

Primera Parte

**EVALUACIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA
Y ORGANIZACIONAL DE EXPERIENCIAS
DE EDUCACIÓN Y TRABAJO
PARA JÓVENES EN SITUACIÓN DE POBREZA**

El caso de la Argentina

Claudia Jacinto¹

INTRODUCCIÓN²

En el actual contexto argentino, los jóvenes que abandonan tempranamente o no ingresan a la educación media, suelen ser el grupo social que presenta problemáticas socio-ocupacionales más críticas, agudizadas aún más si provienen de hogares en condición de pobreza. Altos índices de desocupación y subocupación, falta de perspectivas, sumados a escasez de ámbitos de participación social, colocan a estos jóvenes en una situación de vulnerabilidad, al borde de la exclusión social. Ante esta evidencia, se han comenzado a desarrollar distintas acciones desde el Estado y desde la sociedad civil. Entre ellas, aparece como una estrategia con amplio consenso el desarrollar una oferta de formación para el trabajo de calidad, que mejore las probabilidades de empleabilidad de estos jóvenes. Así enmarcadas, comienzan a evidenciarse una renovación y una diversificación en la formación para el trabajo.

Este documento sistematiza los resultados de un estudio comparativo entre experiencias de base³ de formación para el trabajo de jóvenes con bajos niveles educativos formales o en situación de pobreza. El objetivo es mostrar diferencias y similitudes en los enfoques institucionales y conceptualizar dimensiones institucionales y socio-pedagógicas que se vinculan a la calidad e integralidad de la oferta.

La primera parte presenta sintéticamente algunos datos del contexto socioeconómico y una descripción de la situación educativa y laboral de los jóvenes en el país. Se incluyen también las orientaciones y proce-

¹ Centro de Estudios e Investigaciones Laborales-CEIL, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET. Buenos Aires, Argentina.

² Agradezco a Carla Bessega su asistencia en la elaboración de este documento y a María A. Gallart sus útiles comentarios.

³ Se llama «experiencias» a instituciones o centros de formación concretos que llevan adelante una oferta de formación, y no a políticas públicas o programas generales sobre capacitación para jóvenes de sectores de pobreza.

sos por los que está pasando la oferta de formación para el trabajo dirigida a esa población objetivo, como encuadre del análisis de las experiencias a nivel micros social que se realiza en la segunda parte. En esta última se estudian dimensiones conceptuales que parecen relevantes para comprender el alcance e impacto de las experiencias y se resaltan aspectos aún poco conocidos, susceptibles de indagación posterior. Un eje clave es mostrar estrategias que resultan innovadoras a nivel institucional y/o socio-pedagógico, y que a la vez son resultado de una adaptación creativa a los nuevos contextos. En el anexo se describen los casos examinados.

LA PROBLEMÁTICA Y EL CONTEXTO

Jóvenes de sectores de pobreza. Educación y trabajo⁴

El proceso de reestructuración económica que se inició a principios de los años noventa estuvo acompañado por un fuerte aumento del desempleo⁵ y una creciente precarización de las condiciones de trabajo, todo lo cual afecta fuertemente a los jóvenes.⁶ En los últimos años, aumentaron tanto la tasa de actividad juvenil como la de desocupación, que en mayo de 1995 alcanzó los niveles históricamente más altos entre los jóvenes (por ejemplo, en el Gran Buenos Aires fue del 51,7 por ciento entre los adolescentes y del 26,9 por ciento para los jóvenes plenos). La desocupación es más alta entre las mujeres jóvenes que entre los varones, reflejando la mayor estrechez de las oportunidades laborales que tienen las primeras.

Otros indicadores se suman a la tasa de desempleo para revelar la posición desfavorable de los jóvenes en el mercado de trabajo: el grupo etario de 15 a 24 años también se caracteriza por obtener menores ingresos, mantener más baja permanencia y estabilidad en el mercado laboral, y presentar condiciones de contratación más precarias (Gallart y otros, 1993; Feldman, 1996).

Al mismo tiempo, en los últimos quince años se produjo una notable expansión educativa,⁷ que paradójicamente estuvo acompañada por el deterioro de la calidad de los servicios y por la agudización de la segmentación del sistema. Al devaluarse las credenciales educativas del nivel medio, éstas pasaron a ser una condición necesaria pero no suficiente para el ingreso a los segmentos más favorables del mercado de trabajo. Otras condiciones, como el dominio de ciertas competencias técnicas, sociales e interactivas, y las habilidades para resolución de problemas, se están incorporando crecientemente como criterios de selección en las unidades productivas y de servicios (Jacinto, 1996a).

⁴ En este apartado se sigue en líneas generales el documento de C. Jacinto (1995b).

⁵ En mayo de 1995 el desempleo fue de 18,9 por ciento en el total del país.

⁶ Los jóvenes entre 15 y 24 años representaban según el Censo Nacional de Población de 1991, el 16,7 por ciento de la población argentina. Entre ellos, provienen de hogares pobres el 19,4 por ciento, siendo mayor la magnitud de la pobreza entre los adolescentes que entre los jóvenes plenos.

⁷ Según el Censo Nacional de Población de 1991, la cobertura del sistema educativo a nivel primario era casi total, siendo la tasa de escolarización para la población entre 6 y 12 años de 97,5 por ciento; en cambio, entre 13 y 17 años, era de 66,7 por ciento, y entre 18 y 22 años de 26,8 por ciento (INDEC, 1994).

Los nichos ocupacionales en que logran insertarse los jóvenes pobres son muy estrechos. Más allá de la falta de credenciales educativas, muy probablemente tampoco han adquirido, durante sus años de escolaridad, las competencias y habilidades básicas requeridas, ya que suelen acceder a circuitos educativos de baja calidad. Estos hechos, sumados a la aparente “sobreoferta” de jóvenes que han accedido al título de nivel medio en un contexto de baja disponibilidad de puestos de trabajo, determinan que los segmentos más dinámicos del mercado laboral se cierren cada vez más para ellos y que sólo logren acceder a empleos precarios y “no calificantes” (Gallart y otros, 1996).

Otros aspectos, que se suman a la segmentación ocupacional y a la escasez de credenciales y competencias, son la marginación ecológica y la carencia de un capital cultural (manejo de determinados códigos lingüísticos e interactivos, por ejemplo) y de un capital social (redes sociales de las que puede provenir un empleo o una clientela) que favorezcan el ingreso a segmentos más selectivos del mercado de trabajo (Jacinto, 1996a).

Presentado este panorama general, surge el interrogante acerca de cuál puede ser la contribución de la formación laboral a la empleabilidad de estos jóvenes en un sentido amplio. ¿Puede la capacitación resultar una experiencia que modifique su posición en relación a los mecanismos de selección del mercado de empleo? La hipótesis que subyace en este trabajo es que la respuesta seguramente no es independiente del enfoque institucional y socio-pedagógico dado a la formación.

La oferta de formación laboral para jóvenes

Tradicionalmente, en la Argentina la oferta de capacitación laboral o formación profesional (FP) para jóvenes ha sido escasa, y ha atendido a proporciones ínfimas de la población potencial, si por ella se define a los adolescentes y jóvenes que no finalizaron la educación media. Hasta hace poco tiempo, la oferta se concentraba en los centros de formación profesional (CFP) que tuvieron su origen en el Consejo Nacional de Educación Técnica-CONET, y fueron transferidos a las provincias a principios de los años noventa, sumándose a la oferta del mismo tipo desarrollada en esas jurisdicciones.⁸ Estos CFP ofrecen cursos preocupacionales de capacitación, con una duración de dos años, dirigidos a adolescentes, y cursos más cortos, de cuatro meses, dirigidos a jóvenes mayores y a adultos. Las especialidades ofrecidas en ambos casos se concentran en las tradicionales: electricidad, carpintería, algunas asociadas a la construcción; y vestimenta para las mujeres. En la práctica, el sistema mostró en general poca flexibilidad y creciente burocratización. Plantas de

⁸ Dependientes de las Direcciones de Formación Profesional de los Ministerios de Educación provinciales (DFPE).

instructores rígidas, y clases cuyos contenidos se repiten año a año sin modificaciones, entre otras características, fueron mimetizando estos cursos con el sistema educativo formal.

Conviene tener en cuenta, sin embargo, que estos centros han sido creados siempre en convenio con otras instituciones, tales como empresas, sindicatos, obispados y municipalidades, las cuales fueron generalmente las que tomaron la iniciativa. La selección de cursos hacia el empleo asalariado o hacia el autoempleo, su articulación con la demanda de trabajo, los recursos, y el equipamiento de cada institución, entre otros aspectos, se deben en gran medida a la entidad interviniente en el convenio. El Estado, si bien debe aprobar los programas, brindar un curso de capacitación a instructores y certificar los aprendizajes, económicamente sólo se hace cargo de pagar los salarios del personal docente. De este modo, en rigor no deberían considerarse centros estatales sino instituciones “mixtas”, entre las que se evidencian diferencias importantes cuando se las compara.⁹

Como producto del profundo cuestionamiento que se hizo a la oferta tradicional de FP, principalmente por su inadecuación a las demandas del mercado de trabajo, se estableció un modelo alternativo destinado a la población mayor de 16 años. Se lo considera más flexible y mejor orientado por los requerimientos del mercado laboral; consiste en la licitación pública de cursos *ad-hoc* a nivel de semi-calificación, diseñados a partir de una articulación entre la institución capacitadora y lugares de trabajo que demanden esa capacitación.

Dentro de este enfoque, se ha comenzado a desarrollar desde 1993 el Proyecto Joven, cuyo objetivo es capacitar a 200.000 jóvenes de 16 y más años en todo el país en el plazo de cuatro años. La capacitación dura en promedio seis meses, de los cuales los primeros tres corresponden a un curso que se desarrolla en una entidad capacitadora, y los segundos a pasantías en empresas.

El impacto del proyecto en la oferta de capacitación se debe a su expansión y a la diversificación de las instituciones capacitadoras, ya que viejos actores han ampliado su accionar, han aparecido otros nuevos, y ciertos actores tradicionales de la oferta de formación han tenido escasa participación.¹⁰ Entre estos últimos, los que se han mantenido en gran medida al margen del proyecto son los CFP dependientes de los sistemas educativos provinciales y, en alta proporción también, las ONGs que trabajan en promoción de jóvenes de sectores de pobreza. Acerca de esta escasa participación algunos sostienen que se debe a que la mayoría de estas instituciones no han logrado adaptarse al cambio, sobre todo en cuanto a la presentación de propuestas en licitaciones, y a la obtención y consecución de pasantías en las empresas; las propias instituciones, en

⁹ Las características que adquirirá la oferta de formación profesional dependiente del sistema educativo dirigida a los adolescentes no ha sido definida aún a partir de los lineamientos establecidos en la nueva Ley Federal de Educación, sancionada en 1994.

¹⁰ Para ampliar esta información, ver Jacinto (1995b).

cambio, consideran que la escasa participación se fundamenta en una visión discrepante con el enfoque acotado del proyecto, ya que apunta a competencias excesivamente prácticas, que dejarían de lado modelos más integrales de la formación, y desatiende la formación para el autoempleo o para el mercado informal.¹¹

Dentro del ámbito del Ministerio de Trabajo también se financian acciones de formación ocupacional intensivas y de corta duración a través de la dirección de FP respectiva, por convenio con otras entidades, en su mayoría sindicatos.

En el último decenio, han surgido asimismo nuevas experiencias a cargo de ONGs¹² y de gobiernos locales como municipalidades. Un aspecto que debe destacarse es que en realidad la mayor parte de estas experiencias se inscriben en lo que hemos llamado oferta “mixta”, ya que el Estado las financia parcialmente. Esto, por un lado garantiza a las ONGs un cierto financiamiento básico, y por otro lado certifica la capacitación.

Por último, entre los programas focalizados en grupos de población vulnerable, cabe mencionar uno iniciado en 1996: el Programa de Menores en Circunstancias Especialmente Difíciles (PROAME) que financia y asesora la Secretaría de Desarrollo Social. Se trata de alrededor de setenta proyectos de cuatro años de duración, a cargo de ONGs, dirigidos a población de menores considerados en riesgo, residentes en áreas geográficas con mayores índices de pobreza.¹³ Dicho programa se propone la coordinación de distinto tipo de acciones asistenciales y preventivas, incluyendo el fortalecimiento institucional y la capacitación de las ONGs, y la conformación de redes en las comunidades barriales. Es decir, se apoya en el criterio de la territorialidad. Entre las actividades con adolescentes consideradas preventivas se incluye la capacitación laboral y la creación de microemprendimientos.

En síntesis, puede sostenerse que la oferta de formación para el trabajo de jóvenes en situación de pobreza es diversa, y que en ella conviven diferentes enfoques. Por un lado, existen programas que, con una perspectiva multidimensional, intentan atender la problemática de los adolescentes más marginales ubicados en un territorio preciso, como el último presentado. Por otro lado, la oferta de formación profesional se diversificó a partir de la irrupción del Programa Joven que propone un enfoque fuertemente orientado a la demanda, brinda una capacitación puntual y se apoya en el criterio de la autofocalización de la población objetivo. Mientras tanto, siguen existiendo, en las distintas jurisdicciones, cursos de formación profesional en convenio con instituciones variadas, que abarcan una población heterogénea aunque siempre de escasos recursos. Estos últimos constituyen la única oferta de formación

¹¹ Desde ambas perspectivas, se reconoce que el proyecto tiene algunas dificultades burocrático-administrativas y legales difíciles de superar para instituciones públicas o privadas sin fines de lucro.

¹² No existen estimaciones precisas de la cantidad de ONGs que desarrollan programas dirigidos a jóvenes pobres. Según una estimación, en 1991 había alrededor de 100 en todo el país. En 1994, en un relevamiento efectuado a tal fin, se detectaron 28 ONGs en Capital Federal y Gran Buenos Aires que desarrollaban programas de capacitación de jóvenes (Macri, 1995).

¹³ Se trata de nueve ciudades ubicadas mayormente en el norte argentino.

profesional con financiamiento público que incluye a adolescentes menores de 16 años.¹⁴

LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO CON JÓVENES DE SECTORES DE POBREZA

El enfoque de la investigación

Como ya se ha anticipado, la investigación se propuso abordar algunos interrogantes institucionales y socio-pedagógicos referentes a experiencias de base en formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza, a través de un análisis comparativo que permitiera conceptualizar dimensiones y procesos relevantes en los niveles señalados.

El interés de tal abordaje se basa en que, si bien existe amplio consenso sobre algunas condiciones que la formación debe cubrir, sobre otros aspectos es preciso aún encontrar respuestas más adecuadas. Así por ejemplo, hay amplio acuerdo respecto a la necesaria articulación con el sector productivo y a la mayor demanda de calificaciones polivalentes, pero todavía subsisten incógnitas respecto a las formas más adecuadas de instrumentar estos aspectos y acerca de los perfiles institucionales y socio-pedagógicos más convenientes para la atención de poblaciones con tantos *handicaps* de todo tipo.

Entre otros, algunos de los interrogantes que persisten son los siguientes:

- a) ¿Cómo elaborar un currículum que supere el carácter demasiado puntual de algunas ofertas de capacitación, ante la creciente demanda de trabajadores polivalentes que deben contar con una visión integral del proceso de trabajo?
- b) ¿Cómo reforzar a través de la capacitación técnica las carencias en habilidades básicas de estos jóvenes?
- c) ¿Qué peso tiene la articulación de la experiencia a nivel local sobre los resultados obtenidos?
- d) ¿Cómo articular la demanda del mercado con la demanda social?
- e) ¿Cómo instrumentar la articulación con el sector informal de la economía, responsable de más de la mitad del empleo en el país?
- f) Considerando que las pasantías en empresas parecen ser una de las formas más eficaces de aprendizaje en el trabajo, ¿cómo garantizar su carácter educativo en todos los casos, y qué otras alternativas de articulación educación-trabajo pueden considerarse eficientes ante las dificultades existentes para la generalización de esas pasantías?

A partir de estos interrogantes, se abordó el estudio comparativo de experiencias, según las siguientes categorías de análisis:

¹⁴ También existe una amplia oferta privada de cursos de oficios, en todo tipo de academias, sobre las que no existen evaluaciones. Dado que se trata de cursos pagos, probablemente la franja poblacional con la que trabajan no es la de jóvenes de sectores de pobreza.

Organización y gestión de la experiencia:

- Roles institucionales y división de tareas.
- Perfiles técnicos de los actores involucrados.
- Articulaciones horizontales con otras instituciones a nivel local y con lugares de trabajo.
- Articulaciones verticales con programas de mayor envergadura, y acompañamiento posterior al egreso de la experiencia de formación.

Población atendida:

- Perfil socio-demográfico y educativo de los alumnos, rendimiento.
- Grado de heterogeneidad interna de la población atendida.
- Estrategias familiares en relación a la capacitación.

Marco pedagógico y estrategias de articulación educación-trabajo:

- Selección de especialidades: demanda del mercado y demanda social.
- Programas: la formación técnica, la compensación de déficits en habilidades básicas y la formación en competencias sociales.
- Técnicas pedagógico-didácticas: ¿“aprender haciendo” o “aprender produciendo”?

Financiamiento:

- La estrategia institucional de financiamiento.

Resultados:

- Instrumentos de evaluación y autoevaluación.
- Seguimientos de egresados.

Metodológicamente, se trata de un estudio comparativo sobre la base de una muestra intencional de casos “estratégicamente elegidos” en función de sus enfoques diferentes en cuanto a la formación y la atención de poblaciones heterogéneas; por ejemplo, sectores urbanos populares o jóvenes marginales con problemáticas sociales agudas. Se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos: entrevistas individuales, observación, análisis de documentación y un taller participativo de intercambio de experiencias. Se trata pues de triangulación intrametodológica y de fuentes de datos (Jick, 1979).¹⁵

Caracterización general de las experiencias examinadas¹⁶

El estudio comparativo de casos incluyó trece experiencias con una característica en común que es preciso resaltar: trabajan con adolescentes de hasta 18 ó 19 años como máximo. Esto implica un punto de homogeneidad importante entre la población atendida cuyos integrantes pasan por un proceso de consolidación de la identidad personal y social, propio de esa etapa. Muchas de las orientaciones institucionales están

¹⁵ Un aspecto que es preciso destacar es que existen en el país escasísimas investigaciones sobre la temática. La excepción son nuestros propios trabajos previos, los de Macri (1993 y 1995) y el de Bessega (1996), los cuales serán tenidos en cuenta en la elaboración conceptual.

¹⁶ Para una descripción detallada de los casos, ver anexo.

diseñadas para trabajar especialmente con adolescentes de este tramo de edad, que presenta una problemática distinta a la de los jóvenes mayores.¹⁷

Todas las experiencias se ubican en zonas urbanas, generalmente en barrios de escasos recursos, villas de emergencia o ámbitos similares, y tienen entre tres y diez años de antigüedad. La mayor parte se encuentra en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires. Dos están en el interior del país y una en la Capital Federal.

La mayor parte de los centros estudiados fueron creados a partir de un convenio entre la Dirección de Formación Profesional (DFPE) de la respectiva jurisdicción, y una asociación civil; es decir, son "mixtos".¹⁸ Se estructuran en dos ciclos lectivos que abarcan la formación técnica de un oficio y el apoyo escolar en general impartido por un maestro. A partir de esta estructura básica, varios centros han introducido otros roles, actividades y materias, complejizando la gestión institucional y pedagógica. Algunas de las entidades tienen una estructura organizativa basada en muchas subseces pequeñas y escasamente articuladas entre sí.

Se incluyeron en el análisis básicamente dos tipos de experiencias en cuanto a la inserción institucional:

a) Instituciones centradas en la formación laboral de jóvenes, como algunos de los CFP en convenio con otras organizaciones (por ejemplo, casos 1, 3 y 5).

b) Instituciones más abarcativas que implementan otras acciones de asistencia, promoción y/o formación. En estos casos, dichas acciones pueden estar orientadas a:

b.1) La misma población objetivo, es decir adolescentes y jóvenes de sectores populares; es el caso de instituciones que articulan varios programas de mayor o menor envergadura (casos 2, 6, 7, 8, 9, 10, 12 y 13).

b.2) Otros grupos sociales o etarios, otros niveles de enseñanza, mujeres, problemáticas barriales, atención médica, etcétera (casos 4 y 11).

Muchas de estas experiencias están en camino de consolidarse, y han surgido algunas iniciativas interesantes que así lo indican: la constitución de redes y grupos de reflexión, y la diversificación de las fuentes de financiamiento. Otras, en cambio, pasan por momentos difíciles que ponen en juego su supervivencia, sobre todo por la escasez de los recursos provenientes de las DFPE respectivas.

Este panorama general acerca de los casos estudiados brinda las primeras evidencias sobre su diversidad, en varios aspectos: la inserción institucional de cada experiencia, las estrategias de gestión y la orientación de la formación. A continuación se profundizará el análisis de las dimensiones institucionales y socio-pedagógicas, tratando de dar cuenta de los procesos en curso y de los niveles conceptuales más relevantes

¹⁷ Poco se conoce acerca de los niveles institucional y socio-pedagógico de los cursos que trabajan con jóvenes mayores, pero puede suponerse que sus expectativas, su situación laboral y personal y el impacto de esos cursos son bastante diferentes.

¹⁸ Tal como se ha señalado anteriormente, el Estado se encarga de los salarios de los docentes, de elaborar los programas y de otorgar las certificaciones. La entidad en convenio generalmente provee las instalaciones, el equipamiento, el herramental y el material para el aprendizaje.

para comprender la calidad de este tipo de experiencias en un sentido amplio.

**Objetivos de las experiencias de formación:
entre el enfoque integral y la capacitación puntual**

La generalidad de las experiencias se presentan enfatizando objetivos definidos a partir de la población a la que atienden: adolescentes y jóvenes de sectores de pobreza, que han quedado al margen del sistema educativo formal o que tienen serias dificultades de rendimiento. En la atención de esta población, la tecnología social propuesta es la educativa, incluyendo objetivos que hacen especialmente hincapié en la formación laboral y en la socialización en general. Más allá de la amplitud o no de cada propuesta, todas tienen en común el objetivo de compensar déficits educativos y de socialización de la población meta. Aquellos programas que trabajan con poblaciones más marginales, como los llamados “chicos de la calle”, ponen principal énfasis preventivamente en la resolución de problemas más urgentes, por ejemplo la vivienda y la alimentación, e incluyen lo educativo como uno de los componentes del programa.

El eje de la mayor parte de las experiencias es la formación en un oficio a nivel de semi-calificación, entendiendo que esta preparación será de utilidad para la inserción laboral posterior de los jóvenes. Sin embargo, la noción de utilidad no implica en la actualidad la concepción de que los jóvenes trabajarán necesariamente en relación al oficio estudiado, tal como pudo haberse concebido al inicio de buena parte de los programas examinados. Como producto de un proceso de reconocimiento de los obstáculos y las dificultades para cumplir con esa promesa inicial, casi todas las instituciones señalan hoy que contribuyen a la formación para el trabajo en un sentido amplio, proporcionando conocimientos técnicos, formando actitudes y conteniendo a los jóvenes, sin asegurarles la obtención de un puesto de trabajo a partir de la experiencia. Si se compara esta concepción con el optimismo en cuanto a la utilidad evidenciado por programas analizados en una investigación anterior, puede comprobarse que, según el registro que las experiencias hacen de la disminución de las oportunidades de empleo y de las dificultades de sus egresados, han bajado sus expectativas en relación a la efectiva inserción laboral posterior de los jóvenes. Ahora bien, cabría preguntarse hasta qué punto esta reformulación de las expectativas de parte de la institución se refleja en un cambio en sus promesas y en las propias expectativas de los jóvenes y sus familias. Convendría profundizar más acerca del tema.

En otro orden, también sería necesario indagar en qué medida esta difícil coyuntura lleva a la redefinición de la orientación de la formación, teniendo en cuenta las dificultades para la inserción laboral posterior de sus egresados. Volveremos sobre esta cuestión.

Como ya se ha indicado, casi todas las experiencias incluyen entre sus objetivos el aporte a la formación social, actitudinal y de valores en los jóvenes, salvo los cursos de capacitación eventuales o no insertos en una institución abarcativa, los cuales no plantean este tipo de objetivos, limitándose a la formación técnica.

Las instituciones y los actores institucionales en los nuevos contextos

El análisis de las experiencias a nivel institucional ha sido escasamente abordado en investigaciones y estudios sobre el tema; sin embargo, dicho análisis resulta esencial en la medida en que es en las instituciones concretas donde se desarrolla la capacitación, y dado que su organización y sus actores tienen un peso importante sobre la calidad, la eficacia y la eficiencia de la institución.

Del relevamiento efectuado sobresalen algunas evidencias que permiten comprender la importancia de las dimensiones mencionadas en el análisis de los programas:

a) Dada la diversidad en cuanto al carácter, la magnitud y la finalidad de las instituciones en las que se desarrollan experiencias de formación para jóvenes, las formas de gestión adquieren diversos grados de complejidad. Principalmente interesa resaltar que la amplitud o integralidad de la oferta de formación está vinculada a que la gestión se encuentre orientada por un proyecto institucional común que exceda la capacitación puntual.

b) Las estrategias institucionales se hallan impactadas por las modificaciones en las políticas y oportunidades de financiamiento de las experiencias, y por las transformaciones en el mercado de trabajo, especialmente el aumento de la desocupación y los cambios en la demanda de calificaciones. Estas nuevas condiciones se han traducido en mayor o menor medida en procesos de cambio que empiezan a percibirse en las estrategias institucionales de gestión y financiamiento.

c) La medida y la forma en que van produciéndose estos cambios en las instituciones es un aspecto relevante para la indagación posterior. De un primer análisis comparativo surge que el origen de la experiencia y el rol del coordinador o de un equipo de coordinación parecen claves en esta evolución de las estrategias.

d) El rol del instructor y la dificultad para dar con los perfiles adecuados a las transformaciones recientes constituyen problemáticas permanentes.

Veamos con mayor amplitud algunos de los señalamientos anteriores. Se ha mostrado en la caracterización de las experiencias la diversidad en cuanto a inserción institucional; la pertenencia del programa de formación a una institución más abarcativa, en general se refleja favorablemente en los alcances y el desenvolvimiento de la misma.

Cuando se trata de una institución que atiende problemáticas o públicos más diversificados,¹⁹ la experiencia suele favorecerse por la mayor envergadura y reconocimiento de que goza la institución, y su mayor capacidad para gestionar y obtener financiamiento. Por ejemplo, esto resulta evidente cuando la institución que respalda es un centro misional, un obispado, o una fundación importante.

En el caso de varios programas o acciones que enfocan la misma población objetivo²⁰ se trata habitualmente de una oferta más integral, que articula distintos tipos de necesidades de los jóvenes y llega a constituir un proyecto institucional amplio. Es el caso, por ejemplo, de experiencias que incluyen, además de la preparación específica en un oficio, formación de competencias sociales generales sobre el mundo del trabajo, reforzamiento de habilidades básicas, trabajo comunitario, educación artística, etcétera.

La existencia de un proyecto institucional amplio en el que todos los actores se encuentran implicados, independientemente de la pertenencia a una institución más abarcativa, constituye uno de los aspectos especialmente relevantes para la consolidación de la experiencia. Esto resulta evidente cuando se comparan distintas instituciones: en un extremo, se observan algunas en las que los instructores dan su curso aisladamente, sin coordinación ni articulación con la zona;²¹ en cambio, en el otro extremo, se advierte un equipo docente motivado y preocupado por el desarrollo de estrategias curriculares adecuadas a la población atendida, con importantes vínculos con otras instituciones, diferentes apoyos financieros, etcétera (Jacinto, 1995a).

Un aspecto que convendría indagar con mayor amplitud se refiere al proceso que lleva al desarrollo de lo que llamamos “un proyecto institucional amplio”. Las evidencias recogidas indican que está especialmente relacionado con el origen de la experiencia y el tipo de institución donde nace.

Los programas a cargo de ONGs de promoción social presentan, en general, visiones más amplias de la problemática juvenil, y desde su origen incluyen un proyecto más abarcativo y equipos consustanciados con él. Además, por su propio carácter, deben gestionar financiamientos

¹⁹ Ver ítem b1 del título sobre caracterización general de las experiencias examinadas.

²⁰ Ver ítem b2 del título sobre caracterización general de las experiencias examinadas.

²¹ Sobre todo es el caso de cursos descentralizados de formación profesional que dependen de una sede distante y a la que se hallan ligados administrativamente, y de una buena parte de las instituciones privadas que se desempeñan en Proyecto Joven.

de diversas fuentes, a las que presentan programas diferenciados en cuanto a su producto. De este modo, suelen desarrollar acciones en varios frentes y tener mayores articulaciones locales o interinstitucionales. Sin embargo, este no es el caso de todas las ONGs relevadas, ya que algunas muestran grandes dificultades en la gestión de fondos, y también en la articulación de esa gestión con las necesidades reales de la institución.

Otros CFP suelen presentar lógicas de funcionamiento y financiamiento distintas: apoyándose en el modelo de formación y en los salarios provistos por las DFPE, complementan con recursos provenientes de la institución conveniente, incluyendo casi exclusivamente actividades centradas en la formación laboral en un sentido estricto.

Estas dos estrategias que hasta hace algún tiempo parecían claramente diferenciadas, en la actualidad se presentan en un continuo donde es posible detectar lógicas o estrategias en proceso de transición. Así, varias instituciones han comenzado a desarrollar programas paralelos o a encarar de otro modo la oferta de formación, para fortalecer las experiencias u obtener fuentes alternativas de financiamiento. Estos programas paralelos pueden adquirir múltiples modalidades. En este sentido, tal vez el caso más notable es el de varios de los centros examinados (ONGs o en convenio con obispados), que han licitado y ganado cursos del Programa Joven, obteniendo de este modo financiamiento adicional para la compra de equipamiento y para aumentar los ingresos de sus docentes, al mismo tiempo que dinamizaban o iniciaban sus vínculos con fuentes de trabajo, ajustando la oferta de especialidades. Otro ejemplo que revela un nuevo dinamismo es el procedimiento de un grupo numeroso de experiencias vinculadas a un obispado, las cuales sumadas a algunas ONGs actuantes en una misma zona, han constituido una red de centros; dicha red ha comenzado a desarrollar proyectos que abarcan al conjunto de los centros, tales como capacitación de instructores y relevamiento del mercado de empleo local.

Sin embargo, según se percibe en los ejemplos seleccionados, la flexibilidad para reaccionar ante las nuevas condiciones implica una capacidad para gerenciar proyectos y para articular con otros actores, que no todas las instituciones parecen tener. De acuerdo con lo que se evidencia en los casos analizados, el origen y el tipo de institución y su competencia para diseñar un proyecto institucional constituyen factores relevantes que aparecen asociados a la mencionada capacidad. También es importante resaltar que otros aspectos de la gestión, como la división de roles entre los actores institucionales y sus perfiles de formación y experiencia, permiten comprender buena parte de esa flexibilidad. Veamos con mayor profundidad esta cuestión.

La tarea cotidiana de las experiencias es ardua; tal como lo relata un coordinador: “Las tareas de gestión de proyectos requieren un tiempo considerable; en la práctica cotidiana de las organizaciones, se genera el dilema de distribuir los tiempos de trabajo entre la gestión y la atención de la población”. Los problemas que deben atenderse son variados. En el ámbito interno, los habituales de una institución de esta índole: gestión del personal y organización de las tareas y horarios y aprovisionamiento de material; a ello se suma la resolución de múltiples demandas que requieren las características psico-sociales de los alumnos. A su vez, la gestión externa tiende a ser cada vez más compleja a medida que la entidad se desarrolla. Por un lado, existen articulaciones interinstitucionales y con el mundo laboral que van apareciendo como necesarias en experiencias que se sitúan en la articulación entre educación y trabajo.²² Por otro lado, como se ha visto, aunque se cuente con algún financiamiento más o menos seguro, surge la necesidad de cubrir otros costos, lo cual implica diversos trámites.

En los casos examinados, las instituciones que muestran mayor flexibilidad y capacidad para gerenciar proyectos son aquellas en las que existe el rol de un coordinador que se ocupa de la gestión interna y externa de la institución. De acuerdo con lo observado, podría afirmarse que resulta también importante que ese coordinador no se vea obligado a desarrollar simultáneamente otras tareas, como por ejemplo la docencia. El impacto de ese rol se percibe también en ciertas dimensiones relativas al aspecto socio-pedagógico de la formación, las cuales serán tratadas con posterioridad.

Otro actor considerado clave, en relación más específicamente con el contenido y orientación de la formación, es el instructor. La mayoría de los cursos de FP están a cargo de instructores que cuentan con experiencia de trabajo en el oficio, pero en muchos casos sólo han completado la escolaridad primaria. Se considera que la ventaja de este tipo de docentes es que, debido a su experiencia laboral, pueden transmitir aspectos prácticos del oficio de manera vívida. Además, tal como ha sido constatado en varias investigaciones (Schmelkes y Street, 1991) estos docentes provienen del mismo grupo social que los alumnos, o pertenecen al mismo, lo que se manifiesta en la escasa distancia social que los separa. Este hecho juega positivamente en la relación entre ambos ya que los adolescentes toman como figuras de identificación a sus instructores. Muchos de los entrevistados consideraron que el vínculo afectivo entre alumno e instructor es fundamental para estimular el interés y la permanencia de los jóvenes.

En los casos examinados, la mayoría de los docentes habían pasado por el curso de formación de instructores de la DFPE (que basa la meto-

²² Esto no significa que todas las experiencias tengan un fuerte componente de gestión externa, como se verá posteriormente.

dología de enseñanza en el análisis ocupacional tradicional), puesto que se trata de un requisito para recibir el financiamiento y la certificación del sistema.

A pesar de lo señalado sobre sus antecedentes en el oficio, una buena parte de los instructores se han dedicado exclusivamente a la docencia, alejándose del mercado de trabajo. De este modo, es posible suponer que en muchos casos están desactualizados si no existe un convenio entre el centro o el curso y una empresa, o si la institución no desarrolla una tarea de articulación y capacitación que les permita ponerse al día. Sólo pocas experiencias lo hacen con los instructores en servicio; en algún caso se desarrollan reuniones semanales de perfeccionamiento, y en algún otro existe la figura de coordinador pedagógico o jefe de taller que asesora en ese sentido. Varias ONGs reclutan técnicos de nivel medio para asegurar un cierto dominio teórico-práctico.

Las ONGs tienen en general mayor flexibilidad en el momento de la selección del instructor, y toman en cuenta, además de la idoneidad, la capacidad de sumarse al proyecto, para lo cual lo asesoran al respecto. En algunas de las instituciones vinculadas a centros religiosos reclutan a idóneos que participan de la acción misional; en una de ellas, se llegó incluso al extremo de privilegiar la militancia religiosa por sobre la capacitación técnica, contratando para un curso de construcción a egresados recientes que no tienen ninguna experiencia de trabajo.

Con el objeto de profundizar sobre el tema del perfil más adecuado para los instructores, debería contarse con observaciones más detalladas del proceso pedagógico y de los límites y ventajas de uno y otro perfil. Esto constituye un desafío, ya que resulta un tema clave en relación a la formación y el reciclado de instructores.

Las articulaciones: un camino hacia el fortalecimiento institucional

Se consideraron articulaciones horizontales con otras instituciones o con acciones diferentes dentro de la misma institución, y articulaciones verticales con otros programas o instancias de formación y trabajo.

Articulaciones horizontales de las experiencias

La articulación horizontal de cada experiencia se estudió en varios niveles. Por un lado, como se ha visto, las experiencias se articulan o no, dentro de la propia institución, con otros programas o acciones que tienen la misma población objetivo, configurando una oferta más variada y, si estas acciones se refuerzan entre sí, más integral.

Por otro lado, hay unos pocos casos que establecen una interacción bastante intensa con el contexto local en el que se hallan insertas. Estos vínculos se han gestado a partir de distintas estrategias: a) algunas ONGs han proyectado su propio programa siguiendo el criterio de la territorialidad, es decir, de la atención a la problemática de niños y jóvenes de un barrio, a través de acciones variadas a cargo de distintas organizaciones o instituciones; por ejemplo una ONG que proyecta los cursos de Programa Joven a partir de la asociación con entidades y empresas zonales; b) otros programas han desarrollado considerables vínculos barriales o zonales, como parte de una estrategia de consolidación y reconocimiento que redundan en apoyos de distinto tipo y en la realización de acciones conjuntas con otras instituciones. De este modo, algunas ONGs se han provisto de infraestructura, incluyendo el propio edificio donde funcionan, han logrado pasantías para sus alumnos y venden productos elaborados en el propio centro, entre otras iniciativas.

Dentro de los múltiples objetivos de la integración interinstitucional, dos o tres de las ONGs examinadas la conciben no sólo como una estrategia de obtención de apoyos o reconocimiento, sino también porque constituye un aspecto más de la formación de los jóvenes, en este caso orientada a la promoción social. Así, los estimulan a cumplir tareas solidarias en instituciones zonales, en general vinculadas con lo aprendido, como reparación de escuelas y actividades recreativas con niños del barrio. Esto permite al mismo tiempo que los jóvenes realicen prácticas.

La integración interinstitucional con otras entidades de desarrollo comunitario y sectorial, con fuentes de empleo productivo o de servicios y con instituciones públicas influye positivamente de varias formas (Gallart y otros, 1996):

- Permite tener una visión más dinámica de la demanda de trabajo a nivel local, ajustar los programas y planificar la implementación de nuevas especialidades, en función de nichos ocupacionales detectados. Pero además podría contribuir al reconocimiento del centro en la zona y a la legitimación de la capacitación que se imparte en él, a la constitución de bolsas de trabajo, y a posibilitar prácticas o pasantías de los alumnos durante la realización del curso.

- Constituye un medio para lograr una mejor inserción social de los jóvenes. Dada la carencia de capital social del público atendido, que no cuenta con relaciones sociales de donde pueda provenir un empleo con algún grado de calificación, la institución tiene un importante papel por cumplir en cuanto a la vinculación con lugares de trabajo, y en el desarrollo de competencias interactivas y sociales, incluyendo actitudes de cierto grado de compromiso con el contexto barrial.

De acuerdo con los datos recogidos, la mayor parte de las ONGs y algunas experiencias vinculadas a centros religiosos desarrollan o están comenzando acciones en este sentido, otorgándoles gran importancia. Los obstáculos son similares a los anteriormente señalados respecto a la gestión interna: su complejidad y amplitud muchas veces excede la capacidad y competencias de los actores institucionales. Podría considerarse que la experiencia más innovadora en este aspecto corresponde a una ONG que ha implementado su propuesta a partir de un relevamiento realizado con el objeto de comprender la problemática zonal y sus posibilidades de desarrollo (se trata de una localidad de 20.000 habitantes), movilizandolos actores locales de producción y asociaciones intermedias, para proyectar cursos de formación financiados por el Programa Joven y articulados con la demanda de empleo. Pero al mismo tiempo, y con la misma población objetivo, ha organizado otros programas complementarios, como formación de líderes juveniles, educación ambiental, o taller sobre cultura del trabajo. De este modo, esta integración local permite un punto de partida original a la propuesta de formación: no es lo mismo diseñar a partir de las necesidades del mercado de empleo o de las empresas, que pensar en problemáticas locales de desarrollo y articular la capacitación.

Articulaciones verticales de las experiencias

Se consideran articulaciones verticales, en primer lugar, aquellas que la experiencia sostiene con programas o instituciones más amplios a nivel regional, nacional o internacional. En segundo lugar, las que la experiencia tiene dentro del continuo educación formal-formación-trabajo en los itinerarios de los propios jóvenes.

Sobre el primer tipo, ya se ha mostrado que todas las experiencias las tienen en mayor o menor medida, y que las cambiantes características de la formación y del mercado de trabajo las han enfrentado al desafío de establecer nuevas articulaciones. Entre ellas, la más significativa ha sido la participación en licitaciones de cursos que incluyen pasantías, financiados por el Programa Joven. De acuerdo con los datos recogidos, esta articulación no sólo constituye una estrategia de financiamiento para las experiencias que intervienen, sino también de ampliación de la oferta tanto en la cantidad de jóvenes atendidos, como en la calificación brindada: según se ha detectado, el curso de Programa Joven en muchos casos se transforma en un complemento del de FP, que es más extenso, de modo que la misma población tiene la oportunidad de realizar una pasantía en un lugar de trabajo concreto. En este caso, se darían los dos tipos de articulaciones verticales señalados, ya que la participación en

un programa nacional facilita una ampliación del período de formación y acompañamiento del joven.

Con referencia específicamente al segundo tipo de articulación vertical, cabría mencionar que los cursos en convenio con la DFPE exigen que los jóvenes hayan completado la escolaridad primaria; no así otros programas a cargo de ONGs o el propio Programa Joven. Sin embargo, todos los cursos son terminales ya que no acreditan para la reinserción en la educación formal.

En cuanto a la articulación con el mercado de trabajo después de la etapa de formación, más allá de lo recién mencionado sobre uno de los objetivos atribuido por algunas entidades al Programa Joven, sólo una de las ONGs ha institucionalizado un acompañamiento en la etapa posterior al egreso, a través de la implementación del llamado “tercer año”. Durante el mismo, los jóvenes ya capacitados se organizan en grupos apoyados por un instructor y es la institución la que consigue contratos de trabajo para el grupo. Este tercer año es considerado parte de la formación, aunque no se trata de una pasantía sino de un trabajo. Según el testimonio recogido, esta práctica es muy positiva pero resulta difícil conseguir los contratos, dadas las actuales condiciones del contexto socio-económico y productivo. La modalidad del tercer año resulta una innovación interesante, por lo que valdría la pena profundizar sus condiciones de viabilidad, y evaluar su aporte sobre las competencias y el capital social adquirido por los jóvenes durante ese período. Asimismo, sería importante contar con información sobre las percepciones que los distintos actores (jóvenes, instructor, contratantes, institución formadora) tienen de su implementación.

En algunas experiencias se ha detectado otro tipo de articulación vertical: se estimula a los jóvenes que finalizan los cursos, a pasar a otros en la misma institución, sean largos (dos años) o cortos para adultos (cuatro meses). Desde la institución, se le otorga diversos sentidos a la asistencia del adolescente a varios cursos sucesivos, sean de FP o de Programa Joven, complementarios o no. En primer lugar, se señala que de este modo “se amplía el período de contención”. En efecto, se parte del supuesto de que por su edad y por las condiciones del mercado de empleo, los jóvenes no conseguirán trabajo; ¿qué mejor entonces que retenerlos?, se preguntan. En segundo lugar, se alude al objetivo de consolidar la preparación a través de la pasantía del curso de Programa Joven, o de ampliar la formación hacia una familia de oficios. Más allá de que la pertinencia o no de estos objetivos debería evaluarse cuidadosamente,²³ no puede dejar de advertirse que esta retención del adolescente en la institución constituiría también una estrategia de sostenimiento de la matrícula.

²³ Cabría plantearse, por ejemplo: si dos años de curso de FP deben complementarse con seis meses de Programa Joven, ¿no convendría introducir pasantías en FP logrando el mismo objetivo?, ¿cuál es la equivalencia en saberes adquiridos entre uno y otro curso? Si se tiende a formar en una familia de oficios, ¿no sería más conveniente adoptar una estructura curricular modular en lugar de cursos sucesivos que pueden o no complementarse o superponerse?

La heterogeneidad de las poblaciones atendidas

La magnitud de la población atendida por las experiencias relevadas es variable, yendo de 20 a 30 jóvenes en las más acotadas hasta 100 a 200 jóvenes en las instituciones que ofrecen varios cursos o son de carácter abierto.

Las experiencias en convenio con el sistema de FP son de carácter universalista: constituyen una opción educativa para jóvenes que han terminado el ciclo primario, y no ingresan o no permanecen en la escuela media. Se inscribe a todos, siendo el único límite la cantidad de vacantes.

En cambio, las experiencias a cargo de ONGs o en convenio con ellas tienen una población meta más circunscripta a los jóvenes de menores recursos o marginales. El criterio de focalización suele ser la territorialidad: la promoción de los cursos se realiza en barrios marginales, villas, asentamientos o barrios obreros cercanos, tratando de aproximar la población real a la población meta. Sólo en los casos en que la demanda supera a las posibilidades de absorción se produce un cierto proceso de selección a partir de las características de los aspirantes; pero en general se sigue el criterio del orden de inscripción.

En mayor o menor medida, en todas las instituciones se produce un proceso de autofocalización: la propuesta –formación práctica, orientación a un oficio semicalificado, certificación oficial– sólo es atractiva para jóvenes no interesados en la escuela media o excluidos de ella. En el caso de los cursos de Programa Joven, la autofocalización es el mecanismo explícito de reclutamiento aunque la población objetivo también es amplia: jóvenes provenientes de hogares pobres según necesidades básicas insatisfechas (NBI) o línea de pobreza, o con educación media incompleta, y desempleados, subocupados o inactivos.²⁴

A partir de estos datos resulta evidente que la población atendida muestra un importante grado de heterogeneidad interna en cuanto a su perfil socio-demográfico y educativo, y a sus expectativas. Considerando un continuo que va desde los sectores medios bajos hasta los marginales se ha sostenido que los extremos serían los siguientes (Gallart y otros, 1996):

- Por un lado, adolescentes de sectores medios bajos o pauperizados, que han adquirido durante la escolaridad primaria al menos un mínimo dominio de habilidades básicas. En general han tenido una experiencia fallida en la escuela secundaria, buscando entonces una capacitación laboral como alternativa educativa. Estos jóvenes son inactivos, y parecen encontrar en sus familias la contención suficiente como para no ingresar al mercado de trabajo hasta completar la formación. En al-

²⁴ Una discusión más detallada sobre los riesgos de desfocalización de este programa fue presentada en Jacinto (1995b).

gunos casos contarán incluso posteriormente con redes sociales que facilitarán su inserción en el empleo.

- Por otro lado, adolescentes en situación de pobreza estructural, cuyas familias, dados los magros e inestables ingresos con los que cuentan, tienen urgencia de que se inserten, aún precariamente, en el mercado laboral. Probablemente, estos adolescentes no habrán alcanzado logros mínimos en una escolaridad primaria signada por el ausentismo reiterado, la repitencia y el acceso a escuelas pertenecientes a los circuitos educativos de menor calidad. Ellos se definen como desocupados, o están ocupados precariamente, y paralelamente realizan la capacitación, que probablemente abandonarán si les impide trabajar.²⁵

Estos dos grupos suelen manifestar distintas expectativas y estrategias frente a la capacitación. En las estrategias familiares de los primeros aparecería la expectativa de que la experiencia de formación sea una instancia global de participación social para sus hijos (incluyendo demandas de recreación, deportivas, de educación artística y otras); en algunos casos existiría la expectativa incluso de que los jóvenes reingresen al sistema educativo formal. Los segundos requerirían una formación específica, concreta y corta, ya que la capacitación es relegada cuando surge una oportunidad de inserción ocupacional, o en el caso de las mujeres, cuando deben reemplazar a su madre en el cuidado de hermanos menores.

Esta diversidad esquemáticamente presentada necesita ser analizada más profundamente, puesto que pone en evidencia distintos puntos de partida y expectativas respecto a la formación. De los testimonios recogidos en las experiencias, surge una tensión siempre presente entre la calidad de la formación y las características de la población objetivo, expresada en los siguientes interrogantes: ¿Cómo lograr en la formación un nivel mínimo para que la mayor parte de los jóvenes puedan incluirse, pero que al mismo tiempo no sea tan bajo que su aporte resulte irrelevante para la inserción laboral y social? ¿Cuáles son las promesas creíbles de este tipo de experiencias según los distintos grupos de jóvenes atendidos y la orientación y estructura de la experiencia?

La selección de especialidades: entre la demanda del mercado y la demanda social

La selección de las especialidades constituye un punto crítico de las experiencias que se ubica en medio de la necesidad de articular la demanda del mercado de trabajo con la demanda social entendidas en este caso como las expectativas de los propios jóvenes y sus familias. La forma en que las instituciones procesan esta articulación se vincula a su historia y características.

²⁵ De estos sectores provendrían los jóvenes que abandonan las experiencias. Según estimaciones parciales, estos jóvenes serían entre el 30 y el 50 por ciento en los cursos de dos años.

Aunque siempre está presente la idea de que la selección de especialidades debería realizarse según la demanda del mercado laboral, lo que suele suceder es que se determinen sin un relevamiento de las oportunidades concretas en el mercado de trabajo.

En su origen, la mayoría de las experiencias en convenio con el sistema educativo se orientaron a brindar especialidades “tradicionales”: electricidad, construcciones, herrería, vestimenta. Una vez puestos en marcha los cursos, con su equipamiento y herramental, y con los instructores contratados, ha habido pocos cambios en las especialidades elegidas y en sus contenidos (como se puede observar en las descripciones presentadas en el anexo); sólo algunas más recientes han incorporado otras orientaciones como óptica e instructorado de educación física. Varios aspectos aparecen relacionados con esta escasa flexibilidad: la estabilidad de los instructores, cierta inercia institucional que lleva a repetir año tras año la oferta, la falta de un rol de coordinador que se ocupe de la articulación externa, la dificultad económica para equiparse en otras especialidades. Se advierte que prácticamente no se ha explorado la alternativa de realizar convenios con otras instituciones para compartir el uso de instalaciones o máquinas.

Más allá de esta escasa flexibilidad institucional, en algunos casos reconocida y en otros no, el contexto de alto desempleo, la baja legitimidad histórica de la FP entre los empresarios, la escasa tradición en implementar pasantías, y en alguna medida la negativa a tomar mujeres en determinados puestos o empresas, tampoco favorecen la articulación con los lugares de trabajo. Según se relata en uno de los pocos programas que ha intentado avanzar en este sentido, suele aparecer en los empresarios débil motivación, desconfianza, o directamente desinterés, por tratarse de jóvenes de bajos niveles educativos formales.

Más recientemente unas pocas experiencias han demostrado mayor flexibilidad en la selección de especialidades. Por ejemplo, ante el estímulo de licitar cursos en Programa Joven, se han conectado con empresas y han armado programas en conjunto; algunas de las orientaciones son: supermercadismo, construcción vial y confección industrial.

Otros indicios en este sentido serían el relevamiento de la oferta de empleo local realizado por una red de centros de FP y la redefinición de los contenidos de algunos programas a partir de ello; y el caso de una ONG que ha organizado pasantías cortas en lugares de trabajo, asociadas al desarrollo *in situ* de contenidos previamente definidos y a cargo de un docente. Esto mostraría que las instituciones más dinámicas van incorporando nuevas alternativas de articulación con el mundo del trabajo.

La demanda social constituye otro de los polos en la selección de las especialidades y de las características de la formación. Se ha visto que

existen expectativas y estrategias diferentes de parte de las familias de los jóvenes respecto a la capacitación. Además, las propias dificultades cognitivas de los jóvenes marcan una limitación en cuanto a la posibilidad de apropiarse de ciertos saberes más complejos antes de que se resuelvan esas dificultades.

A ello habría que sumar que en algunos casos las experiencias se han enfrentado a la paradoja de que orientaciones que son demandadas en el mercado ocupacional, y que estarían en condiciones de brindar, no resultan atractivas para los jóvenes. Tal ha sido la situación, por ejemplo, de una institución que ofertó una capacitación para auxiliares geriátricos a través de Programa Joven, y no reunió inscriptos. Parecería entonces que la vocación o interés de los propios jóvenes y sus familias no se orienta sólo por la posible “salida laboral”, tal como lo suponen quienes defienden a ultranza la oferta orientada por la demanda del mercado.

Los programas y las técnicas pedagógico-didácticas: entre lo tradicional y la innovación

El currículum de la formación fue examinado a partir de tres ejes considerados centrales:

- la formación técnica, y la medida en que se apunta hacia habilidades prácticas específicas o hacia competencias más polivalentes;
- la compensación de deficiencias previas en habilidades básicas (matemáticas, lengua, competencias analíticas, etcétera) que son el sustrato de la formación técnica;
- el desarrollo de competencias sociales e interactivas, necesarias tanto para la inserción laboral como para la efectiva participación social.

Casi todas las experiencias analizadas contienen un componente central de formación técnica o laboral y la mayor parte de las horas son dedicadas a la enseñanza práctica del oficio. Como ya se ha explicado, cuando los cursos son reconocidos por el sistema educativo duran dos años; en cambio, algunas ONGs han desarrollado cursos más cortos, y la oferta de Programa Joven tiene una duración promedio de seis meses.

Generalmente, la formación técnica se desarrolla en un taller escolar donde se simula el proceso productivo, pasando por distintos niveles de complejidad. La mayoría sostiene también que el método utilizado es “aprender haciendo”, y que se estimula a los alumnos a formular hipótesis y a razonar. Algunos programas incluyen trabajos o servicios para terceros durante el segundo año, como forma de que los alumnos se enfrenten a una situación de producción real. En los cursos de Proyecto Joven se realiza siempre alguna pasantía.

En ciertos casos, el propio instructor introduce contenidos teóricos considerados imprescindibles, que van surgiendo como “necesidades de la práctica”; en otras experiencias, las clases teóricas están exclusivamente a cargo de un docente de apoyo o técnico, y no necesariamente se articulan en tiempo y forma con la práctica.

De acuerdo con las informaciones recogidas, la formación técnica se centra en el desarrollo de habilidades manuales, complementadas en mayor o menor medida con información teórica; pero no se incluye en general la comprensión global de todos los pasos del proceso productivo, partiendo de la concepción y el diseño, pasando por la ejecución, hasta la comercialización y la atención al cliente. El proceso productivo aparece entonces en forma parcial, centrándose en la ejecución.

De cualquier modo es preciso resaltar que la manera en que se desarrolla el proceso pedagógico es uno de los aspectos más desconocidos de las experiencias, dado que profundizar en su análisis implicaría un trabajo de campo de carácter etnográfico que sólo en pocas ocasiones es posible realizar.

Algunas observaciones efectuadas han permitido poner en evidencia que son muchas las dificultades que es preciso resolver, entre ellas las debidas a la tensión entre la racionalidad educativa y la racionalidad productiva (Gallart, 1985). Así lo expresaba un docente:

“Aprender es otro proceso. Porque cuando vos tenés un taller productivo no haces lo que vos querés sino lo que te piden, y puede no ser educativo. Lo educativo tiene que ser más general. No todos los trabajos permiten aprender. Puede ser productivo el taller educativo, pero parcialmente. Es necesario el espacio educativo. Aunque la producción enseña mucho.”

Otro problema para solucionar, en medio de la escasez u obsolescencia de equipamiento y de herramientas, es lograr un aprovechamiento parejo del proceso educativo por parte de todos los alumnos, como se observa en el siguiente registro de una observación:

“En el taller las tareas realizadas por los alumnos eran muy desiguales: mientras algunos soldaban, otros cortaban clavos con una morsa, y otros sacaban remaches de unas rejillas. De todos estos trabajos, el único de producción externa era la soldadura de unos carteles. Asimismo resultó muy heterogéneo el nivel de participación de los alumnos en cada tarea: divididos en grupos, algunos trabajaban, otros miraban y otros circulaban. Preguntados sobre lo que estaban haciendo, a veces no sabían la finalidad de la tarea, y en otros casos en cambio, pudieron explicarla bastante bien”.

Dentro de los enfoques más innovadores respecto al nivel pedagógico-didáctico de la formación técnica, podría señalarse el utilizado por

una ONG que inserta el segundo año de la capacitación en un proyecto comunitario: se trata de una tarea que los jóvenes desarrollan junto con su instructor en una institución de la comunidad, pasando por las diferentes etapas de un real proceso de trabajo.

Algunas de las ONGs, preocupadas por las dificultades de inserción de los jóvenes una vez terminada la formación, han intentado poner en marcha microemprendimientos con ellos. Pero la implementación, y sobre todo la sobrevivencia de este tipo de empresa, ha debido sortear múltiples obstáculos. Además del problema de encontrar nichos productivos o de servicios que hagan viable el microemprendimiento, surgen algunas dificultades de las propias características de los jóvenes: su edad, la escasa experiencia de trabajo previa y la falta de práctica para desempeñarse en grupo.

Se ha mencionado que en ciertas experiencias la formación en un oficio o especialidad no es un componente central sino uno más de los programas o acciones emprendidos. Entre ellos se incluyen los proyectos que ofrecen a los adolescentes, entre otras opciones: apoyo para la integración al sistema educativo formal, actividades culturales, artísticas y deportivas, prevención y atención de drogadependientes, educación sexual y atención de madres adolescentes. La capacitación laboral es uno de los tantos componentes en el que participan sólo los jóvenes que expresan interés por ello. Justamente uno de los aspectos más sugestivo detectados por una ONG con este enfoque, es que en muchos casos los jóvenes parecen privilegiar más a la institución como ámbito de contención que como lugar de formación para el trabajo, y no son mayoría los que demandan capacitación.

Respecto al tema del reforzamiento de habilidades básicas, gran parte de las experiencias instrumentan algún apoyo en este sentido. Las que tienen convenio con la DFPE, cuentan con una materia de apoyo; otras ONGs lo incluyen como requisito previo o como complemento del curso. Sólo las que dependen de Programa Joven omiten esta área, aunque algunos entrevistados consideraron esta carencia como una dificultad que en ocasiones hace peligrar la capacidad para aprehender lo técnico.

En efecto, el nivel de dominio de habilidades básicas con el que los jóvenes ingresan a la formación es considerado desde “muy bajo” hasta “desastroso”. Paradójicamente, suele ser un área rechazada por ellos, sobre todo cuando se constituye en una materia paralela a la formación técnica, sin ninguna integración con ésta.

En pocos casos se han desarrollado estrategias para motivar a los alumnos en este complemento de lo técnico. Por ejemplo, una ONG ha establecido un pre-curso orientado al reforzamiento de habilidades bá-

sicas como requisito para obtener una beca de formación; en otras se intenta integrarlo al aprendizaje técnico presentándolo bajo el aspecto de cálculos para diseño de un producto, informes escritos para relatar la práctica realizada o recursos similares.²⁶

Respecto al área de formación social o de actitudes, existen enfoques diferentes. En principio cabe señalar que todas las experiencias en mayor o menor medida incluyen objetivos de socialización en general, partiendo de la premisa de que atienden a jóvenes con grandes *handicaps* en este sentido.

Sin embargo, pocos programas han institucionalizado un componente articulado que se proponga la formación en competencias sociales e interactivas para el trabajo. Entre ellos, existe amplia variedad respecto a lo que consideran socialización para el trabajo: desde proporcionar informalmente algunas recomendaciones durante el curso técnico hasta desarrollar una materia al respecto, cuyos contenidos oscilan entre saber desempeñarse en una entrevista y aprender a interpretar avisos clasificados u otras vías de obtención de empleo.

En algún caso, fue la instrumentación de pasantías lo que puso en evidencia la necesidad de desarrollar este componente: las empresas objetaron en los pasantes, no su formación técnica, sino sus dificultades para entender y cumplir consignas simples como horarios y ritmos de trabajo, para autoorganizar su tarea y para presentarse, entre otras.

Una dimensión del desarrollo de competencias sociales es el llamado currículum oculto; sin embargo, en general no se percibe su importancia. Por ejemplo, en las observaciones realizadas se reveló una considerable distancia entre el discurso institucional y las prácticas, con respecto a las actitudes que era necesario incentivar. Mientras se realizaban valores de responsabilidad y autodisciplina, se registraba escaso cumplimiento de los horarios por parte de los docentes.

En conclusión, respecto a la gestión curricular quedan aún varios espacios vacíos de información para indagar a partir de investigaciones cualitativas, sobre todo los vinculados a la distancia entre el discurso y la manera efectiva en que se resuelven en la vida cotidiana de la institución varios desafíos, siendo importantes los siguientes:

- la articulación entre capacitación técnica, competencias sociales y habilidades básicas;
- la atención de las demandas más amplias de los jóvenes, entre ellas las dificultades socioeconómicas y las propias de la edad;
- la escasez de recursos materiales y humanos en la institución, y la multiplicidad de roles que implica brindar una formación integral.

Con los datos analizados es posible afirmar que en la dimensión pedagógico-didáctica, las instituciones presentan pocas innovaciones que

²⁶ Durante 1995, UNICEF ha auspiciado la capacitación de algunas experiencias en esta área con un enfoque innovador.

intenten responder a las demandas de nuevas competencias, polivalentes en lo técnico, amplias en lo social e interactivo. Sólo algunas ONGs van haciendo intentos en esta dirección. Tal vez no es casual que esta dimensión no se haya visto tan marcada como la gestión institucional por las nuevas condiciones de la oferta de FP, ya que la evaluación de la calidad de los cursos es una deuda pendiente.

Desde el espacio de contención al de participación social

Existen muchos indicios de que el pasaje por una instancia de formación en el trabajo fortalece la autoestima de los adolescentes (Schmelkes y Street, 1991; Jacinto, 1996b). No se trata de un hecho casual: después de un itinerario educativo marcado por el fracaso en el sistema formal, los jóvenes suelen tener actitudes de rechazo a experiencias escolares muy formalizadas, impersonales y multitudinarias. En cambio, los que terminan un curso de formación laboral reafirman su confianza en sí mismos: ellos también “pueden”. Esta sería además la razón por la cual algunos de los egresados reingresan posteriormente al sistema educativo formal, en general en el nivel medio de adultos. Es interesante marcar que incluso en el caso de cursos cortos, como los de Programa Joven, se pone de manifiesto este logro.

Son varios los testimonios que otorgan relevancia al aspecto de la autoestima, atribuyéndolo sobre todo al valor de los vínculos afectivos que se establecen en la institución. Las entrevistas realizadas a jóvenes también revelan el importante espacio socio-afectivo que representa para ellos participar de la experiencia (Jacinto, 1995a, Bessega, 1996). En la medida en que la experiencia es más abarcativa o variada, más se constituye en un espacio de participación social amplio para los jóvenes; tanto que a veces privilegian ese aspecto del curso. Entre las actividades complementarias que propician el compartir, pueden mencionarse deportes, bailes y recreación.

Valdría la pena resaltar el enfoque innovador que una ONG otorga a este aspecto del programa. Este se desarrolla en una “casa”, donde los jóvenes tienen a su disposición elementos que permiten el acceso a bienes que son habituales en las clases medias pero no en los sectores populares, como videograbador y computadoras. Asimismo se organizan sistemáticamente salidas, encuentros de intercambio y vacaciones. Es interesante el mecanismo utilizado para dar al joven la oportunidad de participar en estas últimas actividades: deben “ganarse una beca” desarrollando, por ejemplo, tareas comunitarias. De este modo, se apunta tanto a la formación de valores solidarios, como a la estima del propio esfuerzo y a la cooperación en actividades consideradas de “compensa-

ción social”. Esto muestra que en tanto una experiencia se consolida como espacio de participación social, al mismo tiempo favorece el desarrollo de competencias sociales e interactivas más amplias.

El financiamiento: diversificando las estrategias

Se ha visto que están cambiando los formas y condiciones de financiamiento de la formación para el trabajo con fondos públicos; paralelamente, también las fuentes de financiamiento de la cooperación nacional e internacional están redefiniéndose. Estos hechos han puesto a las experiencias ante el dilema de gestar nuevas estrategias para costear sus gastos.

En algunos casos, este planteo aparece sólo como preocupación, sobre todo en las experiencias en convenio con la DFPE, muchas de las cuales se conciben a sí mismas como instituciones educativas que “deben” ser sostenidas por el Estado. Ante la disminución de recursos, y sin otras fuentes de ingresos, han debido disminuir la matrícula de sus cursos.

Aunque las ONGs están más habituadas a la práctica de gestionar fondos en fundaciones u otras fuentes, también se enfrentan a dificultades para sostener ingresos con regularidad. Un elemento que se ha podido detectar es que, en ocasiones, la búsqueda de este tipo de recursos lleva a diseñar proyectos relacionados con los temas que el aportante financia, independientemente de la necesidad o urgencia de la institución en la materia. Así, si bien se hace un aporte positivo a la experiencia, no se dirige a resolver los problemas prioritarios del proyecto institucional.

Se han registrado diferentes tipos de prácticas de obtención de recursos que implican incipientemente una ampliación de las estrategias. Ya se ha señalado reiteradamente que algunas experiencias, ONGs o entidades vinculadas a centros religiosos, han comenzado a utilizar las oportunidades de financiamiento de los nuevos programas públicos, esencialmente Programa Joven. Interesa destacar en este punto principalmente dos aspectos: a) estas experiencias demuestran una importante capacidad de gestión al intervenir en complicados mecanismos de licitación y diseño de proyectos, característica que no todas las instituciones poseen; b) sólo en uno de los casos examinados, la ONG diseñó su participación en Programa Joven a partir de integrar los cursos a otras acciones compensatorias con los mismos jóvenes, mostrando un enfoque innovador que el Programa Joven en sí mismo no prevé ni evalúa.

Otra estrategia de financiamiento que aparece como opción reiteradamente, al menos en el imaginario de las instituciones, es la venta de productos o servicios a terceros con la colaboración y el trabajo de los

jóvenes. Pero en la práctica los intentos realizados demuestran que es difícil implementar esta táctica, porque para ello debe modificarse el enfoque de la capacitación, pasando de un proceso con finalidad educativa a uno productivo. Ya se han mencionado las diferencias entre uno y otro. Además existen condiciones legales ligadas a la comercialización que no todas las instituciones pueden resolver, y los alumnos pasan a ser trabajadores con el encuadre legal que eso significa. Por lo tanto, la venta a terceros aparece más bien como una estrategia ocasional; es interesante remarcar que, cuando ésta se pone en práctica, los productos suelen ubicarse dentro de un mercado relativamente cautivo: personas de mayores recursos vinculadas a la institución. Aunque no sea la situación de los programas examinados, debería indagarse si existen otras experiencias relativamente exitosas en esta estrategia de financiamiento, para detectar obstáculos y elementos facilitadores. Por ejemplo, un trabajo reciente (Acevedo, 1996) estudia el caso de una ONG dirigida por jóvenes que genera sus recursos a partir de la explotación de canchas deportivas y de una microempresa gráfica, cuyos excedentes son destinados a otros proyectos de la misma organización.

Se ha observado también una táctica que ha resultado eficiente para una ONG, aunque no sea demasiado innovadora: recaudar recursos a través de acciones destinadas a movilizar sectores sociales de alto poder adquisitivo. Cuando esto se logra, la gran capacidad de gestión de la ONG se debe fundamentalmente al perfil de sus promotores, quienes han tenido experiencia previa en el medio empresarial, lo que les aporta un capital cultural y social que se adecua a la estrategia. Cabría la duda de si es posible extender redes de solidaridad social de este tipo en torno a todos los programas; sin embargo, es evidente que algunos elementos de este recurso podrían resultar fácilmente imitables si los actores institucionales adquirieran capacidades técnicas adecuadas.

Evaluación: la práctica ausente

No es usual que estas instituciones hagan evaluaciones de sus logros e impacto, ni de su propia gestión institucional. Sólo se han podido detectar informes de autoevaluación de algún proyecto o programa preparados por ONGs para presentar ante el organismo o fundación financiadores; pocos de ellos revelan una práctica autoevaluativa sistemática, aunque en todos los casos suponen un esfuerzo de ordenamiento de la información que en sí mismo es enriquecedor.

Tampoco suelen realizarse evaluaciones externas. Los cursos en convenio con el sistema de FP y los del Proyecto Joven reciben esporádicamente supervisiones, si bien no puede asegurarse el valor formativo de

las mismas. La medición programada para el Proyecto Joven no contempla la variable institucional, sino la evaluación global del programa.

Se cuenta en cambio con dos investigaciones que realizaron seguimiento de egresados. Entre las conclusiones de estos trabajos merecen destacarse las siguientes:²⁷

- Los jóvenes adquieren en los cursos conocimientos y habilidades técnicas, sobre todo prácticas, pero estos saberes no necesariamente constituyen competencias en cuanto al “saber-hacer” esto es, en lo que concierne a la capacidad de usar esos saberes en la resolución de situaciones problemáticas.

- El aspecto menos consolidado de la formación parece ser el referente a las competencias sociales e interactivas relacionadas a la comprensión global del mundo del trabajo, lo cual no es sorprendente si se piensa que son escasas las instituciones que realizan esfuerzos en ese sentido. No obstante, quienes han logrado insertarse, señalan que actitudes tales como responsabilidad y cumplimiento son muy valoradas en sus trabajos. Este punto pone en evidencia la importancia de la formación de competencias sociales e interactivas que resultan necesarias para estos jóvenes a la hora de obtener y conservar un empleo.

- La mayoría de los egresados no se insertaron en ocupaciones vinculadas a la capacitación recibida. Esta constatación debe interpretarse teniendo en cuenta que, según las informaciones recogidas por distintos estudios de seguimiento de egresados, se trata de un hecho relativamente habitual en los egresados de la educación técnica (Castro, 1984; Gallart, 1985). Lo más importante radica en que muchos de ellos tampoco lograron ocuparse en trabajos que puedan considerarse calificantes o mejores que los de sus pares con igual educación formal, que no han pasado por FP. Esta última cuestión puede explicarse por la convergencia de múltiples factores: la situación del mercado de empleo en la actualidad; la juventud de los egresados; la falta en muchos casos, de una vía de acceso a un trabajo vinculado a lo estudiado (sea a través del capital social, o por medio de la institución); y las probables debilidades de la formación recibida.

- Los egresados resaltan la contención y el fortalecimiento de la autoestima como uno de sus logros más apreciados.

CONCLUSIONES

Se ha señalado que las experiencias de formación para el trabajo con jóvenes de sectores de pobreza se enfrentan al difícil desafío de encontrar respuestas adecuadas en un contexto en el que están presentes varias tensiones. En primer lugar, hay dos tensiones que reflejan una

²⁷ Se sigue en este punto a Jacinto (1995a) y Gallart y Jacinto (1994).

redefinición de las articulaciones entre educación y trabajo en nuestra sociedad, y establecen un límite a las posibilidades reales de articular la oferta con la demanda del mercado laboral:

- Los cambios en los requerimientos de credenciales educativas y en la exigencia de competencias, que se acompañan con la revisión de la orientación de la oferta tradicional de FP, y con la aparición de modelos alternativos que implican nuevas estrategias de financiamiento para las instituciones.

- La coyuntura socioeconómica que combina altos niveles de desempleo y subempleo, agudizados en el caso de los jóvenes y en la población de menores niveles educativos formales.

En segundo lugar, otra tensión se vincula con las características psicosociales propias de la población atendida, debido a su pertenencia a sectores de pobreza, y al particular tramo etario por el que pasan. Esto se relaciona con la permanencia, la motivación, el disciplinamiento y las expectativas de los jóvenes, y se expresa especialmente en lo que hemos denominado la demanda social.

El propósito central del presente documento fue examinar la forma en que las experiencias procesan esas tensiones, lo cual nos llevó a indagar dos dimensiones del mismo problema, una sincrónica y una diacrónica. La primera orientó el primer análisis de los datos; su objeto era mostrar una fotografía de lo que sucede hoy en las instituciones. La segunda fue surgiendo a medida que resultaba notorio que, además de esta visión sincrónica, debían buscarse algunas claves que revelaran los procesos diferentes que viven las instituciones y las dimensiones más relevantes asociadas a esas diferencias.

Como consecuencia de este análisis fueron surgiendo algunas evidencias que pasan a resaltarse:

- 1.** La amplitud y/o integralidad de la oferta de formación se vincula a que la gestión institucional esté orientada por un proyecto institucional común que exceda la capacitación puntual.

- 2.** Las dimensiones asociadas a la gestión de este proyecto institucional integral deberían ser objeto privilegiado de indagaciones posteriores. Los primeros indicios señalan que la historia de la institución, su origen, la existencia en la estructura institucional de un rol que ocupe la coordinación y la prospectiva (así como sus perfiles técnicos), resultan relevantes para explicar la mayor capacidad y flexibilidad en la gestión.

- 3.** La amplitud, intensidad y estrategia puestas en juego para establecer articulaciones verticales y horizontales también se relacionan con la fortaleza del proyecto institucional.

Con referencia al primer tipo de articulaciones, se ha visto que el vínculo con servicios educativos o programas nacionales es una cons-

tante en casi todas las experiencias. Esta articulación constituye a la vez una estrategia de financiamiento y de legitimación de la preparación brindada. Sin embargo, las transformaciones acaecidas en la oferta pública de formación profesional han puesto en evidencia las limitaciones en la capacidad de gestión y en la flexibilidad de las experiencias con respecto a este tema. En cuanto a la articulación vertical de la formación en el continuo educación formal-formación-trabajo, son escasas las experiencias que han integrado la oferta en ese sentido; por ejemplo, pocas se plantean el acompañamiento posterior a la terminación del curso, desconociendo así el gran obstáculo que representa para los jóvenes su escaso capital social y cultural.

Las dificultades para conceptualizar la necesidad de ese tipo de acompañamiento se relacionan, entre otros factores, con las mismas que se tienen para establecer articulaciones con los lugares de trabajo. En efecto, hasta la aparición de un estímulo externo como el Programa Joven, pocas experiencias se plantearon sistemáticamente la necesidad de realizar relevamientos del mercado de empleo, actualizar la demanda, etcétera, y más bien dirigieron la formación hacia el autoempleo, como dando por supuesta una estabilidad permanente en la demanda.

Al analizar las articulaciones horizontales, se observa que éstas también exigen una considerable capacidad de gestión, y que constituyen tanto una fuente de legitimidad y reconocimiento en el contexto local como un recurso. Recientemente ha aparecido una nueva modalidad de articulación: las redes de centros, las cuales han permitido a las entidades implicadas gestar proyectos de mayor amplitud e impacto. Aún resta por estudiar con mayor profundidad estos aspectos, que forman parte de lo que podría considerarse el paulatino proceso de apertura que se está desarrollando en las instituciones más dinámicas: apertura a la comunidad local, a otras experiencias, a nuevas fuentes de financiamiento, a los lugares de trabajo.

4. El rasgo más interesante que hay que destacar acerca de las poblaciones atendidas es su heterogeneidad. En este punto, existen indicios de que las experiencias de formación relevadas reclutan en gran medida sectores pauperizados de jóvenes, quienes concurriendo al CFP revelan una alta valoración de la preparación como vía de acceso al trabajo. Los proyectos que trabajan con poblaciones marginales en programas integrales de atención suelen tener componentes más débiles de formación para el trabajo, pero esto es un aspecto que debería investigarse de manera particular, quedando, por lo tanto, como una cuestión pendiente para la indagación posterior.

5. La selección de especialidades se desarrolla en medio de las conocidas dificultades para articular este tipo de experiencias con la de-

manda del mercado ocupacional y la demanda social. Escasa flexibilidad institucional y contractual, intentos fallidos y falta de una gestión intensa y adecuada explican en gran parte los obstáculos para articularse con el mercado ocupacional. Sin embargo, las transformaciones en los sistemas de organización y financiamiento han constituido un estímulo para reactivar ese vínculo, que por otra parte es sólo un aspecto de la demanda. La demanda social constituye el otro punto de referencia de la selección de especialidades ya que las motivaciones y expectativas de los propios jóvenes condicionan las posibilidades reales de poner en marcha una oferta.

6. La formación técnica se centra en el desarrollo de habilidades manuales, sin abarcar en general la comprensión global del proceso de trabajo, configurando en conjunto un aspecto donde aparecen escasas innovaciones pedagógico-didácticas. Asimismo, pocas experiencias han desarrollado estrategias innovadoras para motivar a los alumnos en el reforzamiento de habilidades básicas, así como casi ninguna ha institucionalizado un componente articulado que se proponga la formación en competencias sociales e interactivas para el trabajo. No parece casual que las estrategias pedagógico-didácticas resulten ser un área menos impactada que la gestión institucional por las actuales condiciones de la oferta de FP, ya que es un aspecto poco tenido en cuenta en los nuevos enfoques.

7. Las experiencias parecen ser espacios de contención social relevantes para los jóvenes, especialmente los adolescentes. Si bien esta afirmación resulta cierta en todos los casos, la importancia de este espacio difiere de una experiencia a otra, observándose que en ocasiones se pasa de ser un ámbito de contención a uno de participación social favoreciendo el desarrollo de competencias sociales e interactivas amplias.

8. Ante los cambios producidos en las formas y condiciones de financiamiento, las experiencias se han enfrentado al dilema de gestar nuevas respuestas. La diversificación de las fuentes de recursos está asociada a la capacidad para diseñar y poner en marcha estrategias de gestión institucional más modernas.

9. La evaluación de resultados es una práctica casi ausente en las instituciones. En cambio, algunas con mayor nivel de desarrollo institucional, realizan acciones de autoevaluación que utilizan para re-
ver sus prácticas.

10. De modo preliminar cabe establecer que, si se toman en cuenta especialmente la gestión institucional y la curricular, se evidencian tres tipos de experiencias que pueden describirse como sigue:

a) Algunas experiencias se caracterizan por tener gran capacidad de gestión, flexibilidad para adecuarse a las nuevas condiciones, un equi-

po de técnicos y docentes comprometidos en torno a un proyecto institucional común, articulaciones verticales y horizontales fuertes, y búsqueda de alternativas pedagógico-didácticas innovadoras. Son las que diseñan cursos con mayor grado de articulación con el mercado de empleo. Se trataría de experiencias **articuladas**. Ejemplo de este tipo son las ONGs que han mostrado estrategias de gestión y de intervención más innovadoras.

b) Otras experiencias han desarrollado algunas acciones renovadoras dentro de una oferta con varios componentes burocráticos o tradicionales. En general con largas trayectorias e insertas en instituciones más amplias, muestran algunas señales de articulación con el mercado de empleo, algunos cambios acotados en los programas, algunas actividades de compensación social con los jóvenes. Pero a diferencia del grupo anterior, estas acciones no implican una reformulación global de la oferta en torno a un proyecto institucional amplio, sino que más bien resulta una suma de componentes viejos y nuevos, sin integrar. Se trataría de experiencias **parcialmente articuladas**. Este tipo se corresponde con algunos centros vinculados a obispados u ONGs.

c) Finalmente, existen experiencias que reproducen sin modificaciones el modelo de FP adoptado en sus orígenes, que no han organizado estrategias alternativas o transformadoras ante las nuevas condiciones y que aparentemente subsisten por pertenecer a una estructura burocrática rígida. Se trataría de experiencias **pasivas**. Los centros de DFPE aislados o que no forman parte de la estrategia de intervención de instituciones fuertes y significativas señalada en el caso anterior, constituyen ejemplos de este tipo de experiencia.

Como se ha venido destacando, la pertenencia a un determinado grupo está relacionada con los perfiles y características de los actores involucrados en la institución, con su origen y con su historia. Ante la urgencia por desarrollar nuevas estrategias que el contexto actual impone, sería relevante estudiar con mayor profundidad las experiencias articuladas que se muestran más innovadoras y flexibles, a fin de detectar los procesos y las condiciones de viabilidad que permitan comprenderlas. Esto podría ser el punto de partida del mejoramiento de la eficiencia y eficacia del conjunto o al menos de un grupo más amplio de ellas.

Este entramado de razones, que posibiliten entender y explicar los distintos caminos recorridos, constituiría un objeto privilegiado de indagación posterior, ya que es preciso avanzar en el conocimiento acerca de los modelos institucionales y socio-pedagógicos más adecuados para configurar una oferta de formación para el trabajo de calidad dirigida a los jóvenes de sectores desfavorecidos. Ello implicaría ahondar en el descubrimiento de las maneras de articulación más eficaces con el

mercado de trabajo, tanto en lo concerniente a la reformulación pedagógico-didáctica de la formación, como a la detección de posibles inserciones ocupacionales y estrategias de acompañamiento que refuercen el impacto.

Bibliografía

- ACEVEDO RIQUELME, D. (1996) *ONGs de jóvenes innovadoras y exitosas en Argentina*. Buenos Aires: BID-INDES, diciembre, mimeo.
- AGULHON, C. (1990) "Du lycée professionnel à l'emploi: passivité et stratégies", *Educations et formations*, 25: 27-41.
- BESSEGA, C. (1996) *La situación educativa y laboral de los adolescentes en sectores en desventaja. Estudio de una institución de formación profesional para adolescentes del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Universidad del Salvador (tesis de grado).
- CASTRO, C. de Moura (1984) *Educación vocacional y productividad: alguna luz en la caja negra?* Brasilia: IPEA-IPLAN-CNHR.
- CASTRO, C. de Moura (1994) *Training policies for the end of the century*. París: IPE.
- DEMAZIERE, D. y otros (1994) *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire*. París: CEREQ (Documents synthèse, 91).
- FELDMAN, S. (1996) El trabajo de los adolescentes. ¿Construyendo futuro o consolidando la postergación social?" In: Irene Konterllnick y Claudia Jacinto (eds.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy*. Buenos Aires: Losada, UNICEF y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP.
- GALLART, M. A. (1985) *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: CENEP (Cuadernos, 33-34).
- GALLART, M. A. (1995) *Restructuring, education and training*. Documento presentado en las jornadas "Poverty in Latin America", Kelloggs Foundation, University of Notre Dame, septiembre.
- GALLART, M. A. y C. Jacinto (1994) *Informe de evaluación de una institución de Formación Profesional*. Buenos Aires: UNICEF, mimeo.
- GALLART, M. A., C. Jacinto y A. L. Suárez (1996) "Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo". In: Irene Konterllnick y Claudia Jacinto (eds.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy*. Buenos Aires: Losada, UNICEF y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP.
- GALLART, M. A., M. Moreno y M. Cerrutti (1993) *Educación y empleo en el Gran Buenos Aires 1980-1991. Situación y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: CENEP (Cuadernos, 49).
- GALLART, M. A., M. Moreno, M. Cerrutti y A. L. Suárez (1992) *Las trabajadoras de villas: familia, educación y trabajo*. Buenos Aires: CENEP (Cuadernos, 46).
- INDEC (1994) *Anuario estadístico de la República Argentina*. Buenos Aires.

- JACINTO, C. (1995a) Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible? In: María A. Gallart (coord.), *La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*. Buenos Aires, Santiago, México: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP y OREALC-UNESCO (Lecturas de Educación y Trabajo, 4), pp. 137-165.
- JACINTO, C. (1995b) *Jóvenes de sectores de pobreza y políticas públicas de formación y empleo: ante el desafío de la equidad. El caso argentino*. Documento presentado en el seminario sub-regional "Educación para el mundo del trabajo y lucha contra la pobreza", IPE-UNESCO, INET y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, Buenos Aires, noviembre.
- JACINTO, C. (1996a) "El desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias", *Dialógica*, 1(1), Edición Especial, CEIL-CONICET, Buenos Aires.
- JACINTO, C. (1996b) "Estrategias empresariales y jóvenes profesionales en la gestión administrativa. Desde las calificaciones demandadas a los itinerarios de calificación", *Profesionales en crisis*, colección CEA-CBC, pp. 141-170.
- JICK, T. (1979) "Mixing qualitative and quantitative methods. Triangulation in action", *Administrative Science Quarterly*, 24: 7-32, diciembre.
- MACRI, M. R. (1995) *Articulación entre Estado y Sociedad en la capacitación laboral de los adolescentes*. Documento presentado en el "XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología", México, octubre.
- MACRI, M. R. y S. Van Kemenade (1993) *Estrategias laborales de jóvenes de barrios carenciados*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (Biblioteca Política, 413).
- MINISTERIO de EDUCACIÓN (1995) *Monografía Nacional*. Documento presentado en el seminario sub-regional "Educación para el mundo del trabajo y lucha contra la pobreza", IPE-UNESCO, INET y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, Buenos Aires, noviembre.
- MORENO, M. y A. L. Suárez (1995) *Los jóvenes pobres del Gran Buenos Aires: situación familiar, educativa y laboral*. Documento presentado en las "III Jornadas Argentinas de Estudios de Población", Santa Rosa (Argentina), octubre.
- POTTIER, F. (1993) *Bilan et synthèse des méthodologies d'enquêtes relatives à l'insertion des jeunes sur le marché du travail en Europe*. Paris: CERÉQ.
- RAMÍREZ GUERRERO, J. (1995) *La capacitación laboral en Colombia desde la perspectiva de lucha contra la pobreza*. Documento presentado en el seminario sub-regional "Educación para el mundo del trabajo y lucha contra la pobreza", IPE-UNESCO, INET y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, Buenos Aires, noviembre.
- RODRÍGUEZ, E. (1995) *Capacitación y empleo de jóvenes en América Latina*. Montevideo: CINTERFOR (Estudios y monografías, 79).
- RUETALO, J. (1995) *Viajeros entre los mundos de la educación y el trabajo. Juventud y pobreza en el Uruguay a finales del siglo XX*. Documento presentado en el seminario sub-regional "Educación para el mundo del trabajo y lucha contra la pobreza", IPE-UNESCO, INET y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, Buenos Aires, noviembre.

SCHMELKES, S. y S. Street (1991) "Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos", *Revista latinoamericana de estudios educativos*, México, 21(1): 37-74, 1° trimestre.

UNICEF (1988) *Guía metodológica para la evaluación de proyectos de atención a menores en circunstancias especialmente difíciles (niños trabajadores y de la calle)*. Bogotá: UNICEF (Serie metodológica).

Anexo: Los casos examinados

Se presentarán brevemente los casos estudiados, tratando de remarcar algún aspecto distintivo de cada uno de ellos que permita poner en evidencia la heterogeneidad institucional respecto a recursos, estrategias de gestión y orientación de la formación.

Los primeros siete casos corresponden a experiencias “mixtas”, en convenio con DFPE.

Caso 1: Es un centro ubicado en el norte del conurbano bonaerense, administrado y dirigido por la orden religiosa de los Jesuitas. La mayoría de los docentes tiene o tuvo alguna vinculación con la orden, ya sea trabajando en parroquias o en otras instituciones educativas, ya sea como alumnos del centro.

Tiene por objetivo brindar a los jóvenes una formación integral, incluyendo el aspecto valorativo-religioso. Las dimensiones de formación laboral y religiosa muchas veces entran en conflicto, por ejemplo en el momento de selección de los instructores, cuando suele privilegiarse el segundo criterio. Las especialidades de los cursos son electricidad y construcciones. Ofrecen un tercer y cuarto año, de formación general, diseñados para articularse con la escuela media, aunque no han recibido reconocimiento oficial.

A las clases del oficio se suman las de materias básicas como biología, historia y otras, y también religión. Además se realizan retiros espirituales.

La organización de las actividades, la forma en que se desarrollan, los controles disciplinarios, la formación religiosa, el interés por la personalidad, etcétera, hacen que esta institución se asemeje mucho a un colegio secundario, religioso y privado. La matrícula es de 200 alumnos, la mayor parte de los cuales proviene de zonas que podrían caracterizarse como barrios de obreros.

Caso 2: Este centro parte de la iniciativa de una asociación civil de carácter religioso, cuyas actividades empezaron con una cooperativa de autoconstrucción de viviendas populares. Su objetivo es la formación integral (técnica, humana y laboral) y la promoción en actividades productivas de adolescentes excluidos del sistema formal educativo. Tiene una fuerte presencia barrial y está articulado con instituciones zonales. Se halla ubicado en el sur del conurbano bonaerense.

Las especialidades dictadas son herrería, construcciones, huerta y jardinería (como complementarias de la anterior), cocina, repostería y

costura, siendo las dos primeras las que concentran el 70 por ciento de una matrícula de alrededor de 140 alumnos. Agregan materias complementarias, como dibujo técnico y computación. Aunque en forma reducida, se venden productos a terceros, y con egresados y personas asociadas se ha intentado implementar grupos de trabajo autogestionado.

Además de la subvención de los salarios, el taller recibe donaciones de fundaciones y organismos internacionales, mostrando una capacidad de gestión que deviene de los vínculos de los miembros de la asociación civil y de una intensa acción del coordinador.

Los casos 3 y 4, que se presentan a continuación, son centros con muchas subsedes; cada una de ellas tiene características particulares y se maneja con un gran margen de autonomía aunque en su conjunto son coordinadas desde la sede principal. Esta modalidad organizativa fue estructurada por la dirección educativa provincial de la que dependen.

Caso 3: La sede principal funciona en un local cedido por una sociedad de fomento, y tiene varias subsedes en zonas alejadas, poco relacionadas con la central y entre sí. Está ubicada en una de las localidades con mayores índices de pobreza y desempleo del Gran Buenos Aires. La matrícula total es de 250 adolescentes.

El objetivo señalado como fundamental por los directivos es el de contención, lo que dicho en términos sencillos significa “evitar que los chicos estén en la calle”. Dado los escasos recursos (sólo reciben los salarios docentes y cobran una cuota mínima de cooperadora), las instalaciones son precarias, lo mismo que el equipamiento, y se presentan dificultades para trabajar por la falta de materiales.

Se dictan cursos para adultos y para adolescentes. Las especialidades son: contable, electricidad, reparación de electrodomésticos, mecánica y electricidad del automotor, plomería, bobinado, costura, peluquería, mecanografía, operador de computación. Los instructores estimulan a los jóvenes a realizar cursos sucesivos con el fin de prolongar la contención.

Caso 4: El centro se creó por convenio con un obispado, donde funciona la sede administrativa, y cuenta con siete subsedes. Los cargos directivos no son ejercidos por religiosos pero sí por docentes muy allegados. El carácter de la institución que lo respalda brinda un encuadre particular basado en su experiencia en educación formal y no formal y en su considerable capacidad de gestión en ámbitos públicos. El objetivo es proponer a los jóvenes una formación integral, considerada como una instancia de capacitación técnica y de socialización.

El antecedente de esta tarea fue la creación de centros de alfabetización y un secundario para adultos. Paralelamente a esta oferta, se dictan cursos de Proyecto Joven con orientación a servicios, y otros subvencio-

nados por el Ministerio de Trabajo. Las especialidades son similares a las ya señaladas en los casos anteriores.

Además de la formación laboral, se desarrollan varias actividades: charlas sobre temas de interés, práctica de deportes, paseos, convivencias, campamentos y participación en las actividades litúrgicas de cada comunidad. Cada subsección presenta características particulares según los perfiles de su personal.

Caso 5: Se trata de un centro que funciona por convenio con una empresa láctea. Está ubicado dentro de su predio en una localidad ubicada a unos 50 km. de la Capital Federal, y el director es gerente de nivel medio en la empresa. En sus inicios, la firma apoyaba la experiencia, abasteciéndola y empleando a sus egresados; pero en la actualidad esta relación ha cambiado, debido a que la empresa exige un nivel educativo formal más alto al personal ingresante. Dicha situación ha llevado a que se empiece a considerar al CFP más como parte de su acción comunitaria que como su propio centro de capacitación.

A pesar de ello, la inclusión de personal de la firma en la dirección hace que siga rigiéndose con normas de eficiencia y de disciplina similares a las del ámbito laboral, por ejemplo: régimen disciplinario estricto, examen de admisión a los alumnos (con el criterio de elegir los “mejores”), preocupación por la calidad.

Las especialidades dictadas son: mecánica del automotor, electricidad y electrónica. La matrícula es de 200 alumnos, provenientes de zonas aledañas.

Caso 6: Este instituto parte de la iniciativa de un grupo de docentes de una escuela técnica en una localidad del sur del Gran Buenos Aires. Se han constituido en una ONG aglutinada en torno a un proyecto educativo-productivo, presentándose como una experiencia de formación de adolescentes que incluye preparación académica básica y la iniciación real en el trabajo productivo.

Ha recibido el aporte económico de distintos organismos y fundaciones nacionales e internacionales para la construcción del edificio y su equipamiento, mostrando solvencia en una gestión que ha sido apoyada por asesores técnicos voluntarios.

Las especialidades actuales son óptica y herrería. El currículum contempla varias materias complementarias, como computación, disciplinas estéticas, legislación laboral y cooperativismo. Aunque el objetivo del proyecto era que los alumnos aprendieran produciendo, los trabajos para terceros no tienen continuidad.

Un aspecto distintivo de esta institución es la estructura organizativa basada en tres cooperativas, de las cuales las dos primeras cuentan con reconocimiento legal: cooperativa de trabajo (constituida por los docen-

tes), cooperativa de provisión de servicios de enseñanza (constituida por los padres) y cooperativa de investigación y desarrollo (integrada por algunos docentes y profesionales que asesoran e intentan vender servicios). Aunque con muchas dificultades, es la única institución de las relevadas que ha logrado un nivel de participación importante de un grupo de padres.

Caso 7: Un grupo de docentes dio origen a esta cooperativa que surgió como un programa para chicos de la calle, basado en la contención, la atención alimentaria y cierta capacitación laboral. Inicialmente contaba con un subsidio estatal no proveniente de FP. Cuando se suspendió ese aporte, los instructores continuaron la experiencia en un barrio marginal de la Capital Federal, en instalaciones precarias prestadas, logrando el reconocimiento como CFP. Se realizan actividades con participación barrial para recaudar fondos.

Las cinco especialidades dictadas son las mismas que se ha señalado en otros centros, a excepción de serigrafía. Como modalidad innovadora, los adolescentes pasan por todos los talleres, previamente a la selección de uno. La cooperativa brinda además talleres complementarios de lengua, legislación laboral y una charla mensual sobre temas de interés.

Los casos restantes (casos 8 a 13) no presentan el encuadre institucional de una subvención de la DFPE de la respectiva jurisdicción, lo cual implica que no tienen la obligación de ajustarse a un ciclo de dos años.

Caso 8: Esta experiencia partió de la iniciativa de una asociación de educadores populares, que logró el apoyo de un centro misional para crear una fundación que financiara la experiencia. Recibe también el aporte estatal de un programa de educación no formal que cubre parte de los salarios. Funciona en un edificio municipal cedido en comodato, y ha obtenido recursos de fundaciones internacionales y nacionales.

Su objetivo es que el adolescente acceda a la capacitación técnica del oficio. La actividad se desarrolla fundamentalmente en tres áreas: técnica, básica (lengua, matemática, ciencias sociales y naturales) y comunitaria (producción, familia-comunidad, salud-prevención). La última está a cargo de dos educadores: un asistente social y un orientador productivo.

La matrícula es de 100 alumnos. Los cursos duran tres años y como innovación pedagógica, introducen la elaboración y ejecución de proyectos, algunos de los cuales se desarrollan en instituciones de la comunidad, por ejemplo escuelas o asociaciones intermedias.

En el tercer año, se incluye la inserción laboral en un lugar de trabajo. Se realiza a partir de contratos obtenidos por la institución, los cuales quedan a cargo de un grupo de egresados coordinados por un instruc-

tor. Esto ha inducido a incorporar la formación en familias de oficios asociados con el trabajo concreto.

Este centro se ha integrado a una red de CFP coordinados por un obispado, y han iniciado proyectos en conjunto, como por ejemplo, relevamiento de la demanda de empleo y renovación curricular.

Los casos que siguen abarcan instituciones cuya actividad central no es la formación laboral sino que ésta se halla incluida dentro de una serie de acciones múltiples dirigidas a la misma población objetivo, es decir, jóvenes de hasta 18 ó 19 años en situación de pobreza.

Caso 9: Esta institución se organizó a partir de la creación de una fundación por un grupo de educadores y empresarios. Su estructura contempla dos áreas diferenciadas: una orientada a obtener los fondos y a su administración, y otra dedicada a la atención de los adolescentes, actualmente alrededor de 200. La primera se muestra particularmente activa, y recauda fondos organizando eventos dirigidos a públicos de alto nivel adquisitivo, quienes también aportan contribuciones fijas mensuales. Es la única de las entidades relevadas que tiene esta estrategia de financiación.

El programa central de la experiencia está dirigido a brindar apoyo escolar a jóvenes provenientes de barrios marginales aledaños que cursan estudios de nivel medio. Se desarrolla en las instalaciones de una escuela primaria de la zona. Posteriormente este programa se fue articulando con otros, como educación artística, grupos de diálogo e intercambio entre adolescentes coordinados por psicólogos sociales y, por último, uno de formación para el trabajo. Una característica común de todos los programas de la institución es la contratación de docentes de alta calidad.

El programa de formación para el trabajo tiene por objetivo crear un ámbito propicio para el desarrollo de actitudes y valores orientados al conocimiento del mundo laboral, a través de grupos semanales de reflexión con los siguientes contenidos: responsabilidad, autoestima, respeto, puntualidad, solidaridad y trabajo en equipo, entre otros. Este componente es considerado central, y los saberes técnicos de un determinado oficio, complementarios.

Las especialidades de los talleres son: repostería, lavado y patinado de muebles, carpintería y electricidad.

Caso 10: Es un programa de educación no formal con sede en una fundación que actúa en una localidad del Gran Buenos Aires, y cuenta con un importante subsidio por tres años de una fundación internacional. Diseñado y dirigido por un grupo de profesionales de la educación, se encuentra actualmente en proceso de transferencia a educadores locales.²⁸

²⁸ El equipo que diseñó este proyecto, recientemente ha comenzado otro en una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires, a partir de la articulación de varios programas con la misma población objetivo: Programa Joven, formación de líderes juveniles y educación ambiental.

Su objetivo es contribuir al desarrollo, en la población juvenil, de actitudes y aptitudes que mejoren su calificación e inserción en el mercado de trabajo y en el medio familiar y social. Funciona en una casa abierta a la que han concurrido entre 100 y 120 adolescentes por año, y su táctica consiste en brindar alternativas, tanto para los adolescentes que tienen como proyecto capacitarse o trabajar, como para aquellos que necesitan un espacio de pertenencia y concurren a tomar mate, a mirar TV o a escuchar música.

Ha desarrollado además varias líneas de trabajo. Entre ellas se cuentan: actividades deportivas y recreativas; grupos de trabajo rotativos y voluntarios, que ofrecen servicios comunitarios a las instituciones zonales; cursos de capacitación de inglés y computación; campamentos; charlas de promoción de la salud y otras; pasantías laborales con apoyo de un taller de cultura del trabajo. Ante una oferta de carácter tan amplio, se ha evidenciado que sólo una parte de los jóvenes mostró interés por la capacitación o las pasantías, privilegiando más bien el lugar como espacio de pertenencia.

Caso 11: La experiencia está a cargo de una ONG de apoyo y capacitación para el desarrollo social de una ciudad del interior del país. Inicialmente concentró sus acciones en la promoción vecinal para fortalecer la capacidad local de familias y grupos vecinales en animación y organización. Posteriormente amplió su oferta de capacitación con una escuela taller móvil e incorporó acciones en materia de preparación socio-laboral, asistencia empresaria en formación de recursos humanos y promoción de iniciativas en microemprendimientos productivos. Se privilegia la atención a jóvenes, mujeres, y familias de sectores populares.

La asociación cuenta con una sede administrativa, y la capacitación se brinda directamente en fábricas o en empresas, de manera articulada con organismos públicos y privados y con el sector empresario. A diferencia de casi todos los casos examinados no tiene talleres propios.

Las acciones de formación se diseñan a partir de la demanda del ámbito laboral, y principalmente están orientadas al trabajo independiente. Se dictan cursos del Ministerio de Trabajo y de Proyecto Joven, y se implementan talleres de una jornada o dos de preparación personal y manejo interno de una organización.

La estrategia institucional apunta a obtener recursos brindando servicios de capacitación y asesoría a otras instituciones, lo que constituye una práctica bastante original entre los casos estudiados. Se gestionan también donaciones de agencias de cooperación nacionales e internacionales.

Las dos últimas experiencias (casos 12 y 13) recién habían comenzado a desarrollarse cuando se efectuó el relevamiento, e interesa pre-

sentarlas sólo como ejemplo de una modalidad de atención de adolescentes en condiciones de extrema marginalidad o de la calle. Ambas han recibido financiamiento del PROAME, y contarán con asesoramiento y evaluación permanente.

Caso 12: Es parte de un centro de desarrollo infantil y familiar, asociado a una universidad nacional, y está a cargo de 20 profesionales. Atenderá a niños comprendidos entre 6 y 14 años, y a jóvenes entre 14 y 18. Con el primer grupo se trabajará para la reinserción escolar y la retención, y con los mayores en capacitación laboral, mediante acuerdos con empresas que incluyan pasantías. Abarca otras acciones, de alimentación, sanitarias, etcétera, con los mismos jóvenes.

Caso 13: Se desarrolla en un centro de día donde los adolescentes son atendidos psicológica y alimentariamente. Depende de la municipalidad de una ciudad del interior del país.

Partió de un emprendimiento de panadería con un grupo de jóvenes marginales. Ante la dificultad para insertar a los adolescentes en una estructura productiva, se iniciaron otros talleres de capacitación inicial (cuatro horas semanales) tales como carpintería y serigrafía, con el proyecto de completar posteriormente la formación en un CFP.