprendizaje. Nilda menciona el *asesoramiento* que recibe por parte del docente para la compra de insumos y aclara que “*el primer bolsito que vos hacés te dan acá todo y después ya te vas comprando para vos*” (Registro de campo N° 41, Observación de clase).

Advertimos que el mundo del trabajo y la posibilidad de trabajar en el oficio se configuran para cada estudiante de manera diferente.

A veces **la gente te compra cuando ve lo que vos hacés**, entonces siempre es bueno hacer y tenerlos. En mi barrio tengo varios así vendidos (...) nos **ponemos una mesita**, mientras la nena juega y nos quedamos ahí o cuando hay alguna feria también vamos (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años)

Para Adriana la vinculación con lo laboral -en relación al oficio- tiene que ver con realizar portatermos y venderlos en ferias barriales o en la plaza de su barrio; esto se suma al trabajo artesanal de decoración de broches, pulseras y collares que realiza su marido. *Mostrar para vender* es la estrategia, y *hacer y vender* es un resguardo frente a la incertidumbre económica “*porque **podés quedarte sin trabajo, pero ya tenés algo para hacer***” (Registro de campo N° 39, entrevista a Adriana, 32 años).

Carla, por su parte, -en el desarrollo de las clases- menciona que su asistencia está condicionada “*por trabajo... estuve haciendo muchos portatermos*”, expresa. El docente recomienda ponerse en contacto con tapiceros y con comercios para la compra al por mayor para lograr un *emprendimiento* más rentable (Registro de campo N° 41, Observación de clase). El docente destaca su alegría por el *emprendimiento* y la posibilidad de que la mujer trabaje *en su casa*; recomienda para lograr una mayor producción, trabajar con moldes y señala en las producciones de la estudiante algunos detalles de terminaciones y prolijidad.

Nilda que si bien al principio “*la cuestión laboral*” no era su objetivo fue transformándose el sentido del espacio frente a la posibilidad de producir y de ver sus propias producciones; “*para vender hice los bolsitos materos*”. En relación a su experiencia en panadería destaca que la producción de bolsos y productos derivados del taller no requieren “*la urgencia de vender*”. Valora la posibilidad de haberse comprado herramientas e insumos que le permitan continuar con el trabajo *en su casa*.

Respecto de los costos y los precios expresa:

Y acá nos dan una idea en relación a los costos, cómo ponerle un precio a lo que hacés. El profesor nos dice esto lo pueden vender a tanto y ahí nos da una base después si vos le ponés algo de más, algún detalle ya es otro costo, pero sino sí, **él nos da los costos.** (Registro de campo N° 41, entrevista a Nilda, 55 años)

Emiliano en cambio cuenta con una proyección clara respecto del trabajo en el oficio a partir de su *emprendimiento*, y de los vínculos interinstitucionales que ha podido construir con la universidad y con promotores del Ministerio de Desarrollo Social. Conoce y circula por

distintos negocios de venta de insumos y lugares donde hacen trabajos específicos como enviolar: *“Tengo que buscar quien me haga el diseño de la marca” (...)* *“No hay nada en Paraná que recupere el río para los turistas por ejemplo”* (Registro de campo N° 37, Observación de clase). Aborda el sentido del emprender, en un primer momento como *necesidad* y pensado desde la reventa de productos, dado que había regresado nuevamente a la ciudad y no tenía trabajo, luego como *complemento* de un trabajo que realiza con producción propia. Pero también entiende que eso fue cambiando y modificándose y que el emprender *“es un desafío constante”* cada vez de mayor complejidad cuando éste crece, pensando los materiales, el trato con los proveedores, el tipo de mercaderías. Reconoce como *complicado* ponerle precio a las cosas, pero ha tenido ciertas herramientas y conocimientos que le permiten evaluar diferentes aspectos de la hechura del producto.

(...) nunca tuve esa perspectiva de... como la que tengo ahora de, de pagar mi monotributo, tener la posibilidad de facturar, de eso de emprender básicamente, **yo lo tenía como un rédito económico paralelo**, y bueno **hoy en día tengo otra perspectiva**. (Registro de campo N° 37, entrevista a Emiliano, 25 años)

A partir de las distintas instancias de formación que ha transitado tiene puesta la mirada en cuestiones *redituables* para el emprendimiento, tanto como en comercializarlo y evaluar la posibilidad de incorporar diferentes productos. El emprendimiento que comenzó como *complemento* se está transformando en la *principal fuente de ingreso*: *“(...) empecé a mostrar y gustaba, me preguntaron si vendía y lo vendía, y bueno así empecé a vender. Ahora me gustaría incorporar también billeteras y ahora algún tipo de agendas que están pidiendo mucho”*. El emprendimiento requiere, para este estudiante, de *disciplina* y *voluntad*; poniendo el énfasis en aspectos personales para el crecimiento menciona el esfuerzo. Reconoce que el crecimiento de las *responsabilidades* y las *limitaciones* han interferido al momento de sostener el cursado; *“se me superponen muchas cosas y trataba de darle prioridad siempre a lo más importante para mí”*. La práctica y la posibilidad de continuar el trabajo en su casa fueron de *ayuda* para sostener el cursado en el taller. Es Emiliano quién

valora la posibilidad de realizar cursos *gratuitos* lo que se suma la posibilidad de trabajar con profesores *accesibles* y que están a disposición frente a cualquier *incertidumbre* y con compañeros de los cuales también se puede aprender; “(...) *capaz por ahí a alguno le salía mejor un trabajo o ver la técnica que utilizaba uno y si se me simplificaba a mí lo aprendía*” (Registro de campo N° 37, entrevista a Emiliano, 25 años).

De Saberes Prácticos y Demandas Laborales: los Sentidos que Construyen los Estudiantes de Armado y Reparación de PC

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes.

Lo viejo y lo nuevo: los jóvenes y su formación en oficios.

Transcurre fines de octubre, hace calor y está encendido un ventilador de pared. Se escuchan de fondo ruidos y sonidos de la herrería y las voces de la docente y estudiantes del aula de educación especial. Observamos que la instalación eléctrica no se ha completado.

El aula cuenta nueve máquinas dispuestas para trabajar, un gran pizarrón en una de las paredes, un armario con candado en el cual el docente hay cables de red, herramientas y otros elementos (Registro de campo N° 34, Observación de clases).

“*Son cinco estudiantes en total*”, comenta el docente. “*Venían más pero fueron dejando*”... “*El curso de reparación es medio básico*”. Aníbal comenta que los otros grupos que tiene son más numerosos; de lunes a jueves trabaja en el centro dictado otras dos capacitaciones: Operador Informático Básico y Operador Informático Avanzado. “*Si bien figuran días fijos para los dos cursos, se van mezclando porque algunos estudiantes vienen cuando pueden, de acuerdo a las actividades de cada uno*”. “*Les doy esa libertad*”, aclara. Comenta además que tienen conexión a internet en todas las máquinas, excepto en una de ellas (Registro de campo N° 30, Observación de clases).

Durante las clases los estudiantes están en movimiento: buscan tijeras, cables, algunos requieren pinzas. El docente suele pedirles que trabajen en grupo para facilitar el trabajo a

dos alumnos que son daltónicos y plantean dificultades en la distinción de colores. Entre los cinco estudiantes que están presentes hay dos pares de hermanos: Sebastián y Juan, por un lado, y Jorge y Marcelo, por el otro.

Los estudiantes arman las conexiones entre el cable y las fichas; las desarman cuando las pruebas no son positivas en el téster. Están distribuidos en las mesas, aunque tienen un movimiento constante. En la dinámica de las clases es mayoritariamente Sebastián el que toma la palabra para comentar, responder preguntas o plantear dudas (Registros de campo N° 36 y 38, Observaciones de clases).

Se entrevistaron tres estudiantes de los cinco que estaban concurriendo regularmente.

Sebastián es ex alumno de la institución y vecino del barrio. Se expresa inquieto por conseguir un trabajo y preocupado por terminar la escuela secundaria de la cual le quedaron materias pendientes. Su presencia en las clases no pasa desapercibida dada su constante participación realizando preguntas y respondiendo consultas de sus compañeros hacia el docente; aclara: *“Yo aprendí por la práctica más que nada, lo que sé...”* (Registro de campo N° 38, Observación de clase). Se muestra seguro en el trabajo que realiza y cuando no tiene una tarea designada por el docente, interviene en el trabajo de sus compañeros. Expresa sus conocimientos sobre las características de los discos y computadoras que tienen disponibles, temperaturas y características de las máquinas que se encuentran en los negocios locales, redes, entre otros (Registros de campo N° 43 y 44, Observaciones de clase). El docente en este sentido expresa: *“Depende del nivel de los chicos, si saben o no, es lo que podés avanzar”*. (Registro de campo N° 30, Observación de clase).

Jorge, por su parte, se caracteriza por la búsqueda constante de formación en oficios; a pesar de su corta edad ha realizado, en distintas instituciones, diferentes capacitaciones laborales y de formación profesional. Proyecta la posibilidad de realizar alguna carrera, terciaria o universitaria, aunque le interesa más lo *“práctico... lo que más me gusta es que me puedo mover, puedo hacer, no quedarme quieto”* (Registro de campo N° 43, entrevista a Jorge, 22 años).

Marcelo comenta que ayuda a su papá y a su mamá en actividades laborales, que no especifica; expresa que dejó la escuela y comenzó la capacitación porque “*seguí estudiando igual... hacía todo a la mañana... y después venía acá a la tarde*”. Piensa la posibilidad de hacer otros cursos más adelante como herrería, por ejemplo. (Registro de campo N° 44, entrevista a Marcelo, 18 años)

Los entrevistados han sido ex alumnos de la institución. Con 18, 19 y 22 años cuentan con recorridos de formación variados en distintos oficios y llegan al centro por recomendación de un familiar o amigos, y por ser vecinos del CC. Marcelo, por ejemplo, ha cursado con Aníbal el *módulo normal de computación*, según sus palabras. Accede al centro por las referencias de un amigo con la intención de *aprender más*. (Registro de campo N° 44, entrevista a Marcelo, 18 años)

Jorge, mientras transitaba la educación secundaria, realizó la capacitación de *informática general* y aclara que “*no estaba dividido en básico y avanzado cómo está ahora*”. Plantea que ha realizado varios cursos anteriores al de Asistente en Armado y Reparación de PC, y paralelamente realiza otros, “*porque me interesa saber*”. Estos cursos han sido dictados en escuelas técnicas y otros CC de la EPJA. Jorge ha transitado por cursos de herrería, electricidad, carpintería, diseño gráfico, “*para darme una idea más o menos*”; reconoce que tenía *idea* de computación cuándo inició el cursado quería aprender y sumar más conocimientos (Registro de campo N° 43, entrevista a Jorge, 22 años).

Sebastián también manifiesta conocimientos de la institución ya que realizó allí la capacitación de electricidad. Expresa que su expectativa es “*tener un título de lo que sé hacer*”, y dice tener conocimientos de reparación y de informática.

(...) porque es sencillo decir ‘Ah yo sé tanto’, pero cómo lo **comprobás**, por lo menos me servía (...) me anoté para informática, porque sé que en muchos lugares como en los centros de salud o cosas así, **siempre te piden para informática** para operador de PC o cosas así. (Registro de campo N° 44, entrevista a Sebastián, 19 años)

Su experiencia de formación anterior fue un curso de “*lo básico...pero hasta ahora nunca me dieron el título*”. La elección del curso tiene que ver con cercanía y también con la gratuidad, porque la información se puede buscar en *internet*. La preocupación por *comprobar* lo que sabe se transforma en central para Sebastián, que recupera las pasantías que realizó en la escuela secundaria de adultos con orientación en administración, dentro de lo cual la informática ocupó un lugar importante; “(...) *Es como que lo hice al cuete... es como que no hice nada, yo lo hice principalmente por el título*” (Registro de campo N° 44, entrevista a Sebastián, 19 años).

Un aspecto importante a considerar al momento de analizar los recorridos formativos de estos jóvenes es la relación entre la formación para el oficio y la inserción laboral, y entre esas formaciones tan disímiles entre sí y la constante búsqueda de otros saberes. Tanto Marcelo como Jorge mencionan haber transitado o querer transitar espacios de formación en oficios que no necesariamente están conectados entre sí. Sebastián, en cambio, focaliza su atención en la informática y la tecnología pensada para espacios laborales.

Sobre los aprendizajes en la capacitación Sebastián plantea que “*no es una carga horaria muy grande*”; a la vez que reconoce diferencias a la hora de aprender con sus compañeros. Habla de *avanzar rápido* en los contenidos y la posibilidad de *profundizar* en algunos *programas básicos* (Registro de campo N° 44, entrevista a Sebastián, 19 años). Sebastián también expresó en clase: “*Acá se aprende de todo un poco... hay que bancar el calor nomás*” (...) “*es una cuestión de probar, no quedarse tirado*” (Registros de campo N° 30 y 40, Observaciones de clases).

Para Sebastián el aporte del taller es la posibilidad de obtener una certificación del proceso “*algo que te avale*”; ya que considera que de manera autónoma él puede acceder a los conocimientos que en su mayoría se brindan en el curso.

Me doy maña rápido y buscando en YouTube y cosas así, viendo tutoriales, probando, rompiendo y arreglando **fui de a poco aprendiendo y ahora sé bastante**, por lo menos lo básico lo tengo en claro y sé que cuando pasa algún error

o cosa así ya más o menos te lo detecto al toque. (Registro de campo N° 44, entrevista a Sebastián, 19 años)

Este estudiante considera que, atendiendo a los informes que te va dando la computadora, podés detectar los problemas y buscar soluciones. Insiste en probar distintas soluciones y advertir si la problemática deriva del sistema o de piezas que se rompen. Entiende que lo nuevo que le aportó el curso es *“toda la parte de configuración de redes inalámbricas... no lo tenían claro y acá lo aprendí bastante”* (Registro de campo N° 44, entrevista a Sebastián, 19 años). Evalúa que si bien el cursado es tranquilo, podría reducirse a seis meses o menos dado los contenidos que se trabajan. Proyecta la posibilidad de seguir alguna licenciatura o algo en la facultad ligado a redes. *“Yo ya debería haber terminado el curso”*, expresa (Registro de campo N° 38, Observación de clase).

Marcelo se diferencia de Sebastián, dice no tener conocimientos previos y considera que hay aprendizajes que *cuestan más* y le llevan *más tiempo*; como, por ejemplo, trabajar con el procesador o los cooler. *“Vine sin saber... nada, no tenía conocimiento”*, comparte en la entrevista. Su objetivo era conocer el interior de las máquinas *“el contenido que tenía adentro* y advierte *“lo aprendí todo acá”*.

Porque yo empecé en mi casa y tuve que andar mirando videos y todo eso y dije *“Mejor voy a aprender computación y aprendo a cómo armar y desarmar”* y así fue como me anoté. Es como que **no alcanza con ver videos a veces, yo quería saber más (...)** (Registro de campo N° 44, entrevista a Marcelo, 18 años)

Valora que a partir de los aprendizajes que adquirió en el curso pudo resolver problemas en su casa, y realizar algunos arreglos para terceros, con la asistencia del docente.

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

Entre la problematización y las intervenciones docentes.

El docente y los estudiantes intercambian –en forma constante– sobre las tareas que tienen que desarrollar durante las clases. El instructor orienta sobre la instalación de programas, la detección de fallas, revisión de la conexión a internet, la realización de backups; describe

procedimientos, opciones y distintos modos de realizar las tareas. Hablan sobre problemas de conectividad, velocidad de conexión, empresas, modos de consumo, aplicaciones para medir la velocidad, entre otros temas relacionados (Registro de campo N° 40, Observación de clase).

Sebastián es quien siempre interpela las explicaciones del docente. Aníbal realiza comentarios sobre los temas de los que el estudiante demuestra interés; aclara “*son temas que si te empezás a meter, vas a ver que son cada vez más complejos*” (Registro de campo N° 38, Observación de clase).

[Docente] “**No es fácil el tema de redes**, tienen que tener en cuenta que hay cursos específicos para esto, acá **solo vemos cosas para arrancar**” (...) “En la UTN dan cursos la empresa Cisco que es pionera a nivel mundial por si les interesa”. (Registro de campo N° 34, Observación de clase).

La organización de las clases y los tiempos es un aspecto importante tanto en las observaciones realizadas como en el diálogo con los estudiantes. Sebastián resuelve las indicaciones que le da el docente de manera ágil y rápida, por lo que comienza a intervenir en el trabajo de su hermano y de sus demás compañeros. Esto le demanda al docente una permanente intervención: “*Yo quiero que vos lo hagas, no tu hermano*” (...) “*Está bien que desconfiemos de los cables pero chequeá la placa*” (...) “*No des por sabido los procesos, siempre hay que chequearlos*” (Registro de campo N° 34, Observación de clase).

La organización de los tiempos personales también es un aspecto que los jóvenes recuperan. En el caso de Jorge dejando en claro que a pesar de hacer varios cursos se va *manejando y avanzando*. Considera importante organizarse antes del cursado y eso le ha facilitado no *dejar* ningún curso. Entiende como *un defecto* que se incorporen estudiantes cuando se ha comenzado el cursado, “*en este grupo vamos más o menos parejo con el trabajo*”; valora el trabajo que se realiza en el taller porque fuera de este espacio *no da el tiempo* para seguir con las actividades o las tareas el curso (Registros de campo N° 43, Observación de clase).

Me quedaría aprender computación avanzada sería que es lo que **me queda aprender aún para ya saber más...** Por ejemplo, eso sería más de programas así que son para ejecutar, como Word, Excel, todo eso, como para saber muchísimo más de lo que tienen esos programas y otros más. (Registro de campo N° 44, entrevista a Marcelo, 18 años)

Los estudiantes entrevistados aportan distintas miradas sobre el *grupo* de compañeros: “*éramos pocos... más o menos de la misma edad*”, dice Sebastián, quien caracteriza el grupo por la *buena onda* y destaca la relación que existe entre ellos. “(...) *es como que no me dificultaron nada porque las cosas que estaba dando yo ya más o menos las sabía*” (Registro de campo N° 44, entrevista a Sebastián, 19 años).

Marcelo expresa “*no hubo mucho conflicto*”; y compara otros grupos anteriores, marcando una diferencia entre *los más grandes* y *los chicos* en términos de los aprendizajes. En el curso anterior, “*había personas grandes y chicos jóvenes también. Pero no había problemas... Digamos que a los más grandes se les complicaban algunas cosas, que para los chicos algunas cosas no, porque ya lo venían sabiendo*”. “*Les costaba, se les complica*”, pero eso no interfería en la convivencia, en el vínculo con los demás estudiantes.

(...) les costaba un poco más que a la gente joven por ahí y les costaban algunas cosas... en Excel no les costaba mucho, pero en Word sí, porque es muy amplio. **Pero todo depende, por la práctica, de aprender y todo eso, no se complicaban mucho.** Excel por ahí lo usaban en el trabajo. En el Word sí, porque es un poco donde tenés que escribir, tenés que poner ciertas capturas y todo eso, que tenés que revisar los programas y todo eso y sí, se les complicaba. Pero bien siempre, en todos los grupos... en los tres en los que estuve estuvo bien, digamos que no pasó nada. (...) yo les preguntaba y ellos me respondían y todo eso. Y este año fue lo mismo que ellos sabían más que yo y **yo les hacía preguntas y ellos me respondían...** re bien (Registro de campo N° 44, entrevista a Marcelo, 18 años)

Las explicaciones suelen darse de manera individual en voz alta, y dado el escaso número de estudiantes, todos los presentes pueden intervenir y hacer preguntas. También el

docente pide atención y realiza explicaciones de manera general o grupal (Registro de campo N° 34, Observación de clase).

Digamos que a veces había para reparar PC, **eso nos enseñaban a nosotros**, que digamos cuando es una PC de alguien que es conocido y todo eso lo resolvían ellos, digamos que cuando traían una PC ya ahí nosotros la abríamos, la veíamos y él /refiere al docente/ **nos iba indicando** qué cosas teníamos que hacer y después no iba indicando para ciertas otras **cosas para aprender**. A veces tenía que ver con la reparación de la parte física o sino con la reparación de los programas y todo eso, serían como esas las dos partes... Sí, son las dos cosas. (Registro de campo N° 44, entrevista a Marcelo, 18 años)

El docente hace hincapié en que conozcan los procedimientos, por ejemplo en el armado de cables; insiste en que pueden *ocurrir errores* pero que conociendo el proceso de armado, podrán resolverlos. Dice el docente: *“Cuando tengo que solucionar un problema hay que evaluar los costos de los cables, de las placas de wi-fi”... “Tenés que manejar cuáles son las limitaciones del entorno y respecto de la seguridad, identificar las diferencias”*. (Registro de campo N° 38, Observación de clase).

El docente durante las clases trata de que los estudiantes desarrollen las actividades en un ritmo similar. En algunas oportunidades expresa: *“No me quiero adelantar, lo vemos la clase que viene”... “¿Qué error te dio?”*. No obstante, Sebastián suele reiterar las actividades a las que el docente suma dificultades o pasos para que el estudiante logre resolverlas; aunque también provoca que el estudiante *se vaya del tema*, en palabras del instructor (Registros de campo N° 34 y 40, Observaciones de clases).

El instructor observa a los estudiantes e interviene desde cierta distancia en las tareas que están realizando. En el transcurso de las clases el docente orienta el trabajo desde el planteamiento de preguntas y la resolución de problemas. Aníbal permanentemente interpela a los estudiantes en relación al trabajo que están haciendo.

¿Cómo se hace esto?... ¿Qué significa este cartel?... ¿Qué procedimiento funciona mejor?

¿Qué pasa si usan cables cruzados?... ¿Cuándo se usan los cables cruzados?... ¿y cuándo uno normal? (...) ¿Qué pasa si coloco en una computadora un cable simple? ¿No va a funcionar? (Registros de campo N° 34 y 38, Observaciones de clases).

¿Tienen internet? ¿Tiene placa de red? ¿Funciona?

Fíjense si funciona la placa y si está habilitada (...) ¿Y ahora cómo siguen? Interpretan el problema que tenemos?

¿Y cómo buscamos los driver?

¿Saben qué es ese ruido? ¿y cómo se llama la falla?

(...) no es sólo compartir por internet sino compartir recursos, ¿cómo se hace eso?

(...) Quiero ver los recursos en esta máquina, [dirigiéndose a Juan Cruz] ¿Cómo lo hacés? (Registro de campo N° 30, Observación de clase).

[Docente] ¿Qué tipo de cable tiene que conectar con el ruter? Siempre uno tiene dudas (...) Internet es una herramienta que hay que saber usarla.

¿Qué tipo de cable se conectan acá? El router está relacionado con los cables...

¿Todos tienen la clave que necesito para acceder? ¿Qué te marca? Tené en cuenta que no sólo los bios son iguales (...) Chequeá la información que te da. (Registros de campo N° 34, 36 y 40, Observación de clases)

El docente hace hincapié en que hay distintos modos de resolver los procedimientos para obtener los resultados esperados. Procedimientos vinculados a: buscar drivers, compartir documentos, colocar claves, resolver errores de memoria, hipotetizar sobre las fallas de hardware, el funcionamiento de los puertos USB, generar copias de seguridad internas y externas, entre otros. También insiste en que busca que las respuestas sean *con seguridad*, les sugiere que si no están seguros lo *googleen*. Jorge expresa que utiliza YouTube para buscar información, “*se aprende mucho así*”, expresa; Sebastián afirma: “*Yo aprendí lo que sé de esa manera*” (Registro de campo N° 44, entrevista a Sebastián, 19 años).

Los estudiantes consultan sobre la capacidad de las computadoras y memorias, el docente explica algunas diferencias y precios, a partir de las distintas máquinas con las que cuentan

en el taller. Sebastián acota en forma constante lo que sabe sobre cada tema (Registro de campo N° 34, Observación de clase).

En los ejercicios trabajados en clase se utilizan distintas herramientas como pinzas, tester, cables, fichas. El docente va proveyendo a los estudiantes de los insumos y herramientas con la intención de que puedan armar cables de red, comprobar su buen funcionamiento, desarmar las máquinas. Revisan, a su vez, páginas web de distintos negocios para observar artículos y repuestos; analizan precios y observan, los costos sobre todo considerando la experiencia laboral de uno de los estudiantes. También comparan precios de computadoras comunes con distintos tipos de memoria y otra con accesorios; “¿qué características técnicas tiene esta máquina?” pregunta el docente (Registro de Campo N° 36, Observación de clase). Sebastián pone en cuestión el estado de las máquinas del taller y expresa “estuvieron jugando parece”.

El docente utiliza algunas fotocopias sobre las que insisten la lectura; apuntes en los que desarrolla algunos temas que están trabajando, “están a ciegas y no tienen las copias a mano”, insiste (Registro de campo N° 38, Observación de clase); fundamentalmente el armado de cables para redes:

Hay algo raro acá... Está muy separada la ficha del cable, con un tirón te lo cortan (...) **Le erraste** en algunos cables, por eso... **el año pasado trabajábamos con lupa con luz, pero se la robaron**. Pero siempre para las primeras veces sale mal, llamaría la atención si te sale la primera vez (Registro de campo N° 36, Observación de clase).

Aníbal insiste en leer y analizar la información que la computadora les brinda cuando marca los errores o aparecen advertencias. Analizan las posibles soluciones considerando que, en palabras del docente: “No hay soluciones unívocas para solucionar los problemas” (...) “Hay distintas formas de identificar el modo de trabajo necesario para solucionar las dificultades”. (Registro de campo N° 38, Observación de clase)

Dos de los estudiantes plantean dificultades en la distinción de los colores: “[Sebastián]: Bueno pero a mí dame otra cosa o ayúdame porque no distingo los colores, sino tengo que

andar preguntando cable por cable". A partir de esto el docente conforma pequeños grupos para que trabajen de a dos y expresa *"quedó en evidencia y no le gusta, debería haber formado grupos antes"* (Registro de campo N° 36, Observación de clase).

Hay movimiento constante cuando tienen que reparar algunas máquinas o buscar algunas partes en la sala de la coordinación, en donde también hay otras máquinas. Lo mismo ocurre cuando trabajan con redes y revisan los router que están instalados en el CC. El docente acompaña a los estudiantes que salen e ingresan del aula y discuten cómo colocar, cambiar las contraseñas o relocalizar. En tono de broma, insiste en que hagan uso *responsable* de la información que van teniendo de los router; dialogan sobre cómo generar filtros para instituciones públicas y casas particulares.

En el trabajo docente es importante destacar la insistencia que realizó el instructor por incentivar los estudios de los estudiantes con el objetivo de que terminan la educación secundaria u otro estudio: *"Tienen que terminar la secundaria y estudiar otra cosa"...* *"Son capaces, no se queden con el curso"* (Registro de campo N° 36, Observación de clase); *"Tienen que pensar muchachos que van a hacer el año, que viene que van a estudiar"* (Registro de campo N° 38, Observación de clase).

Sin embargo, no se advierte la misma insistencia en función de lo laboral; el mundo del trabajo queda diluido o relacionado con las experiencias laborales que han tenido algunos de los estudiantes jóvenes del taller.

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo.

Experiencias laborales y mundo del trabajo.

Tanto los estudiantes como el docente advierten falencias en las condiciones en las que se encuentran las computadoras, algunas sin placa de red y otras *recicladas*. El entorno formativo se encuentra limitado por el espacio *"ahora se complica acá para desarmar"*, dice el docente (Registro de campo N° 30, Observación de clase). Aclara el instructor que no hay máquinas *"específicamente para desarmar"*, ya que luego tienen que ser utilizadas por los cursos de operador informático básico y avanzado (Registro de campo N° 38, Observación

de clase). Dice Sebastián: *“Está drogada esta compu, voy a buscar datos en internet para no equivocarme”* (...) *“Aníbal no hay ni una máquina que funcione bien”*. *“No anda esta compu, así no me podés dar quince minutos”* (Registro de campo N° 30, Observación de clase).

El espacio también está atravesado por distintos sonidos, ruidos y olores provenientes de los distintos talleres como herrería, panadería, modisto pero también de las aulas de educación primaria para jóvenes y adultos. El ambiente es caluroso y según el relato de los estudiantes también es frío en el invierno; lo cual también inciden el modo de trabajo. En los intercambios expresan que no hay un lugar destinado a la ciudad para la basura electrónica y que en el propio taller hay muchos materiales que no están funcionando y que deberían descartarse (Registro de campo N° 36, Observación de clase).

A su vez remarcan que son escasos los insumos y herramientas que necesitan para trabajar en reparación y armado de computadoras: *“si tenés un poco de herramientas está”*, dice Jorge; Sebastián añade *“como mucho necesitás un destornillador... después te das maña”* (Registros de campo N° 43 y 44, Observaciones de clases). Enumeran también que sería necesario algún CD con drivers o un pen drive para hacer copias de seguridad.

Dan cuenta los estudiantes de los aprendizajes también que han ido adquiriendo a lo largo del curso vinculados a los componentes electrónicos de la máquina; *“por lo menos para hacer algo en casa nos sirve”* (Registro de campo N° 43, Observación de clase). Entonces el ‘mundo del trabajo’ se transforma en algo inestable, amplio y, a la vez, *“la mayoría no sabe que trae adentro una computadora... y aparte que se hace una moneda con eso”*, dice Sebastián (Registro de campo N° 44, entrevista a Sebastián, 19 años).

Jorge, por su parte, entiende que las situaciones de trabajo son situaciones también en la que se aprende *“obviamente cuando vas haciendo trabajos vas aprendiendo más”*. A través de su recorrido por distintos cursos vincula el aprendizaje a la enseñanza que se brinda. Considera que hay poca personas preparadas son los oficios y hay que generar *confianza* en el posible cliente; *“te pueden robar o que pueden hacer un buen trabajo y no es todo práctico”*. En comparación con otros oficios aprendidos, Jorge plantea que *“informática va*

cambiando más rápido”, se actualiza, aparecen *“un montón de cosas nuevas”*; a diferencia de la herrería o la carpintería, que tienen cierta regularidad (Registro de campo N° 43, Observación de clase).

Dos estudiantes manifiestan haber realizado trabajos relativos a la informática. Franco expresa en una observación de clase: *“Me encantó porque aprendí muchas cosas y algo de venta después”* (Registro de campo N° 36, Observación de clase). En el caso de Franco contratado por una empresa de la ciudad, en el caso de Sebastián realizando trabajos informales de reparación y limpieza de máquinas.

Sobre estos trabajos dialogaron con el docente respecto del presupuesto y el costo. Recomienda el instructor: *“antes de desarmar no podés pasar el precio, sólo cuando lo desarmás te das cuenta el precio”* (Registro de campo N° 43, Observación de clase).

[Sebastián] (...) allá en el barrio **hay pocos que reparan** o los pocos lugares que hay es bastante carito, sí... La mayoría de las veces me preguntan, conozco algo de teléfonos y sí, hace poquito también me llevaron un CPU para arreglar que **me habían recomendado** y se lo actualicé y le hice una Back Up, que sería bajarle los datos y le reinstalé todo el sistema también. Fui y le compré lo que necesitaba para actualizárselo, **averigüé más o menos los precios de cuánto salía la mano de obra** y todo eso. (Registro de campo N° 44, Observación de clase)

Sebastián plantea, *“te vas enterando”* de lo que se cobra, incluso por los posibles clientes o personas interesadas en algún trabajo. Considera que también hay trabajos *más sencillos* y otros más complejos que requieren más tiempo; hay cosas que se hacen *solas*, y que no requieren gastos en recursos o insumos; y expresa: *“me gustaría meterme en algo así, para ensamblar computadoras o algo así, el tema es que no sé dónde”* (Registro de campo N° 44, Observación de clase).

Jorge expresa que podría realizar *cosas sencillas*: *“Y por ejemplo un componente de adentro de la computadora que más o menos vea que puede ser que no ande lo cambiaré, si es otra cosa ya no, porque necesito más capacidad para otras cosas”* (Registro de campo N° 43, entrevista a Jorge, 22 años).

Los estudiantes entrevistados otorgan relevancia a la posibilidad de acreditar sus aprendizajes. Sebastián ha transitado otro espacio de formación del cual no ha recibido certificado, lo cual le preocupa; en el caso de Jorge considera la variable del reconocimiento provincial o nacional de la certificación, aunque no sea una condición excluyente para realizar los cursos.

Reflexiones Finales

Cuando iniciamos la escritura del diseño de investigación establecimos algunos supuestos de carácter orientador que consideramos durante el proceso de trabajo de campo y del propio análisis de la información recogida en el mismo. A la luz de los datos construidos, reafirmamos el lugar de los estudiantes como portadores de sentidos y huellas que los ubican como protagonistas de las instituciones educativas que transitan. Como sujetos sociales ocupan relaciones de poder y, desde ellas, van tejiendo los sentidos acerca de los demás sujetos, de las prácticas que desarrollan y de los espacios que habitan (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

Presentaremos aquí conclusiones que recuperan los sentidos identificados en torno a la temática de esta investigación, ordenadas en los tres ejes de análisis construidos. Comenzaremos diciendo que advertimos una postura crítica y reflexiva de los estudiantes respecto de su proceso de formación, de los aprendizajes que han adquirido y de su vinculación con lo que se construye como idea de posibilidad laboral o mundo del trabajo.

Desde la perspectiva de los jóvenes y adultos entrevistados, hay una valoración de los espacios en cuanto formativos y no solamente de contención o pasatiempo. La conformación de grupos y el compañerismo, también suman al sostenimiento del cursado, a la organización de los tiempos personales para poder asistir, al reconocimiento de lo que se ofrece como propuesta y, también, de los cambios que provocan en cada uno la experiencia educativa en los CC. Algunos estudiantes destacan, además, las características de la certificación que se recibe, avalado por el gobierno provincial, y de la posibilidad de acreditar sus aprendizajes frente a otras instituciones.

Eje 1: Los estudiantes y sus aprendizajes.

La historia institucional de los Centros Comunitarios de Educación permanente para jóvenes y adultos, y sus dinámicas propias, es mayormente desconocida por los estudiantes, que - incluso siendo vecinos- ignoran características generales hasta el momento en el que deciden realizar alguna capacitación laboral o culminar sus estudios primarios o secundarios. Por ello, quienes han tenido más de una experiencia de formación en estas instituciones -y por ende son ex alumnos-, comparan la organización institucional, la presencia de normas, algunas prohibiciones, diferencias en los cursos, en un *antes y ahora*; tal como se describe en los apartados anteriores.

Estudiantes de ambos CC, expresan sentidos vinculados a lo comunitario que merecen considerarse aquí. Lo comunitario relacionado a lo grupal, al modo colaborativo de trabajo y, por ende, de aprendizaje, a la ayuda mutua entre compañeros; pero también vinculado a un espacio que es común, de todos, abierto a la comunidad y gratuito. Cuatro estudiantes de distintos talleres hicieron hincapié en que no hay competencia sino compañerismo. Esta *vida* del centro debería tener mayor presencia del Estado sosteniendo el trabajo diario que allí realizan instructores, docentes y coordinadores; quienes sostienen con *voluntad, sacrificio, ganas* sus prácticas.

Los criterios de elección de los estudiantes de los perfiles profesionales son variados. Por un lado, la disponibilidad de cupos para el ingreso a los talleres, también los conocimientos previos sobre el perfil y algunas experiencias laborales ligadas al oficio para *ampliar conocimientos*. Por otra parte, los sentidos previos otorgados al conocimiento son importantes ya que rechazan otras opciones disponibles, a la vez que consideran más accesible los saberes del taller en cuestión, en función de hacer cosas que *sirvan*, elaborar cosas *concretas*, hacer actividades *prácticas*, obtener *herramientas*.

Ahora bien, a excepción de quienes han tenido, o tienen al momento del cursado, experiencias laborales ligadas al oficio, los estudiantes no reconocen saberes anteriores. Sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas identificamos familiares que portan o han

compartido aprendizajes, y experiencias de manipulación de máquinas e insumos; que, de manera informal, han sido espacios de aprendizaje y acercamiento al conocimiento específico.

Son escasos los estudiantes que vinculan la elección a una salida laboral mediata o inmediata, la mayoría no explicita planificación al respecto. Sí incide la cuestión económica en la posibilidad de acceder a los insumos y materiales y, eventualmente, a alguna herramienta considerando la situación económica inestable que atraviesan muchos de ellos: desocupación, trabajos temporarios y en negro, tareas de cuidado y de trabajo doméstico no registrados.

La cuestión etaria tiene lugar sólo en algunos discursos; aunque no podríamos afirmar que es un elemento fuerte en la conformación de grupos, el trabajo de los instructores o la convivencia. En otras voces las diferencias en la edad y la cuestión social con las que conviven se transforman en un desafío ligado a miedos y algunos temores iniciales, que se disipan con el correr del cursado.

Los talleres ofrecen la posibilidad de vincularse entre mujeres y hombres de distintas edades, posibilidad que se ve limitada por fuera de estos espacios educativos. Los estudiantes adultos -con mayor o menor énfasis en este aspecto - dan cuenta de cómo se va construyendo el vínculo con los más jóvenes, las dificultades en el cursado que estos presentan y el desafío personal de enfrentar un sentido, no siempre explícito, de que un adulto o adulto mayor no tiene edad para aprender o, en su defecto, le cuesta más aprender que a los jóvenes. Hay quienes se preocupan en aclarar que la edad no es un limitante para aprender. En los talleres de Elaborador de Productos de Panadería y Talabartero estas referencias a la edad aparecen con más frecuencia, dada la heterogeneidad en los grupos observados que se presenta en las aulas, de modo más marcado y contundente que en los demás talleres.

Los jóvenes -sujetos de derecho de la educación- son alojados en los espacios de formación aunque operen sentidos históricos construidos en torno a la figura del estudiante adulto como destinatario principal o único de la EPJA. Las juventudes y adulteces, en tanto

como construcciones, demandan el reconocimiento situado de sus características, necesidades, intereses en vistas a una formación pensada para espacios laborales con marcados circuitos de diferenciación desde lo etario y el género (Reguillo, 2012; Margulis y Urresti, 1996).

En los talleres de Tejedor Manual y Modisto la cuestión de género ocupa un lugar especial. Como suponíamos inicialmente –considerando estudios anteriores– la mujer encuentra condicionada sus relaciones con el conocimiento, dada la organización cotidiana en tanto madres, trabajadoras y estudiantes. Dar lugar a un tiempo personal y al deseo de aprender es un desafío frente a proyectos postergados y suspendidos en pos de la organización familiar, que no siempre puede concretarse.

La condición femenina incide de manera especial en el sostenimiento del cursado, en el lugar asignado a las mujeres en la organización familiar, frente a las tareas domésticas y los horarios de trabajo; para lo cual requieren de organización de actividades y consenso con miembros de su familia para tener un tiempo *para sí, propio*. Estas mujeres hablan de *organización, ayuda* de sus hijos, parejas y padres para *sobrellevar* las tareas cotidianas; pero los tiempos tienden a acumularse y no distribuirse, ese tiempo propio se suma a lo demás. Disponer de tiempos propios da lugar y espacio a los deseos personales, entre en un terreno de negociaciones y diferentes modos de pensar la estructura cotidiana y las tareas de la que se sientan responsables. Hay un peso importante puesto en la voluntad personal, en el compromiso de sostener el cursado.

En relación con esto es importante recuperar el concepto de trabajos familiares auxiliares que plantea la Organización Internacional del Trabajo (OIT) frente al gran porcentaje de tiempo que las mujeres dedican a tareas domésticas, familiares y de cuidado; a partir de las cuales se postergan instancias de formación. Hay una tensión siempre presente en el proceso de conciliar la vida familiar/laboral –aunque su carácter laboral sea informal y no reconocido como tal– y los espacios de formación profesional o capacitación laboral que no estén necesariamente ligados con aquellas esperables profesiones femeninas (OIT, 2016).

Para pensar los sujetos de la modalidad desde una mirada pedagógica y formativa, es fundamental recuperar la relación que establecen con saberes, recursos y estrategias adquiridos a lo largo de su vida, como así también reconocer los aprendizajes y los recorridos previos, las estrategias utilizadas en lo cotidiano que, en gran medida, han sido aprehendidas por fuera de las instituciones educativas; capacidades que les permiten superar los obstáculos reales.

Atraviesa las textualidades las ideas de fracaso por no poder concretar ciertos proyectos y etapas esperables a lo largo de su vida, vinculados también a la idea del error; un error que es personal y que se transforma en una mochila que contiene miedo de enfrentar lo nuevo, de volver a transitar situaciones que entienden como fracaso. Es importante notar aquí que más allá de los condicionamientos de las situaciones y el contexto, los fracasos se consideran como responsabilidad y carga personal.

Como expresábamos, en el desarrollo del capítulo, el tiempo tiene lugar en los discursos vinculado a distintos aspectos. Por un lado, un tiempo escaso frente a otras actividades y obligaciones, un tiempo que no puede perderse porque *no se posee*. Cumplir con las actividades implica maximizar el uso del tiempo evitando errores y fallas, y en relación a la asistencia y la presencialidad.

Por su parte, identificamos un tiempo referido al cursado propiamente, que algunos estudiantes entienden como insuficiente en relación a los aprendizajes necesarios, y una alusión un poco más difusa a un tiempo posterior al cursado en el cual se desarrollarían las prácticas laborales y se darían otros aprendizajes en relación al oficio. En la dinámica de los talleres la administración del tiempo, así como los tiempos de espera, se aprenden y se incorporan; aprender a ser pacientes, a esperar, a buscar solos algunas respuestas revisar diseños y también aprender con otros, intercambiar técnicas e insumos, etcétera.

Para el análisis de los procesos didácticos en la formación laboral de la EPJA –con mayor formalización en las dos últimas décadas- considerar los tiempos institucionales, de aprendizaje, de enseñanza, cómo se van modelando al interior de cada taller, es

fundamental para entender las diferentes perspectivas sobre cómo *debe* desarrollarse el oficio o llevar a cabo el trabajo.

El tiempo escolar, tan importante para la escuela moderna, no tiene que ver sólo con modos de organización, sino también con objetivos formativos y formas de *hacer escuela*. Esto constituye parte de la identidad de las instituciones, y las de jóvenes y adultos no son una excepción. Atender al tiempo escolar es un aspecto organizativo pero fundamentalmente pedagógico.

En el taller de Talabartero, a diferencia de los demás observados, el docente plantea un orden que se ve alterado por los intereses de los estudiantes, fundamentalmente en relación a sus ventas. El “orden propuesto” es flexible frente a las inquietudes de los jóvenes y adultos. Sólo un estudiante del grupo puede distinguir la especificidad de los términos talabartería y marroquinería, los demás los utilizan indistintamente. También en el taller de Modisto se identificó un itinerario de trabajo pero, a su vez, se plantea el trabajo con algunas prendas o accesorios vinculados a las necesidades de algunas estudiantes.

En relación con los estudiantes con discapacidad afirmamos que más allá de la preocupación de las autoridades y docentes, y el acompañamiento hasta el 2017 de una ayudante terapéutica en los dos CC, sólo un estudiante -José- realizaba luego del egreso portatermos para vender y trabaja en la Municipalidad de Paraná. No obstante, no tenía total autonomía respecto del instructor que revisaba medidas y trabajaba con moldes. Entonces, más allá de la asistencia de estudiantes en el marco de enunciadas “integraciones”, estas estaban dirigidas a la asistencia y contención de los jóvenes y adultos a los talleres y a la producción eventual de productos u objetos, y no a la inserción laboral en sí misma.

Eje 2: Los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

El trabajo pedagógico se realiza “hacia dentro” de cada taller. No observamos ni se mencionó en entrevistas vinculación entre talleres, trabajos de articulación o experiencias que relacionen lo que ocurre dentro del taller con otros espacios. Sólo en eventos como

ferias y actos o en función de algunas producciones puntuales –de Panadería fundamentalmente- se comparten elaboraciones con los demás.

Las prácticas de enseñanza en los talleres de Modisto, Tejedor Manual y Talabartero se basan -en gran medida- en explicaciones individuales y seguimiento personalizado de las producciones de cada estudiante. Sólo en el taller de Modisto se observaron clases dirigidas a la totalidad del grupo al inicio de nuevos temas o clases denominadas *especiales* por la docente, con temas que “se salen” del programa previsto. En Panadería todos siguen los mismos pasos indicados por el docente y en tiempos similares, como principal objetivo. Asimismo en Asistente en Armado y Reparación de PC, por la cantidad de estudiantes y la disposición del espacio, las explicaciones eran generales aunque las actividades y el seguimiento se realizaba en función del trabajo de cada joven. Cabe destacar que en este espacio y en Modisto las estrategias de problematización e interrogación hacia los estudiantes eran las más utilizadas para conocer cómo proceden y por qué de determinado modo, a su vez que conocer el camino realizado para llegar a la información o el producto y los fundamentos de los mismos; esta modalidad es parte constitutiva de los intercambios entre docentes y estudiantes.

Hay consenso entre los estudiantes en destacar el buen trato de los docentes para con ellos, los ambientes de trabajo que se construyen a partir de la generosidad de compartir y brindar sus saberes, la valoración positiva de la experiencia laboral de los instructores y la posibilidad de acceder a *secretos* del oficio y del trabajo profesional.

Se combina *paciencia*, *explicaciones* detalladas e individualizadas y ganas de *ayudar* a los demás como características reiteradas por los estudiantes respecto a las prácticas docentes, que abonan la idea de buen docente. También las buenas prácticas de enseñanza están vinculadas a docentes que se relacionan con el conocimiento, “saben”, buscan diferentes modos para transmitir ese saber.

La buena enseñanza, y por ende las buenas prácticas docentes, involucran lo pedagógico, la relación con el conocimiento pero también aspectos éticos y sociales. Están vinculadas a explicitar las decisiones que el docente va tomando en relación al conocimiento que

pretende enseñar, poniendo en tensión lo que está planteado a través de los diseños curriculares que debe ser enseñado, y otros conocimientos y contenidos que también se transmiten.

En los talleres en los que las explicaciones se individualizan - Tejedor Manual, y en un segundo lugar, Modisto- las intervenciones y explicaciones de las docentes se transforman en indispensables para poder avanzar con los aprendizajes. Esto marca una diferenciación respecto a aquellos estudiantes que utilizan otras estrategias de búsqueda como explicaciones en tutoriales, revistas u otros para poder continuar el trabajo, y aquellos que no continúan su trabajo de manera independiente, sin la intervención de los docentes.

Muchos estudiantes entrevistados han transitado previamente, y algunos de manera paralela, Capacitaciones Laborales o de Formación Profesional brindadas por universidades, escuelas técnicas, institutos privados o particulares. Nos encontramos con trayectorias de formación variadas, en su mayoría con experiencias no vinculadas al oficio en cuestión. En un solo caso se advirtió formación en marketing y ventas. Es por ello que advertimos una permanente construcción de la condición de estudiante, en una búsqueda de diferentes conocimientos, técnicas sobre los cuales pueden tener una mirada comparativa respecto de lo anterior, de lo aprendido, lo enseñado y de las modalidades de trabajo. Esta búsqueda queda para muchos de ellos como un recorrido paralelo a su vinculación con el mundo del trabajo.

En esta línea de análisis, y considerando cómo caracterizan los estudiantes el trabajo de los instructores, es interesante destacar las comparaciones que formulan algunos entre la enseñanza en espacios privados y la enseñanza de oficios en espacios públicos o "gratuitos", como son nombrados. Por un lado, la enseñanza privada o particular estaría caracterizada por una perspectiva comercial, de prolongación en el tiempo de los cursos, con una demanda económica importante y con cierta mezquindad en términos de los conocimientos y de la formación. En la formación en los CC, en cambio, reciben todos los conocimientos que poseen los instructores, los *secretos* de la práctica, generando un ambiente que no es competitivo.

Las experiencias laborales de los docentes los hacen “profesionales”, personas preparadas para llevar a cabo la tarea, aunque advierten faltas en la formación pedagógica. De la misma manera la experiencia aparece vinculada a una continuidad del aprendizaje posterior a la formación. Mientras más experiencia se adquiriera, serán mayores los aprendizajes que se logren. Uno de los aspectos que los jóvenes y adultos entienden importante a la hora de observar la formación de los instructores tiene que ver con diseñar producciones, planificar el trabajo y los tiempos, y la posibilidad de concretarlas, así como también el aprovechamiento de los insumos.

Más allá de las instancias de formación que hayan tenido los estudiantes persiste la dificultad y la preocupación de parte de ellos de poner en valor las *prácticas artesanales*, los oficios que están aprendiendo. Expresan que sus familiares, amigos, conocidos o clientes no reconocen la complejidad de las técnicas, el tiempo que demanda realizar los trabajos y los costos. Los docentes establecen ciertos criterios para colocar precios; en el caso de Leandro les recomienda cuánto cobrar cada producto, Mirta facilitó una tabla de costos de insumos, Mariela evalúa cuánto se están vendiendo las prendas en distintos lugares. Estas estrategias no tienen correlato con lo que los estudiantes efectivamente hacen; expresan - fundamentalmente las mujeres del curso de Tejedor Manual y Modisto- que les interesa sólo recuperar los insumos, porque recién están comenzando. Esto se vincula a la mirada aprobatoria de los otros que configuran el escenario posible para las ventas, y del ofrecer *para fuera* las prendas o productos.

Los instructores de talabartería y panadería realizan demostraciones a los grupos. La fuerza de la *copia* y del *ejemplo*, se potencia con prestar *atención* a los modos de trabajo de los docentes. Considerando la cantidad de alumnos y la disposición alrededor de una mesa, Leandro permanentemente realiza demostraciones sobre cómo disponer el cuero para lograr mayor prolijidad en las terminaciones, cómo calcular la cantidad de tiempo para las costuras, la manipulación de moldes, etcétera. En el caso de los cursos de Talabartero y Modisto los instructores insisten en que los estudiantes puedan realizar el diseño de los productos y prendas y luego pasar al ejecución propiamente.

En la misma línea de Mirta, los intercambios de Leandro con los estudiantes son en función de permanentes preguntas que buscan explicitar el trabajo que se pretende hacer, las técnicas que consideran utilizar; aunque a diferencia de la instructora de modisto, en el intercambio Leandro responde rápidamente a las preguntas que les formula a cada estudiante, sin esperar sus respuestas.

Eje 3: Los estudiantes y el mundo del trabajo.

Consideramos que las trayectorias formativas de los instructores laborales- inciden en las propuestas formativas; desde la organización de los tiempos, las propuestas de trabajo, las actividades planificadas así como también en las expectativas respecto de los aprendizajes y la vinculación de los estudiantes con el mundo del trabajo. Las situaciones de aprendizaje y de formación recogida desde espacios privados o laborales, se facilita a través de la experiencia de los instructores, sus recorridos -con el recorte que esto conlleva-.

Ese aspecto, que entendemos fundamental en términos del proceso educativo, es uno de los aspectos más débiles de la formación; dada la informalidad y escasa planificación que se analizó en las prácticas.

Por otro lado, los modos de entender el mundo del trabajo por parte de los instructores y sus experiencias laborales se proyectan en las posibilidades de los estudiantes, identificándose un solo estudiante por fuera de este análisis.

El vínculo con el mundo del trabajo está relacionado con escasas experiencias laborales ligadas a la formación -en panaderías, talleres de tapicería, negocios informáticos-, que pocos estudiantes han tenido previamente. Mayoritariamente se visibiliza la posibilidad de trabajar desde la casa, para vender producciones en el barrio y localidades cercanas.

En permanente actualización – sobre todo en Asistente en Armado y Reparación de PC y Panadería- hay una postergación de las prácticas. Sin embargo, algunos estudiantes experimentan sus primeros trabajos paralelamente al proceso de formación, en donde efectivamente se pone en juego el conocimiento y en donde se pueden recuperar algunas problemáticas concretas del ejercicio profesional.

En este contexto dos preguntas atraviesan fuertemente el análisis de los sentidos identificados en este eje. Por un lado, la pregunta por las prácticas profesionalizantes o prácticas de inserción laboral. Nos referimos a aquellas que vinculan al estudiante en forma paulatina a lo largo del proceso de formación a problemáticas del campo laboral, la participación en espacios laborales concretos para dinamizar y dialogar con lo que sucede en el taller. En la formación esto es la pregunta por la posibilidad de inserción laboral estable o precaria, por las estrategias formuladas o no al interior de los talleres, por el sentido otorgado al trabajo y al oficio que se enseña, pero también la pregunta insoslayable que deviene de la anterior y que cuestiona el mundo del trabajo para el cual se está preparando dentro de las propuestas de formación de la EPJA y las características que va tomando ese trabajo que se piensa a veces con cierta naturalidad vinculado trabajos informales, esporádicos, ligados a una idea de lo artesanal con ingresos económicos complementarios (Messina, G. et. Al. 2008).

Mencionamos en el apartado anterior que por la propia constitución del campo de la FP, la práctica ocupa un lugar central en las prácticas de enseñanza de los instructores sumado a las características de las capacitaciones observadas en este estudio. En las que en su mayoría de ellas, el trabajo de producción de alimentos, objetos es de alguna manera el objetivo de docentes y estudiantes.

Es reconocido también por algunos estudiantes la falta de materiales y herramientas propias de los talleres, y fundamentales para el desarrollo laboral en el oficio -Panadería, Tejedor Manual y Talabartería-, máquinas que no funcionan correctamente -Modisto y Asistente en armado y reparación de PC-, falta de acceso y manipulación de los estudiantes a las existentes – Panadería y Talabartero. En el caso de Tejedor Manual las herramientas utilizadas son de menor porte y muchas pertenecen a la instructora.

Lucía es una de las estudiantes más jóvenes que fueron entrevistadas y a su vez una de las pocas que destacan el lugar creativo del trabajo que realiza, no solamente porque considera que ha podido pasar de la idea (el diseño) a la prenda en el taller de Modisto, sino también porque en la posibilidad de elaborar cosas propias es un espacio para desarrollar la

creatividad, atender detalles, terminaciones, presentación, entre otros aspectos. Aunque la instructora haya manifestado que no advertía en ese grupo de trabajo una perspectiva de dedicarse al oficio, de trabajar de eso, algunas de las estudiantes entrevistadas ponen en tensión esta mirada y destacan la importancia de que vean sus prendas vestidas en su familiares y amigos, en la importancia de la valoración del trabajo que implica el oficio en sí, con incipientes proyecciones a futuro comenzando a hacer trabajos *hacia fuera*.

En el taller de Tejedor Manual y el de Talabartero expresan -algunas voces- las ideas de ocio, terapia, hobby para dar cuenta de la relación con los aprendizajes y expectativas, que provocan estas prácticas artesanales. Estos sentidos que vinculan estos espacios a lugares de relajación, de conexión con actividades diferentes a las habituales, actividades que salen de la rutina familiar o laboral, a lo ya conocido, son espacios propios de trabajo y dedicación personal. Estos primeros sentidos vinculados a sus expectativas, se van revirtiendo para muchos de ellos a partir del cursado, en relación al trabajo que se realiza, a la posibilidad de venta de los productos y al intercambio con sus compañeros.

Emiliano quién ya tiene experiencia en el rubro y se va perfeccionando a partir de su recorrido en el taller, reconoce un proceso de aprendizaje constante, la importancia de aprender nuevas cosas para atender a la demanda de los clientes, mejorar la producción, instalar en el mercado productos nuevos y animarse a vender sus propios productos. Algunos estudiantes transitan un recorrido que parte de una concepción de terapia o hobby a una visualización de una posibilidad laboral -más o menos informal-según el taller; entre el diseño y el producir lo propio a partir de la formación.

Entendemos que aquí inciden los sentidos que los instructores le otorgan al ejercicio y práctica el oficio, un espacio para *desenchufar* de la cotidianidad, de las obligaciones para compartir entre las mujeres que asisten. Por momentos también se *pierde* tiempo, se *atrasan* en la espera las explicaciones, *gastan* tiempo. Es allí donde el trabajo con sus compañeros toma relevancia.

Posiblemente condicionado por la presencia de Emiliano y de su emprendimiento sostenido por el Ministerio de Desarrollo Social, en el espacio de talabartería es en el único que se

mencionó la posibilidad de realizar un *emprendimiento* o de *emprender* como salida laboral del oficio. En este sentido también se tejen diferentes sentidos y significantes respecto de la tarea del emprender que puede quedar en muchos casos limitada a la realización esporádica y asistemática de portatermos o bolsitos materos, como en el caso de Nilda, Adriana o José. Para el docente poder comprarse herramientas o máquinas es un indicador de que los estudiantes van a dedicarse al oficio. Emiliano describe el concepto de emprendimiento ligado a la perspectiva de generar una marca propia, instalar productos en el mercado, crear un logo que lo identifique frente a otras producciones y construir vínculos interinstitucionales; emprendimiento que comenzó como *complemento* y con el correr del tiempo haciendo, y énfasis en el esfuerzo personal, en la disciplina y en la voluntad se sostiene como el principal ingreso económico familiar.

Claudia Jacinto y María Antonia Gallart (1998) analizan este aspecto y plantean que las estrategias que los jóvenes deben utilizar en sus experiencias laborales están atravesadas por situaciones de trabajo profundamente inestables, lo cual requiere que se mire la formación a partir del sujeto y no de los puestos de trabajo.

Referencias Bibliográficas

Específica

Acin, A. (2016d). *Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos*. Actas de las Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/2016jornadasjovenesyadultos/> pp.4-11.

Avolio de Cols, S., Iacolutti, M. D. (2006) “Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas”. Capítulo 9. Punto 9.4 (Pág. 171-176). CINTERFOR/OIT. Buenos Aires.
<http://www.plataformaud.unsamdigital.edu.ar/course/view.php?id=295>

- Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, Á. (2000) Diseñar la coherencia escolar. Cap. II La escuela, un espacio de contradicciones. Madrid: Ediciones Morata.
- Brusilovsky, S. (2005) *Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir*. Revista IICE Nº 28, Buenos Aires, Año XIII, Nº 23, Junio.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012) *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Coloquio: Serie Editorial.
- Caciorgna, L. (2015) *Sentidos construidos sobre la escolaridad y la formación profesional, desde la perspectiva de los actores territoriales en un barrio de la zona sur del Municipio de Córdoba, Argentina*. UNC: Tesis de maestría.
- Camilloni, A. (2008): El saber didáctico. Paidós. Capítulo 6
- De la Fare, M. (2010) *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE.
- Díaz, R.; Guber, R.; Sorter, M.; Visacovsky, S. (1986) *La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales*. Nueva Antropología, Vol IX. Nº 31, México.
- Dursi, C. Millenaar, V. (2013) *Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario*. XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. ASET. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2002) Problematizar las prácticas de enseñanza PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482 Conferencia. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468/10008>
- Francisconi, A. (2008) Los jóvenes y la formación laboral: ¿formar solo para el trabajo?. En: Piñero, L (2008). *Educación y primer empleo. Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

- Francisconi, A; Smit, R. (2015). *Política educativa para la formación laboral: el desafío de mirar más allá del aprendizaje del oficio*. Encuentro Latinoamericano la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina, UNIPE Buenos Aires.
- Freire, P. (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Primera Carta
- Friggerio, G.; Poggio, M. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Gallart, Ma. A y Jacinto, C. (2003) Entrevista. IIPE-Buenos Aires, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Informes periodísticos para su publicación. N° 19.
- Irizar Rojas, J. A. (2009) *Principios básicos de la educación de adultos*. En Revista de especialidades Médico- Quirúrgicas. Vol 14, N° 1. México.
- Jacinto, C. (2007): *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*. Buenos Aires: UNICEF.
- Levy, E. (2015) *Educación y trabajo en los Programas Sociales. Tensiones y debates no saldados*. Grupo Temático N° 12: Educación, Estructura productiva y Fuerza de Trabajo. 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Lorenzatti, M.C; Cragnolino, E. y Acín, N. (2004) *Los factores y procesos que dan cuenta de la relación de la demanda y la oferta de educación de adultos en Córdoba*. Reseña de investigación en Revista Páginas UNC. Escuela de Ciencias de la Educación, v.4: Córdoba.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2011) *La construcción social de la condición de juventud*. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en:
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mario_margulis_y_marcelo_urresti -
la construccion social de la condicion de juventud urresti.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf)

- Messina, G.; Pieck, E.; Castañeda, E. (2008). Educación y Trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Innovemos Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, UNESCO. UNESCO Santiago, Chile.
- Miranda, A; Corica, A. (2015). *Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI*. Perfiles Educativos | vol. 100 XXXVII, núm. 148, IISUE-UNAM.
- Misirlis, G. (2009) *Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político – didáctico*. Material de trabajo para la Preparación Confintea VI. Oficina Regional OEI e IDIE- Argentina: Fundación Santillana.
- Ojea, M. (2011). Adolescentes y jóvenes hoy. En Sartore, Marta; Maldonado Stella, Vázquez Silvia Andrea; Ojea Mabel: Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes. Serie Formación y Trabajo Docente. Ediciones CTERA. Buenos Aires.
- Panaia, M; Delfino, A. (2019) El estallido del tiempo. De la formación al trabajo y el empleo. Área temática sociología del trabajo/educación superior. Conicet, UNL, UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, A; Rodríguez, L. (2008) *La centralidad de los saberes del trabajo en la construcción de alianzas productivas, ambientales y culturales. Reconceptualizando el dispositivo educación-trabajo*. Fecha de consulta: diciembre de 2015. Disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/24_Puiggros_Disp_ed-trab.pdf
- Reguillo, R. (2012). Culturas juveniles. Formas políticas de desencanto. Cap. I Pensar los jóvenes. Un debate necesario. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
- Rizzo, V. y Suk, L. (2017) Módulo 1: La Formación Profesional Educación para el trabajo y trabajo para la educación. Diplomatura Universitaria en Formación Profesional. Formación virtual. UNSAM Educa.

- Rodríguez L. (1996). *Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año V, N° 8, mayo, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2009). *Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. En Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol. 3, Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, L. (2003): *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. Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires: Galerna, Bs.As.
- Rodríguez, L. (2011) *Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos*. Revista Decisio. Septiembre – diciembre, p. 55-60.
- Romans Siques, M.; Viladot, G. (1998) *La educación de las personas adultas: cómo optimizar la práctica diaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Saleme de Burnichón, M. (2009 -2da ed.) *Los conocimientos del mundo adulto*. En: Decires. Unquillo: Narvaja Editor.
- Saleme, M.; Cragolino, E.; Acín, A.; Lorenzatti, Ma. C. (1999). *Situación de la educación de jóvenes y adultos en Córdoba*. Córdoba: UNC.

Informes y documentos

- Documentos Política Educativa de la Provincia para la Educación de Jóvenes y Adultos.
Plan Educativo Provincial 2011-2015 y 2016-2010. Consejo General de Educación.
Gobierno de la Provincia de Entre Ríos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010): *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Serie la educación en debate. Documentos de la DINIECE.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2011). Trabajo, ocupación y empleo. La complejidad del empleo, la protección social y las relaciones laborales. Serie Estudios N° 10. Presidencia de la Nación. Publicación de la Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales del MTEySS.

UNESCO. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos Hamburgo, Alemania 14-18 de julio de 1997. Informe final.

Conclusiones y Prospectiva

En esta tesis hemos indagado acerca de los sentidos construidos sobre los estudiantes de las ofertas de Formación Laboral de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en dos Centros Comunitarios ubicados en el departamento Paraná, provincia Entre Ríos.

El trabajo de campo en el que llevamos a cabo observaciones, entrevistas en profundidad, análisis de documentos oficiales y construcción de registros de campo, nos ha permitido desandar sentidos históricos, hegemónicos, contradictorios que construyen los actores protagonistas de la modalidad en sus prácticas; los cuales inscriben en una trayectoria de formación, de intereses, de miradas vinculadas a la modalidad.

Construimos un estado del arte que pretende mostrar las principales líneas de debate actuales y discusiones en relación a cuatro ejes principales, que entendemos atraviesan este estudio desde lo teórico, lo metodológico y también desde el propio recorte del campo. Destacamos la numerosa proliferación de estudios en el campo de la formación para el trabajo propiciado en distintas universidades y centros de investigación en los últimos años en nuestro país. Observamos que esto se encuentra ligado a una preocupación y focalización creciente de las políticas públicas respecto de la formación profesional y de su carácter prioritario, desde los enunciados normativos.

A su vez, presentamos el enfoque teórico que respaldó el trabajo y el análisis, acompañando la propia construcción del campo, la selección de los informantes, y que estuvo abierto a ser enriquecido a partir de la dinámica de escritura del análisis de datos.

Consideramos importante atender desde lo teórico las tensiones y disputas entre los campos educativos y laborales, abordado por numerosos especialistas que dan cuenta de la complejidad del encuentro de las modalidades que nos ocupan, y que cobran mayor relevancia en la particularidad de la provincia.

Los últimos cuatro capítulos de la tesis exponemos el análisis de las observaciones de las clases de los cinco talleres seleccionados, de documentos y de las entrevistas en profundidad realizadas -durante y posteriormente a las observaciones-.

Desde el análisis de leyes, resoluciones, diseños curriculares y a partir de la perspectiva de la gestión pública podemos advertir diferentes orientaciones en relación a las políticas educativas ancladas en formas de entender el sentido formativo orientado al trabajo, pero fundamentalmente los modos de concebir los espacios educativos y sus actores.

El escenario legislativo vigente reconoce la educación de jóvenes y adultos como derecho en tanto educación permanente -a lo largo de toda la vida-, y, por otro lado, a la formación para el trabajo como eje y campo fundamental de la formación de los sujetos en cuestión.

Los sentidos que aquí se identifican son y se gestan desde lo social en contextos culturales e históricos específicos y particulares; atravesados por disputas y luchas que los actores observados y entrevistados atraviesan en su cotidiano (Hillert, 2013; Díaz y Guber, 1986).

Diferencias, contradicciones y desencuentros son parte de lo social y de lo que provocan las prácticas sociales en espacios educativos. Desde allí se dibujan escenarios, se piensa el mundo y las relaciones.

Esta tesis toma impulso en visibilizar prácticas y discursos poco atendidos, incluso para las políticas públicas; dando lugar en la escritura académica a los actores que críticamente observan, reflexionan y problematizan lo que sucede en cada CC.

Nos encontramos con sentidos hegemónicos arraigados en decires y prácticas, en resabios de prácticas remediales de contención de poblaciones vulnerables y otros sentidos que intentan interpelar lo anterior y modificar la dirección de la formación para el trabajo hacia un camino de producción y formación de competencias.

La discusión teórica que atravesó en los '90 la FP, y la educación técnica en general, sobre la formación por competencias y las perspectivas de formación por capacidades en la EPJA en los últimos años, está ausente en el hacer y decir de los sujetos. Entornos formativos precarios e incompletos frente a una economía inestable, desborda la cotidianeidad del enseñar y el aprender. Coordinadores e instructores tienen que sortear variadas dificultades atendiendo la permanencia y el egreso de estudiantes, entre ellas la distribución de insumos y el trabajo con escasas herramientas y máquinas. Las definiciones acerca de lo que es

importante aprender se tensionan con la experiencia de cada instructor en el oficio que enseña y, en algunos casos, con lo planteado en el diseño curricular.

Los sentidos conjugan significantes sobre los estudiantes, su formación y la modalidad, su lugar en el sistema educativo y las prácticas docentes. En el capítulo 4 identificamos sentidos que conviven en los actores de la modalidad, desde las voces de ex funcionarios, que generaron fuerte impacto en las prácticas de instructores y coordinadores. Sentidos que han trascendido sus gestiones, que se han transformado y adaptado –fundamentalmente desde lo discursivo- a la luz de las normativas vigentes.

Stella expone una mirada de la EPJA y sus actores atravesada por fuertes sentidos comunitarios y de educación popular, dando cuenta de su llegada a la modalidad y su formación en ella. Lazos de solidaridad y compromiso con las comunidades, persisten en las prácticas de los instructores laborales y coordinadores que trabajan en la modalidad desde la década del '90; prácticas que tienden a lo no formal, con impacto comunitario y barrial.

Dante recoge su formación técnica y recupera el valor de la metodología conductista para la formación de competencias y el saber profesional; en donde el docente se erige como modelo a copiar y seguir, orientando y guiando los aprendizajes de los adultos. Considera la FP ligada a la actualización frente a las demandas, orientada hacia el futuro y focalizada; observando críticamente la expansión de ofertas sin recursos suficientes.

En el capítulo 5 desde la perspectiva de los coordinadores de las instituciones que fueron nuestra unidad de análisis identificamos sentidos educativos, sociocomunitarios, terapéuticos y de contención hacia la población destinataria. Las trayectorias de formación y en la modalidad de cada actor, conjuntamente con experiencias laborales fuera del sistema educativo, son elementos fuertes para analizar sentidos que son traducidos en significantes (Díaz y Guber, 1986) y desde los cuales se sostienen las prácticas de gestión vinculadas al trabajo con estudiantes, jóvenes, adultos, mujeres con discapacidad, con procesos de judicialización.

Las instituciones estudiadas se ubican en barrios alejados de centro de la ciudad capital del departamento, cuentan con vínculos históricamente erigidos con las comunidades, y con los diferentes actores locales que las componen, dando cuenta de una impronta que hace al ejercicio a la gestión, a los modelos y estilos institucionales y a las propuestas formativas ofrecidas y sostenidas en el tiempo.

El coordinador del CCA, recientemente ocupando el cargo, se encuentra trabajando en lo que considera la organización administrativa, que vincula a aspectos comunicacionales, organizativos e interinstitucionales; buscando un nuevo ordenamiento que logre mayores grados de formalización de las tareas que se desarrollan en la institución.

En el caso del coordinador del CCB su trabajo de gestión tuvo como objetivo principal el de restablecer la identidad institucional hacia la comunidad; la cual está atravesada por una desigualdad económica profunda que atraviesa mayoritariamente a jóvenes y mujeres. El aspecto social y comunitario, la recomposición de relaciones con instituciones y actores que posibilitaran una mejor convivencia en el barrio, ha sido y es una preocupación al momento de ser entrevistado. En relación a la identidad institucional, la misma se encuentra relacionada a la valoración de la presencia de adultos como estudiantes en detrimento de los adolescentes y jóvenes; el adulto es el destinatario esperado de las propuestas educativas.

En el caso de las mujeres, conforman el mayor porcentaje de alumnado, según coinciden los entrevistados. Atravesadas por la pobreza y la desigualdad de género, se ven destinadas en los discursos al trabajo, labores de cuidado y tareas domésticas (Millenaar, 2014). Trayectorias marcadas por su condición de mujer obstaculizan otros caminos posibles, dejando a los espacios formativos solo una función de esparcimiento y ruptura con la rutina diaria.

Coinciden los entrevistados en destacar la experiencia y formación de los instructores en el oficio que enseñan a la vez que consideran que falta formación pedagógica, y esto opera como limitante para la mejora de las prácticas. La formación pedagógica escasa de los capacitadores es visualizada como preocupación para el ejercicio de la práctica docente, sin

embargo no se advierte como un condicionante a la hora de pensar su lugar de conducción de las instituciones que coordinan. Es allí donde los sentidos comunitarios y no formales toman fuerza y validan “hacia dentro” la tarea.

Consideramos que la dinámica institucional pospone un trabajo integrado y de comunicación entre las distintas instituciones que, aún regidas por las mismas normativas, plantean prioridades de trabajo mayoritariamente en soledad y de manera particular, con distintos grados de respaldo de los actores institucionales y con menor visibilización de las tareas a nivel departamental o provincial. La construcción “artesanal” de estos lugares de conducción de las instituciones, han propiciado lo que identificamos como disputa histórica atravesada por formas históricas de sentidos que observan en desventaja estos lugares de conducción y los cargos directivos de escuelas primarias para jóvenes y adultos, a los que los docentes acceden por concurso. Esto provoca en la modalidad una invisibilización de las prácticas que los coordinadores realizan. En esta misma línea de análisis las prácticas docentes de los instructores laborales también sufren el cuestionamiento de los docentes de los niveles obligatorios del sistema, ubicándolos en un lugar de inferioridad respecto a la legitimidad de la enseñanza.

Reiteramos, en este cierre, que la función de la coordinación de la EPJA sigue sosteniendo, a lo largo de las décadas, su ausencia en el organigrama de la función pública. Aun cuando el acceso a esos cargos se realiza de manera discrecional, la función educativa que desempeñan los coordinadores no ha sido totalmente abordada desde las políticas educativas.

En el capítulo 6 destacamos que ha habido avances normativos que imprimen cierta formalidad a las propuestas, orientando a propuestas curriculares y trabajo por proyectos, organización modular y por capacidades para cada perfil. No obstante, los entornos formativos observados no responden en su totalidad a los requerimientos de los perfiles profesionales que se dictan y el rumbo que toman las capacitaciones se vincula a cómo los instructores se relacionan con el oficio y con el sector productivo.

Analizando las prácticas pedagógicas en la vida cotidiana institucional consideramos que hay una fuerte incidencia de los contextos y la organización de cada centro. Las formas históricas de los sentidos sobre el oficio han construido y construyen desde las prácticas condicionamientos acerca de lo que transmiten los instructores, las técnicas que privilegian, y los insumos que utilizan. Aníbal y Mirta pueden ofrecer otras capacitaciones de la misma familia profesional; los tres restantes centran su vínculo con la enseñanza en esta propuesta que desarrollan.

Identificamos un modo de trabajo en las aulas que tiene su correlato con las formas de entender el ejercicio del oficio o práctica profesional; que encuentra respaldo en la experiencia laboral desde la cual transmiten. Prácticas de enseñanza construidas desde sus experiencias y también desde las biografías escolares y educativas, que se van configurando en cada CC y con cada grupo de estudiantes. En otras palabras, enseñan, donan -sin restricciones- lo que han aprendido y cómo lo han aprendido; aunque coinciden en que las condiciones de trabajo y los entornos formativos no son los adecuados: convivencia con otros talleres, ruidos, escaso espacio, falta de máquinas e insumos.

La enseñanza de oficios y la tarea de enseñar como oficio se construyen en cada espacio concreto y situado. La tarea docente nacida casi *sin querer* es una apuesta desafiante para estos instructores, aunque respaldada en los saberes que tienen para dar. Estos instructores construyen su oficio docente desde la legitimidad de su vocación, desde haber tenido algunos de ellos la posibilidad de enseñar a otros en espacios educativos y laborales, en detrimento de la formación pedagógica ausente que no es mencionada por ninguno de los entrevistados como una limitante u obstáculo a la hora de ejercer sus tareas como instructores. Rescatan la fuerza de lo práctico, el ejercicio de hacer por sobre los fundamentos teóricos; hacer en función de un contexto, hacer atendiendo a necesidades y demandas, hacer en función de lo aprendido y heredado (Alliaud y Vezub, 2012).

Los capacitadores -a excepción de Mariela- plantean diferencias entre el espacio de taller como espacio de aprendizaje, y los espacios de inserción laboral de los estudiantes. En este sentido, el taller queda en clara desventaja con estos últimos por la falta de

herramientas, de insumos y de condiciones edilicias que podrían acompañar y estimular a los alumnos.

En los procesos de aprendizaje se advierte la autoestima de la persona que se está formando como fundamental; consideran que una autoestima débil interviene negativamente en la experiencia de formación.

Entendemos que la formación para el trabajo está atravesada por la carencia de entornos formativos; carencias que en algunos casos persisten a lo largo de los años y, en otros, han ido mejorando, equipándose a partir del trabajo institucional y líneas de financiamiento del INET y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

La falta o escasez de insumos, herramientas y máquinas en los talleres modifica el trabajo con el currículo y las prácticas de enseñanza de los instructores, que tienen en lo cotidiano también que tomar definiciones respecto de una situación económica de los estudiantes que golpea algunas realidades. Es decir, las condiciones de vida de los estudiantes inciden en el cursado y en la adecuación de las propuestas de trabajo que los docentes proyectan, muchas veces limitándolas; como así también en la construcción de expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Entonces, los docentes fortalecen este enfoque comunitario dando más fuerza a lo doméstico, lo barrial y, también, a lo informal; a lo cual se suman en el CCB, condiciones edilicias institucionales precarias.

Entendemos que en las propuestas de enseñanza, los instructores privilegian estrategias vinculadas a la aplicación de técnicas, a la comprensión de los nuevos conocimientos que se enseñan, a la repetición de explicaciones, a demostraciones acerca de el o los mejores modos de llevar adelante la tarea y, también, a aspectos actitudinales que acompañan de manera central algunos recorridos formativos, como es el caso del taller Panadería, coincidentemente con lo concluido por las investigaciones de Millenaar (2018). En tal sentido, estos aprendizajes promueven mayor autonomía en la tarea y contribuyen a profesionalizar el trabajo que se realiza (Jacinto y Millenaar, 2012).

A su vez, la práctica docente institucionalizada se desarrolla en cierta soledad. No se registraron acciones conjuntas entre instructores, o entre instructores y docentes de nivel

primario o secundario de los CC. Las decisiones sobre la propuesta de formación son responsabilidad del instructor, con escasa intervención de los coordinadores.

Toman especial relevancia los aportes de Rockwell (2009) en Achilli (2010). Los recuperamos aquí para dar cuenta de un análisis y una mirada enfocada en un contexto sociourbano que interviene fuertemente los sentidos que atraviesan la vida cotidiana institucional de cada centro y las expectativas sobre cada estudiante. En tanto que en estas instituciones, los discursos y prácticas pretenden que la experiencia educativa mejore y potencie las posibilidades laborales de los estudiantes, aunque en el derrotero y la proyección de las prácticas lo económico sea un elemento restrictivo. En otras palabras, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes intervienen en la descripción de sus posibilidades y obstáculos para aprender (Brusilovsky, 2006, p. 31).

Los saberes del oficio se van construyendo junto con un *hábitus profesional* (Perrenoud, 1994), en tanto conjunto de conocimientos sobre el rol docente que se desempeña y se construye entre lo biográfico y la propia socialización profesional del instructor, y que actúa como sustento de la práctica. El hábitus del cual habla el autor conjuga saberes, prácticas, esquemas de acción, reflexión sobre esas prácticas y creencias acerca de lo que es considerado válido o no, habilitando una relación específica con las herramientas teóricas.

Este saber profesional además tiene su correlato en los de la propia práctica, en relación con los estudiantes, el contexto, las características de la modalidad, de lo efectivo a la hora de las prácticas de enseñanza, de la dinámica del propio oficio y de la experiencia por fuera de espacios educativos. Hay modelos, formas, lenguajes que provienen y se consolidan en la experiencia, en un bagaje acumulado que se transmite y ajusta en relación con los Otros. En este sentido, priorizan los saberes prácticos y la explicación es considerada como estrategia primordial de trabajo.

Por otra parte, el modo de enseñanza personalizada que acompaña las producciones y tiempos, hace que los objetivos de los aprendizajes estén fuertemente marcados por los logros individuales; no se explicitan aprendizajes de tipo colectivo, de trabajo en grupo,

aunque sí se hace hincapié en la convivencia como un aspecto importante para el sostenimiento de la vida cotidiana de los talleres.

El trabajo con estudiantes con discapacidad es un punto relevante que nos interesa resaltar en términos de lo que implica para los instructores. Tres de los entrevistados trabajan o trabajaron con estudiantes con discapacidad en sus aulas; un trabajo sugerido y acompañado –algunos años- por la presencia en los dos CC de una terapeuta ocupacional. La convivencia en las aulas no es una preocupación, aunque si la propuesta educativa. La presencia de los estudiantes interpela y desafía las prácticas de enseñanza en relación a superar, en primer lugar, los prejuicios sobre sus posibilidades de trabajo, pero a su vez en la propia proyección que se hace institucionalmente de la formación; en más de un caso cursan por varios años el mismo espacio. Sólo uno de los estudiantes realiza productos de talabartería para la venta, con asistencia del instructor.

Aún sin herramientas pedagógicas y didácticas, el trabajo docente con los chicos especiales se caracteriza como valioso y desafiante. Las derivaciones a los talleres se fundamentan en criterios poco explícitos que rondan una dificultad moderada en los saberes del oficio, experiencia de los instructores en la enseñanza a estudiantes con discapacidad, y también una mezcla de *confianza* (Leandro) y *buena llegada* (Mario).

Entendemos que hay una deuda histórica en las distintas escalas contextuales para con estos estudiantes que habitan las aulas de los talleres de la modalidad, por más de dos décadas en algunos casos. Espacios educativos que se conformaron como lugares de asistencia y contención tienen hoy serias restricciones edilicias, pedagógicas y de recursos humanos para atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes.

Existen tensiones entre la contención de los estudiantes en la modalidad, la motivación para que concluyan las capacitaciones, y el trabajo sobre autoestimas desgastadas y, en otro sentido, la enseñanza del oficio, sus secretos y rudimentos para que puedan dedicarse a él. Lo analizado nos permite pensar que las concepciones sobre el mundo del trabajo y sus demandas están ligadas a las inquietudes de los estudiantes, sus experiencias laborales o vinculaciones que el propio capacitador pueda tener con el sector socioproductivo. Del

mismo modo, el seguimiento de los egresados se realiza de modo informal, ligado a comunicaciones de los estudiantes con el docente, pero sin planeamiento institucional.

En el capítulo 7, último de este trabajo, nos detuvimos en los estudiantes jóvenes y adultos y sus sentidos acerca de los aprendizajes, de la enseñanza que estaban recibiendo y de la vinculación con posibilidades laborales ligadas a la formación que estaban recibiendo. Destacan los talleres como espacios de formación, en los que aprenden y adquieren conocimientos, saberes, *secretos*, vinculados al hacer práctico.

Identificamos fuertes sentidos vinculados a lo comunitario que traducen en trabajo con sus pares, la convivencia grupal, la colaboración y la ayuda, a lo que se suma la valoración por la tarea docente que ligan al sacrificio y la voluntad de enseñar, más allá de los entornos formativos precarios.

Es central para este estudio advertir que son escasos los estudiantes que vinculan la elección de la capacitación a una salida laboral mediata o inmediata. Por el contrario, la mayoría no explicita planificación al respecto. Atravesados por diferentes situaciones económicas y urgencias cotidianas, la falta de planificación institucional de prácticas de inserción laboral, entendemos que contribuyen también en este sentido. Asimismo se pone en cuestión el supuesto de que quienes asisten a capacitaciones laborales o de FP lo hacen en vistas a una salida laboral o para el mejoramiento de condiciones laborales. Entendemos que existe una debilidad en la formación relacionada a la escasa o nula presencia de prácticas de inserción laboral.

Los espacios de formación para el trabajo son, entonces, un medio para obtener beneficios económicos complementarios para algunos estudiantes -fundamentalmente jóvenes-, y de superación personal, para otros. El buen clima de trabajo y convivencia, la solidaridad, el compañerismo y el transitar el cursado sin sobresaltos, con tranquilidad sostienen estas trayectorias, complejas y heterogéneas. No niegan diferencias pero no las ubican en un lugar de importancia; las reconocen y pueden convivir a partir de ellas.

En coincidencia con la mirada de los instructores lo etéreo no ocupa una referencia de importancia para la mayoría de los estudiantes. Sólo es referida como un desafío para la

convivencia, aunque no revista peso luego. Los estudiantes que refieren a este aspecto distinguen a los *jóvenes* o los *chicos* de los *adultos* y los *grandes*, otorgándole al primer grupo características de despreocupación, desmotivación, escasa responsabilidad pero también mayor *facilidad* para aprender. A los adultos –en contraposición- les otorgan un lugar de aprovechamiento del tiempo, de mayor compromiso con la *obligación* y con otros *tiempos* de aprendizaje.

Con lo cual la construcción jóvenes y adultos como estudiantes supera, en riqueza y complejidad, lo etario. Los sentidos otorgados a los jóvenes y a los adultos están atravesados por prácticas culturales, representaciones en torno a su relación con el conocimiento y a sus posibilidades de aprender, sus propios intereses y también -claro está- a las experiencias laborales que hayan transitado o que estén transitando. Los sentidos siempre sociales, colectivos y contradictorios desde el discurso ponen a la juventud en el lugar de la falta, de la incompletud, marcando aquello que no posee o no adquirido todavía; con un futuro por venir, con proyectos por desarrollar, en una proyección que los desvincula del presente que habitan (Francisconi en Piñero, 2015, p. 56).

Estos sentidos se confirmarían en jóvenes que abandonan el cursado de los talleres o en aquellos que no expresan responsabilidad frente a las tareas. Sin embargo en el desarrollo de las clases y en intercambios entre estudiantes e instructores, estos significados se matizan y hasta se diluyen en formas de convivir que destacan los logros del otro, que ponen a disposición sus saberes, que comparten conocimientos.

Es fundamental considerar las condiciones sociohistóricas, económicas y culturales en las que las nuevas generaciones se han vinculado al mundo del trabajo, con características flexibles, competitivas, individualistas, de profunda especialización y aumento de requerimientos para ingresar a los mercados laborales. Lo cual convive con sentidos culturales propios de una memoria colectiva ligada a una cultura del trabajo vinculada al esfuerzo individual que muchos de estos estudiantes no han experimentado, pero que -a su vez- opera como criterio de evaluación de sus prácticas.

Para las estudiantes mujeres la relación con los conocimientos y aprendizajes se encuentra condicionado por el lugar social y familiarmente asignado desde su rol como mujeres y -en muchos casos- también a su rol de trabajadoras, por fuera del ámbito doméstico. Entendemos que la condición femenina tiene una incidencia fundamental en su condición de estudiantes.

Por lo dicho anteriormente, advertimos el desafío de seguir pensando cuál es la función asignada y construida por y para las instituciones de la modalidad, el lugar que tienen los docentes -en este caso instructores- y las prioridades de formación que establecen estas instituciones desde sus prácticas, para comprender y revertir situaciones de desigualdad (Brusilovsky y Cabrera, 2012, p. 23).

Los miedos al fracaso están presentes en los relatos. Temores ligados a abandonar el cursado y no poder terminar, no poder adaptarse, miedo a errar, a equivocarse, temor a transitar lo nuevo. Esto no es casual; está fundado en una pedagogía positivista-normalista del error que fundó y atravesó el sistema educativo formal argentino, y también las llamadas experiencias no formales, que lucharon por no escolarizar sus formas y promover otros vínculos pedagógicos. El error como falta e incompletud, responsabilidad del estudiante está presente en la evaluación de sus aprendizajes. Con el advenimiento de las pedagogías críticas y pedagogías alternativas y, fundamentalmente, desde los aportes de las teorías constructivistas, la mirada sobre los procesos de aprendizajes comenzó a modificarse. El aprendizaje se construye colectivamente, desde el vínculo pedagógico, desde la relación con el sujeto que enseña y el conocimiento que se pone en juego en las aulas. La mirada crítica toma al error como punto de partida para conocer los procesos cognitivos y andamiar los aprendizajes y, en este sentido, superar el supuesto fracaso (Freire, 1994; Edelstein, 2002; Besabé y Cols, 2008; Litwin, 2008). No obstante estos aportes, los miedos están presentes en el cursado, la asistencia, la convivencia y en -fundamentalmente- los aprendizajes.

En los sentidos analizados respecto a los aprendizajes y la condición de estudiantes, el tiempo no solamente atraviesa el proceso de la propia formación para el trabajo, la

formación y la adquisición de saberes, sino que involucra los modos considerados “correctos” para el ejercicio y las prácticas profesionales, que se ven interpeladas por los propios estudiantes. Estos modos se ponen en juego ordenando y problematizando las formas tradicionales en las que se conciben las prácticas laborales, un ejemplo de ellos es el ingreso al aula de tutoriales y nuevas tendencias que irrumpen en lo ya conocido.

Ahora bien, estos modos de entender el tiempo que atraviesan la enseñanza, los procesos de aprendizaje y, a su vez, la organización de la producción y el ejercicio laboral están fuertemente condicionados por la trayectoria formativa y el ejercicio profesional que el instructor haya adquirido y adquiera, y considere valioso (Panaia y Delfino, 2019).

Para el análisis de los procesos didácticos en la formación laboral de la EPJA –con mayor formalización en las dos últimas décadas- considerar los tiempos institucionales, de aprendizaje, de enseñanza, cómo se van modelando al interior de cada taller, es fundamental para entender las diferentes perspectivas sobre cómo *debe* desarrollarse el oficio o llevar a cabo el trabajo.

Señalábamos con anterioridad que las actividades prácticas tienen un peso considerable en relación al abordaje teórico de los saberes en los talleres observados. En relación con esto advertimos que los tiempos de presencialidad son invaluable para los aprendizajes prácticos, para la observación de procedimientos, para la adquisición de esos saberes que están ligados a la explicación in situ, la copia y el ejemplo.

Por la fuerza con la que es enunciado, recuperamos aquí el abordaje que del tiempo escolar realizó Regina Gibaja (1993). Las experiencias, actividades privilegiadas al interior de las instituciones educativas, distribución de los tiempos y abordaje de contenidos, permiten analizar el concepto de tiempo instructivo, entendido como tiempo de aprendizaje, de relación con el conocimiento; aquel que es mayormente valorado por los estudiantes cuando están en el taller. También hay tiempos de espera -dentro del propio espacio formativo- identificado como motivo de queja, o un aspecto que no satisface del todo a los estudiantes. Destacamos que más allá de algunos sentidos que proponen pensar el espacio de capacitación como de ocio o terapia, hay una necesidad expresa de que el tiempo “en” el

taller sea un tiempo de aprendizaje en donde se promueven actividades, se experimentan técnicas, se logran resultados; dado que esto no puede garantizarse por fuera del espacio institucional.

En los talleres en donde la explicación individual ocupa un lugar privilegiado y los estudiantes no tienen suficiente autonomía para avanzar sin la asistencia de los docentes, se experimenta cierto tiempo inerte, tiempo que potencialmente podría haber sido de aprendizaje pero que no está dedicado a eso por ser un tiempo de espera de la explicación y de la intervención del instructor. Esto es leído también por los instructores como un aprendizaje que tienen que lograr: se aprende a esperar, se aprende a tener paciencia, como parte de las capacidades propias del trabajo en el perfil –fundamentalmente los considerados artesanales-.

Queremos destacar también que el tiempo, como aspecto importante de los procesos de aprendizaje, atraviesa la condición femenina de las estudiantes mujeres. Ellas con mayor fuerza definen al tiempo en el CC como *propio*, un *tiempo libre* dedicado a hacer una actividad elegida, deseada y, para algunas, pendiente. Es un tiempo personal, de producción, de organización del trabajo, de convivencia con otros. Por ello, también que esta idea del tiempo puesto “en suspenso”, traducido en proyectos inconclusos y metas postergadas da más fuerza a las elecciones que realizan; aunque ubiquen esa posibilidad solamente en su presente.

Advertimos dificultades en los estudiantes en reconocer saberes que se construyen y adquieren por fuera de las instituciones escolares. El orden, la guía de trabajo que tienen los instructores, la hoja de ruta que es mencionada por los actores, ¿qué lugar otorgan a estos saberes?, ¿se los recupera en las prácticas de enseñanza? Analizamos que este aspecto está aún pendiente en la organización institucional y en la práctica pedagógica de los instructores, y es importante advertirlo porque incide también en la mirada que los estudiantes tienen sobre estos conocimientos y sus procesos de formación. Es importante, a su vez, preguntarnos cuáles son los conocimientos legitimados socialmente y explicitados como propios por parte de los estudiantes.

Identificamos las estrategias didácticas priorizadas en el trabajo áulico. La principal es la explicación individual y personalizada por parte de los instructores, y en menor medida se observaron clases explicativas o demostraciones para todo el grupo. También utilizaron fundamentalmente Mirta y Aníbal un trabajo de problematización e interrogación acerca de los procesos llevados a cabo.

Reconocemos un fuerte sentido que vincula la enseñanza con la *ayuda*, con el compartir lo que se sabe, con la paciencia relacionada a la explicación; pero también ligada a la reiteración de los procesos, técnicas y temas. Una enseñanza que puede tener demostraciones generales hacia el grupo –Panadería y Modisto- o demostraciones individuales. Los docentes como “profesionales” se encuentran preparados para transmitir el oficio y respaldados en sus experiencias laborales.

Litwin (1997) nos permite pensar acerca de las buenas prácticas de enseñanza, como aquellas que el docente despliega para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, el tratamiento de los contenidos, cómo el docente los recorta para poder ser enseñados, los supuestos que maneja en relación al aprendizaje del estudiante y a sus posibilidades. En esta construcción del buen docente la *facilidad* para la explicación y la utilización de un lenguaje ameno, habilita y da lugar a los aprendizajes. Dicho en otras palabras, a partir de la explicación y de las reiteraciones que sean necesarias, el aprendizaje se produce. Sumado a esto, los estudiantes destacan docentes que se *amoldan* a ellos y priorizan el vínculo y el *trato* con el otro. Esto se pone en la balanza incluso en momentos en donde en el trabajo en el taller -Tejedor Manual fundamentalmente- genera tiempos de espera prolongados. En los talleres en los que las explicaciones se individualizan - Tejedor Manual, y en un segundo lugar, Modisto- las intervenciones y explicaciones de las docentes se transforman en indispensables para poder avanzar con los aprendizajes. Esto marca una diferenciación respecto a aquellos estudiantes que utilizan otras estrategias de búsqueda como explicaciones en tutoriales, revistas u otros para poder continuar el trabajo, y aquellos que no continúan su trabajo de manera independiente, sin la intervención de los docentes.

Quienes han tenido experiencias de formación en el ámbito privado, comparan los espacios y destacan positivamente la experiencia formativa en espacios públicos y gratuitos. La valoración se sustenta principalmente en los conocimientos que son ofrecidos y los vínculos humanos, alejados de una lógica comercial y competitiva.

Considerando lo que a su vez fueron planteando los instructores, la progresiva autonomía de los estudiantes va de la mano de un trabajo sobre la autoestima y el reconocimiento de sus posibilidades. Adquirir hábitos y técnicas, procedimientos de trabajo y atender a la prolijidad son criterios de evaluación explicitados en el desarrollo de los encuentros y en función de los cuales los docentes orientan sus *recomendaciones*. La paciencia como herramienta de enseñanza pero como también aprendizaje a lograr, es enunciada los talleres de Tejedor Manual, Modisto y Talabartero, especialmente. Las clases se llenan de recomendaciones: ser cuidadoso con los materiales y herramientas, tener prolijidad en las terminaciones, presentar diseño antes de la hechura, evaluar las características de los insumos, combinar materiales, tomar medidas correctamente, respetar los tiempos.

Consideramos que en el desarrollo de las clases hay un predominio de ejercicios prácticos por sobre los contenidos teóricos o fundamentos de las prácticas, que se consultan en distintas redes o fuentes y, en menor medida, son provistos en apuntes por parte de los docentes. Por un lado, se ve desarrollo teórico en explicaciones para todo el grupo o individuales, en algunos casos acompañado de apuntes de escritura y, por el otro, la enseñanza de procedimientos, actividades prácticas y ejercicios que permiten *producir y hacer cosas*. Podemos entonces establecer una relación entre la organización de las clases y sus tiempos con las decisiones metodológicas que toma el docente; es decir, con las estrategias de enseñanza que implementan.

Las prácticas al interior de cada espacio están relacionadas con el desarrollo de técnicas intelectuales y manuales, pero también sociales. Se pone en juego el conocimiento específico y ciertos procedimientos en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. En este sentido el recorrido histórico-educativo de la Formación Profesional está ligado al *aprender haciendo* en condiciones reales de trabajo, sin desconocer la reflexión

sobre la práctica. Los especialistas del campo acuerdan en que esta actividad educativa promueve saberes, habilidades, capacidades, competencias, destrezas y técnicas para el desempeño en el mundo del trabajo, con un fuerte componente didáctico ligado aspectos técnicos y prácticos. Su impronta pone peso lo empírico aunque no descarta la teoría (Rizzo y Suk, 2017).

Las familias, amigos y conocidos pueden potenciar la vinculación con la práctica laboral o frenar las iniciativas, en muchos casos. Hay una primera evaluación de lo producido en el ámbito doméstico, cuando valoran positivamente lo realizado, usan o consumen, solicitan otros trabajos. Esto actúa como elemento importante para los estudiantes en relación a su propia mirada sobre la producción. Identificamos entonces que poner en valor las *prácticas artesanales*, el producto de su trabajo no es algo logrado o fácil para los estudiantes. Entendemos que esto guarda relación con la escasa o nula presencia de prácticas profesionalizantes en las ofertas formativas y con el carácter doméstico que adquiere el trabajo.

Las trayectorias formativas de los instructores laborales tienen un peso sustancial en la relación que establecen los estudiantes con el mundo del trabajo, desde la propia disposición del espacio, la organización del tiempo, la planificación de las tareas y las expectativas sobre los aprendizajes de los jóvenes y adultos, hombres y mujeres.

Nos encontramos con espacios de formación laboral atravesados por los sentidos de la educación para adultos desde un posicionamiento de contención, de llegada a los barrios más vulnerables, a poblaciones en riesgo y con el objetivo de transmitir oficios y saberes de instructores idóneos, en un gran porcentaje; espacios habitados por actores que han tenido que adaptarse a cambios y propuestas de política educativa que ubicaban su trabajo en otro lugar; espacios atravesados por historias y prácticas de ajuste constante a condiciones de trabajo precarias, incompletas alejadas de los entornos formativos exigidos en resoluciones ministeriales o del órgano educativo provincial; espacios en donde los jóvenes, aunque cargados de sentidos de falta, desorientación y cursados inconclusos, va cobrando notoriedad en las últimas décadas y apropiándose de recorridos de búsqueda

constante. “Las trayectorias educativas habilitan mirar la heterogeneidad de recorridos que los jóvenes van armando, combinando y proyectando en su relación con otros; podemos afirmar que hay tantas juventudes como jóvenes y modos de vivir y estar en el mundo” (Francisconi en Piñero 2015, p. 52). Son estudiantes que valoran la voluntad y el esfuerzo de los docentes por transmitir sus conocimientos aún en condiciones precarias.

Los entornos formativos precarios o incompletos alteran el desarrollo de las clases, y condiciona las producciones que se pueden realizar. Incide en el tiempo de producción y, además, condiciona el ritmo de trabajo y los propios aprendizajes que los estudiantes van adquiriendo. Muchos de ellos no tienen posibilidades económicas de adquirir las maquinarias más costosas o de utilizadas en otros lugares que no sean los de la propia formación; sumado a esto las escasas prácticas de inserción laboral o en espacios laborales, esto también aleja los espacios educativos de las posibilidades laborales. Esto constituye a que los estudiantes adviertan como lejana la inserción laboral o la entiendan como un paso posterior al cursado, e indefinido.

El mundo del trabajo se presenta como amplio, inestable y postergado luego de la finalización de la capacitación. Esto implica no tener en claro dónde podrían insertarse laboralmente en el oficio, *te vas enterando* planteaba Sebastián; implica además ofrecer productos en espacios públicos, exhibirlos en negocios para que la gente los vea, recorrer barrios ofreciendo sus productos vendiendo vender casa por casa.

Una sola estudiante del perfil profesional Modisto recoge el sentido creativo del trabajo y valora la posibilidad de conocer los procesos de hechura de cada prenda. Del mismo modo que un sólo estudiante -con experiencia previa a la formación- está a cargo de un emprendimiento familiar. Destacamos estos significados especialmente por el lugar en el que se posiciona la estudiante frente a la producción y al trabajo mismo.

Del mismo modo en los espacios de Tejedor Manual y Talabartero identificamos un ejercicio del oficio ligado a conceptos como *ocio, terapia, hobby*; que da cuenta de la relación con los aprendizajes y expectativas, que provocan estas prácticas artesanales.

Pero también resaltamos que algunos estudiantes modifican los significados que otorgan a las tareas que realizan, atravesando la concepción de terapia o hobby y evaluando la posibilidad de lo laboral.

Los sujetos adultos y jóvenes atraviesan situaciones de aprendizajes, desde un cruce social y también individual; es decir que los conocimientos y habilidades que van a adquiriendo son procesados según sus propias trayectorias y en vistas a disímiles demandas. Los saberes aprendidos, entonces, son de la persona que los aprende, y desde allí cobran significatividad social en tanto puedan ser “socialmente valorados” por otros (Jacinto y Gallart, 1998).

Por lo expresado hasta aquí, y atendiendo a uno de los supuestos iniciales, consideramos que las trayectorias formativas de los distintos actores inciden y condicionan las propuestas formativas, pero no tienen peso significativo a la hora de la elección de los estudiantes sobre los perfiles profesionales que cursan. Esta elección pone en juego otras condiciones como la disponibilidad de cupo y representaciones sobre la dificultad o no de los conocimientos del taller, principalmente.

Por otro lado, la historia institucional es desconocida por los actores, incluso el coordinador del CCA estaba reconstruyendo los inicios de la institución para solucionar problemáticas actuales en la vida cotidiana institucional. Algunos estudiantes cuentan con referencias sobre los cursos o propuestas de educación primaria o secundaria por familiares y amigos, otros arriban a la institución sin mayor información.

A su vez, planteamos como supuesto que los sentidos construidos por los instructores sobre las características e implicancias de los perfiles profesionales que dictan condicionan la vinculación de los estudiantes con espacios laborales y el aprendizaje del oficio. En este sentido, tenemos que decir que las prácticas docentes están marcadas por dos aspectos fundamentales. Por un lado, los sentidos y características otorgadas a los jóvenes y adultos, hombres y mujeres, que demandan ajustes, revisiones, diagnósticos, estrategias de intervención diferentes a la hora de enseñar el perfil y enseñar lo establecido. Por otra parte, se pone en juego *lo que se espera* del perfil, el sentido de la formación y de la relación con

el mundo del trabajo. Ahora bien, frente a los significados y propuestas que proponen los docentes, algunos estudiantes se posicionan críticamente observando la distribución de los tiempos, la relación con el mundo del trabajo y sus posibilidades de aprendizaje.

La inserción laboral de los estudiantes es considerada una preocupación que se atiende y encuadra dentro del taller, porque no se realizan vinculaciones con otros espacios ligados al sector de manera sistemática o esporádica. Consideramos que la postura pedagógica que toman los instructores también limita las posibilidades de contacto con experiencias laborales durante la formación, quedando esto en manos de la iniciativa de los estudiantes.

En este sentido, y dando cierre a este trabajo, consideramos prospectivamente que este estudio nos ha permitido visibilizar algunas problemáticas que requerirán, en otras instancias investigativas, tenerse en cuenta con mayor profundidad que la que los hemos abordado aquí. Nos referimos a dos aspectos que consideramos problemáticos y de gran importancia y que dan centralidad a sujetos de la educación en situación de riesgo educativo (Sirvent, *et. Al.* 1999). Por un lado, advertimos la necesidad de observar los procesos de integración y formación de estudiantes con discapacidad en la formación laboral de la EPJA y, por otro lado, profundizar el análisis desde la perspectiva de género sobre el lugar de las mujeres en espacios educativos y de miembros de colectivos disidentes, desde la perspectiva del derecho y de la educación pública, garantizado normativamente.

Bibliografía General de la Tesis

Específica

- Acin, A. (2016d). *Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos*. Actas de las Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/2016jornadasjovenesyadultos/> pp.4-11.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). *El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos*. Revista Diálogo Educativo, 12 (37), pp. 927-952.
Disponible en:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4825/4783>
- Avolio de Cols, S., Iacolutti, M. D. (2006) “Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas”. Capítulo 9. Punto 9.4 (Pág. 171-176). CINTERFOR/OIT. Buenos Aires.
<http://www.plataformaud.unsamdigital.edu.ar/course/view.php?id=295>
- Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, Á. (2000) Diseñar la coherencia escolar. Cap. II La escuela, un espacio de contradicciones. Madrid: Ediciones Morata.
- Bianchetti, G. (2005). *Educación y Trabajo: un debate fundamental para reconquistar el valor de lo social*. VII Congreso de Estudios del Trabajo. Asociación Argentina de Especialistas en estudios del trabajo. Buenos Aires, Argentina.
- Blejmar, B. (2005) *La gestión como palabra*. En: Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Borzese, D., Costas, P. y Wanger, E. (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*.

Noveduc, Buenos Aires.

Brusilovsky, S. (2005) *Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir.*

Revista IICE N° 28, Buenos Aires, Año XIII, N° 23, Junio.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012) *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea.* Coloquio: Serie Editorial.

Brusilovsky, S. y Cabrera, Ma. E. (2008). *Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90.* Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Disponible en:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a02brusilovsky.pdf> Dirección

General de Cultura y Educación

Burgos, A. y Roberti, E. (2013). *Los mundos del trabajo: multiplicidad de dispositivos, trayectorias y sentidos en la inserción laboral de los jóvenes.* IDES PREJET / CONICET. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo N° 11: El mundo del trabajo en discusión avances y temas pendientes. Grupo 7: Juventud y Trabajo. Buenos Aires.

Caciorgna, L. (2015) *Sentidos construidos sobre la escolaridad y la formación profesional, desde la perspectiva de los actores territoriales en un barrio de la zona sur del Municipio de Córdoba, Argentina* [tesis de maestría no publicada, UNC].

Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico.* Paidós.

Cantero, G. (1997) *La gestión escolar en condiciones adversas: escuelas que interpelan, orientan y reclaman.* Revista Proposiciones, vol. 8, N° 3.

Caranci, R. (2015). El sujeto pedagógico en la educación de adultos y jóvenes y la formación profesional. En: Piñero, L. (comp.) *Puentes entre educación y trabajo: hacia una formación continua.* UNSAM Edita.

Chaves, M. (coord.) (2007) *Estudios sobre juventudes en Argentina.* - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas, 2009.

- Corica, A. (2007). *Los elementos que configuran las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria*. Proyecto de investigación periodo 2005-2007. CONICET – FLACSO.
- De Ibarrola, M. (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: RedEtis.
- De la Fare, M. (2010 1era ed) *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- De la Fare, M. (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Estado de conocimiento*. Serie informes de investigación N° 3. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - DINIECE.
- Díaz, R.; Guber, R.; Sorter, M.; Visacovsky, S. (1986) *La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales*. México: Nueva Antropología, Vol IX. N° 31.
- Dursi, C. Millenaar, V. (2013) *Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario*. XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. ASET. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2002) *Problematizar las prácticas de enseñanza PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482 Conferencia. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468/10008>
- Espinosa, M. (2013). *Genealogía del concepto de gestión. Sus orígenes en el campo económico. Historia y transposición al campo educativo*. Santa Fe: FHUC – UNL.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Fernández, N. (2013). *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: Hernández, A; Martínez, S. (Comp). Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo. General Roca: Publifadecs. FACE-UNCO. Pág. 265-290.

Finnegan, F. (1994) *La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones*. MERCOSUR. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA. Disponible en:
<http://unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Educaci%C3%B3n%20Popular%20y%20Educaci%C3%B3n%20de%20J%C3%B3venes%20y%20Adultos1%20Finnegan.pdf>

Finnegan, F. (comp.) (2012). *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Flecha, R. (1997) *Compensación, aceleración, inteligencia cultural*. En: García Carrasco, J, Educación de adultos. Barcelona: Editorial Ariel.

Francisconi, A. (2008) Los jóvenes y la formación laboral: ¿formar solo para el trabajo? En: Piñero, L (2008). *Educación y primer empleo. Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Francisconi, A; Smit, R. (2015). *Política educativa para la formación laboral: el desafío de mirar más allá del aprendizaje del oficio*. Encuentro Latinoamericano la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina, UNIPE Buenos Aires.

Francisconi, A; Ulrich, C. y Bordón, E. (2018) *Organización institucional y definiciones curriculares: diversidad y fragmentación*. En: Homar, A. y Altamirano, G. (Comp.). Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Políticas discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. Noveduc: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Freire, P. (1994): Primera Carta. En: *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freytes Frey, A. (2018) *Programas de apoyo a la inserción laboral de los jóvenes y el difícil desafío de incorporar a los más vulnerables. El caso del sector de la construcción en Avellaneda*. En: Jacinto, C. (Comp.) El secundario vale. Saberes, certificados y

- títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.
- Friggerio, G.; Poggio, M. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Ed. Troquel.
- Gallart, Ma. A y Jacinto, C. (2003) Entrevista. IIPE-Buenos Aires, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Informes periodísticos para su publicación. N° 19.
- Gallart, Ma. A. (2006) *Los desafíos de la Formación Profesional*. Anales de la educación común. Tercer siglo. Año N° 2, N° 5. Educación y trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 122 a 127 de la edición en papel.
- Garino, Ma. D. (2013) *Variaciones en las trayectorias educativo laborales de jóvenes egresados de una escuela secundaria*. En: Hernández, A; Martínez, S. (Comp). Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo. General Roca: Publifadecs. FACE-UNCO. Pág. 245-264.
- Hernández, A. y Martínez, S. (2013) (coord.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, Río Negro, PubliFadecs, 2013, 352 páginas.
- Hillert, F. (1991). *Representación Social de la Educación en adultos de la Ciudad de Buenos Aires: padres y docentes de escuela primaria*. Proyecto de investigación Ubacyt, FI 063, 1988-1990, y Conicet 1989-1991. Mimeo.
- Hillert, F. (2013). *Construcción de sentidos culturales en la escuela secundaria*. En: Kaplan, C. y Bracchi, C. Imágenes y discursos sobre los jóvenes. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dirección General de Cultura y Educación. P. 299-309.
- Hillert, F. et. al. (2013). *La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica*. Revista del IICE N° 33. Pág. 9-26.
Disponible en: file:///C:/Users/Alfonsina/Downloads/1098-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2263-1-1020141217.pdf

- Homar, A. y Altamirano, G. (Comps) (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Noveduc: Buenos Aires.
- http://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS_457094/lang--es/index.htm
- Irizar Rojas, J. A. (2009) *Principios básicos de la educación de adultos*. En Revista de especialidades Médico- Quirúrgicas. Vol 14, N° 1. México.
- Jacinto, C. (1996). *Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias*. Dialógica N° 1, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2003). *Juventud, educación y trabajo en AL: dilemas y políticas*. 6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2007): *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*. Buenos Aires: UNICEF.
- Jacinto, C. (Comp.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.
- Jacinto, C., Millenaar, V. (ene./mar. 2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE vol.17 no.52.
- Kaplan, C. (2013). *La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes*. En Carina V. Kaplan; Claudia C. Bracchi. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata Editor. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, p. 111 - 125.
- Kaplan, C. y Bracchi, C. (comp.) (2013). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Landreani, N.; Espinosa, M. (2002). *Cuadernillo sociología de la educación*. Licenciatura en Gestión educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Levy, E. (2015) *Educación y trabajo en los Programas Sociales. Tensiones y debates no saldados*. Grupo Temático N° 12: Educación, Estructura productiva y Fuerza de Trabajo. 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Llosa, S; Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H (2001). *La situación de jóvenes y adultos en Argentina*. En Revista Brasileira de Educação, n° 18, ANPED.
- Longo, Ma. E. (2018). *El vínculo educación y trabajo: complejizar la mirada precisándola*. En: Jacinto, C. (Comp.). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.
- Lorenzatti, M.C; Cragnolino, E. y Acín, N. (2004) *Los factores y procesos que dan cuenta de la relación de la demanda y la oferta de educación de adultos en Córdoba*. Reseña de investigación en Revista Páginas UNC. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación, v.4.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2011) *La construcción social de la condición de juventud*. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en:
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). *Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible en investigaciones en la escuela secundaria política y trabajo*. En: Hernández, A. y Martínez, S. (Coord). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. General Roca: Publifadecs.
- Messina, G.; Pieck, E.; Castañeda, E. (2008). *Educación y Trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Innovemos Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, UNESCO. UNESCO Santiago, Chile.

- Millenaar, V. (2014). *Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: El lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género*. En: Trabajo y Sociedad, Núm. 22, Santiago del Estero, Argentina.
www.unse.edu.ar/trabajosociedad.
- Millenaar, V. (2018). *Servir y agradar. Aprendizajes actitudinales en la propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía*. En: Jacinto, C. (Comp.) El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.
- Miranda, A. (2002). *La juventud, la educación y el empleo: un estudio acerca de los cambios en las transiciones de los jóvenes en el Gran Buenos Aires*. Tesis para la Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Miranda, A; Corica, A. (2015). *Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI*. Perfiles Educativos | vol. 100 XXXVII, núm. 148, IISUE-UNAM.
- Miranda, A; Martínez, S y Zaffaroni, A. (2013) *Formación para el trabajo: cambio social, sentidos del trabajo y escuela secundaria*. En: Hernández, A; Martínez, S. (Comp). Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo. General Roca: Publifadecs. FACE-UNCO. Pág. 83-125.
- Misirlis, G. (2009) *Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político – didáctico*. Material de trabajo para la Preparación Confintea VI. Oficina Regional OEI e IDIE- Argentina: Fundación Santillana.
- Moschini G. (2015) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Reseñas de libros. Propuesta Educativa, Año 24 Nro. 43, págs. 142 a 144, Junio.
- Ojea, M. (2011). Adolescentes y jóvenes hoy. En Sartore, Marta; Maldonado Stella, Vázquez Silvia Andrea; Ojea Mabel: Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes. Serie Formación y Trabajo Docente. Ediciones CTERA. Buenos Aires.

- Otero, A. (2011). *Procesos de transición a la vida adulta: un análisis cualitativo con jóvenes argentinos*. Tesis doctoral en ciencias sociales FLACSO. Propuesta Educativa Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – Págs. 131 a 133 – Educación - FLACSO ARGENTINA. Disponible en:
<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/tesis/28.pdf>.
- Panaia, M; Delfino, A. (2019) El estallido del tiempo. De la formación al trabajo y el empleo. Área temática sociología del trabajo/educación superior. Conicet, UNL, UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Parrello, M. A. y otros (2011). *Curso de capacitación para la articulación entre EDJA y FP y/o Formación para el trabajo*. Módulo para docentes. Programa Jóvenes, Ministerio de educación de la Nación.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible* [Traducción de Gabriela Diker]. Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève. In Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31.
- Piñero, L (2008). *Educación y primer empleo. Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo*. Ediciones CICCUS, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue Biblioteca.
- Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (2008) *La centralidad de los saberes del trabajo en la construcción de alianzas productivas, ambientales y culturales. Reconceptualizando el dispositivo educación-trabajo*. Fecha de consulta: diciembre de 2015. Disponible en
http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/24_Puiggros_Disped-trab.pdf
- Reguillo, R. (2012). Culturas juveniles. Formas políticas de desencanto. Cap. I Pensar los jóvenes. Un debate necesario. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

- Riquelme, G. (2000). *La educación y formación de los trabajadores*. Un abordaje comparativo de resultados en la EDS-97 y la EPH-98. Documentos de la Encuesta Condiciones de vida y Desarrollo Social. SIEMPRO, Buenos Aires.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la Educación Común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pp. 68 a 75 edición en papel.
- Rizzo, V. y Suk, L. (2017) Módulo 1: *La Formación Profesional Educación para el trabajo y trabajo para la educación. Diplomatura Universitaria en Formación Profesional*. Formación virtual. UNSAM Educa [material no publicado]
- Roberti, E. (2018). *Políticas de empleo activas para jóvenes: tensiones en su conceptualización y resignificación en dos municipios del conurbano bonaerense*. En: Jacinto, C. (Comp.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.
- Rodríguez L. (1996). *Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año V, N° 8, mayo, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2009). *Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. En Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol. 3, Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, L. (1991). *La educación de adultos en Argentina*. En Puiggrós, A. (Dir.) *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II*. Buenos Aires: 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: Galerna.
- Rodríguez, L. (1998/1999). *Educación de adultos en Argentina (1870-1900)*. Anuario de Historia de la Educación, N° 2, SAHE, Buenos Aires.

- Rodríguez, L. (2003). *Producción y transmisión del conocimiento en Freire*. En: Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720084839/4rodriguez.pdf>
- Rodríguez, L. (2003): *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. Galerna, Bs.As. Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. Con la colaboración de María Laura Cancini. México: CREFAL y CEAAL.
- Rodríguez, L. (2011) *Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos*. Revista Decisio. Septiembre – diciembre, pág. 55-60.
- Romans Siques, M.; Viladot, G. (1998) *La educación de las personas adultas: cómo optimizar la práctica diaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, G. (2014). *Los jóvenes y el trabajo. Encrucijadas para la reflexión*. Editorial Fundación La HENDIJA. Paraná, Entre Ríos.
- Saleme de Burnichón, M. (2009 2da ed.) *Los conocimientos del mundo adulto*. En: Decires. Unquillo: Narvaja Editor.
- Saleme, M.; Cragolino, E.; Acín, A.; Lorenzatti, Ma. C. (1999). *Situación de la educación de jóvenes y adultos en Córdoba*. Córdoba: UNC.
- Sirvent, M T; Llosa, S; Toubes, A; Santos, H; Badano, M R & Homar, A (1999) *La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*. Ponencia I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Comahue. Río Negro. Argentina. 20 al 22 de Octubre.
- Sirvent, M. T. (2003). *La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina*. Art. inédito

presentado para su publicación en la Revista IICE, Facultad Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Sirvent, Ma. T. (2007). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. En: El proceso de investigación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Sosa, M. (2018). *Inserción de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática*. En: Jacinto, C. (Comp.) El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes. Conicet, IDES. Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.

Suk, L. (2017) *Diplomatura de Formación Profesional* [no publicada]. Ficha del módulo II. UNSAM.

Weller, J. (2006). *Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias*. Publicado en el Boletín redEtis nº 5, Red latinoamericana sobre educación, trabajo e inserción social, DIE-Cinvestav, el Colegio Mexiquense, y la Secretaría de Educación mexicana. CEPAL – Chile.

Yuni, J. A. (S/D) *La educación para personas mayores: ¿una forma de afirmación positiva del derecho a la educación?* CONICET, UNCa. Disponible en:
<http://www.fimte.fac.org.ar/doc/14yuni.htm>

Metodológica

Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social*. Rosario: Laborde Editores.

Díaz, R. y Badano, Ma. (S/D). *Análisis de la entrevista, frases significativas*. Ficha de cátedra: Seminario de Tesina y Tesina de la Maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social – Entre Ríos: UNER.

Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.

Eisner, E. W. (1998) *¿Qué hace cualitativo un estudio?* En: El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós Educador.

- Goetz J.P. Lecompte M.D (1988) *Estrategias de recogida de datos. Observación participante* (Capítulo V). En: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata. S.A.
- Guber, R. (ed. 2004; 2009). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Ríos, J. (2015) *Notas acerca del trabajo con los antecedentes*. Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Rockwell, E. (1986) *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, voces de la educación. Primera edición, Buenos Aires.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *El informe de investigación*. En: Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Taylor y Bogdan (ed 1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Valles, M. (1999) *La investigación documental: técnicas de lectura y documentación* (Capítulo IV). En: Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis Sociología. España.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. (1a ed. 2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Informes y Documentos

AA VV (2016). *Las mujeres en el trabajo*. Organización Internacional del Trabajo.

Tendencias. Resumen ejecutivo. Disponible:

Documentos Política Educativa de la Provincia para la Educación de Jóvenes y Adultos.

Plan Educativo Provincial 2011-2015 y 2016-2010. Consejo General de Educación.

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos.

Ministerio de Educación de la Nación (2010): Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. Serie la educación en debate. Documentos de la DINIECE.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2011). Trabajo, ocupación y empleo. La complejidad del empleo, la protección social y las relaciones laborales. Serie Estudios N° 10. Presidencia de la Nación. Publicación de la Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales del MTEySS.

UNESCO. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos Hamburgo, Alemania 14-18 de julio de 1997. Informe final.

Normativas

Ley Federal de Educación N° 24.195, año 1994.

Ley de Educación Técnico Profesional Ley N° 26.058, año 2005.

Ley N° 9660, año 2005. Creación del Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción de Entre Ríos.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006.

Ley de Educación Provincial N° 9.890, año 2008.

Lineamientos curriculares para la Escolaridad primaria de la modalidad adultos. 1994. CGE, Entre Ríos.

Resolución CGE N° 507/07. Entre Ríos.

Resolución CFE N° 118/10. Iguazú, Misiones.

Resolución CFE N° 115/10. Iguazú, Misiones.

Resolución CGE N° 4848/14. Entre Ríos.

Resolución CFE N° 254/15. Buenos Aires.

Resolución CFE N° 288/16. San Luis.

Resolución CFE N° 287/16. San Luis.

Resolución CFE N°308/16, San Carlos de Bariloche, Río Negro.

Convenio N° 5 Ministerio de trabajo, empleo y seguridad social y Consejo General de Educación.

Registros de Campo

Registro de campo N° 1 Acceso al campo, charla informal con el coordinador del centro CCA.

Registro de campo N° 2. Entrevista con Docente del Programa Nacional de Alfabetización CCA.

Registro de campo N° 3. Charla informal con el coordinador departamental e instructores laborales.

Registro de campo N° 4. Observaciones breves de clases, reconocimiento de los grupos y charlas informales con instructores CCA.

Registro de campo N° 5. Observación de clases de Modisto CCA.

Registro de campo N° 6. Observación de clases de Panadería CCA.

Registro de campo N° 7. Observación de clases de Panadería y Modisto CCA.

Registro de campo N° 8. Observación de clases de Tejido Manual CCA.

Registro de campo N° 9. Observación de clases de Panadería y Tejedor Manual CCA.

Registro de campo N° 10. Observación de clases de Panadería CCA.

Registro de campo N° 11. Observación de clases de Modisto CCA.

Registro de campo N° 12. Observación de clases de Modisto CCA.

Registro de campo N° 13. Observación de clases de Panadería CCA.

Registro de campo N° 14. Observación de clases de Tejedor Manual CCA.

Registro de campo N° 15. Observación de clases de Modisto CCA.

Registro de campo N° 16. Observación de clases de Tejedor Manual CCA.

Registro de campo N° 17. Observación de clases del Taller de Tejido y de Panadería CCA.

Registro de campo N° 18. Observación de clases de Modisto CCA.

Registro de campo N° 19. Observación de clases de Tejedor Manual CCA.

Registro de campo N° 20. Observación de clases de Modisto CCA.

Registro de campo N° 21. Entrevistas con estudiantes del curso de Modisto, Marcela y Lucía CCA.

Registro de campo N° 22. Entrevistas con estudiantes del curso de Tejedor Manual, Lidia y Griselda CCA.

Registro de campo N° 23. Entrevista con estudiante de Tejido Manual, Vanesa CCA.

Registro de campo N° 24. Entrevistas con estudiantes del curso de Modisto, Eva y Elena CCA.

Registro de campo N° 25. Entrevistas con estudiantes de Panadería, Ana y Lucas CCA.

Registro de campo N° 26 Entrevista a la Ex Directora Provincial de la modalidad. Prof. Stella Maris Rébora de Chiapino (Periodo 1988-1995).

Registro de campo N° 27. Observación de clases de Panadería y entrevista a estudiantes Belén, Inés y Estela CCA.

Registro de campo N° 28. Observación de clases de Panadería y entrevista a estudiantes del curso de Panadería, Lucrecia y Gustavo CCA.

Registro de campo N° 29. Entrevista a Mirta, instructora laboral de Modisto CCA.

Registro de campo N° 30. Observación de clases de los talleres de Talabartero y Asistente en armado y Reparación de PC CCB.

Registro de campo N° 31. Observación de clases de Talabartero CCB.

Registro de campo N° 32. Observación de clases de Talabartero CCB.

Registro de campo N° 33. Entrevista con el Coordinador del CC, a Mario instructor de Panadería y a Mariela, instructora de Tejido Manual CCA.

Registro de campo N° 34. Entrevista con el Coordinador del Centro Comunitario B y observación de clases de Armado y Reparación de PC. CCB

Registro de campo N° 35. Entrevista al Ex Coordinador de Formación Profesional y Capacitación Laboral. Prof. Dante Gaspari (Periodo 1995-2006).

Registro de campo N° 36. Observación de clases de Armado y Reparación de PC. CCB

Registro de campo N° 37. Observaciones de clases de talabartería y entrevista a Emiliano CCB.

Registro de campo N° 38. Observación de clases de Armado y Reparación de PC. CCB

Registro de campo N° 39. Observaciones de clases de talabartería y entrevista a Adriana CCB.

Registro de campo N° 40. Observación de clases de Armado y Reparación de PC. CCB

Registro de campo N° 41. Observaciones de clases de talabartería y entrevista a Nilda CCB.

Registro de campo N° 42. Observaciones de clases de talabartería CCB.

Registro de campo N° 43. Observaciones de clases de Asistente en Armado y Reparación de PC, de talabartero y entrevista a Jorge CCB.

Registro de campo N° 44. Observaciones de clases de Asistente en Armado y Reparación de PC y entrevistas a Sebastián y Marcelo CCB.

Registro de campo N° 45. Entrevista a instructor laboral a Aníbal, instructor de Asistente en Armado y Reparación de PC CCB.

Registro de campo N° 46. Entrevista a instructor laboral a Leandro, instructor de Talabartería CCB.
