



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

La formación para el trabajo en contextos de encierro



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

La formación para el trabajo en contextos de encierro



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA NACIONAL DE LA MODALIDAD
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO
Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Ministerio de Educación de la Nación

La formación docente para el trabajo en contextos de encierro. - 1a. ed. - Buenos Aires

: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

128 p. ; 22,5x17 cm. - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro / Paloma

Herrera y Valeria Frejtman; 7)

ISBN 978-950-00-0868-6

1. Formación Docente. I. Título. CDD 371.1

Fecha de catalogación: 14/07/2011

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

La imagen que ilustra la tapa y las aperturas de los capítulos pertenece al mural *Colores de Magdalena* (Proyecto mural comunitario), realizado por los alumnos de la Escuela de Educación Media N° 2, con sede en la Unidad Penal N° 28 del Complejo Penitenciario de Magdalena.

COLECCIÓN PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y AUTORAL *Paloma Herrera y Valeria Frejtman*

AUTORA *Beatriz Cuello*

PROCESADOR PEDAGÓGICO *Armando Minguzzi*

COLABORADORES *Valeria Frejtman, Carlos Caputo y Saul Aquino*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

CORRECCIÓN *Lisa Battistuzzi*

DISEÑO *Clara Batista*

DIAGRAMACIÓN *Mario Pesci*

Palabras del ministro

En la década 1997-2007, de acuerdo con los datos oficiales disponibles (SNEEP, 2007), la cantidad de personas privadas de libertad en cárceles se duplicó, pasando de 29.690 a 52.457 y la tasa de población detenida en establecimientos de ejecución penal trepó hasta 134,61 personas cada 100.000 habitantes, lo que nos ubica entre Colombia y Australia. A esta población se agregan cerca de 2000 adolescentes acusados de delito en institutos y un número poco preciso pero creciente de personas en centros de tratamiento de adicciones. El aumento de la población en contextos de privación de la libertad acompañó la crisis socioeconómica más importante de la que tengamos memoria que produjo la exclusión de vastos sectores, muchos de los cuales aún no han logrado recomponer su situación.

Del análisis del perfil sociodemográfico de quienes habitan estos contextos surge con claridad que, a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna. Su bajo nivel educativo evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante. Por ello, el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos. Todas las leyes y normativas existentes son coincidentes en este punto, pero necesitan ser aplicadas mediante políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más justa. Por tal motivo, desde el Ministerio de Educación de la Nación apostamos decididamente al fortalecimiento del espacio institucional de la escuela en tanto ámbito de libertad que a través de sus propuestas educativas genera condiciones para una inclusión social posible, y reconocemos que directivos y docentes siguen siendo irremplazables para el logro de estas metas.

La colección de libros **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** tiene como destinatarios a los actores de la labor educativa y han sido elaborados desde una posición política que apuesta a la formación profesional docente continua. Esperamos que las propuestas para la reflexión y la acción que aportan estos materiales, contribuyan a visibilizar buenas prácticas educativas, vitalicen compromisos personales y consoliden buenas prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Confiamos en que los docentes argentinos con su capacidad de reflexión, espíritu crítico y creatividad, trascenderán el individualismo que aún perdura en muchos ámbitos escolares para crear espacios de trabajo colaborativo en equipo.

Animamos, desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a lectores y escritores, a directivos y docentes y, especialmente, a los destinatarios de todos estos esfuerzos: los alumnos y las alumnas de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Presentación

Ponemos en sus manos los libros de la colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro**, elaborada con la finalidad de aportar elementos para la problematización de un tema escasamente abordado hasta el momento, en particular en el ámbito de la formación docente. Los materiales que integran la serie han sido elaborados para la utilización de quienes desean profundizar la cuestión así como para docentes y alumnos de diversas propuestas formativas. Esta publicación integra el conjunto de acciones que se vienen desarrollando desde hace una década en este Ministerio de Educación de la Nación; se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo, y en la Resolución N° 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas. Por ello, el centro de la escena lo ocupan las escuelas y sus directivos, los docentes y sus alumnos, actores y protagonistas de acciones educativas contraculturales a la violencia del encierro, capaces de reducir sus efectos negativos, mientras generan proyectos de inclusión y desarrollo personal. En estos espacios la tarea de los directivos y de los docentes adquiere una relevancia particular.

Cada uno de los materiales es resultado de una producción colectiva. El grupo de especialistas argentinos y extranjeros convocados se caracteriza por tener diversos perfiles en su formación de base, que abarcan variados campos disciplinarios y de la experiencia. Ellos, en labor conjunta con los equipos del Ministerio de Educación de la Modalidad y de otras áreas y programas, han aportado una mirada interdisciplinaria y coherente que logra dar cuenta de la complejidad de los temas y problemas que se recorren a lo largo de la colección, que sostienen la decisión de evitar simplificaciones, etiquetamientos o prejuicios. Les transmito a todos mi reconocimiento, por el compromiso, capacidad, generosidad y paciencia que han puesto en esta tarea, minuciosamente elaborada. Sabemos que los lectores serán los mejores evaluadores de los productos obtenidos.

La colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** pone nuevamente de relieve la gran potencialidad y multifuncionalidad que tienen los libros, transmisores de información, habilitadores de reflexión, disparadores de creatividad, promotores del pensamiento crítico y medios idóneos para la renovación de las prácticas docentes, en un camino tendiente a la innovación y el replanteo didáctico. Dado que la educación a lo largo de la vida nos implica a todos, los libros siguen siendo esos magníficos compañeros de camino que nos desafían y animan a transitar nuevas sendas de libertad pedagógica.

Llegados a esta etapa de la publicación de la colección, quisiera manifestar con satisfacción que funcionarios, directivos y docentes seguiremos avanzando cotidianamente, cada uno desde su rol y tarea, para que el derecho a una educación de calidad sea efectivamente ejercido por todos los compañeros privados de la libertad, claros emergentes de una sociedad desigual que, al privarlos de ella, consolida una situación que los constituye en individuos “invisibles, olvidados y guardados”. Finalmente, recogiendo el mensaje de su vida, evoco las palabras de Evita cuando manifiesta que “donde hay una necesidad nace un derecho”.

Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Coordinadora Nacional

Modalidad Educación en Contextos de Encierro

Índice

Introducción. La formación para el trabajo: una mirada sobre la realidad	11
Capítulo 1. Los sujetos destinatarios de nuestras políticas. La identidad del sujeto trabajador	19
1. La identidad individual y colectiva de los sujetos	19
2. La identidad de los sujetos en contextos de encierro.....	23
3. La identidad de los sujetos y el mundo del trabajo	24
4. Los desafíos actuales.....	26
Capítulo 2. La política actual y la responsabilidad del Estado	29
1. Los ejes de la política sociolaboral.....	29
2. Los supuestos de la política de empleo.....	39
3. La intersectorialidad.....	42
4. Experiencia transitada con población en contextos de encierro.....	46
Capítulo 3. El proyecto educativo desde la perspectiva de la inclusión sociolaboral	51
1. El diseño del proyecto educativo	51
2. La gestión del proyecto educativo.....	55
Capítulo 4. Articulación entre la formación general y la formación profesional	61
1. Las competencias generales y específicas.....	62
2. Los distintos tipos de empleo y de ocupaciones.....	65
3. La articulación más ansiada: la formación general y la formación para el trabajo.....	69
Capítulo 5. Estrategias de fortalecimiento de las capacidades de vinculación con el mundo del trabajo	73
1. Actores locales	74
2. Instrumentos y estrategias	74
Capítulo 6. La relación entre la escuela (en contextos de encierro) y la comunidad: construcción de redes y proyectos de inclusión sociolaboral	79
1. El adentro y el afuera social.....	80
2. Las instituciones del adentro y del afuera.....	82
3. El lazo social y las tramas comunitarias	83
4. La intervención concreta.....	90
ACTIVIDAD FINAL	95
A MODO DE CIERRE	97
ANEXO I. Algunas experiencias de formación para el trabajo en contexto de encierro	101
ANEXO II. Para pensar la ley, las políticas públicas y la formación para el trabajo en contexto de encierro	111
ANEXO III. Entre la historia y el presente	117
Bibliografía consultada	125

Beatriz

Es licenciada en Trabajo Social y Magister en Administración Pública (UBA). Es docente de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Matanza desde 1991. Docente investigadora en el marco del programa de incentivos, actualmente forma parte del equipo de investigación del proyecto “El proceso de urbanización del Barrio Almaguer”, partido de La Matanza. Ha realizado la Residencia en Atención Primaria de la Salud para Trabajadores Sociales en la Región Sanitaria VII de la Provincia de Buenos Aires. Ha participado en proyectos educativos (tanto de investigación evaluativa como de gestión) del HIPE Buenos Aires y de la OEI (Regional Buenos Aires). Actualmente se desempeña en el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, en la gestión de programas de empleo con gobiernos municipales y provinciales.



INTRODUCCIÓN. La formación para el trabajo: una mirada sobre la realidad

Desde el año 2004, el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, actualmente Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, conjuntamente con el Programa de Educación para el Trabajo y la Integración Social (PrETIS) del INET, comenzaron a impulsar el desarrollo de propuestas de formación para el trabajo en el ámbito de instituciones de privación de la libertad.

El presente módulo intenta introducir algunas de estas problemáticas relacionadas con la formación en contextos de encierro y exponer sus realizaciones en nuestro país. Ellas fueron llevadas a cabo por equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación conjuntamente con los equipos responsables de las jurisdicciones.

Estas propuestas formativas en contextos de encierro, con excepción de algunos centros que dependían, hasta principios de los años noventa, del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET),¹ estuvieron históricamente desatendidas por el sistema educativo, ya que no estaban articuladas en una propuesta integral que relacionara la formación con las necesidades de los sujetos vinculados a sus potenciales contextos socio-ocupacionales. Tal situación se agudizó a partir de la transferencia de los servicios educativos a las provincias.² A partir de 2004 se fortalecieron sistemáticamente las acciones de algunas jurisdicciones y se trabajó para que en la Ley de Educación Nacional

1 El CONET fue creado por ley 15.240/59 y de él dependían las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) y los Centros de Formación Profesional.

2 Ley 24.049 de Tránsito de los servicios educativos de la Nación a las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

(Ley N° 26.206/06) se estableciera la obligación de que el sistema educativo atienda esta situación.

Cuando se piensa en la formación de las personas y el mundo sociolaboral contemporáneo, en las mejores alternativas educativas y laborales para la inclusión de los excluidos (en particular para quienes se encuentran en contextos de encierro) y en cómo se pueden “implicar” las instituciones educativas y sus prácticas en este escenario tan complejo, debemos primero entender que existe una lógica propia de la institución penitenciaria con sus normas, organización institucional, sus objetivos, que no tiene entre sus prioridades alcanzar los objetivos educativos y de formación para el trabajo, a los que hacen referencia la Ley N° 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y la Ley N° 26.206 de Educación Nacional.

En este módulo nos ocupamos de los nuevos interrogantes en torno a lo que es actualmente un desafío y un ejercicio cotidiano: pensar y realizar la tarea educativa entre y con los sectores más vulnerables y excluidos socialmente. Pensar y realizar la tarea educativa es asumir el compromiso de que la educación, como recurso y proceso creador, debe llegar a todos y a cada uno de los ciudadanos.

Entre los sujetos destinatarios de estos debates, se encuentran aquellos que están en contextos de encierro por diversas situaciones asociadas a algún conflicto con la ley y/o el cumplimiento efectivo de las penas. No es nuestra intención extendernos en una cuantificación estadística. No obstante, podemos afirmar que los contextos de encierro cobijan hoy un número creciente de personas, como lo muestran los datos relevados por especialistas del área educativa.³

Además de la manifestación “cuantitativa” de este fenómeno social, podemos encontrar algunas características significativas del escenario de los contextos de encierro. Tanto el perfil socioeducativo y laboral de las personas que lo habitan como las escasas oportunidades que aún hoy el Estado genera para mejorar ese perfil son dimensiones que hablan de lo complejo del problema.

La escasa trayectoria educativa (escolaridad básica primaria y/o secundaria nunca iniciada en algunos casos, bien interrumpida en otros) y una trayectoria laboral intermitente y precaria (donde se acumulan muchos trabajos en el sector informal, changas, autoempleo), directamente vinculada a una débil formación laboral, perfilan un universo de sujetos socialmente vulnerables y vulnerados. Esta vulnerabilidad actual también condiciona y compromete el futuro, en tanto estos sujetos suman a las débiles trayectorias mencionadas, una más: la trayectoria carcelaria.

3 Se puede ampliar la información en *Formación para el Trabajo en contextos de encierro. Desafíos en la construcción de un abordaje intersectorial con ejes en el sujeto*, ME y MTEySS, 2007 (mimeo).

Estos sujetos en particular, como así también todos los hombres y mujeres, los jóvenes y niños de nuestra sociedad que viven en situaciones de pobreza, puján por acercarse a un horizonte de oportunidades de bienestar, buscan el ejercicio de la ciudadanía plena, la que consiste en el ejercicio de los derechos humanos –individuales, políticos y sociales–. Esta es una categoría multidimensional que requiere de la participación activa de un actor central: el Estado. Esta concepción, escuetamente enunciada, pretende distanciarse de la perspectiva más liberal de ciudadanía, cuya mirada más sesgada y economicista otorga a los individuos el estatus de consumidores con el fin de que obtengan del mercado (y no del Estado) los recursos necesarios para su bienestar.

Entre las diversas oportunidades que conducen al bienestar, la educación y el trabajo se convierten en satisfactores sinérgicos, factores dinamizadores, que permiten las realizaciones de la calidad de vida de las personas. Pero cuando nos referimos a qué factores amplifican y reproducen la pobreza, nos detenemos, en primer lugar, en el trabajo o ámbito laboral (el sector informal carece de redes de seguridad social; los niveles de productividad y de capital social son escasos) y, en segundo término, en la educación o ámbito educativo (los logros educacionales están segmentados, entre otros factores, por las condiciones sociales). Como la pobreza priva de ciudadanía e impide la participación de todos los beneficios sociales, debe ser superada con la intervención de los factores socioeconómicos en términos de recursos materiales y recursos simbólicos como el acceso a una educación de calidad, la participación en circuitos de intercambios sociales, etc.

Respecto del empleo, es susceptible de ser analizado desde una perspectiva ética, ya que es fuente de dignidad de las personas, en tanto reconocimiento social. Naturalmente, se constituye en origen de integración y cohesión,⁴ pues la cohesión social otorga a las personas estatus de sujeto, de realizador, de partícipe de un proyecto individual y colectivo.

Esta búsqueda que realiza la tarea educativa resulta desventajosa y ardua en una sociedad excluyente como la actual. No profundizaremos sobre su caracterización y su análisis como sociedad global, ni en las deudas pendientes con sectores que no reciben los beneficios del desarrollo capitalista ni resultan favorecidos por los logros del mundo globalizado. Precisamente, no es este modelo de sociedad, sino un escenario inclusivo y de oportunidades el que permita lograr, de modo sencillo, los objetivos propuestos.

Creemos que la globalización no es un proceso lineal y no involucra de la misma manera a todos los países del mundo, ni resulta igualmente favorable a todos, ya que los diferentes niveles de desarrollo que han logrado generan consecuencias contrapuestas. En este marco, la polarización económica es un fenómeno que se incrementa constan-

⁴ Quien aborda más detalladamente esta perspectiva es García Delgado (2005 y 2008).

temente y que agranda cada vez más la distancia entre los países según su desarrollo tecnológico y sus contextos de oportunidades.

Los procesos de **reestructuración económica** que resultan del avance de la **globalización** y de la innovación tecnológica están generando nuevos modelos de organización de la actividad económica. En nuestro país, la incidencia de estos procesos ha provocado una cadena de efectos predominantemente desestructurantes: crisis económica, desempleo, precarización laboral, bajos ingresos, pobreza. Frente a esta situación, la escuela es interpelada de modo particular en un contexto caracterizado por la incertidumbre, la desigualdad y la fragmentación social.

(Educación y formación para el trabajo en establecimientos penitenciarios. Documento preliminar, INET, 2005, mimeo.)

Las desigualdades sociales son expresión de estructuras excluyentes y representan la consecuencia de una desigual distribución de la riqueza en la comunidad nacional/global. Del mismo modo, los procesos materiales y simbólicos de globalización han contribuido a generar desigualdad y pobreza en los crecientes procesos de fragmentación social y subjetiva.

Los **cambios globales** tienden a caracterizarse por la multiplicidad de fenómenos, la profundidad de los efectos y su vertiginoso ritmo. Se constituyen en procesos multidimensionales caracterizados por la amplitud y la complejidad de los flujos transmisores, en nuevas perspectivas de espacio y tiempo, en nuevas relaciones humanas. Referirse al proceso de globalización implica mencionar la convivencia entre diferentes esferas, las que, a su vez, se han vinculado dialéctica e interdependientemente: globalización de las finanzas y el capital; globalización de los mercados y la competencia; globalización de la tecnología; globalización de las formas de vida, modelos de consumo y aspectos culturales; globalización de las capacidades de gobernabilidad; globalización en tanto unificación política del mundo; globalización en las percepciones y conciencia planetaria. **Esta interdependencia de variables pretendió instalar la globalización como discurso único y homogeneizante** (Velázquez, 2007).

El mundo globalizado ha modificado sustantivamente los diferentes entornos y, en especial, los del conocimiento, de la producción y el trabajo. Uno de los cambios más significativos a los que aluden los estudiosos refiere al tipo de trabajo. Hemos transitado

de un trabajo físico (como preponderante) a un tipo de trabajo más intelectual. Advertimos que los procesos de producción se encuentran cada vez más desmaterializados, obligando a los sistemas de formación a generar rápidas transformaciones en función de las nuevas realidades que surgen del ordenamiento actual de la producción.

El paso de una sociedad sustentada en la producción industrial material a una sociedad desmaterializada en donde los servicios, el entretenimiento, la producción virtual y el trabajo intelectual constituyen los escenarios para el desempeño profesional, ha replanteado los procesos de formación, las formas de hacerlo y, por supuesto, la naturaleza del conocimiento necesario para responder a esas necesidades.

Cuando hablamos de necesidades, pensamos en personas que viven en sociedad. Y, al referirnos a las personas, también estamos indagando su identidad como sujetos. Reflexionar, en tanto educadores, en cómo se configura esa identidad nos permite enriquecer nuestra mirada. La tarea educativa se apoya en el reconocimiento del otro como sujeto, como constructor y artífice de su proyecto de vida. Estos aspectos serán abordados en el primer capítulo.

Históricamente se ha vinculado la noción de reinserción social de las personas privadas de su libertad con la posibilidad de ofrecerles educación, formación laboral y ocupacional e, incluso, de permitir el trabajo remunerado durante el proceso de condena. La ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad establece específicamente, dentro de lo que se denomina “tratamiento de los reclusos”, el deber del Estado de garantizar a los sujetos privados de libertad el derecho a recibir educación y formación para el trabajo. Sin embargo, las propuestas existentes no han sido articuladas en políticas de Estado de alcance federal.

(Educación y formación para el trabajo en establecimientos penitenciarios. Documento preliminar, INET, 2005, mimeo.)

Cuando las necesidades de todos los sujetos de una sociedad no son satisfechas equitativamente, se habla de desigualdad. Pero las desigualdades se convierten también, desde la trayectoria de los individuos, en una resultante de otras desigualdades: las educativas y laborales. Todas ellas conducen y condicionan a un circuito de escasas oportunidades vitales, de exclusión y de pobreza.

La igualdad de oportunidades supone y permite el bienestar personal y comunitario. Esta declamación es parte de la normativa educativa vigente y no carece de importancia, puesto que las normas (en este caso, leyes) siempre expresan cierto consenso alrededor de determinadas prioridades.

Cuando se piensa en políticas públicas que tiendan a equilibrar las oportunidades, se contemplan políticas sociolaborales, socioeducativas y las denominadas políticas activas de empleo, donde el Estado es el puente entre los que producen y los que se integran a la sociedad desde el lugar del empleo. La política es, entonces, un instrumento del desarrollo inclusivo. Como política laboral, educativa y social, consideramos a la política activa de empleo y a las distintas iniciativas socioeducativas como estrategias organizadas en torno a la educación, la inclusión y, específicamente, la formación profesional de las personas y su intermediación laboral. Estos puntos serán desarrollados en el segundo capítulo, en el que se presentan las principales directrices de la política laboral actual en el marco de un modelo de desarrollo que plantea protagonismos a las dimensiones laborales y educativas. Además, se explica el conjunto de iniciativas que ordenan en la actualidad las acciones de actores sociales, económicos y políticos bajo la órbita del Estado. El capítulo no pretende una evaluación de lo actuado, sino sólo un recorrido para sondear “la apuesta actual del Estado”.

En cuanto al tercer capítulo, centraremos nuestra discusión en lo educativo con el fin de pensar esta realidad y encontrar las razones de nuestras miradas e intervenciones cotidianas. Apostamos a una educación que forme trabajo desde un contexto particular, el contexto de encierro. Nuestro proyecto educativo tiene una lógica prospectiva, se dirige hacia la inclusión sociolaboral.

El cuarto capítulo, indaga los vínculos necesarios entre los aprendizajes “generalistas” o de formación general y aquellos de formación profesional. Nuestras prácticas educativas no deben olvidar esta relación, porque resulta nodal hoy entender lo educativo como un trayecto y, a su vez, como un proceso permanente “para toda la vida”.

No obstante, debemos atender a otra articulación estratégica: aquella que vincula lo educativo con el “afuera”. Sobre esta cuestión tratará el quinto capítulo. Su idea principal es la de la recuperación de una doble lógica: la lógica educativa y la productiva, el diálogo entre el currículum y el contexto socioproductivo.

El sexto capítulo apunta a integrar los conceptos que fueron desarrollados durante el módulo a fin de aplicarlos en la formación en contextos de encierro, contemplando las problemáticas sociales y sus realizaciones concretas. En este capítulo se hace referencia a los entramados de actores y procesos productivos que generan empleo (el mundo del trabajo) y también se encuentra la comunidad, con su propio entramado de relaciones que posibilitan la generación de proyectos colectivos de inclusión social y laboral.

El Anexo I completa los anteriores capítulos mediante el análisis de casos concretos. Las experiencias en distintas provincias y bajo diversos programas dan cuenta de que no

sólo es un reclamo urgente y necesario la reinserción laboral de los penitenciarios, sino de que es posible llevar esta empresa adelante.

Las conclusiones intentan recuperar, por medio de nuevos interrogantes, los ejes planteados. ¿Para qué mundo formamos? ¿Cuáles son las mejores alternativas educativas y laborales para la inclusión de los excluidos? ¿Cuáles son las imágenes que se describen cuando se piensa en la inserción al escenario laboral? (Jacinto, 2004). Pero, con mayor especificidad, indagaremos sobre lo que convoca este módulo: ¿Cuál es el lugar de los educadores en la configuración del mundo laboral? ¿Cómo se “implican” las instituciones educativas y sus prácticas en este escenario? ¿Cuál es el rol de la educación en el sector informal? ¿Cómo conoce, comprende y acompaña el sistema educativo a los sujetos privados de su libertad que necesitan ser motivados y reinsertados en el camino de las oportunidades que genera la educación? ¿Cómo problematiza el educador las características y desafíos que impone generar y realizar un proyecto educativo en contextos de encierro?

Sabemos que los interrogantes que le formulamos a la realidad y los que ella nos devuelve en términos de interpelación de nuestros marcos referenciales (teóricos, ideológicos, axiológicos) son muchos más que los que hemos enunciado en el párrafo anterior. También reconocemos que el aporte de este módulo no permitirá encontrar todas las respuestas, pero sí esperamos –humildemente– que estas cuestiones colaboren en el ejercicio de reflexión y acción, de creación de nuevas apuestas, interpelaciones y reformulaciones permanentes de nuestra tarea educativa.



CAPÍTULO 1. Los sujetos destinatarios de nuestras políticas. La identidad del sujeto trabajador

La producción y autoproducción del sujeto trabajador se descubre en una gama, desde la inclusión a la desagregación de la clase trabajadora, en la que se registran múltiples desdoblamientos identitarios y representacionales (Bialakowsy, 2004).

El presente capítulo abordará la doble dimensión del **trabajo**: por un lado, como **tac** **tac mc** ,orto le rp ;ateroxc nícauáúrgoc ,**avitej****avitejbs** aú como práctica desarrollada por sujetos históricos concretos. Esta idea se corresponde con la de aquellos que afirman que el trabajo se entiende desde “quienes trabajan”. Plantearemos la discusión y deliberación en torno al modo en que se configura el mundo laboral, entendido como espacio de representaciones sociales donde categorías tales como sujeto, subjetividad e identidad cobran una importancia central. Las referencias al mundo laboral incluyen tanto a los sujetos ocupados como a los desocupados y, especialmente, a todas las preocupaciones asociadas con estos grupos poblacionales. Esta aclaración es necesaria, puesto que, en este módulo, se considera la vinculación de las personas (hoy desocupadas) en contextos de encierro con el mundo laboral.

1. La identidad individual y colectiva de los sujetos

El trabajo puede ser entendido como algo abstracto, como un acontecimiento alejado de los sujetos que lo realizan, como algo dado, o bien puede percibirse desde una

corriente epistemológica comprensivista de las ciencias sociales. En esta segunda interpretación, *el trabajo no es algo abstracto y distante de los procesos vitales y vinculares de los sujetos, sino un eslabón de la construcción sociohistórica y cultural en la identidad de los sujetos.*

Este posicionamiento nos remite a un marco paradigmático que entiende la realidad no como algo naturalizado. Podría caracterizarse esta corriente en las ciencias sociales a partir de los aportes de dos de sus principales exponentes:⁵

- El acento está puesto en la observación y comprensión de la vida cotidiana.
- La mirada se asienta en la acción simbólica de los sujetos.
- El mundo social se analiza a través de las acciones e interpretaciones de los sujetos y los significados socialmente atribuidos a ellas.
- La cultura es un elemento central que condiciona la vida de los sujetos.
- La cultura se interpreta a través de una mirada empática de la vida de los sujetos, buscando comprender lo que sucede en las situaciones específicas.

Esta idea se fundamenta en otras dos. Por un lado, lo individual y lo colectivo suponen que la realidad social es una construcción social (individual y colectiva) constituida por una doble dimensión: objetiva y subjetiva. La realidad según esta perspectiva (Berger y Luckman, 1990) es algo dado y es algo interpretado. Los sujetos construyen la realidad desde su propia mirada y lugar social, interpelando y siendo interpelados por la mirada de los otros.

Esta perspectiva conduce a análisis más dinámicos y comprometidos sobre la realidad, ya que supone una clara posibilidad de dialogar con ella mediante la modificación o conformación de acontecimientos. Por otro lado, complejiza el análisis, puesto que no existe una única realidad, sino que la realidad se construye por medio de visiones múltiples (que generan conflictividad y consensos de actores y sectores).

La otra perspectiva considera que la identidad también reviste una doble dimensión. Según Dubar (2002) reconocemos una identidad para sí, es decir, la “biografía personal”, y una identidad para otros, la “relacional-social”. Ambas dimensiones se encuentran en la construcción de la identidad de los sujetos y muestran la conjunción entre la singularidad y lo intersubjetivo. Esta mirada sobre las identidades de los sujetos es interesante, aunque compleja. Al ser una construcción dialéctica de las relaciones individuales y colectivas, debemos considerar distintas facetas para comprender e intervenir desde nuestra práctica docente.

5 La antropología simbólica es una de las escuelas que manifiesta características de la postura comprensivista. Esta rama antropológica se ubica dentro de las corrientes posmodernas debido a su reciente aparición y entre sus precursores más notables encontramos a Clifford Geertz y Victor Turner. Ambos autores coinciden en la concepción de las culturas como sistemas de símbolos y significaciones compartidos.

Para pensar

A partir de su experiencia docente, ¿cómo piensa que se construye la relación docente-alumno en contextos de encierro? ¿Qué identificaciones comunes pueden ser útiles para tal fin? Al poner ejemplos de la vida cotidiana y profesional, ¿a qué identidad deberíamos referirnos? ¿A la biografía personal y/o a la relacional-social?

La construcción de estas identidades supone una carga de significados. Cada sujeto le otorga a estos significados el escenario en el que se desarrolla su vida; como así también a sus trayectorias sociales y ocupacionales. Por otro lado, la construcción es histórica. Esta dimensión remite a comprender que tanto la construcción de la identidad como los significados que le otorgamos “se reciben como herencia” y se completan y modifican en el presente y, a su vez, se proyectan condicionando el futuro. Por más terrible, conflictiva y difícil que haya sido nuestra historia, nos pensamos en lo que seremos, desde lo que hoy somos y desde lo que fuimos.

Esta idea también es importante a la hora de contemplar a los sujetos involucrados en nuestra práctica, pues pensarnos desde lo que fuimos y somos para proyectarnos nos obliga necesariamente a reflexionar acerca de nuestras “carencias y potencias” (siempre presentes en nuestras necesidades sentidas), tal como lo conceptualizó el economista chileno Manfred Max-Neef.⁶

En su teoría del desarrollo a Escala Humana (Max-Neef, 1994),⁷ el autor propone que las necesidades se expresan en una doble condición: como carencia y como potencialidad. Para subsistir en su entorno, el ser humano necesita realizar necesidades básicas y fundamentales. Esta visión compromete y otorga a los sujetos un protagonismo en tanto deben encontrarse aquellas potencialidades.

Esta teoría también plantea que cuando hablamos de necesidades, no es apropiado decir que las personas “satisfacen” sus necesidades, pues esto implicaría que la satisfacción sería un estadio final, un punto de llegada definitivo. En cambio, propone pensar en la “realización” de las necesidades, entendida como proceso permanente, continuo

6 Economista, ambientalista y político chileno, Manfred Max-Neef fue director ejecutivo de CEPAAUR (Centro de Alternativas de Desarrollo), organismo no gubernamental internacional con sede en Chile dedicado a las temáticas del desarrollo sustentable y las necesidades humanas. Sus obras más destacadas como investigador se ocupan de las necesidades humanas y la calidad de vida en relación con el desarrollo económico.

7 Fue publicada por primera vez en 1986 en *Development Dialogue. Revista de la Sociedad para el Desarrollo*. N° 96. Edición CEPAAUR. Chile.

y renovado. Por ejemplo, las personas “realizan” sus necesidades de afecto a lo largo de toda su vida valiéndose de distintos instrumentos mediadores. Es decir que las personas no satisfacen en un momento dado y para siempre esta necesidad, sino que la van expresando y realizando a lo largo de toda su vida.

La persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes. La postura del ser humano frente a las necesidades y según categorías axiológicas.

Categorías existenciales	Categorías axiológicas
<ul style="list-style-type: none"> • Ser • Tener • Hacer • Estar 	<ul style="list-style-type: none"> • Subsistencia • Protección • Afecto • Entendimiento • Participación • Ocio • Creación • Identidad • Libertad

Cada sistema económico social y político adopta diversos modos de realización de las necesidades que definen culturalmente. Cada cultura, cada contexto marca la cantidad, la calidad y la variedad de los satisfactores elegidos como también el escenario de oportunidades para el acceso a cada uno de ellos.

Por último, es ilustrativo mencionar que no se plantea una relación lineal entre necesidades y satisfactores, porque un mismo satisfactor puede colaborar en la realización de varias necesidades y, a su vez, una necesidad puede ser realizada por varios satisfactores. A partir de esta vinculación, resulta ilustrativo presentar la clasificación de satisfactores propuesta por Max-Neef.

- Violadores o destructores: son aquellos que a mediano plazo pueden impedir la realización de otras necesidades.
- Pseudosatisfactores: otorgan una falsa sensación de satisfacción.
- Inhibidores: satisfacen alguna necesidad inhibiendo otras.
- Sinérgicos: satisfacen algunas necesidades y potencian o estimulan otras.
- Singulares: sólo satisfacen una necesidad.

Para pensar

Contextualice estos conceptos integrándolos a ejemplos de la vida cotidiana y profesional. ¿En qué medida los satisfactores individuales pueden contrarrestar los colectivos?

2. La identidad de los sujetos en contextos de encierro

Sin pretender delinear una foto acabada o un diagnóstico de la población que se encuentra privada de su libertad y que habita contextos de encierro, resulta conveniente reflexionar sobre los procesos de construcción de la identidad en esta realidad concreta.

Como dijimos, nos proyectamos desde lo que fuimos y somos. La historia tiene un lugar preponderante: la personal y también la colectiva. Y como toda historia, es “situada” en un tiempo y espacio, en un contexto.

En este punto, conviene advertir qué peso tiene la situación de aislamiento que provoca el encierro, como también lo ocasiona cualquier otra situación de estigmatización o segregación. Creemos que es una variable que no se puede obviar ni negar, pero tal vez nos incita a recuperar con el otro (traer de su memoria, de su historia) experiencias de desarrollo individual y colectivo que configuraron su identidad (antes de encontrarse en el encierro) y que posibilitaron o colaboraron (seguramente con mucha dificultad) para referenciarse, identificarse, diferenciarse, integrarse, como hitos centrales de la consolidación de la identidad. Podemos imaginar que estas experiencias han sido traumáticas en muchos casos, pero apelar a ellas (con cuidado y respeto) es una alternativa para ampliar el horizonte. El aislamiento estrecha la mirada y coincidiremos en que, cuando volvemos a buscar acontecimientos significativos de nuestra vida, podremos recuperar valores importantes de nuestro entorno sociocultural de procedencia, o bien reflexionar sobre aquellas rupturas o conflictos que nos enfrentaron a esos valores personales, familiares y comunitarios.

La identidad se constituye en la articulación problemática y plena de tensiones entre dos planos: uno biográfico o personal y otro social o relacional. En efecto, a lo largo de su biografía, el sujeto va construyendo una definición de sí que le confiere unidad y continuidad en el tiempo, pero tal definición –dinámica y cambiante– se edifica sobre la base de las imágenes de sí que le transmiten los otros significativos, sujetos e instituciones sociales con que el individuo se relacionó y se relaciona (Freytes, 2004).

Para pensar

Reflexione sobre su propia su identidad laboral y formativa. ¿Cómo se podría plantear esta reflexión sobre la identidad a los alumnos privados de libertad?

Los sujetos con quienes nos vinculamos transitan una situación de encierro (de congelamiento o grandes restricciones de sus relaciones sociales con “el afuera”). Por eso, reconocer a los otros en una continuidad histórica y con una memoria personal y social nos da mayores posibilidades de proyectarnos primordialmente hacia el logro de los objetivos de la reinserción social tal como se mencionan en la legislación vigente.⁸ Esta es la tarea educativa que nos proyecta, que nos obliga a mirar hacia delante. La tarea educativa que reconoce esta fortaleza se empeña en recuperar historias, saberes, proyectos olvidados para poder resignificarlos con el fin de activar el futuro.

El **proyecto** es siempre una idea clave en los procesos educativos de cualquier índole. Proyectar es imaginar hacia dónde ir. Pero es necesario saber dónde estoy y elegir el modo posible de hacerlo. Proyectar es siempre ir hacia delante. Ahora bien, cuando “esos lugares” adonde ir no existen en la imaginación y visión de los sujetos, los proyectos no son posibles. Cuando estos lugares no existen, hay sufrimiento. La tarea educativa en todos los contextos, en especial en los contextos de encierro, colabora en la construcción de esta visión.

3. La identidad de los sujetos y el mundo del trabajo

El trabajo se constituye en un elemento central a la hora de pensar en los proyectos de los sujetos (tanto individual como colectivo) ya que desde el sujeto se pone en juego lo que sabe hacer, lo que alguna vez aprendió o lo que en algún momento quiso hacer. Existe, también, un elemento de tensión cuando cuesta reconocer las capacidades propias. Es común observar que al trabajar con grupos en situación de vulnerabilidad social encontramos una falta de reconocimiento de las experiencias y saberes de la vida cotidiana de los sujetos y una autodefinición ligada más a sus carencias o a la idea de que los saberes son los que se estudian y acreditan en la escuela. De este modo, quienes tienen

⁸ Ley N° 24660 de Ejecución de la pena privativa de la libertad, artículo 1° (sería más acertado tal vez, en este caso, apelar al concepto de inclusión sociolaboral, lo que nos permitiría diferenciarnos, como educadores, del marco normativo penal).

trayectorias educativas pobres se autodefinen como si no supieran nada, como carentes y/o huérfanos de todo tipo de competencia educativa y laboral.

La vinculación con el mundo del trabajo trae aparejada una suerte de conflictos para muchos sujetos, en tanto están presentes dispositivos ideológicos y barreras sociales que estigmatizan y buscan diferenciarlos (negativamente) para que no puedan competir en el mercado de trabajo y para que no consigan empleos de ninguna naturaleza. La sociedad genera atributos que identifican con parámetros negativos a los pobres, a algunos jóvenes, a algunas mujeres, a los presos (por ejemplo, se dice de ellos que “son peligrosos”, “no saben”, “son vagos”, “son conflictivos”).

El trabajo puede ser entendido como un lugar de llegada, de confluencia de logros de la vida adulta. Pero esta idea tan optimista es contrarrestada por la realidad cotidiana que muestra que, para miles de personas, ese lugar de llegada no existe.

Si bien no nos extenderemos sobre ello, pensar en el trabajo y la identidad es pensar en la identidad profesional y laboral. Esta idea está asociada a la existencia de habilidades, destrezas y respuestas disponibles en un colectivo que comparte saberes, sentidos y creencias (Spinosa, 2004).

La **identidad profesional** (Spinosa, 2003) como categoría analítica involucra dos nociones: la identidad (en tanto imagen de sí, matriz y recurso de acción, conjunto de características particulares que permiten la distinción entre un yo y un otro) y lo profesional (que supone un conjunto de características comunes tales como pertenencia a un grupo, el manejo de un área disciplinar, cierta experiencia en dicha área, aceptación y reconocimiento social, certificación de sus saberes a partir de un proceso formativo, marco axiológico o código de ética compartido).

Hablar de **identidad profesional** implica, en consecuencia, la existencia de una experiencia común en el seno de la división del trabajo, de un reconocerse común con otros y ser reconocido como tal por otros diferentes y, finalmente, la existencia de un repertorio de acciones potencialmente atribuibles a quienes comparten esta referencialidad.

Las acciones que desarrollamos cuando trabajamos con personas y buscamos mejorar los vínculos con el mundo del trabajo llevan implícitas apuestas por desarrollar habilidades y destrezas, por construir una formación profesional, una identidad profesional.

Para pensar

¿Cómo se equilibra la identidad biográfica con la profesional? ¿En qué medida pensar en un currículum permite proyectar una identidad profesional? ¿Cuánto hay de imaginación en la proyección de una profesión y cuánto de necesidad? ¿De qué manera se podría generar una complementación entre necesidades y satisfactores?

¿Cómo se ve, en tanto docente, planteando estas inquietudes a personas privadas de libertad?

4. Los desafíos actuales

El mundo del trabajo ha sufrido importantes transformaciones en las últimas décadas y es factible que la subjetividad haya sido afectada por las mismas. Además, como todo proceso de cambio y transformación, esta situación genera también la necesidad de redefiniciones a nivel simbólico, en tanto hay que dar respuestas a problemas nuevos, para los cuales ya no sirven los esquemas incorporados (Longo, 2004).

Si bien todos coincidimos en que el tránsito y el egreso del sistema educativo, como también la incorporación al mundo del trabajo, son hitos centrales en la construcción de la identidad adulta (y autónoma) de los sujetos, desde hace algunas décadas estas situaciones se encuentran en crisis y, más allá de las recuperaciones o mejoras que muestran los datos macroestructurales de la economía, existen grupos vulnerables que no pueden transitar favorablemente estos momentos.

Estar ocupado, trabajar, es importante para todos los sujetos, aunque hoy no es tan claro que el trabajo, como escenario concreto de la vida cotidiana, se configure en un ámbito de estabilidad, de formación de vínculos estrechos y duraderos como sucedían décadas atrás. Hoy, la alta rotación, la precariedad e inestabilidad laboral hacen que las relaciones y vínculos sean más efímeros y competitivos. Analizar estos vínculos puede aportarnos una idea actualizada de cómo favorecer la integración y la socialización de determinados trabajos y en qué medida las alternativas de proyección son cada vez más acotadas.

Si bien no profundizaremos sobre las características actuales del mercado de trabajo, presentar alguna referencia sobre el tipo de vínculos en los ámbitos laborales actuales, donde se insertan los sectores sociales más desfavorecidos, contribuye a nuestra reflexión sobre la construcción de la identidad de los sujetos y el mundo del trabajo. Algunos mitos caen y nos obligan a pensar en situaciones concretas, en las trayectorias sociales y edu-

cativas de “carne y hueso”, en los proyectos ocupacionales realistas de las personas con las que trabajamos.

Como conclusión podemos afirmar que, gracias a una comprensión acabada de las distintas cuestiones, lograremos mejorar nuestra comprensión e interpretación de cómo los otros vivencian sus situaciones. De este modo, dejamos de lado la descripción aislada, ahistórica y descontextualizada de la situación de los sujetos con quienes trabajamos cotidianamente.

La construcción de la identidad de los sujetos, desde la perspectiva planteada, es definida y comprendida como un “proceso activo”. Los sujetos en situaciones desventajosas y con dificultades para vincularse con el mundo del trabajo se esfuerzan también por rechazar, contrarrestar o reformular las interpelaciones simbólicas acerca de su identidad, que los muestran como limitados, imposibilitados, incapacitados para realizar un proyecto vital en torno al trabajo.

Esta idea es un supuesto central en nuestra práctica educativa y en toda iniciativa de política destinada a la transformación social desde la educación.

Actividad

Lea la siguiente nota aparecida en el diario *Clarín*.

Reconozca marcas de estigmatización. ¿Qué elementos lingüísticos utiliza el periodista para orientar la interpretación? ¿Es necesario, por ejemplo, el uso del discurso directo (“Parate porque la próxima va a la cabeza”)?

Sugiera artículos de diarios o revistas que contengan la misma problemática, cuestiones e intenten rescribirlas neutralizando la estigmatización.

Tres adolescentes balearon a otro para robarle el celular

Un celular barato y un kilo de pan. Ese fue el botín que consiguieron tres menores –uno de ellos de apenas 12 años– que el jueves atacaron a tiros a otro chico de 16 años y robaron a un jubilado en una zona periférica de La Plata.

El ataque al menor ocurrió a las 13.30. Franco volvía del colegio y luego de acompañar a una amiga retomó el camino a su casa por un descampado, en el barrio de Villa Elvira. Es un sector alejado del centro, en el límite con Berisso.

Caminaba por el baldío en pleno mediodía cuando advirtió que tres chicos lo seguían. Si apuraba el paso, quienes venían atrás también lo hacían. Por eso comenzó a correr. Pero no llegó lejos. De acuerdo con el relato de la víctima, en ese momento uno de los agresores sacó del bolsillo del buzo un arma y le disparó a los pies. Franco recibió el balazo en la pantorrilla pero pudo seguir unos metros más. “Parate porque la próxima va a la cabeza”, le gritaron.

Los ladrones le pidieron dinero, pero como no llevaba más que unas monedas para el colectivo se quedaron con el celular del estudiante secundario.

A los pocos segundos pasó por la esquina José Manuel Peña (71), un jubilado que volvía de hacer compras en una panadería del barrio. “Correte porque te van a robar”, le alcanzó a advertir el muchacho, que caminaba con mucha dificultad por la herida.

Cuando el hombre intentó reaccionar, los atacantes lo golpearon en la cabeza con un palo y le sacaron la bolsa de pan que recién había comprado.

Franco y el jubilado quedaron tendidos en la calle, hasta que una ambulancia los llevó al hospital San Martín. Franco estuvo unas horas en cirugía y ahora está fuera de peligro. A José Peña lo revisaron por los golpes en la cabeza, pero le dieron el alta unas horas después.

En Villa Elvira se inició un operativo para encontrar a los responsables del ataque. Una patrulla a cargo del comisario Ricardo López encontró a uno de los presuntos autores. Es un chico de 12 años que fue identificado y reintegrado a sus familiares. Sus cómplices estarían identificados y también serían menores.

Fabián Debesa



CAPÍTULO 2. La política actual y la responsabilidad del Estado

Reconstruir el Estado de Protección Social es en sí un modelo de desarrollo, ya que genera una concepción general de un vivir juntos, de compartir un lazo común que sostiene nuevas solidaridades, en base a los conflictos estructurales (A. Roig).

El presente capítulo desarrolla las acciones que articulan en la actualidad el empleo, lo educativo, lo promocional y la necesaria intermediación entre estas realidades y el sector productivo y mercado de trabajo. Para ello, presentaremos las principales directrices de la actual gestión en materia sociolaboral y el proceso de trabajo transitado hasta la actualidad.

1. Los ejes de la política sociolaboral

1.1. El crecimiento del empleo

En primer lugar, se encuentra el crecimiento del empleo en general y del empleo formal (decente)⁹ en particular.

 informe como Director General de la OIT. El término fue introducido como respuesta al deterioro de los derechos de los trabajadores que se registró mundialmente durante la década de 1990, como consecuencia del proceso de globalización y la necesidad de 

⁹ Término que utiliza la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para denominar al empleo registrado y de calidad.

atender la *dimensión social de la globalización*. El término se presenta como una nueva noción que asume diversas dimensiones: trabajo productivo, en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad. Además, los derechos de los trabajadores son respetados, la remuneración es adecuada e incluye la protección social. Desde el punto de vista semántico, el calificativo decente distingue al trabajo como digno, satisfactorio, suficiente en calidad y cantidad. Condiciones de por sí escasas en el empleo actual, sobre todo en países con menor grado de desarrollo, donde predominan sus antónimos: injusto, inapropiado, precario, exiguo.

La disminución del desempleo y la creación neta de puestos de trabajo incrementaron la masa salarial, es decir, la cantidad de personas ocupadas. A pesar de que la crisis financiera internacional generó algún impacto en nuestra economía y en el mercado de trabajo, durante el año 2009, no podemos omitir que los anteriores cinco años mostraron índices que permitieron el descenso del desempleo y su ubicación en menos de un dígito, tendencia que parece retomarse en la actualidad.

El mercado laboral en los últimos años

- La evolución de los indicadores más importantes del mercado de trabajo en los últimos años refieren a un relativo mejoramiento de la situación ocupacional argentina, en el marco de un contexto macroeconómico relativamente favorable.
- En los últimos cinco años, el crecimiento del nivel de empleo fue mayor al verificado por el de la oferta de trabajo, que evolucionó a un ritmo más lento. Esto permite advertir una considerable disminución de la proporción de la población económicamente activa (PEA) afectada por problemas de empleo.
- La expansión del empleo verificada se asienta en la ampliación de las oportunidades de empleo de calidad. La información consolidada permite advertir un mejor desempeño relativo tanto del trabajo calificado como del empleo asalariado protegido.
- A pesar de lo dicho, la incidencia del desempleo sigue siendo comparativamente elevada tanto desde una perspectiva histórica como regional. En efecto, de acuerdo con la información, el número de personas en situación de desempleo continúa siendo elevado y preocupa que muchos individuos, a pesar de estar ocupados, se encuentran en situación de pobreza por sus ingresos¹⁰ (bajo la línea de pobreza).
- Entre los grupos con mayor vulnerabilidad sociolaboral se encuentran *los jefes desocupados de hogar con hijos, entre los cuales más de las tres cuartas partes son pobres*. El

10 Recordamos que una de las mediciones posibles de la pobreza en la Argentina es por ingresos. De acuerdo con lo que establece el INDEC como valor de la canasta básica de alimentos, se puede tomar como parámetro para medir y ubicar sobre dicha línea de referencia a la población. Hay un umbral más ajustado que mide indigencia. Otra de las formas posibles de medir pobreza es por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

desempleo no debe verse como el único responsable de la pobreza, sino que ésta sería un fenómeno derivado de condiciones de precariedad laboral y de bajos ingresos (en un sentido amplio, incluye malos empleos y frecuentes pasajes de desempleo, aunque relativamente más cortos, con altos niveles de exclusión e inactividad).

Fuente: Ministerio de Trabajo, Informe para el Banco Mundial, 2008.

Para pensar

¿Cuáles son, según su experiencia, los empleos que más se desarrollaron en los últimos años? ¿Qué instrumentos les pueden dar los docentes a las personas privadas de libertad para poder cumplir con esos requisitos?

1.2. La distribución del ingreso

Pese a lo que se menciona en los párrafos anteriores, la mejora en la distribución del ingreso ha sido otro objetivo. Esta distribución se ha garantizado a través de diversos caminos e instrumentos. Por un lado, existen las asignaciones familiares, que han significado un incremento de sus valores históricos. Por otro lado, hubo un aumento de las jubilaciones y pensiones y también de otros planes o ayuda social que reciben los sectores vulnerables. No obstante, el salario es el instrumento que permite la mejora real y directa de la distribución de la riqueza y ha sido el salario mínimo vital y móvil, el que también ha recibido incrementos y mejoras.

Este dinero que se inyecta en distintos sectores de la población genera un aumento de la demanda de los productos, incidiendo en el incremento de la producción. Cuando la producción se ve incentivada, se advierten indicadores de inversión (tanto en equipamiento, maquinaria, nuevas tecnologías, como en obra pública que permite el traslado de las mercancías a los puntos de distribución del mercado interno y externo) y de creación de nuevos puestos de trabajo. Los economistas suelen llamarlo el círculo virtuoso de un modelo de acumulación de riqueza con empleo.

1.3. Las instituciones del trabajo

En tercer lugar, otro objetivo estratégico, que ha ordenado la agenda estatal en torno a la política laboral, es el fortalecimiento de las instituciones del trabajo. Por un lado, se encuentra la inspección del trabajo, que impacta directamente en la sanción al trabajo no registrado. Este tema es sensible en un país como la Argentina que conserva aún en

su memoria colectiva, como decíamos anteriormente, los beneficios del trabajo estable y registrado. Otra de las herramientas sensibles para los trabajadores argentinos es la negociación colectiva y los distintos ámbitos de concertación social que permiten el diálogo entre los actores del sistema productivo y económico.¹¹ Además, este objetivo colabora en la construcción de una ciudadanía más participativa por medio del diálogo social. Propone una concertación plural e incluyente y, por ende, contribuye al pacto entre los trabajadores, los empresarios y las organizaciones.

1.4. La formación profesional de los trabajadores

La formación profesional y laboral de todos los trabajadores, sean estos ocupados, subocupados, desocupados, es un objetivo que puede proyectarse y medirse (en sus resultados) en el mediano y el largo plazo.

En este punto, conviene señalar que el Estado nacional ha transitado la experiencia de atender a un grupo poblacional de alta vulnerabilidad sociolaboral a partir de la creación del Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (JyJHD)¹² en el año 2002. A partir del año 2005, con el objetivo de reformular el Programa y promover acciones más vinculadas a las personas beneficiarias, se propuso:

- consolidar los enfoques territorial y sectorial¹³ como articuladores de las acciones de capacitación y promoción del empleo;
- desarrollar la Red Nacional de Servicios de Empleo;¹⁴
- fortalecer y articular los componentes del Programa.

Relatar esta experiencia tiene sentido, porque nos ubica en un escenario de posibilidades y antecedentes para la política pública.¹⁵

El primer desafío se centró en la consolidación de modelos de intervención que ordenaron las acciones del Estado nacional sobre la base de dos perspectivas de abordaje de los problemas de empleo y capacitación: *la del territorio* y *la de los sectores de actividad de la*

11 Podemos mencionar a la Comisión Tripartita de Igualdad de Trato y Oportunidades entre Varones y Mujeres en el mundo del trabajo (CTIO); la Comisión de Trabajo Agrario (CNTA); los distintos ámbitos de normalización y certificación de competencias por sectores de actividad; el consejo nacional del empleo, la productividad y el salario mínimo vital y móvil (que incorpora discusiones de temas sociolaborales como la formación profesional y las distintas prestaciones por desempleo).

12 Implementado por el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación en colaboración con los denominados Consejos Consultivos Municipales con la participación de actores representativos de cada jurisdicción.

13 Más adelante nos detendremos en esta experiencia.

14 Lo desarrollaremos más adelante.

15 No podemos olvidar el momento político de la Argentina. La crisis generó un incremento de la problemática de empleo tanto en sus aspectos cuantitativos (desocupación de dos dígitos) como cualitativos (brecha muy grande entre la oferta escasa de puestos de trabajo y el perfil de los trabajadores desocupados).

economía. Para ello, se promovieron los hoy denominados Acuerdos Territoriales y Sectoriales de Capacitación y Promoción del Empleo, cuyo propósito ha sido optimizar el uso de los recursos del Estado con el incremento de las políticas de empleo. Estos acuerdos se plantearon como compromisos de cooperación entre actores públicos y privados, con el objeto de encarar planes de acción sistemáticos, los cuales buscaron (y buscan) remover los problemas de empleo y calificación de un sector de actividad o territorio. Combinan las acciones de los componentes ya existentes y otras que fueron surgiendo de nuevos lineamientos. En este sentido, la política centrada en la emergencia, como al inicio de la gestión en 2003, que marcaba un escenario de crisis social y ocupacional que requería medidas de esta naturaleza, dejó su lugar a un esquema de políticas activas de empleo, donde la promoción y la apuesta a la generación de más y mejores condiciones para la inserción laboral es acorde a una realidad económica de mayor bonanza, con crecimiento de la productividad nacional y de mayor demanda de puestos de trabajo. Estos acuerdos permitieron definir calificaciones y trayectos reconocidos y legitimados por los distintos sectores de actividad.

Las acciones de formación profesional¹⁶ surgen con el acuerdo de representantes del sector empresarial (sus cámaras) y de los trabajadores de cada sector de actividad (los sindicatos). El diálogo y el consenso, como mencionábamos anteriormente, permiten definir acciones concretas que mejoran la oferta de formación continua, lo que potencia las capacidades de los trabajadores e incrementa la productividad y competitividad de las empresas. Esto es lo que generan las acciones concretas en torno a la orientación profesional de los trabajadores.

Lo destacable es la cobertura y diversidad de sectores de la actividad económica involucrados: software, automotriz, calzado, construcción, estaciones de servicios, frigoríficos, frutihortícola, gráfico, hortícola, indumentaria, lanero, madera, mecánica del automotor, metalmecánica, metalúrgico, naval, pastelero, petróleo, rural, teletrabajo, turismo, vitivinícola, pastelero.

También señalamos todo lo atinente a la articulación de la formación con los sistemas de calidad para desarrollar referenciales (al modo de las normas ISO) tanto para instituciones de formación como para los servicios de empleo.¹⁷

Se han desarrollado también planes y programas que tienen como eje la educación y la formación para el trabajo y que atienden las demandas de jóvenes y adultos que no

16 Dirección de Fortalecimiento Institucional del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación, Buenos Aires, 2008 (mimeo).

17 Cabe aclarar que el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS) lleva adelante desde el año 2004 un proceso de creación de oficinas de empleo municipales que conforman una Red Federal de Servicios de Empleo. Cuenta en la actualidad con casi 300 ciudades con oficinas de estas características.

han terminado sus estudios básicos. Uno de ellos es el denominado “componente de formación”,¹⁸ el cual, a partir de 2003, incorporó y priorizó el desarrollo de acciones de terminalidad educativa¹⁹ para las personas participantes de programas de empleo.

El desarrollo de esta iniciativa ha mostrado no sólo logros (en términos de incorporación, permanencia y egreso de las personas),²⁰ sino también dificultades de distinta índole. Hacer mención a ello permite aprender de la experiencia, reflexionar sobre la gestión de proyectos educativos y, de este modo, mejorar nuestras prácticas de gestión y de docencia. Por ejemplo, se encuentran los problemas de acceso: el ritmo de matriculación es lento debido a la inexistencia de canales y circuitos de difusión y acercamientos adecuados. La desinformación de las personas también es una cuestión a atender.

Un segundo grupo de problemas está asociado con el apoyo concreto para que las personas permanezcan en el sistema educativo. Por ejemplo, es necesario realizar distintas acciones destinadas a “remover barreras” de acceso a la formación (traslados, refrigerios, materiales pedagógicos, útiles y cuidado de niños a cargo) que no siempre llegan en el momento oportuno. Esto desalienta la permanencia de las personas. Es un problema central, ya que se convierte en un segundo (o nuevo) fracaso en el proyecto formativo personal.

También existen problemas de articulación y participación de los actores; por ejemplo, problemas de involucramiento débil de algunos actores clave para la eficacia del componente. Nos referimos a los propios docentes y a distintos actores del sector productivo que son beneficiados por una formación pertinente y de calidad.

18 Se realiza a través de la firma de convenios con jurisdicciones provinciales por medio de los cuales el MTEySS aporta apoyo técnico y financiero.

19 El término “terminalidad educativa” está mencionado en la Ley 26058 de Educación Técnica. En su artículo 19 hace referencia a la “Terminalidad de niveles y ciclos de la escolaridad obligatoria y post obligatoria”. Es cierto que para algunos educadores esta categoría puede entrar en tensión con la idea de la formación permanente o la formación a lo largo de toda la vida. En este trabajo se asocia a la terminación de estudios básicos (primarios y secundarios).

20 A partir de estadísticas disponibles en el MTEySS y a modo de ejemplo ilustrativo se informa que entre el año 2003 y 2007, los programas sectoriales de calificación permitieron que 96.978 trabajadores ocupados se capacitaran en 37 sectores de actividad habiendo tenido posibilidad de elegir entre 354 cursos específicos. Ver Dirección de Fortalecimiento Institucional, MTEySS, 2008 (mimeo).

Problemas de calidad de la formación

- La escasa articulación entre las acciones de formación y los procesos de orientación y seguimiento de los participantes. En este punto es clave la tarea que desarrollan las denominadas oficinas de empleo.²¹
- El bajo nivel de integración entre la formación profesional y la educación básica en esquemas más flexibles y articulados.
- Escasos mecanismos de evaluación y certificación de competencias ya adquiridas. Este aspecto es de incipiente desarrollo en la gestión estatal.

Por último, se encuentran los problemas de información. Los sistemas educativos tienen circuitos de información lentos que no permiten un adecuado seguimiento y control para la toma de decisiones. Tal es el caso de las acciones de apoyo a las personas con dificultades de acceso. Cuando el sistema se entera de la dificultad, ya es demasiado tarde, porque el abandono se produjo.

Los problemas asociados a esta desarticulación tienen distintas aristas. Por un lado, se encuentran la dimensión organizacional del sistema educativo y la ausencia de un sistema ágil de monitoreo y seguimiento de las acciones educativas. Esta dificultad está siendo afrontada en algunas jurisdicciones a partir de la creación de mesas de trabajo distritales para analizar la demanda, priorizar, ordenar la oferta e identificar problemas.²²

Por otro lado, está la motivación de los sujetos. En este caso, es importante advertir que quienes retoman sus estudios básicos o una capacitación profesional específica fueron expulsados del sistema educativo en algún momento de su vida. Garantizar el retorno a un proceso sistemático de formación es un desafío. No obstante, también es mayor el de garantizar su permanencia y egreso. La experiencia del Programa Joven²³ puede mostrar los beneficios de haber incorporado dispositivos de tutorías (tutores) para el seguimiento de los jóvenes en sus inserciones educativas.

Un segundo desafío ha sido el institucional. En este sentido, se trabajó en la generación de herramientas e instrumentos que aseguraron un espacio local de fuerte orientación hacia la atención de las personas con problemas de empleo, reconociendo sus

²¹ Mencionaremos en detalle su accionar más adelante.

²² El MTEySS viene impulsando desde la Dirección de Orientación y Formación Profesional la creación de mesas de trabajo con la participación de los inspectores, las oficinas de empleo municipal y miembros de las gerencias de empleo y capacitación laboral a fin de mejorar la identificación de los problemas y sus posibles soluciones.

²³ Programa del MTEySS dirigido a la población entre 18 y 24 años, implementado en todo el país a través de oficinas de empleo municipales.

necesidades y posibilidades para insertarse en el ámbito laboral. Para ello, ha sido necesario desarrollar y fortalecer ámbitos institucionales de atención que permitieran pasar de una gestión centrada en los aspectos administrativos requeridos para la percepción del beneficio a otra centrada en el apoyo a la definición y viabilidad de proyectos ocupacionales. Estos ámbitos institucionales son los Servicios de Empleo que conforman en la Red Nacional de Servicios de Empleo (con cobertura en más de 300 ciudades del país).

La oficina de empleo es un espacio destinado a brindar servicios a las personas que buscan lograr o mejorar su inserción en el empleo como también a las empresas que    sistema que interrelaciona un conjunto de herramientas de políticas activas de empleo, las oportunidades de trabajo originadas en el sector privado de la economía y las personas desocupadas o que buscan mejorar su inserción laboral. La **institucionalidad** permitiría que los sujetos con problemas de empleo:

- actualicen su historia laboral;
- reciban orientación sobre sus posibilidades de mejora de su perfil ocupacional;
- reciban apoyo a la búsqueda de empleo;
- participen en trayectos formativos;
- reciban apoyo técnico para el desarrollo de trabajos independientes (autoempleo);
- se informen sobre el mercado de trabajo y sobre legislación;
- reciban ofertas de puestos de trabajo.

Esta secuencia que va de la orientación a la intermediación laboral requiere de la participación de múltiples actores e iniciativas públicas y privadas.

Un tercer desafío ha sido del orden del rediseño de las herramientas ya existentes en el Estado nacional. Se introdujeron modificaciones en el diseño de los componentes para transformarlos en un “esquema de prestaciones” que puedan ser utilizados por las personas. Ello contribuye a definir trayectorias que mejoren su empleabilidad y amplíen sus oportunidades de empleo. Esto ha permitido reorganizar y fortalecer las iniciativas, al mismo tiempo que generó alternativas bajo la forma de distintas líneas de trabajo (entrenamiento laboral, programas de inserción laboral en el sector público y el privado; programas de autoempleo, atención a población con necesidades especiales, atención a la población rural).

Por último, y a pesar de las dificultades y desafíos pendientes, podemos afirmar la validez de las acciones de formación como una acción que “inflexiona” de un modo contundente en las prácticas clientelares. Las personas que realizan actividades que promue-

ven activamente sus capacidades dejan de nutrir el universo de beneficiarios de políticas clientelares y pasivas. Estas iniciativas han crecido en nuestro país en expresiones provinciales y municipales. Hoy tenemos gobiernos locales que han generado institucionalidades vinculadas a la formación y proyectos específicos destinados a mejorar las oportunidades educativas de los jóvenes y adultos que fueron expulsados del sistema educativo.

Este dato no es menor cuando la política pública pretende avanzar en una cobertura a la población privada de su libertad. Contar con territorios que posean recursos, crea mejores condiciones de viabilidad y sostenimiento de estas nuevas iniciativas.

1.5. La atención a la población joven

Este antecedente resulta importante en el marco de nuestras reflexiones, dado que las estadísticas vinculadas con problemas de seguridad expresan el aumento de delitos con autoría de jóvenes (18 a 24 años), aunque también se refieren a incrementos de hechos con autoría de adolescentes a partir de 15 años. Es menester aclarar que las discusiones en la Argentina en torno a la reducción de la edad de inimputabilidad y del endurecimiento de penas y reclusión ante hechos delictivos surgen a partir de la tendencia creciente de asociar el delito con los jóvenes, principalmente de sectores pobres.

En cuanto a la promoción de la empleabilidad juvenil²⁴ (por ser el grupo más vulnerable entre los desocupados) a través de acciones específicas, esta no consiste en la empleabilidad como única responsabilidad de los sujetos para acceder a las condiciones que impone el mercado de trabajo. Más bien, debe ser entendida como la condición o la creación de condiciones para acceder al “trabajo decente”.

En este punto, cabe hacer algunas consideraciones en torno a la “empleabilidad”. Estas referencias sirven tanto para pensar en los jóvenes como en cualquier otro colectivo desocupado o con problemas de empleo. La empleabilidad es compleja por tener varias dimensiones y, por ende, por requerir un abordaje desde distintos dispositivos que se complementen. Estos dispositivos atienden la culminación y certificación de estudios básicos, el acortamiento de la brecha digital, la formación profesional de calidad y la incorporación a las denominadas prácticas calificantes en el mundo productivo.

Esta última línea permite que las personas realicen experiencias formativas no en instituciones de formación, sino en empresas a partir de la definición de un proyecto que contemple la formación en el puesto de trabajo. El beneficio es mutuo, dado que el joven

²⁴ Los diagnósticos al respecto y las políticas diseñadas identifican a la población entre 18 y 24 años. Por su trayectoria socioeducativa y ocupacional son, dentro de la Población Económicamente Activa (PEA), el grupo social con mayor vulnerabilidad y con menores posibilidades de inserción en puestos de trabajo de calidad.

o adulto se ve beneficiado y la empresa participa directamente en la capacitación a “su medida” y puede, además, hacer uso de los beneficios que dicha capacitación genera en términos de producto o servicio.

Cabe aclarar que cuando hablamos de formación formal estamos refiriéndonos a espacios más estructurados, planificados, sistemáticos y con un encuadre de tiempo y espacio predeterminados. Además, son instancias que garantizan una certificación de dicha formación.

En sentido contrario, la formación informal se sostiene sobre la base de la experiencia cotidiana de los sujetos y se da a lo largo de toda la vida. Las experiencias más ricas son, incluso, aquellas que nos permiten interactuar con otros.

Para pensar

¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la educación formal y la informal? ¿De qué manera podrían complementarse y potenciarse? ¿Existe la posibilidad de transferir recíprocamente entre privados de libertad la educación informal de cada uno de ellos?

Al momento de analizar estas prácticas que relatamos, podremos encontrar los beneficios de ambos tipos de formación. La realidad es más dinámica que las tipologías que generamos con fines analíticos. Si bien hemos identificado características salientes, existen experiencias formativas que se enriquecen por su formalidad/informalidad.

En la época en que había mucha demanda de técnicos, para conseguir un buen trabajo había que tener experiencia. ¿Y cómo se conseguía la experiencia? Nunca se pudo armar un sistema de alternancia donde los estudiantes desarrollaran prácticas concretas en empresas. En nuestro país, la poca articulación que existe entre la escuela y el mundo del trabajo no ha facilitado las cosas. En muchas escuelas hay pasantías pero son muy primitivas y se dan generalmente en el último año de estudios. En las ciudades chicas suelen hacerlas en un estudio de abogados o en una farmacia en las orientaciones comerciales. El aprendizaje en el trabajo es parte de la formación en la mayoría de las carreras universitarias europeas, pero acá tampoco existe. Un abogado puede recibirse sin saber redactar un escrito y eso es desconocer el mundo del trabajo en que se insertará. Ahí hay mucho que hacer e investigar para saber en qué trabajan los que salen del sistema educativo y qué aprenden en los primeros años de trabajo (Gallart, 2002).

En todos los casos hay un proceso “transversal” de acompañamiento que se sostiene en la orientación sociolaboral y en el apoyo concreto a la búsqueda de empleo (tanto en relación de dependencia como en las distintas posibilidades que ofrece el denominado “autoempleo” asociado a los proyectos de emprendedurismo).

2. Los supuestos de la política de empleo

La política que hemos reflejado a partir de los proyectos e iniciativas programáticas concretas se apoya en dos ejes organizadores. Por un lado, su finalidad es promover un esquema superador de las crecientes desventajas que limitan las capacidades de las personas y los hogares con el objetivo de enfrentar los procesos de exclusión. Es necesario establecer políticas específicas que apunten a la equidad considerando las desigualdades que afectan a la población destinataria. También es preciso apelar a la promoción de acciones que, desde una diversidad de respuestas y/o contribuciones faciliten la inclusión y permanencia de las personas en procesos más colectivos y no tan solo en iniciativas individuales.

Por otro lado, deberían establecerse estrategias que promuevan procesos calificantes para la incorporación al mundo del trabajo. Esta promoción logra una mejora de la situación ocupacional, garantizando de manera creciente la empleabilidad, entendida como la capacidad de las personas para “encontrar, crear, conservar, enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional” (Ducci, 1997).

Para cada individuo, la empleabilidad supone la posibilidad de acertar a lo largo de la vida laboral en la transición que va de la escuela al primer empleo, la posibilidad de lograr la reincorporación al mercado de trabajo después de un período de desempleo, la posibilidad de tener una movilidad horizontal y vertical entre las empresas, la formación y el trabajo, de pasar a ser un empleado asalariado o un trabajador por cuenta propia, y de amoldarse a la evolución de las exigencias y el contenido de los puestos de trabajo.

En este proceso tienen responsabilidad las empresas y el Estado en su calidad de garante público. Así, pues, para mejorar la empleabilidad se requiere la movilización de los interesados en todos los niveles –individuales, empresariales, gubernamentales, de organizaciones de empleadores y trabajadores– junto con la colectividad y la sociedad en general. Su responsabilidad no se limita al esfuerzo de todos en pro de la formación y la educación permanente, sino que implica actualizar el potencial mediante la creación de oportunidades de empleo, en las cuales se plasma realmente la empleabilidad. También son responsables de procurar la inserción laboral a través de programas específicos y/o acciones de formación profesional, empleo transitorio y promoción del empleo privado.

En este sentido, el objetivo de la política desarrollada consiste en fortalecer la empleabilidad y promover la inserción laboral de las personas en empleos formales y de calidad, los cuales son generados por la actividad privada y la obra pública.

La promoción del empleo y del fortalecimiento de la empleabilidad requiere:

- diferenciar grupos con características y necesidades particulares que demandan estrategias e instrumentos específicos (trabajadores rurales, jóvenes, mujeres, mayores de cuarenta y cinco años, discapacitados, pertenecientes a pueblos originarios);
- avanzar en el rediseño y fortalecimiento de los instrumentos de política que se utilicen para enfrentar los problemas de cada uno de estos grupos (es decir, preparar las condiciones para promover la inserción de las personas en empleos en el sector formal de la economía o en actividades productivas autónomas o de mejoramiento de la empleabilidad tomando en cuenta su situación actual);
- enfatizar la transformación de la estrategia de gestión (es decir, pasaje de una estrategia por componentes focalizados a una estrategia territorial de promoción del empleo, considerando fortalezas y debilidades de las instituciones participantes en los distintos niveles, tanto central como descentralizado);
- hacer de los servicios locales de empleo (oficinas de empleo) la herramienta central de la estrategia de gestión territorial, generando y fortaleciendo capacidades para constituirse en un espacio de articulación entre las personas, sus contextos y los recursos de la política de promoción del empleo y la empleabilidad.

Las oficinas de empleo deben garantizar una serie de servicios:²⁵

- **E**  a ritisa se oio
 personas que, aunque reúnen condiciones de empleabilidad, requieren asistencia para el diseño de estrategias y mecanismos adecuados para la búsqueda de empleo. En este sentido debe informar sobre el mercado de trabajo local, orientar en la confección del curriculum vitae, definir una agenda de búsqueda, enseñar pautas para el adecuado desempeño en entrevistas laborales.
- **La orientación laboral:** el objetivo de este servicio es asistir a las personas que buscan insertarse por primera vez en el mercado laboral, a las que tienen necesidad de reconvertir su perfil ocupacional y/o que presentan dificultades especiales para el ingreso en el mercado de trabajo, por medio de la evaluación de las capacidades y competencias de los postulantes y de las posibilidades y restricciones del contexto para desarrollar estrategias de inserción laboral.

²⁵ Documento de Trabajo de la Dirección de Servicios de Empleo, MTEySS, 2006 (mimeo).

• **La mediación:** se realiza a través de las oficinas de empleo, en las que se reúnen a los empleadores, mediante la colocación de las personas que reúnen los perfiles adecuados.

• **El asesoramiento:** es facilitar la inserción laboral de personas que optan por el autoempleo o microemprendimiento, ya sea en su generación o mediante la integración en uno preexistente.

ed • aL El objetivo de este servicio es tornar compatibles los niveles educativos y las calificaciones alcanzados por los postulantes con las demandas del mercado de trabajo a través de la orientación de los postulantes hacia actividades educativas y de capacitación.

e d a • L **programas:** el objetivo de este servicio consiste en orientar a personas con problemáticas que dificultan sus posibilidades de inserción o reinserción laboral y que reúnen los requisitos exigidos por los distintos programas.

información • La los empleadores información básica sobre legislación laboral y sobre programas de empleo e incentivos para la contratación de personal.

Los instrumentos específicos de las oficinas de empleos son:

- la información sistematizada de datos sobre el mercado de trabajo local, tomando como fuentes organismos públicos (INDEC, MTEySS, fuentes provinciales y municipales), privados (cámaras empresarias, sindicatos) y educativos;
- una guía de recursos locales como insumo para la articulación con programas nacionales, provinciales y municipales; con servicios sociales y actividades llevadas a cabo por ONG; con cámaras empresarias, colegios profesionales de contadores y abogados, sindicatos y secretarías de empleo provinciales.

Para pensar

¿Cuáles son los espacios multiactorales de vinculación con el contexto socioprodutivo que nos describen la problemática del empleo en el territorio y, por ende, las líneas curriculares de nuestros trayectos formativos?

En el supuesto de que existan desfasajes significativos, ¿cómo se resuelve el problema entre demandas “objetivas” del contexto y demandas subjetivas de capacitación de la población?

Cuando hablamos de la inclusión sociolaboral a partir de la educación, ¿a qué tipo de empleo nos referimos: asalariado, autoempleo, asociativo, otro?

3. La intersectorialidad

Considerando que aproximadamente el 83% de la población privada de la libertad en todo el país estaba desocupada o realizaba trabajos informales al momento de la detención, trabajando en changas y trabajos temporarios, y que de ese porcentaje el 51% no tiene ningún oficio o capacitación laboral, sería de esperar que no sólo exista cobertura de acciones educativas y de formación laboral en todas las unidades, sino que la cobertura alcance a todos aquellos que deseen usufructuar el derecho expresado en el artículo 55 del capítulo XII “Educación en contextos de privación de libertad” de la Ley Nacional de Educación promulgada en 2007. Según este artículo, se garantiza la educación de todas las personas privadas de libertad que así lo requieran, ofreciendo especialmente la formación técnico-profesional en todos los niveles.²⁶ Por tal motivo, se hace insoslayable fortalecer el protagonismo de las instituciones educativas y de formación, articulándose de alguna manera con la institución “penitenciaria”, dependiente del sistema de seguridad federal o provincial.

Se constituyen así dos lógicas de organización y gestión, que generan dificultades en la práctica cotidiana a partir de la puja de intereses y la brecha de objetivos que ambas organizaciones sustentan.

En este sentido, el Ministerio de Educación de la Nación propone, como proceso de construcción de una política de Estado para la población privada de

Ver el Módulo 1, *Pensar la educación en contextos de encierro*. Aproximaciones a un campo en tensión, donde se aborda la cuestión de la tensión entre lógicas y paradigmas entre la lógica educativa y la lógica disciplinaria como dispositivo disciplinario.

²⁶ Ver Anexo II “La educación y la formación profesional en contextos de encierro según la Ley de Educación Nacional”.

trabajo, comisiones, etc.), en todos los niveles de la gestión (nacional, provincial, institucional local) que generen progresivamente una modalidad de trabajo conjunto, lo que es imprescindible en la gestión de la educación en contextos de encierro.

a L e e y u r t s n o c

- un trabajo conjunto, coordinado y articulado entre los actores que deben garantizar el derecho a la educación de los privados de libertad;
- espacios y tiempos de trabajo sostenido tanto entre el nivel de las autoridades ministeriales (nacionales y provinciales) para la definición y acuerdo de las políticas, como de cada una de las escuelas y cárceles. El trabajo en este nivel es central ya que se deben coordinar en el espacio local, la utilización de la infraestructura, las condiciones de habitabilidad, el traslado de los alumnos, los horarios de funcionamiento, la posibilidad de accesibilidad del personal docente a los espacios de trabajo sin demoras innecesarias, y tantas otras cuestiones operativas de funcionamiento y organización que garanticen las condiciones de posibilidad del derecho a la educación.

La **intersectorialidad** no es algo dado, y menos aún garantizado en la firma de convenios de cooperación, colaboración o en la conformación de instancias de trabajo interinstitucional de modo asistemático. Requiere de una fuerte voluntad política y técnica en un trabajo sostenido y continuo que permita ir generando avances en la construcción de una mirada compartida y de estrategias adecuadas sobre el campo de intervención.

En ese sentido, se hacen imprescindibles las miradas integrales, la intervención de distintos sectores y las articulaciones entre los diferentes sistemas y subsistemas en sus distintos niveles. Difícil es desconocer el papel que tiene la formación para el trabajo en la respuesta a necesidades tan antitéticas, como lo son la modernización y la pobreza. De ahí surge el deber de tener en cuenta la naturaleza y las necesidades de cada contexto y la urgencia de que los programas respondan con criterios de pertinencia a sujetos para quienes la educación y el trabajo constituyen ejes vitales de subsistencia e inclusión social.

La firma del Convenio con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, N° 23/05 MECyT constituye el hito inicial de esta articulación estableciéndose los primeros objetivos comunes que posibilitaron la entrega de 166.300 libros de terminalidad educativa a todas las escuelas en unidades penitenciarias del país. A partir de aquí, el trabajo conjunto desde 2005 tomó forma en lo que se denominó la Mesa intersectorial de Educación y Trabajo, proponiéndonos como objetivos graduales la instalación de la población privada de la libertad

en el desarrollo de todas las acciones que el Programa estableciera con las jurisdicciones educativas provinciales (ME y MTEySS, 2007).

Hay acuerdos mínimos indispensables que ambas instituciones deben alcanzar para que los objetivos educativos se puedan lograr. Esto requiere del apoyo, acompañamiento y gestión de las autoridades educativas para que cada docente pueda dar sus clases en las mejores condiciones posibles.

El enfoque de este trabajo propone el modelo de la “pirámide invertida”, en el que supone que quienes están en la parte superior del sistema, son “los alumnos”, dado que el sistema se organiza en función de ellos y no al revés. Los distintos niveles de autoridades,

decir, para que cada “interno” sea un estudiante. Si se tiene en cuenta que ellos son los destinatarios y por los que el sistema educativo cobra sentido, es lógico pensar que en la base del triangulo estén los alumnos y esa base este arriba.

Para pensar

¿Está de acuerdo con este modelo de “pirámide invertida”? Según su experiencia docente, ¿qué ventajas y desventajas pueden surgir de este modelo en general y de su aplicación en contextos de encierro en particular?

En este esquema, entonces, la importancia de las autoridades educativas se refleja con nitidez, porque son los que deben generar las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas incluyendo sus recursos humanos (su planta funcional), las horas cátedra, los cargos, la normativa, los materiales didácticos, los elementos mínimos necesarios para dar las clases, el equipamiento, las herramientas y los insumos para las prácticas.

Esto propone un esquema de articulación en vez de “obstaculización” de acciones y requiere un convencimiento por parte de las autoridades penitenciarias respecto al rol de la educación.

Existen en el país experiencias de trabajo intersectorial donde se han alcanzado importantes acuerdos entre las instituciones educativas, penitenciarias y afines, como patronatos de liberados y ONG, que han logrado consensuar una política de trabajo colaborativo. Es

cierto que no siempre el personal está predispuesto a la innovación, sobre todo en sistemas rígidos y de organización piramidal como lo son los sistemas penitenciarios. Es cierto también que los integrantes de las fuerzas de seguridad, sobre todo los guardiacárceles, muchas veces poseen igual o menor nivel educativo que los internos con los que comparten largas horas por día. Esto contribuye a una desvalorización por parte del agente, perjudicando al privado de libertad.

ciativa sea impulsada por parte del sistema educativo porque no existen antecedentes ni se supone que de él surja esta vocación integradora. Es más lógico esperar que esta innovación sea motorizada por el sistema que enseña y transmite conocimientos, dado que poseen los saberes y la experiencia para la mejora de los procesos de gestión, aplicando contenidos que también suelen trabajarse en las aulas a nivel curricular.

Podríamos afirmar que se pone en acto el desarrollo de capacidades, conocimientos, valores y actitudes que se desean transmitir dentro del aula.

En las planificaciones áulicas los lineamientos curriculares tienen como propósito que los alumnos aprendan:

- a trabajar en equipo, aprender a aprender;
- a emprender, recuperar los valores perdidos;
- a gestionar, entre otros propósitos.

El mismo Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO dice:

Para que la educación pueda cumplir todas las misiones que tiene, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La escuela de hoy se orienta hacia el aprender a conocer, y en menor medida al segundo. En realidad, para que una enseñanza estructurada dure toda la vida deberían trabajarse los cuatro aprendizajes (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996).

En la medida en que las autoridades educativas y de justicia avancen en las prácticas del trabajo intersectorial, se materializarán acuerdos, convenios, otorgándole así legalidad y continuidad a las acciones. Esto contribuirá a garantizar que esta cultura se instaure y continúe en el tiempo más allá de los cambios de las personas responsables que pueden sufrir traslados o cambios, sea porque ascienden de cargo, los rotan, cambian de destino.

Existen ejemplos de estos avances en algunas jurisdicciones, con dispares niveles de formalización y continuidad, pero las experiencias realizadas muestran que esto es posible, y que en el caso de cumplimentarlo facilita y potencia el accionar de las instituciones.

4. Experiencia transitada con población en contextos de encierro

Las experiencias vinculadas con la formación para el trabajo con población vulnerable y en conflicto con la ley también tiene antecedentes interesantes en nuestro país.

Las referencias señaladas en este módulo sobre los lineamientos de la política actual en torno al empleo permiten ubicar un escenario con actores que están vinculándose, relacionándose, preocupándose y ocupándose.

No es una versión ingenua ni exitista. No es el objetivo realizar una evaluación sobre los resultados alcanzados. Es la pretensión de recrear un lugar de la agenda pública que tiene experiencias acumuladas, actores en diálogo y tensión, instituciones diversas, compromisos variados y que dan pie para profundizar el desafío, para doblegar la apuesta.

La Argentina tiene densidad institucional y trayectoria en políticas y temas de trabajo y educación. Hay redes institucionales configuradas de calidad diversa. Hay actores, hay recursos, hay creatividad. Las dimensiones de nuestro país, con marcadas heterogeneidades en el universo de beneficiarios/as de los programas de sus políticas estatales, plantean problemas de carácter técnico y político. Cuestionan la sostenibilidad de sus diseños y las modalidades de gestión.

Esta situación plantea la necesidad permanente de tomar decisiones para generar intervenciones de empleo y formación con impacto real, es decir, que contribuyan a delinear un tránsito de las personas beneficiarias hacia una inserción genuina en el empleo.

Por ello, se necesita que el Estado desarrolle una propuesta más centrada en el fortalecimiento de las capacidades locales que atienda, de manera personalizada, a la población beneficiaria de sus políticas y, así, promueva redes locales de intervención. El proceso iniciado a comienzos del 2004 destinado a generar y fortalecer institucionalidad para cubrir la función de servicios de empleo develó la existencia de un conjunto de debilidades con vistas a cumplir con los objetivos de esta propuesta en el marco de una política de empleo. Entre ellas, merece ser priorizada la deficiente capacidad instalada en el territorio, la cual dificulta el pasaje de una gestión centrada en lo administrativo a otra centrada en la promoción de la empleabilidad.

La relación con las personas sigue sin considerar y gestionar la articulación entre sus potencialidades y las del entorno. Es decir, hasta ahora, la “gestión de beneficiarios/as de programas” no es una “gestión de su empleabilidad” efectiva.

Aún cuando estén en marcha procesos de fortalecimiento de los actores locales vinculados a la ejecución de la política de empleo, todavía resulta deficiente la capacidad instalada en el territorio para avanzar y consolidar el “cambio conceptual” propuesto y, en consecuencia, las nuevas modalidades de gestión.

Por último, es importante advertir sobre las actitudes y acciones que desarrollan las personas participantes de los programas. Las dificultades para insertarse en el mercado de trabajo no sólo están relacionadas con la empleabilidad, es decir, con las habilidades y competencias sociolaborales que se tienen para ofrecer, sino también con la iniciativa y las posibilidades que se tienen para buscar trabajo eficazmente. Los procesos de intermediación son muy difíciles de transitar y de tener éxito en términos de incorporación a un puesto de trabajo. Esta definición implica la implementación de diversas acciones tendientes a favorecer tanto el encuentro entre demandas y ofertas de empleo, la orientación y la derivación a actividades de capacitación y la formación profesional destinadas a mejorar las condiciones de empleabilidad de los desocupados, como también a los servicios y programas que atienden necesidades específicas de determinados grupos de población.

Algunos antecedentes recientes, vinculados con la articulación del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación con otras áreas del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales, pertenecen a la acción conjunta del Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro. También se encuentran las acciones convenidas entre el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, que tienen el objetivo de ofrecer a la población postpenitenciaria en etapa de seguimiento una herramienta que apoya, económicamente y con acciones formativas, a las personas desocupadas. Esta herramienta es el Seguro de Capacitación y Empleo.

El Seguro de Capacitación y Empleo tiene formato de convenio entre las personas y el Estado. Los términos de ese convenio/contrato le generan el compromiso a la persona de vincularse con un servicio de empleo (oficina de empleo), registrar su historia laboral y participar de actividades de orientación, cuyo resultado sea un plan individual de búsqueda de empleo. Este plan incluye, de acuerdo con la situación de la persona, la sucesiva participación en actividades de distintos componentes, de programas provinciales o locales de formación, de empleo transitorio y la realización de entrevistas laborales con empleadores. Deben realizar actividades específicas que apoyen la búsqueda de trabajo, como la presentación periódica ante la oficina de empleo para informar sobre la realización de las actividades planificadas y, a su vez, para recibir orientación. Estas son algunas de las condiciones del contrato, cuya satisfacción habilita para continuar percibiendo el beneficio.

El compromiso por parte del Estado nacional es el de brindar a la persona la orientación, el seguimiento y apoyo adecuado a los planes de búsqueda de empleo a través de oficinas que presten servicios de calidad. También debe garantizar, a través de los componentes del programa y de los acuerdos con programas de empleo provinciales, municipales y sectoriales, la disponibilidad de alternativas de formación, empleo transitorio y de acceso a oportunidades de empleo adecuadas.

Esta misma iniciativa, que actualmente existe en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, se articulará también con los gobiernos provinciales y sus sistemas de Patronato de Liberados. En todos los casos, se trata de la fuerte vinculación entre educación y trabajo, en vistas de una posible inclusión social de los sujetos.

La experiencia de Formosa²⁷

Desde el año 2008 en las unidades carcelarias provinciales y federales de Formosa, se vienen realizando cambios estratégicos para fortalecer las ofertas de formación profesional en los contextos de encierro. Estos cambios radican en la convicción de que la formación para el trabajo es un eje estratégico para la inclusión socioocupacional de la población privada de la libertad al momento del egreso.

En este sentido, la provincia transitó un proceso de redefinición de las ofertas existentes, a partir de analizar las necesidades socioproductivas y demandas de nichos ocupacionales existentes, para reconvertir, y crear en los casos necesarios ofertas pertinentes que dieran respuesta al mundo del trabajo real.

Para redefinir las ofertas de formación profesional, en contextos de encierro e instituciones extramuros dependientes de la Modalidad Educación Permanente, se realizaron mesas de trabajo conjunto con otras agencias de ministerios de la provincia. Fundamentalmente se trabajó con el diagnóstico ocupacional y las ofertas formativas sugeridas por la Gerencia de Empleo y Capacitaciones Laborales (GECAL, Formosa), al mismo tiempo se evaluaron las condiciones de homologación de certificados del INET para otorgar viabilidad y sustentabilidad a las ofertas en relación a su certificación.

De este modo los cambios producidos y redefiniciones en las ofertas pueden resumirse en el siguiente cuadro:

Antes	Situación actual / redefinición
Lombricultura	Ya no se realiza
Artesanías en maderas	Ya no se realiza
Ladrillería	Como emprendimiento de algunos detenidos con autorización judicial
Construcción de planteras	Ya no se realiza
Huerta	Producción agropecuaria
Cotillón	Servicio integral de salón
Corte y confección	Confección de indumentaria textil
Peluquería	Peluquero esteticista
Electricidad	Instalador electricista domiciliario

²⁷ Este texto fue elaborado con la colaboración de Saúl Aquino, referente de Educación en Contextos de Encierro de la provincia de Formosa.

Con las redefiniciones y la implantación de nuevas ofertas de formación profesional en cárceles se pretende **jerarquizar la educación para el trabajo en estos contextos**. Pero la implementación de las nuevas ofertas y el fortalecimiento de las existentes requerían de una actualización y capacitación a los maestros de capacitaciones laborales e instructores. Para esto se organizaron diversas jornadas con los siguientes ejes:

- Competencias laborales.
- Articulación entre educación general y formación profesional.
- Formación por competencias.
- Capacidades.
- Desarrollo de competencias por módulos.

Los siguientes aspectos fueron tenidos en cuenta para redefinir y realizar nuevas ofertas de formación profesional:

- Instrumento legal que legitima la redefinición de ofertas de formación profesional y la creación de otras.
- Privilegiar la pertinencia de ofertas.
- Formulación del diseño curricular modular.
- Articulación entre formación general y formación profesional.
- Participación de unidades educativas en el diseño de las ofertas formativas redefinidas.
- Articulación interministerial.
- Articulación intersectorial.
- Financiamiento de equipamientos y de capacitaciones.

Estrategias para fortalecer las ofertas: articulaciones con otros ministerios, planes, programas e instituciones.

1. Con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social:

- **Convenio 233/02 Protocolo 122/09 suscripto por el MTESS y MCyE de Formosa.** Línea Fortalecimiento institucional. A través de este convenio se logró equipar a las instituciones con ofertas de formación profesional, capacitar a docentes e instructores, realizar asistencia técnica y monitorear el funcionamiento de las ofertas de formación profesional y educación general (EG).
- **Plan jóvenes con más y mejor trabajo** (de 18 a 24 años). Se están realizando gestiones para incluir a los presos de las cárceles provinciales y la cárcel federal.

2. Con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica:

- Registro como institución oferente de formación profesional.
- Presentación del proyecto en el marco del Régimen de Crédito Fiscal (2010). Actualmente son dos Núcleos Educativos de Contextos de Encierro beneficiados por el Régimen de Crédito Fiscal. Ambos han sido equipados con máquinas para la

confección de indumentaria textil, recursos informáticos, multimediales, acondicionamiento de talleres y capacitaciones a docentes y alumnos.

3. Gestión de Planes de mejora.

- Con la Unión Europea (a través de la UFI).
- Educación Secundaria y Formación para el Trabajo (de 18 a 29 años): se están realizando gestiones para incluir a los presos de las cárceles provinciales y la cárcel federal.

Podemos decir que la experiencia de Formosa es un claro ejemplo de la gestión provincial que articula los diversos componentes necesarios en la construcción de una política integral de formación para el trabajo: la calidad de la oferta, la gestión intersectorial que otorga pertinencia al sistema educativo, la gestión de recursos económicos para el desarrollo de las ofertas, la capacitación docente, la articulación con las unidades penitenciarias para el desarrollo creciente de ofertas educativas, la articulación de la formación general con la formación para el trabajo, la vinculación con las carteras de estado que permitan un acompañamiento en la inclusión sociolaboral al momento del egreso.

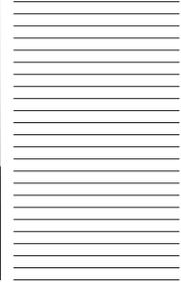
Actividad

En pequeños grupos, reflexionen sobre las biografías personales de sus alumnos o de sus futuros alumnos privados de la libertad.

Describan una biografía posible en una comunidad o localidad específica que conozcan.

A partir del relato, ¿cuáles son las articulaciones intersectoriales posibles en dicha comunidad o localidad? ¿Cuáles son los sectores productivos que podrían dar lugar a la formación profesional de las personas privadas de libertad? Sugieran alternativas posibles para dichos sujetos, imaginando cuáles serían las acciones necesarias que se deberían hacer desde los ámbitos institucionales y las acciones que debería realizar el propio sujeto para que exista algún nivel de inclusión laboral.

De acuerdo con los ejemplos anteriores, realicen un cuadro comparativo entre la educación escolar curricular, las necesidades del mercado laboral y la formación profesional.



CAPÍTULO 3. El proyecto educativo desde la perspectiva de la inclusión sociolaboral

Este capítulo intenta presentar las principales dimensiones que consideramos al momento de analizar la inclusión sociolaboral para definir nuestros proyectos educativos.

Podemos hacer un breve repaso y considerar que el panorama sociolaboral en Latinoamérica es heterogéneo y presenta a dos actores clave: el sector productivo integrado a un mercado que se muestra global y otro sector informal, conformado mayoritariamente por los más pobres. En este escenario de desigualdad, la educación y la formación se convierten en valores para organizar el trabajo y la vida y, por supuesto, para colaborar en el desarrollo socioeconómico y la inclusión.

1. El diseño del proyecto educativo

El proyecto educativo en la formación profesional es un horizonte de oportunidades que busca no sólo la formación específica para las ocupaciones, sino que también promueve la cultura del trabajo, el desarrollo integral, el crecimiento personal y comunitario.

No planteamos una educación de segunda para una población de segunda y para un empleo de segunda. La educación de la misma calidad exige prácticas educativas pensadas para estos sujetos concretos y, además, interpela a un potencial mercado laboral flexible y excluyente. A su vez, se propone incorporar un manejo de la incertidumbre (debido a que el mercado informal es inestable y somete a cambios bruscos a las personas); un manejo de la organización y división del trabajo (la informalidad también expone a los trabajadores a rotaciones) y, por supuesto, una formación específica según sector u oficio.

Ahora bien, como proceso sistémico planteamos la configuración del proyecto educativo con objetivos de inserción sociolaboral a partir de tres ejes centrales:

- La trayectoria personal y social y la historia laboral de las personas;
- las necesidades y demandas de los sectores más dinámicos de la economía y generadores de empleo;
- los recursos educativos disponibles en el aquí y ahora.

Estas dimensiones pretenden responder a tres preguntas: quién es el sujeto protagonista del aprendizaje; para qué aprende y con qué cuenta realmente para realizar ese recorrido. Resulta casi una obviedad, aunque la realidad nos dice que la práctica educativa está llena de iniciativas ficticias que forman a sujetos desconocidos para realidades inexistentes.

1.1. Los sujetos

Es importante reconocer la historia laboral de las personas, ya que supone la recuperación de su trayectoria sociolaboral, su perfil actual, sus expectativas y también sus frustraciones, fracasos y experiencias concretas de expulsión (del propio sistema educativo, al cual pretendemos retornarlo, y del mundo laboral, en caso de haber transitado alguna experiencia allí, y del mundo social, que aparece hostil a sus ojos).

Esta dimensión es importante, porque es la que interactúa en la demanda y oferta de empleo. Allí es donde se juega la información sobre las competencias desarrolladas por los sujetos (en relación con los requisitos del mercado para cubrir un determinado puesto de trabajo).

Cuando hablamos de competencias, nos referimos al conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que cada persona desarrolla en función de su experiencia laboral, nivel de formación, desarrollo personal y situación sociolaboral, lo que configura su nivel de empleabilidad.

- **Las competencias del saber:** los conocimientos necesarios para desempeñarse en el puesto de trabajo.
- **Las competencias del saber hacer:** responde a la pregunta “ser capaz de”.
- **Las competencias del saber ser:** poseer aptitudes para la resolución de problemas (por ejemplo, ser activo, independiente, autónomo en la toma de decisiones), contar con capacidad de adaptación (vincularse adecuadamente con el contexto laboral, con los pares y superiores, etc.), trabajar en equipo, saber comunicar, etc.

Fuente: Dirección de Servicios de Empleo. Documento de Trabajo. MTEySS (Mimeo),

Por otro lado, advertimos que la trayectoria familiar puede aportar una socialización laboral escasa. Especialmente, se corresponde con aquellas personas que provienen de familias, cuyos padres y otros adultos significativos no tienen una rica experiencia laboral y no han podido enseñar –desde la propia rutina– a los hijos qué significa vivir del trabajo, qué son las reglas, cómo es la convivencia para el trabajo en equipo.

Además, otra cuestión es la experiencia que aporta la dimensión instrumental del empleo, es decir, la remuneración y su uso para satisfacer las necesidades de vida. Esta dimensión asocia al trabajo a las oportunidades, a la dignidad, a la honradez y a nuevas exigencias.

1.2. El contexto socioeconómico y laboral

Es fundamental reconocer qué esperan los actores económicos generadores de empleo, es decir, saber qué están demandando aquellos sectores de actividad que generan empleo o que pueden estar dispuestos a ofrecer un empleo a personas con escasa o débil trayectoria laboral, con un perfil profesional en construcción y con una condición de sujeto penitenciario o post-penitenciario. Nos referimos a un mercado laboral algo resistente a la incorporación de personas con estos perfiles y a la predominancia de un mundo laboral de tipo informal. Cabe mencionar también que el mercado de trabajo ofrece espacios para el emprendedurismo y el autoempleo.²⁸ En contextos de crisis, estos caminos hay que explorarlos junto con la escuela para generar la inserción laboral.

Hay que pensar que el mercado de trabajo es complejo, como dije anteriormente. Hay coincidencia en un núcleo de competencias generales necesarias para cualquier trabajo. Un terreno que ha sido muy poco explorado por el sistema educativo argentino es el desarrollo de la capacidad de emprender y crear el propio trabajo.

La educación secundaria, la formación profesional y la educación superior no pueden desprenderse del hecho de que muchos de sus egresados van a tener que ser emprendedores o crear su propio trabajo. Eso no lo podemos dejar en condiciones personales o familiares. Si no desarrollamos competencias en la escuela respecto a la capacidad de emprender, sólo los que las aprendieron en la familia podrán hacerlo (Jacinto, C. 2008).

²⁸ Los emprendimientos productivos sociales tienen como función ayudar a construir o reconstruir circuitos de producción y circulación de bienes y servicios, ampliando el acceso al trabajo y facilitando la autonomía de las personas al producir. Existen en la Argentina hoy centenares de experiencias (no hay estadísticas oficiales a nivel nacional). La mayoría han surgido con posterioridad al 2001 y se incrementaron a partir del 2005 con el nacimiento del Plan Manos a la Obra (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación) el cual ofrecía asistencia financiera (monto promedio de \$10.000 por emprendimiento) y asistencia técnica para la organización. La mayoría de los emprendimientos son de pocos miembros y estos eran, en su mayoría, desocupados y destinatarios de planes de empleo. Ver en Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Programa Manos a la Obra (www.desarrollosocial.gov.ar).

1.3. Los recursos educativos

Por último, conviene plantear qué podemos hacer como recurso educativo consistiría en contabilizar y poner a disposición lo existente (más allá de que su necesaria mejora o transformación): cuáles son las ofertas educativas, cuáles vacantes, quiénes son los docentes, cómo son sus prácticas, cuáles son los trayectos formativos que se ponen al servicio de la población en contextos de encierro.

Si no consideramos aquí la disponibilidad real de la oferta que el sistema realiza estaríamos imaginando, casi idealizando la apuesta educativa. Esto se debe a que, cuando pensamos en cuáles son las dificultades de las personas de sectores socialmente desfavorecidos, con escasas oportunidades, en situación de pobreza o en conflicto con la ley, el encierro, no podemos olvidar las dificultades que tiene el propio sistema educativo (tanto la educación formal como la formación profesional), en la evolución de su cambios y en su situación actual.

En este sentido, la formación de los docentes forma parte de otra dimensión de los recursos educativos. Los profesores capacitados y especializados en la educación de adultos tienen (o deben tener) una relación más firme y sostenida entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo y las características del sector productivo. Este es uno de los principales desafíos para aquellos que trabajan en esta modalidad de enseñanza.

Concebida inicialmente como un área destinada a combatir el analfabetismo y dar elementos mínimos para la formación de oficios en el mundo laboral, la educación de adultos es considerada hoy un espacio fundamental para el aprendizaje permanente y una herramienta de decisiva influencia en las expectativas y posibilidades de acceso al empleo y al conocimiento.

La educación y la formación se constituyen en pilares fundamentales de la inserción social de las personas. Pero habría que preguntarse, como lo hicimos anteriormente, sobre las disponibilidades que tiene el sistema educativo para este desafío educativo (tan próximo al sector informal) y, en rigor, sobre la formación de las competencias generales y específicas de esta población en un mundo laboral precarizado.

Para pensar

¿Cómo se incluye la perspectiva de la inclusión sociolaboral como parte del desarrollo local en las acciones de formación? ¿Existen en la escuela la información relevada y exhaustiva de las demandas de formación actual y potencial que nos facilite una mirada integral de las alternativas disponibles? ¿Se han establecido las relaciones que vinculan las necesidades de capacitación requeridas por el contexto socioproductivo y las ofertas de formación disponibles en nuestra escuela?

2. La gestión del proyecto educativo

Estas dimensiones, que mencionamos en el punto anterior, no se “encuentran” con facilidad. En general, se pueden presentar como compartimentos estancos. Por eso, los decisores y educadores debemos realizar un ejercicio de construcción de atajos y puentes vinculantes, de vasos comunicantes.

La educación para el trabajo ha evolucionado y los cambios del mercado de trabajo interpelan a las formas organizacionales existentes. Estos formatos más o menos rígidos y estandarizados no responden a los cambios tecnológicos, a las demandas de los sectores productivos, ni atienden a las características actuales de los jóvenes y adultos, cuyas trayectorias formativas y ocupacionales navegan entre la continuidad /discontinuidad y entre la satisfacción y el fracaso.

Responder a cómo se puede incrementar el capital humano y social de una sociedad se convierte en una sostenida inversión para generar oportunidades, en este caso directamente vinculadas con la formación (educación, capacitación y aprendizaje en el trabajo).

La transmisión de las competencias sociales necesarias para el trabajo merece un tratamiento especial. En las investigaciones realizadas, se muestra claramente que cuanto más se aleja a la población del objetivo de los niveles medios y altos de logros educativos, y cuanto más cerca están de los circuitos de exclusión, más difícil es el aprendizaje de normas de sociabilidad, respeto mutuo, trabajo en común, iniciativa y responsabilidad. Estas son normas propias de los llamados currículos ocultos que resultan de difícil transmisión en cursos cortos y de pocas horas. (“Empleo y Formación en la década del noventa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, 2001).

La inclusión sociolaboral, como objetivo del proyecto educativo, tiene un sentido estratégico que debe ser compartido por la sociedad actual. Esta sociedad nos muestra la convivencia de grupos que participan de los consumos y los códigos de las sociedades desarrolladas capitalistas, con otros que están privados de todo y con necesidades no realizadas.

Esto ha sido caracterizado por algunos autores como un escenario de desfases entre expectativas y realidades; como un proceso de precariedades en las inserciones laborales; como existencia de trayectorias que combinan etapas de desempleo con subempleo, inactividad, tal vez contratos temporarios y también emprendimientos de autoempleo casi como supervivencia.

Es una dinámica de entradas y salidas al mercado laboral. Podríamos considerar a este entrar y salir como rotación e inestabilidad. Esta es la realidad conocida por todos los que intervienen en contextos sociales desfavorables, entre los que mencionamos la práctica educativa con jóvenes y adultos en instituciones de encierro.

No hay que olvidar que los mecanismos de selección del mercado no sólo consideran las credenciales educativas, sino que también contemplan la procedencia de las personas, cuál es su residencia actual, cómo es su apariencia física (si son morochos, si tienen dientes, si tienen dificultades visuales, discapacidades de algún tipo). Por otro lado, también contemplan cuáles son sus actitudes, su lenguaje, sus modismos, su cultura.

Intensificar las referencias sobre estos aspectos se suele asociar a que, durante mucho tiempo, se ha priorizado, en general, la alfabetización y la educación básica, pero no se terminó de ensamblar la educación con el trabajo en la gestión de los proyectos educativos.

Para pensar

¿Qué hay de cierto en la siguiente afirmación? “Se ha priorizado, en general, la alfabetización y la educación básica, pero no se terminó de ensamblar la educación con el trabajo en la gestión de los proyectos educativos”. ¿Es un problema de programación, de pedagogía, de otra cosa? ¿Cuánto influye el avance de la tecnología y la falta de universalización de los medios técnicos? ¿Se trata solamente de generar más escuelas técnicas?

En un contexto con características desfavorables, en el que conviven el desempleo y la flexibilización laboral y, donde cada vez existen menos puestos de trabajo, es imprescindible revertir esta situación.

En primer lugar, según la especialista Claudia Jacinto (2004), hay que tener en cuenta que son dos racionalidades distintas las que deben convivir en la gestión de un verdadero proyecto educativo que busca la inserción sociolaboral: la racionalidad educativa y la racionalidad productiva. Pretender que la racionalidad educativa responda fácil y linealmente (sin conflictos ni contradicciones) a la lógica productiva es irreal.

La educación, por su propia naturaleza, es un proceso de largo plazo. Por lo tanto, no puede responder tan fácilmente a cada cambio que aparece en el mundo del trabajo. Por ejemplo, para formar un médico, un arquitecto, un ingeniero o cualquier profesional, se requieren muchos años. En consecuencia, no se puede estar cambiando todos los años

el plan de estudios. Se encuentran modos de hacer pequeños ajustes, pero los planes de estudios de las carreras, generalmente, no cambian con frecuencia.

La capacidad de renovación del sistema educativo es limitada y es normal que sea así. Pero sí tiene que dar a los sujetos aquellas capacidades básicas en término de valores, conocimientos y habilidades que permitan adaptarse y hacer un aprendizaje de los cambios que se vienen. La gente que tiene las competencias para desempeñarse aceptablemente en el mundo del trabajo no depende sólo de las especializaciones ni de su nivel educativo. En palabras de Claudia Jacinto:

El mundo del trabajo es muy amplio pero, por ejemplo, el manejo de la incertidumbre, capacidad hoy muy importante, no la brinda la educación formal. Creo que hay gente con mucha escolarización, en muchos casos hasta egresada de la misma universidad, pero tengo algunas dudas de que hoy exista mucha gente capaz de actuar en un mundo cambiante y capaz de manejar el tipo de competencias que hoy se requieren para trabajar (Jacinto, 2004b).

La nueva situación ~~de globalización~~ **supone** ~~supl~~ **safíos**. Los especialistas internacionales han elaborado dimensiones a atender para los nuevos procesos educativos.²⁹

- *Aprender a conocer*: en tanto encuentro del hombre con la ciencia, la tecnología y la técnica.
- *Aprender a hacer*: los avances impactan en las calificaciones que requieren para afrontar los nuevos procesos de producción. Hoy el desafío es asumir tareas de producción más intelectuales –como el manejo de máquinas, su mantenimiento y supervisión– como así también de diseño, estudio y organización.
- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*: es la capacidad de comprender y valorar el sentido de la convivencia, de la construcción colectiva, de la interdependencia y de que todos estamos involucrados en la vida de nuestro entorno.
- *Aprender a ser*: supone un reencuentro con uno mismo, el desarrollo de todas nuestras capacidades de modo integral, atendiendo las dimensiones sociopolíticas, económicas y culturales.

²⁹ El punto de partida para entender con mayor claridad los avances en los cambios educativos y en los retos que la sociedad del conocimiento, la globalización y el mundo del trabajo nos impone, lo constituyen, tanto el Informe Delors, de UNESCO.

Estos cuatro pilares de la educación se complementan con otros que son denomina-

tes si sol

ls e al aplicabil

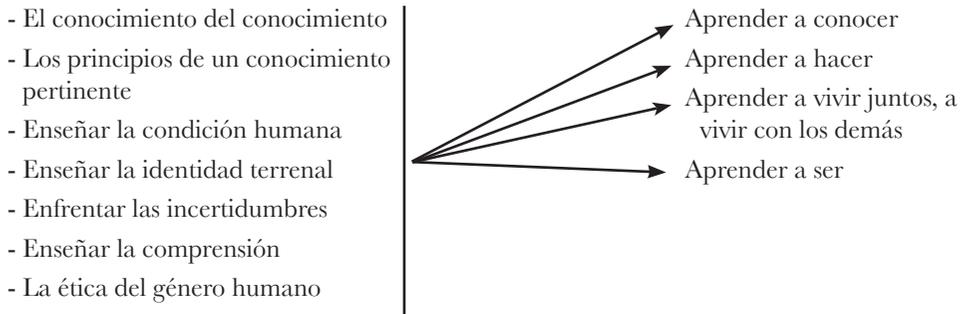
- *El conocimiento del conocimiento:* supone un lugar de mayor protagonismo como sujeto cognoscente e implica abordar el análisis del conocimiento que se transfiere, se produce y se socializa.
- *Los principios de un conocimiento pertinente:* supone que los individuos serán capaces de discernir en el momento preciso y en la situación adecuada, cuáles son los conocimientos pertinentes y necesarios para asumir las dificultades.
- *Enseñar la condición humana:* supone privilegiar el sentido de lo humano ante cualquier proceso científico, social y educativo.
- *Enseñar la identidad terrenal:* aprender la historia social de la humanidad colabora en la comprensión de los proyectos colectivos de los pueblos asumiendo la diversidad cultural y, a su vez, el destino común de la humanidad.
- *Enfrentar las incertidumbres:* ejercitar la actitud crítica y abierta en torno al carácter social e histórico de la ciencia, ayuda a apropiarse eficaz y responsablemente de los avances.
- *Enseñar la comprensión:* este principio colabora en la autonomía de los sujetos intentando que pueda salir de la dependencia de la receta que se aprende.
- *La ética del género humano:* es la dimensión axiológica necesaria de todo proceso educativo que prioriza la existencia humana en el devenir histórico, social y natural de la sociedad y su entorno.

i s s o L para

s o i e b a s e c e e n educación del futuro

Los desafíos de la sociedad globalizada

s e



Estas ideas no tienen que ver con contenidos, sino con pensar que el proyecto educativo contempla en sus propuestas curriculares un tiempo importante destinado al

desarrollo y potenciación de estas habilidades. Es necesario considerar las situaciones prácticas de aplicación para que los sujetos transiten experiencias durante el proceso formativo que los “obligue” a la resolución de problemas imprevistos, a la adecuación y a la “integración” teórico-práctica.

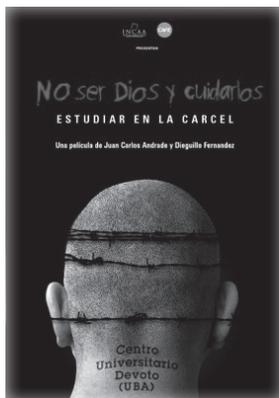
Educar para el trabajo significa valorizar las diferentes aptitudes y actitudes de los protagonistas sociales, abrir nuevas posibilidades de formación, transmitir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, favorecer una toma de conciencia sobre los derechos y deberes de los sujetos como trabajadores. En suma, significa desarrollar las actitudes y las capacidades necesarias para hacer del trabajo un factor de desarrollo personal, social y ciudadano que acompañe la creación de una sociedad más justa, más competente y más humana para todos. En las cárceles particularmente, educar para el trabajo es habilitar futuros (Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2007).

Actividad

Busquen ejemplos de la vida cotidiana en el que se ejemplifiquen y problematicen los saberes necesarios para la educación para el futuro y los nuevos desafíos de la sociedad globalizada.

¿Qué tipo de profesiones habría que desarrollar en contextos de encierro? ¿Los privados de libertad tienen *libertad* para elegir una profesión?

Cine debate



No ser Dios y cuidarlos (2008)

Dirección: Juan Carlos Andrade y Dieguillo Fernández.

Guión: Dieguillo Fernández.

Tema musical: “No ser Dios y cuidarlos” (Leonardo Favio).

No ser Dios y cuidarlos es un film documental acerca del CUD, Centro Universitario Devoto, un programa de la Universidad de Buenos Aires que funciona dentro de la cárcel argentina de Devoto, con un régimen de autodisciplina y autogestión.

A través de sinceros y emotivos testimonios (alumnos presos, profesionales egresados del CUD que hoy ejercen sus profesiones en libertad, profesores y autoridades de la Universidad de Buenos

Aires, fundadores del Centro y funcionarios del Servicio Penitenciario Federal), se muestra cómo es la vida en prisión y los nuevos horizontes abiertos por el Programa UBA XXII en la vida de estas personas.

La película cuenta también con las reflexiones de un reconocido especialista, el juez de la Suprema Corte Raúl Zaffaroni. El film relata las distintas actividades académicas dentro del Centro y culmina con el acto de graduación en la Facultad de Derecho de la UBA donde los presos se mezclan con los alumnos externos a punto de recibirse.

¿Qué oportunidades abre la educación universitaria en contextos de encierro? ¿Cuánto coopera para la *desestigmatización* de las personas privadas de libertad?



CAPÍTULO 4. Articulación entre la formación general y la formación profesional

Este capítulo retoma una antigua y vigente discusión en torno a los objetivos, plazos y expectativas de la educación para el trabajo:

- ¿Hasta dónde se apuesta a formar trabajadores competentes en un sentido amplio?
- ¿Hasta dónde se apuesta a formar para saberes más específicos?
- ¿Hasta dónde son ambas pretensiones las que deben desvelarnos y debemos atender?
- ¿De qué tiempo dependemos para lograr ambos objetivos cuando los jóvenes y adultos, en su mayoría, no tienen expectativas de permanecer por largo plazo vinculados a un trayecto formativo?

La especialista María Antonia Gallart se refiere a la necesidad de identificar la heterogeneidad de los objetivos que persigue la educación, puesto que la instrucción obligatoria busca la adquisición de competencias de empleabilidad necesarias para insertarse y desempeñarse en el mercado laboral, el cual estuvo sometido a importantes transformaciones, como:

- el surgimiento y fortalecimiento de redes productivas de carácter transnacional;
- la globalización de la comunicación;
- el crecimiento de trabajos autónomos con disminución de relación de dependencia;
- la tercerización en la producción de bienes y servicios.

Esta complejidad debe ser atendida, aunque también es cierto aquello que plantea la autora respecto al alcance de una formación general y a lo que se espera de un saber específico:

Pero hay otros casos en los que el acabado formativo del trabajador se puede hacer en pocos meses. Pero siempre hay que tener una base anterior. Y ahí la demanda se expresa en la necesidad de una educación general, en el sentido de capacidades más amplias, aún para niveles muy bajos del mercado laboral. La idea fordista de que se puede emplear a una persona que hace bien repetitivamente algo bajo el control de un supervisor que se fija si está todo bien hecho, como en *Tiempos modernos* de Chaplin, existe cada vez menos. Sigue habiendo sectores donde este tipo de trabajo se realiza, como en la maquila centroamericana, pero en general la organización más moderna del trabajo implica la capacidad de evaluar el propio trabajo, la capacidad de predecir o el mantenimiento preventivo en procesos productivos, para lo cual es imprescindible cierto conocimiento de estadística (Gallart, 2007).

1. Las competencias generales y específicas

La competencia de empleabilidad, como hemos mencionado en capítulos anteriores, abarca el conjunto de conocimientos y habilidades requeridos para encontrar y permanecer en un buen empleo. Esta competencia remite a distintas herramientas que son aprendidas a lo largo de toda la trayectoria educativa de los sujetos; es decir, desde su educación inicial, pasando por la básica, la educación media y la terciaria:

- la lecto-escritura y expresión oral;
- la aplicación de las matemáticas en la resolución de problemas concretos;
- el ejercicio de la razón, la argumentación y la fundamentación para la toma de decisiones también en situaciones concretas;
- el aprendizaje en torno la experiencia de vida.

Pero también es necesario incluir:

- las cualidades personales que nos permiten ejercer la responsabilidad sobre lo que hacemos y decimos;
- la valoración de nuestra persona y de nuestras potencialidades;
- la capacidad de relacionarnos con nuestro entorno social.

Reforzamos esta idea inicial a partir de la caracterización que realiza, entre otros, Gallart, quien menciona cinco competencias: manejo de recursos tanto humanos como económicos; relación con los pares para optimizar trabajos en equipo y relaciones horizontales de tipo jerárquicas (jefes y clientes); generación, comprensión y aprovechamiento de la información como un sistema de recursos para el trabajo; asunción y manejo de relaciones complejas y apropiación de la tecnología al servicio de la tarea.

El desarrollo de estas competencias a partir de trayectos formativos es un logro no siempre alcanzado. Cuando los contextos personales, sociales e institucionales son adversos, los logros educativos no son tan fáciles de alcanzar como lo plantea la teoría.

La educación debe lidiar con barreras sociales y oportunidades diferentes que atentan contra la permanencia de las personas en el sistema educativo, contra las brechas entre lo que se enseña y los aprendizajes significativos y vitales, contra la diversidad de trayectorias educativas según el punto de partida de los sujetos, es decir, según su origen, entorno y contexto.

Las personas que pertenecen a sectores socialmente desfavorecidos sufren mayores alternancias en su recorrido formativo, ya sea porque entran y salen de la escuela, porque cambian de instituciones, porque las instituciones a las que concurren sufren contingencias diversas y coyunturales vinculadas a conflictos salariales, paros, ausencias de docentes, escasos recursos didácticos, masividad y escasa personalización en sus relaciones escolares.

Para que las ofertas formativas puedan incidir en las trayectorias educativas de los sujetos se vuelve necesaria la promoción conjunta de distintas competencias: las competencias básicas (aquellas habilidades para el ejercicio de la lectoescritura, para la expresión y comunicación oral, para la resolución de problemas concretos desde el uso del cálculo y las probabilidades), las competencias genéricas (aquellas que dan herramientas para el trabajo en equipo, para sortear conflictos y soportar procesos de negociación y para anticipar, desde la planificación, las tareas a realizar) y, por último, las competencias específicas en torno a los oficios y las técnicas.

Las **competencias básicas** son se corresponden con saber leer, escribir y contar.

En la actualidad, el desafío es asumir la complejidad y diversidad de las actividades de los hombres, tener una visión más holística, integrada y compleja que rompa con los compartimentos estancos del saber. En este sentido, es interesante el aporte del enfoque CTS-A

(Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente)³⁰ en la educación, que permite comprender las competencias propias del mundo globalizado.

Sintéticamente podemos caracterizar a este enfoque desde alguno de sus supuestos básicos: entiende a la actividad técnico-científica como un proceso social que tiene impacto en la sociedad y en la naturaleza y a partir de este reconocimiento “habilita” a todos los sujetos a tener parte y decidir sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología en una sociedad globalizada.

Este enfoque nos permite “contextualizar” el conocimiento que se produce y que se aprende. Y nos coloca –como educadores– en el desafío de enseñar a “leer el mundo”, un mundo que es global y complejo y que debe comprenderse desde lo local y singular.

Los debates educativos en torno a estos temas se focalizan en las dificultades que genera la actual organización de los saberes e interrogan acerca de la capacitación y apertura de los docentes para enseñar, problematizando, todas las cuestiones educativas (sean estas de naturaleza social, política, económica, natural, religiosa, entre otras).

Esta secuencia de aprendizajes que posibilita la formación general y profesional nos remite también al concepto de empleabilidad y de autoempleabilidad (el autoempleo o el denominado emprendedurismo).

Cabe destacar que es habitual promover entre los sectores más desfavorecidos aquellas habilidades para el desarrollo de proyectos de autoempleo, como respuesta a las escasas oportunidades que resultan exitosas ante la intermediación laboral a un puesto de trabajo formal.

Estos sectores sociales presentan dificultades de acceso a la formación y a la capacitación considerando su capital cultural, los escasos medios socioeconómicos, algunas situaciones familiares de desprotección y ausencia de contención, ausencia de incentivos, y ciertos episodios y experiencias de discriminación.

Se plantea una revisión actual del concepto de formación para el trabajo, que pasó de identificarse con la formación profesional para familias de ocupaciones a presentar una visión más abarcadora que se centra en la transmisión de competencias que favorezcan la empleabilidad de los ingresantes en el mercado de trabajo, a la que complementa una formación más específica generalmente técnico-vocacional.

30 Las investigadoras Susana Sá y Ana Andrade (Centro de Investigación en Didáctica y Tecnología, Departamento de Didáctica de la Universidad Aveira, Portugal) plantearon en el Foro de Debate de la *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, el desafío del enfoque CTS-A en octubre de 2009.

En este proceso la educación general es la base en la que se apoyan ambos: la formación específica y el aprendizaje en el trabajo. Este diálogo entre educación en el sistema educativo, capacitación y experiencia laboral es necesario para la formación permanente en un mercado de trabajo sujeto a continuos cambios y a un reconocimiento de que los aprendizajes son permanentes y de que la educación no es un momento puntual de la vida, sino que es un proceso que dura toda la vida. (Gallart, 2001)

2. Los distintos tipos de empleo y de ocupaciones

La formación general y específica atiende, además, a distintas demandas y tendencias del mercado de trabajo. A continuación se describen algunos de los cambios registrados en el mercado de trabajo en los últimos años (MTEySS, 2007).

- **La flexibilidad horaria:** las empresas tienden a optar por formas de contratación que permiten ajustar la disponibilidad horaria a los volúmenes de producción o prestación de servicios diarios.
- **La multifuncionalidad** **o polivalencia** los trabajadores deben realizar distintas tareas, ya sea en grupo o individualmente, incluso de distinto nivel de calificación o complejidad, de acuerdo con los cambios en la producción y la demanda del mercado.
- Las particulares formas de **negociación del salario:** en general, las empresas tienden a establecer la negociación del salario en el ámbito del establecimiento. Esta forma de flexibilidad relaciona el salario con la rentabilidad de la empresa y con el desempeño individual. En algunos casos, la negociación se establece por rama de actividad. Tenemos, por supuesto, una creciente masa de trabajadores incorporados a distintos Convenios Colectivos de Trabajo.
- Un precario **vínculo laboral:** con respecto al vínculo trabajador/empresa, en lugar de utilizar los típicos contratos de duración indeterminada aparecen formas particulares de empleo, donde predomina la temporalidad, la estacionalidad o la precariedad.

so se corp • soL

e

euf nacl ,eda s m

lugar de concentrar el trabajo en el establecimiento, llevan a cabo procesos de tercerización de algunas actividades a través de subcontratistas o la realización de las tareas en el propio domicilio del trabajador.

Por otro lado, podemos advertir, a través de la experiencia de intermediación y negociación de las oficinas de empleo municipales, que se visualizan mayores requerimientos

vinculados a competencias personales. Parecería ser, entonces, que estas tienen mayor peso para el empleador en el momento de evaluar a los aspirantes.

Todas estas particularidades que plantea el mercado de trabajo deben ser conocidas por aquellos que definen proyectos de formación, puesto que el dinamismo provoca un cambio constante en los interrogantes de la realidad. Con ayuda de otras organizaciones que trabajan de modo más sistemático con el territorio, habría que preguntarse:

- ¿Existen en la localidad personas con las calificaciones que demanda el sector?
- ¿Ha habido cambios tecnológicos en el sector que generen nuevas necesidades de calificación de los trabajadores?
- ¿La oferta de capacitación para el trabajo existente en el territorio puede dar respuesta a las nuevas demandas?
- ¿Cuál es la modalidad más usual implementada por el sector para la búsqueda y selección de trabajadores?

Todas estas preguntas asumen la novedad del mercado de trabajo como un espacio en cambio constante. Podemos recordar que, desde una perspectiva territorial, hubo comunidades con un perfil productivo definido (lo que marcaba la identidad local). Hubo localidades industriales del sector textil, cuyos trabajadores activos y pasivos transitaban por sus fábricas y rubros afines. Hubo localidades con un perfil industrial metalmeccánico y, por lo tanto, la inserción laboral más habitual estaba asociada a dichas fábricas y actividades afines. Otras localidades se caracterizaron por un perfil claramente comercial o de servicios y los empleos estaban vinculados con esta actividad. También hubo otras comunidades, cuyo perfil era agropecuario o de explotación de recursos naturales.

Estos perfiles anclados en la memoria colectiva de las ciudades generaban orientaciones formativas hacia esos rubros y sectores de actividad y todas las expectativas de desarrollo apostaban a esas iniciativas. Llevándolo al plano de la biografía de cada habitante y a las historias familiares, era muy probable que el operario de tal rubro permaneciera en esa actividad, en ese puesto de trabajo durante toda su vida laboral. Y, en muchos casos, existía la probabilidad de que sus hijos continuaran ese oficio y/o heredaran ese puesto de trabajo.

Esta definición de perfiles tan evidentes y tan estáticos, ya no se da en la dinámica actual de los mercados. Esto genera una búsqueda permanente de nuevos nichos de actividad (tanto para las actividades primarias, secundarias o terciarias).

Por ello, debemos interrogar el territorio con las preguntas orientadoras anteriormente presentadas. También es necesario contar con la mayor información posible sobre el puesto de trabajo a cubrir y sus requerimientos, en particular, aquellos que requieren

cierto nivel de especialización. De esta manera, se podrán identificar las capacidades consideradas indispensables y aquellas que puedan negociarse. De este modo, estaremos generando nuevas oportunidades en un escenario cambiante.

Con mayor precisión, en un mercado de trabajo con alto nivel de desempleo, algunos empleadores tienden a plantear exigencias excesivas para cubrir las vacantes, particularmente las referidas al nivel educativo y la formación (por ejemplo, los supermercados exigen estudios secundarios completos para el cargo de repositor de mercadería).

Sobre este punto diremos que las ocupaciones pueden clasificarse de distintos modos. Uno de los más usuales utilizados en los procesos de intermediación laboral es el siguiente:³¹

- Los **profesionales**: aquellos que poseen título universitario o terciario para certificar sus saberes
- Los **técnicos**: mecánicos, electricistas, electrónicos, etc., con título o idóneos en el tema.
- **labri** ~~se debe incluir~~
 tulante:
 - Aspirantes a un puesto de secretaria/o gerencial-ejecutivo/a, o similar.
 - Aspirantes a trabajar en tareas administrativas en general o secretarías/os de gerentes de menor rango.
 - Aspirantes a un puesto de cadetes/as o recepcionistas. También pueden incluirse jóvenes con título de educación media que realizarían su primera experiencia laboral en gestión y administración.
- Los **ope** **rarios:**
 - Calificados: con conocimientos específicos en industria: textil, plástico, metalúrgica, etc.
 - No calificados: que no poseen capacitación o experiencia mínima.
- Las **empleadas domésticas**:
 - Tipo A: con gran conocimiento de su trabajo y con competencias profesionales para ello (saber servir mesa, cocina internacional, protocolo, etc.).
 - Tipo B: con cursos de capacitación en la materia, pero sin las competencias profesionales del tipo A.
 - Tipo C: con conocimientos por experiencia laboral o como ama de casa.

31 MTEySS, Dirección de Servicios de Empleo, Documento de Trabajo, 2008.

Para pensar

¿Está de acuerdo con esta clasificación? ¿Puede limitar a los privados de libertad teniendo en cuenta su identidad profesional? ¿Una elección profesional requiere de una completa información sobre el mundo laboral?

Estas clasificaciones se asocian a distintas existencias de formación. En este sentido, la formación general y específica requiere creatividad, pero también debe ser ajustada a las necesidades de las personas y del mercado. No pueden ser trayectos muy largos. Debemos reconocer estadios que permitan las acreditaciones necesarias y requeridas para apreciar logros y resultados concretos y tangibles (por ejemplo, la certificación de estudios básicos, los créditos por los tramos de formación profesional por niveles, los certificados de cursos de oficios, los títulos intermedios y finales que mejoran nuestro estatus y nuestras oportunidades laborales).

La mayoría de estas consideraciones deben ser repensadas a la luz de la población que se encuentra en contextos de encierro. Más complejo aún es reflexionar sobre los estadios que se inician dentro de la institución (instituto, cárcel) y que seguramente podrán y deberán continuar afuera. Por ejemplo, cabe la pregunta de cómo acreditar que se inicia la capacitación en contextos de encierro y que debe ser ratificada por “el afuera”, independientemente de que el sistema educativo es uno solo.

¿Las competencias específicas que se trabajan y desarrollan en la formación están relacionadas con las ocupaciones y demandas actuales, a las que podrán acceder los sujetos con los que estamos trabajando? En caso contrario, ¿cómo deberíamos adecuarlas?

Sabemos que las competencias relacionadas con el desempeño laboral sólo pueden adquirirse y desarrollarse en un contexto real de inserción laboral. ¿Cómo haremos para que los sujetos con los que trabajamos las adquieran? ¿Estamos contemplando la realidad de los jóvenes, de las mujeres, de los adultos en el interior de los contextos de encierro?

Con respecto a las respuestas que la formación da a la segmentación de la población socialmente desfavorecida, tanto en términos de déficit educativos y socioeconómicos, cuanto en la segmentación por género, se plantean dos desafíos cruciales: el primero es la opción entre focalización o universalismo de los programas, y el segundo es la gran tensión existente entre las necesidades del grupo objetivo y las exigencias del sector ocupacional.³²

32 MTEySS, Dirección de Servicios de Empleo, Documento de Trabajo, 2008, p. 81.

3. La articulación más ansiada: la formación general y la formación para el trabajo

La discusión acerca de formación general y la formación profesional no es nueva en los ámbitos académicos, habitualmente se define la “formación general” o la “educación” que brinda la escuela, como la propedéutica y teórica, mientras que la “formación” (sea formación profesional, para el trabajo) se refiere a lo vinculado con los oficios que privilegian el “saber hacer” o se prioriza “la práctica” con bajos contenidos teóricos.

La educación y la formación han sido consideradas a menudo como dos extremos polares, la primera como el desarrollo de la mente y la segunda como el dominio de tareas estrictamente manuales. Sin embargo, la buena formación puede incluir un desarrollo conceptual serio, así como la educación se torna más significativa cuando se contextualiza en actividades prácticas. En otras palabras, hay problemas de definición acerca de la educación y la formación que pueden llevar a una mala comprensión de estos conceptos y a políticas mal orientadas. Desarrollos recientes en la organización del trabajo están convirtiendo en absolutamente obsoletas las viejas distinciones entre formación y educación. (Castro, Moura, Schaack y Tippelt, 2002)

Cada vez hay más consenso acerca de la importancia y la interdependencia de la educación y la formación, ya que es imposible en los tiempos actuales, desarrollar una formación laboral de calidad sin contar con capacidades básicas de la educación, o la “formación general”, como lectoescritura, manejo de cálculo, operaciones básicas, comunicación.

Algunas de las evaluaciones del Proyecto Joven³³ aplicado en los años noventa, destinado a la capacitación y reconversión de la población más vulnerable, principalmente los jóvenes, constaba básicamente de un espacio de formación teórica o teórico-práctica, e incluía la posibilidad de realizar una pasantía en alguna empresa con el fin de posibilitar la continuidad de trabajo en ella.

En la mayoría de los casos, eso no ocurrió porque el modelo económico de entonces disminuyó progresivamente la cantidad de puestos de trabajo en empresas productivas en general y los servicios técnicos en particular, dado que era más económico “reemplazar”

³³ El Proyecto Joven formó parte del Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva y estaba destinado brindar capacitación laboral a los jóvenes para facilitar el desempeño en una tarea productiva o de servicios.

que “reparar”. Además, la invasión de productos importados a bajo costo terminó destruyendo la industria nacional. Lo curioso fue que aquellos jóvenes que habían logrado insertarse en el mercado de trabajo no duraron mucho tiempo. Entre otros factores, se observó que no bastaba con tener las competencias técnicas de un oficio, sino que además había que contar con otras capacidades vinculadas con la formación general, entre las que se incluyen la capacidad de trabajo con otros, capacidad para mantener adecuadas relaciones interpersonales, capacidad de trabajo en equipo, posibilidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones. Muchos de estos jóvenes no pudieron adecuarse porque no contaban con una escolaridad básica que los dotara de esas instancias de socialización y de esas capacidades.

El diagnóstico de los directivos y docentes de las instituciones analizadas señala con fuerza la insuficiencia de competencias sociales de los jóvenes provenientes de hogares pobres: desde competencias básicas de comportamiento como puntualidad, responsabilidad en la tarea asumida, orden, hasta las más complejas de trabajo en equipo, manejo de tiempos y recursos, y capacidad para responder coherentemente a una entrevista de trabajo (Gallart, 2002).

En las instituciones de contextos de encierro, la formación general suele materializarse a través del sistema de educación de adultos, tanto para la escolaridad de nivel primario como secundario, o el nivel medio o el ex Polimodal en sus diversos formatos.

La complejidad del sistema hace difícil imaginar una articulación que permita que los internos que se trasladan de Unidad Penitenciaria y de Jurisdicción puedan continuar sus estudios con total normalidad, dada la diversidad de ofertas educativas existentes. Un sistema organizado y completo de información, que integre y contenga todas las ofertas educativas existentes en las jurisdicciones, es un desafío. Pero, en la era de la información, no se visualiza con perspectivas de resolución a corto plazo. La oferta de cursos y talleres suele ser la más variada y diversa porque incluye cursos vocacionales, artísticos y culturales que se dictan también en los mismos centros de formación, que según las provincias se denominan de “formación profesional”, “de educación no formal”, “capacitación laboral”, “cursos especiales”, “formación para el trabajo”. Se trata de cursos de formación en una disciplina, un oficio, un perfil profesional, cuya duración, contenidos y denominación varían según la dependencia funcional, y si originalmente era una oferta perteneciente al Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET),³⁴ es decir de dependencia nacional, o si era una oferta provincial.

34 Del CONET dependían las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) y los Centros de Formación Profesional hasta la Ley 24049 de Tránsito de los servicios educativos de la Nación a las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Según la institución en la que se dictan los cursos, también existe una amplia diversidad de tipologías, ya que pueden ser instituciones educativas (sea Escuela Técnica o Centro de Formación Profesional) u organizaciones de la comunidad, gremiales, empresariales. Esta diversidad hace muy difícil establecer adecuados criterios de articulación y certificación. La Ley de Educación Técnico-Profesional de 2005³⁵ intenta superar esta problemática, ya que establece el proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones, que constituye, junto con el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, los instrumentos para la mejora continua de la calidad de la educación técnico-profesional. La citada norma tiene por objeto regular y ordenar la educación técnico-profesional en el nivel medio y superior no universitario y la formación profesional del sistema educativo nacional.³⁶

Para el caso que estamos tratando que es la formación para el trabajo en contextos de encierro, nos interesa también brindar una formación de calidad, para lo que se hace necesario contar con formadores, docentes e instructores que dominen, además del conocimiento técnico específico, herramientas pedagógicas y estrategias didácticas, y que puedan contar con el equipamiento, las herramientas y los insumos mínimos necesarios para brindar una adecuada formación.

Lo que se planteaba al principio, en relación con la necesidad de trabajar intersectorialmente, cobra fuerte sentido si se pretende dar una oferta de calidad. De esta manera, se puede articular el uso de los espacios y los equipamientos con los que cuentan algunas instituciones de privación de la libertad, que a veces poseen variedad de talleres como carpinterías, herrerías, imprentas, panaderías, cocinas y todo lo relacionado con la producción de alimentos y el espectro agropecuario.

Si bien el trabajo y los procesos de producción que ocurren en algunas unidades se utilizan para lo que la norma penitenciaria denomina el “tratamiento”, hecho asociado a tareas de laborterapia y no de formación, una buena articulación y participación de los docentes del sistema educativo bien podría aprovechar también esos espacios para brindar cursos de formación profesional con su correspondiente certificación oficial, lo que le dará al interno una vez finalizada su condena, mayores posibilidades de insertarse en el mercado de trabajo bajo la forma del autoempleo o el microemprendimiento.

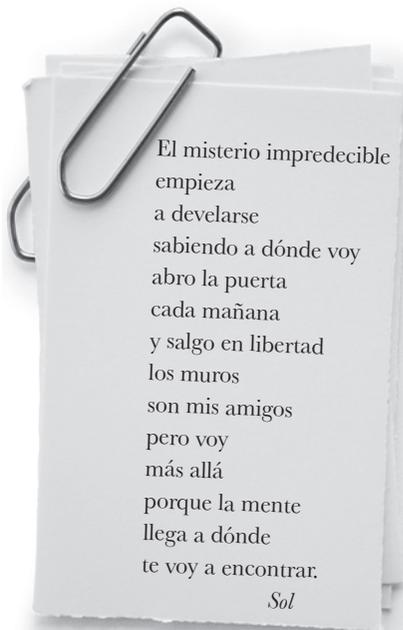
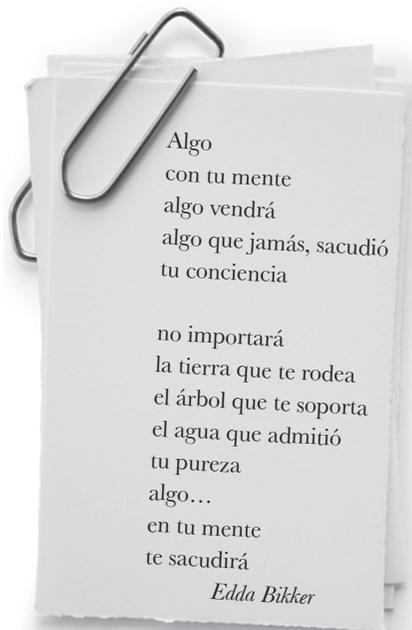
35 Ley N° 26.058/05 de Educación Técnico-Profesional.

36 Ver Anexo II “La problemática de la certificación y la homologación de títulos”.

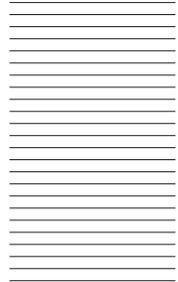
Actividad

A partir de los deseos e idealizaciones de los privados de libertad, consulte por sus preferencias a la hora de elegir una profesión. ¿Cuáles serían las competencias básicas requeridas según la demanda del trabajo globalizado? ¿Está de acuerdo con que la formación profesional en contextos de encierro se focalice en los oficios, tales como carpintería, herrería, panadería y cocina? ¿Habría que educar a los privados de libertad para poder abordar estudios universitarios? ¿Se podría imaginar una distribución de privados de libertad no por jurisdicciones, sino por especificaciones educativas?

Los siguientes poemas pertenecen a la Antología *Tô no fui* (2005), producto del taller que se realizó con mujeres privadas de la libertad en la Unidad de Detención de Mujeres de Ezeiza (Unidad 31) en el marco del Programa Nacional de trabajo en Cárceles y Readaptación Social (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación).



¿Qué le sugieren estos poemas? ¿Habría que pensar en una educación artística en contextos de encierro? ¿Cómo ello puede potenciar el aprendizaje y la formación de identidad?



CAPÍTULO 5. Estrategias de fortalecimiento de las capacidades de vinculación con el mundo del trabajo

Consideremos los actores educativos y sus representaciones sobre lo que debe ser una buena educación y quiénes deben participar del proceso educativo. Cuando la educación se vincula con el trabajo aparece otra lógica además de la pedagógica. Se trata de la lógica que nos vincula con el “afuera”. Ella se asemeja más a las racionalidades económicas y productivas que menciona Claudia Jacinto.

Es un obstáculo que la cultura escolarizante se rinda ante la necesidad de mejorar sus capacidades de diálogo con el mundo y, en particular, con el mundo laboral. Este capítulo, que retoma principalmente cuestiones instrumentales, se centra en las propuestas posibles para que la escuela (en contextos de encierro) se sienta capaz de dialogar con el “afuera”.

La continuidad y la flexibilidad se constituyen en dos requerimientos necesarios para una vinculación pertinente entre formación y mundo del trabajo. Ella alude a la idea del “proceso continuo de los aprendizajes sociales” y de la capitalización de las experiencias y trayectorias.

Por su parte, la flexibilidad es requerida por el propio dinamismo del contexto que, frente a los cambios tecnológicos de los requerimientos de los sectores productivos que demandan mano de obra calificada y especializada, genera nuevas necesidades a atender. El dinamismo también se visualiza en la población (movimientos migratorios, expectativas y resistencias hacia la formación, entre otros).

Estos son temas que han afectado históricamente a las instituciones formativas, cuya estructura y dinámica organizacional puede mostrarse resistente a los cambios, a las transformaciones y algo limitada para el diálogo.

1. Actores locales

El municipio, el gobierno local, es una fuente calificada y preferencial de acercamiento a otros y diversos actores locales. Consistiría en formar un punto de partida que sirviera de base para las relaciones con el mundo productivo y del trabajo.

Resulta ser una buena estrategia sensibilizar a distintas áreas del gobierno municipal, sobre la conveniencia de promover políticas y servicios de empleo, pues el gobierno local es el actor fundamental para encabezar los procesos de desarrollo económico local.

Por supuesto, no será la escuela la encargada de dar estas directivas. No obstante, no hay que descartar que la escuela (en cualquier contexto o condición), junto con otras organizaciones de la comunidad, deba demandarle al municipio ese rol. Es importante sumar otras instituciones de formación a los fines de aportar experiencia y conocimiento para implementar los proyectos considerados pertinentes. Será necesario también definir su modo de vinculación con el municipio y otras instituciones en la coordinación y delimitación de funciones y responsabilidades para la ejecución de los proyectos. La perspectiva del desarrollo local básicamente moviliza diálogo entre actores, recursos comunes y proyectos nuevos con impacto en el empleo y en la vida de las personas.

El desarrollo local dinamiza las estructuras formativas. Por eso, cuando pensamos en cómo se potencia la vinculación con el mundo del trabajo, tenemos en cuenta la escala de lo local, de lo micro.

La existencia de espacios de comunicación interinstitucional constituye un factor esencial con el que se articulan las perspectivas de los actores en relación con los problemas de empleo en el territorio y con la identificación de alternativas de generación de trabajo. Por otra parte, permite construir legitimidad y definir compromisos conjuntos que contribuyan a la resolución conjunta de los problemas de empleo.

2. Instrumentos y estrategias

La intervención en el territorio siempre exige una estrategia de abordaje, un modo sistemático y ordenado de lograr nuestro objetivo. Para ello, se necesitan instrumentos como el relevamiento de información sustantiva para los proyectos educativos con énfasis en el empleo. Cualquier instrumento de relevamiento permitirá obtener información sobre el sector productivo; por ejemplo, sobre las empresas y sus mecanismos habituales de

reclutamiento de personal y sobre el grado de conocimiento y las expectativas respecto de los perfiles de las personas.

Si bien no es un criterio excluyente, es conveniente fortalecer los vínculos con las empresas que tengan algún sistema, aunque sea precario, de formación o capacitación del personal. Son líneas complementarias que mejoran las oportunidades formativas de las personas. Si no las conocemos, nunca podremos potenciar nuestro vínculo.

El instrumento de relevamiento y conocimiento³⁷ nos debe permitir identificar las características sociolaborales de la población con problemas de empleo, como así también sus aspiraciones. El interés estará puesto en identificar las características sociolaborales de los diferentes grupos ocupacionales junto con las demandas puntuales del mercado de trabajo y de las personas.

De este modo, podremos analizar la diversidad sociolaboral de los grupos de población con problemas de empleo. Esta información es absolutamente esencial para armar proyectos que guardan pertinencia con estos grupos poblacionales, por ejemplo:

- Grupos poblacionales con necesidades de finalizar sus estudios primarios y secundarios; con condiciones que puedan llevar a cabo proyectos de autoempleo, microemprendimientos; con posibilidades de inserción laboral en empresas privadas u organismos públicos, etc.
- Grupos poblacionales con distintas aspiraciones de formación, de tipos de trabajos, etc.

Necesitamos conocer, además, las particularidades socioproductivas del territorio y sus posibilidades actuales y futuras para generar empleo. En este sentido, se requiere identificar en la actividad pública y privada:

- las posibilidades de generar puestos de trabajo;
- los espacios productivos donde existen oportunidades de autoempleo;
- las cadenas productivas y sus eslabones;
- espacios donde acciones de fortalecimiento crearían condiciones para generar trabajo;
- nuevas oportunidades socioproductivas de corto o mediano plazo.

Por último, también será estratégico identificar la demanda de capacitación sobre las competencias específicas requeridas según los distintos sectores productivos y de

37 Tomado del modelo de instrumento de los Acuerdos Territoriales de Promoción del Empleo, MTEySS, 2007 (mimeo).

servicios. Esto servirá para estructurar las ofertas de formación de acuerdo con las necesidades del contexto.

Estas instancias de conocimiento y relevamiento tienen como finalidad que, gracias a las conclusiones de los análisis, se pueda relacionar las necesidades del contexto socioproductivo con la experiencia laboral y las postulaciones propuestas por los diferentes grupos de población con los problemas de empleo. Esto fortalece los fundamentos de cualquier proyecto educativo que contemple el mundo laboral.

Para los educadores es fundamental conocer esta dinámica, ya que permite comprender que los distintos grupos poblacionales con problemas de empleo evalúan sus necesidades de formación, de inserción laboral en distintos sectores productivos o de servicios o de autoempleo, en función de sus experiencias laborales, intereses personales y apreciación sobre las posibilidades del contexto. No se comportan como niños que son enviados al colegio por sus padres. Evalúan, toman decisiones, se interesan por aquellos trayectos que les despiertan mayor interés y motivación. Es preciso realizar, entonces, un análisis de las relaciones de correspondencia o divergencia entre las postulaciones, la experiencia laboral de las personas y grupos y las posibilidades del contexto productivo.

Por último, planteamos que el objetivo es:

- identificar, de modo integral, la situación territorial en términos de estructura económica, actividades productivas, su diversidad y significación en la producción y las oportunidades de generación de empleo;
- capitalizar información básica sobre las características sociolaborales de la población desocupada;
- determinar algunas relaciones entre las posibilidades de generación de empleo de la estructura socioproductiva y las características sociolaborales de la población con problemas de empleo.

De este modo, se obtiene una primera aproximación al conocimiento de las actividades económicas y su dinamismo, de las necesidades de capacitación a nuevos o probables espacios económicos (entramados, autoempleo, nuevas empresas, etc.), donde es posible generar empleo. Por supuesto, los datos de las características sociolaborales de la población (por ejemplo, el nivel educativo, los grupos por edades, etc.) son más precisos.

Cuando se profundiza el análisis, se identifica, en el marco de los sectores con posibilidades de crecimiento y de generación de empleo, cuáles son los subsectores que crean más empleo y cuáles son las ocupaciones demandadas y las nuevas oportunidades. Por ello, saber cuáles son los sectores que más crecen no es suficiente para determinar necesidades de capacitación, puesto que en el interior de un sector existen diferentes subsectores u ocupaciones.

Por ejemplo, el sector turismo es uno de los sectores que más crece globalmente, pero hay que distinguir en su interior los distintos subsectores, como los servicios de hotelería o gastronómicos, y, dentro de los servicios de hotelería, si las actividades que necesitan incorporar y capacitar personal son mucamas, recepcionistas, servicios generales y en qué cantidades. De esta manera, se pueden obtener más indicios para conformar ofertas de capacitación que se adecuen mejor a los sujetos.

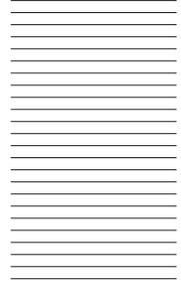
En función de lo planteado, podríamos establecer distintos grados de correspondencia entre la identificación de necesidades de capacitación y el contexto productivo.

- **C** **que** **capacitación**
 sibilidades de generar empleo y aquellos sectores que, sin ser los más dinámicos, mantienen su actividad y presentan alternativas de trabajo. No se establecen con claridad las necesidades de capacitación en el interior de cada subsector.
- **C** **que** **capacitación**
 función de las necesidades de los sectores y de los subsectores que lo componen.
- **C** **que** **capacitación**
 de los subsectores y se logra una aproximación cuantitativa de la cantidad de personas a capacitar en cada uno de ellos y una estimación fundamentada de sus posibilidades de inserción laboral.

Esta precisión permite tomar, a escala local, decisiones de mayor impacto en pertinencia y en calidad. Los resultados obtenidos permiten realizar una mejor identificación y delimitación de los problemas y posibilidades de las ofertas de formación para brindar servicios de capacitación a la población desocupada en el territorio.

Actividad

Piense en algún sector productivo e identifique los distintos subsectores y ocupaciones. Analice las correspondencias generales, específicas y particulares de cada uno de ellos. En este sector productivo, ¿existe la posibilidad del autoempleo? ¿Qué aptitudes debería desarrollar el individuo para llevar su emprendimiento adelante?



CAPÍTULO 6. La relación entre la escuela (en contextos de encierro) y la comunidad: construcción de redes y proyectos de inclusión sociolaboral

Las distintas acciones dirigidas a la mejora de la educación formal y la capacitación laboral de las personas son centrales, si el objetivo es que los procesos de segmentación y exclusión no se profundicen. Ahora bien, contribuir a este objetivo implica pensar también en cómo diluimos fronteras culturales e institucionales (a veces muy rígidas) entre el “adentro” y el “afuera” de los contextos de encierro y los contextos sociales que los engloban.

En este capítulo, el objetivo es reflexionar dicha relación adentro-afuera sosteniendo que el capital social de las personas, aún en contextos socialmente acotados, debe acrecentarse a partir del firme reconocimiento del otro como sujeto social. En primer lugar, nos focalizaremos en aquellos supuestos que representan, desde distintas perspectivas, el adentro y el afuera como punto de partida y de destino de la reinserción social. Luego consideraremos el rol de las instituciones del adentro y del afuera, tanto como reproductoras de la estigmatización como potenciadoras de la integración. Por último, está la cuestión de la comunidad y sus tramas sociales en relación con los modos concretos de iniciativas que nos vinculen con el “afuera” social, comunitario y desde una perspectiva local.

1. El adentro y el afuera social

Respecto a las personas en contextos de encierro, resultan útiles las referencias de Loïc Wacquant (2001) sobre los denominados *ghettos* en Estados Unidos.

Wacquant caracteriza al *ghetto* como un “enclave” de miserias, vaciado de toda actividad económica. El Estado –con excepción de sus componentes represivos– virtualmente se ha retirado de dicho espacio. El *ghetto* se caracteriza como un verdadero estado de postergación social (“sálvese quien pueda”). Expresa una política urbana de abandono concertado por parte del Estado norteamericano desde 1960.

¿Qué motiva semejante traspolación? Primero, en ambas sociedades hay un número creciente de ciudadanos, de personas que se encuentran privadas de su libertad, que habitan en una “especie de ghetto” que los coloca “fuera de la sociedad de oportunidades”.

La cárcel o cualquier otra institucionalidad que refiera a contextos de encierro (hogares, institutos de menores) son, para el común de las personas, el “no lugar social”. La frontera rígida y el ideal de la máxima seguridad, que los aísla física y socialmente, se convierte en un deseo tranquilizador para sectores importantes (e influyentes) de la sociedad.

Para diferenciarse de un pensamiento común y vulgar, aunque de profunda incidencia, Wacquant plantea algunas características generales sobre los *ghettos* y sus habitantes. Por ejemplo, los moradores de un *ghetto* no son una raza distinta con denominaciones y caracterizaciones especiales. Por supuesto, pueden tener códigos culturales y patrones de conducta peculiares, incluso aquellos considerados “aberrantes” por el resto de la sociedad. Sin embargo, un conocimiento acabado y un análisis de sus trayectorias de vida demuestran que existe allí, en ese espacio, en ese *ghetto*, una racionalidad que es social, que recupera su pasado, aunque lo actualiza en el contexto actual y en las posibilidades actuales, básicamente desfavorables y hostiles.

¿Por qué citamos a Wacquant? Porque estamos frente a sujetos sociales con las mismas “racionalidades” y potencialidades (aunque profundamente inhibidas, deterioradas, vapuleadas, negadas) para desarrollar la vida en sociedad que el resto de los que se encuentran “afuera” del *ghetto*, pero adentro de la sociedad de oportunidades. Este reconocimiento, precisamente, posibilita creer que los sujetos que hoy se encuentran en contextos de encierro pueden re-crear, re-armar, re-significar su relación con el “afuera”. Es decir, pueden pensarse re-insertos en la sociedad. Queremos decir que, pese a que su paso por el delito, el tránsito por uno o varios episodios de conflictividad con la ley, los haya encontrado en una situación de enfrentamiento con aquellos patrones “socialmente aceptados” por la mayoría, no impide pensar que, transformadas ciertas condiciones desfavorables del entorno más próximo y del espacio vital en el que desarrollaba y desarrollará su vida cotidiana, puedan rehacer nuevas oportunidades.

Una de esas oportunidades tiene que dirigirse hacia “el afuera”, hacia un reencuentro con un “lugar” y un “hacer”. Nosotros creemos que uno de esos lugares (además de las familias y su entorno comunitario) es el empleo.

La motivación hacia el empleo pone a todos los sujetos en el lugar de la posibilidad concreta de la provisión, de la obtención de aquellos bienes tangibles e intangibles que deseamos, que necesitamos, que aspiramos a tener.

Ahora bien, si la motivación no se orienta allí, será reemplazada rápidamente por otras perspectivas más negativas para la sociedad. La exclusión y la inexistencia de acciones que busquen la integración pueden hacer más tentador el conjunto de actividades generadoras de ingresos a través de delitos. Las estadísticas y estudios de corte cualitativo sobre el comportamiento de las personas que inician su proceso de libertad indican que, si las personas no se insertan rápidamente en un circuito virtuoso, donde la ocupación y el empleo tienen un lugar preponderante, los niveles de reincidencia son crecientes. En resumen, plantean que los altos índices de reincidencia se dan en los primeros seis meses de egreso y uno de los factores gravitantes es la no inserción laboral.

Respecto a la representación social del que está adentro o afuera, del que es parte de un *pseudoghetto* o de un grupo de riesgo, insistimos en que el encierro no agrupa a los que están “afuera” de la sociedad de oportunidades, por más que estén “separados” de ella. En rigor, todas estas personas pertenecen a fracciones socialmente “descalificadas” en virtud de sus vínculos, lazos sociales, origen y conexiones culturales, aunque también son expresión del fracaso en que transitan algunos procesos institucionales.

Un niño, un joven, un adulto en conflicto con la ley y recluso a contextos de encierro expresa el fracaso de la oportunidad educativa, el fracaso de la oportunidad ante el empleo, el fracaso de la familia con contención y cuidado, el fracaso de la sociedad como colectivo solidario, el fracaso del Estado como articulador y garante de las desigualdades.

Es evidente que esta primera procedencia social (que marca un color de piel, una nacionalidad, una localización barrial que coincide casi siempre con lo “marginal”), conjuntamente con la procedencia que da el paso por la cárcel o cualquier otro contexto de encierro, se convierte en una desventaja para el retorno exitoso “a la sociedad de oportunidades”.

Algunos lo denominan estigma asociado a la residencia y, por esta razón, las personas que provienen de los contextos de encierro encuentran escasas oportunidades de inserción en el mercado formal. A su vez, estas limitaciones los empujan hacia la economía de la informalidad, en el mejor de los casos, o hacia el delito nuevamente.

Otro elemento a considerar es que el contexto de encierro agrupa, casi de modo homogéneo, a los más pobres. Esta doble condición de exclusión los relega, según Wacquant, a un espacio de inferioridad e inmovilidad social institucionalizada. Como la justicia no es igual para todos, las cárceles y los contextos de encierro toman a los más pobres, a los que tienen escasas posibilidades de defensa y a los que se los penaliza, con mayor facilidad, por ser pobres.

El principal efecto de la estigmatización es aquel que estimula prácticas de diferenciación y de distanciamiento social. Esto genera pérdida de la confianza interpersonal, anula la experiencia solidaria de las personas y genera profundos resentimientos que se actúan en la convivencia social.

Los más pobres son conscientes de esta desventaja ante la ley. Ellos y toda la sociedad han “naturalizado” la desigualdad ante la ley y saben que corren con dicha desventaja. Todos somos conscientes de que en “el afuera de la cárcel” hay muchas otras personas que transitan con cargas y con conflictos con la ley, pero son personas que han sabido construir garantías que los preservan de la condena normativa y de la condena social. Por ende, no cruzan tan rápidamente el umbral que los lleva “adentro del *ghetto* o la cárcel”. También somos testigos de que, según el lugar social de procedencia del que delinque, su destino de encierro tendrá privilegios diferenciados. En nuestro país, como sucede en la mayoría de las sociedades, hay cárceles y distintos contextos de encierro según sean pobres o ricos.

2. Las instituciones del adentro y del afuera

Otra idea a considerar, en consonancia con lo que reflexiona este autor sobre los *ghettos* en los países centrales y desarrollados, es la semejanza con la “textura organizacional y cognitiva a la vida cotidiana” en los ámbitos socioespaciales específicos de los contextos de encierro.

En estos contextos encontramos estigmas propios de la pobreza concentrada y extrema, la apreciación de un territorio indigno que condiciona las representaciones sociales de quienes allí habitan y, por ende, de las relaciones que allí se generan. La vida cotidiana puede ser entendida como una vida riesgosa, de peligro físico y con una sensación de inseguridad.

Romper desde adentro con esta cotidianidad es el desafío que debemos plantearnos respecto de los procesos y proyectos realistas de reencuentro con el afuera inclusivo o con la sociedad de las oportunidades. En este sentido, la formación es una de las más poderosas herramientas que pueden contrarrestar la fuerza que tiene la contención punitiva carcelaria que demostró dejar intactas las causas de la pobreza.

Los que han pasado por la cárcel o por cualquier otro contexto de encierro (niños, adolescentes, adultos, hombres y mujeres) no parecen “salir mejor”. No testimonian que su paso por el encierro haya permitido transformar, fortalecer, potenciar sus capacidades como sujetos.

Las organizaciones planifican y ordenan sus propuestas de acuerdo con el grupo que atienden. Si las instituciones, si quienes las habitan desde el lugar de las decisiones, de la responsabilidad, del cuidado, del control, de la generación de normas y de rutinas cotidianas, “piensan”, “definen”, “nominan”, “representan” a los sujetos con los que intervienen desde “el límite”, desde la “no posibilidad”, el resultante es la reproducción y el mantenimiento del *statu quo*.

También puede ocurrir que, a partir de una dinámica institucional “detenida en el tiempo y en sus aspiraciones”, los sujetos se cierren en sí mismos fijando límites que no permitan vincular una experiencia puntual con otra, ni las experiencias posibles, positivas o exitosas. Es necesario pensar y repensar las fragmentaciones de las prácticas institucionales y reconstruir *el lazo social*.

En cuanto a las instituciones que persiguen finalidades educativas, si bien la cárcel o cualquier otro contexto de encierro de personas tienen (por definición normativa) algún tipo de apuesta de promoción y cambio, los objetivos de promoción de capacidades son centrales. Por ello, la escuela dentro de los contextos de encierro complejiza la dinámica institucional y permite imaginar el diseño de instituciones “posibilitadoras” de inserción social.

De por sí la situación de estar en un proyecto formativo nos conecta con otros saberes y experiencias, quiebra el aislamiento de aquellos que, por distintas razones, no han tenido oportunidades ni acceso, ni conexiones que les permitan insertarse en el mercado de trabajo.

Para nuestra mirada, es importante pensar en proyectos formativos integrales que involucren a múltiples actores y organizaciones, centros de formación, oficinas de empleo, organizaciones de la sociedad civil, dispuestos a ser parte de una trama virtuosa de inclusión para quienes no han tenido oportunidades.

3. El lazo social y las tramas comunitarias

El lazo social se expresa de formas variadas al mostrar vínculos entre los sujetos. Es posible reconocer las oscilaciones y las intermitencias de la sociedad que se propone fortalecer los lazos sociales desde la más simple demostración de afinidad solidaria hasta las experiencias de organización social más consolidadas, las cuales parecen perseguir y priorizar intereses colectivos respecto a los intereses individuales.

Tanto la psicología como las ciencias sociales han desarrollado un vasto marco teórico y referencial que permite caracterizar y comprender las características y las modalidades que adopta el hombre como “ser social”.

Más allá de explicar cómo se expresa esta vocación humana por vincularse, por asociar su trayectoria individual a la de otros, podemos expresar que esta vinculación se construye por un lado, apostando a la dimensión racional de los sujetos (permitiendo la autocomprensión y el reconocimiento de su singularidad en lo colectivo) y, por el otro, dando juego a su voluntad (permitiendo expresar sus deseos y motivaciones para relacionarse, enlazarse). Y podemos enunciar que todo esto se da de modo complejo y cambiante, con diferencias sutiles o importantes, según las características individuales, la historia personal, la cultura y el contexto social que lo condiciona y en el que se desarrolla.

3.1. Las redes y las tramas

Estas construcciones colectivas pueden llamarse redes o tramas comunitarias en virtud de diferencias de contenido e interpretación con los desarrollos teóricos aplicados al primero de los términos.

Desde la perspectiva de la teoría de los sistemas, las redes sociales han sido largamente estudiadas, resaltando los vínculos de los seres humanos entre sí. Dentro estas redes, hacemos mención a las que operan como marco sostén para las personas y sus grupos primarios en circunstancias de crisis. En este marco, la red consiste en una serie de círculos concéntricos de relaciones, desde las más próximas (los vínculos familiares directos) hasta las más lejanas dadas por la familia ampliada (los amigos, los vecinos, los grupos de pertenencia, etc.).

Asimismo, estas redes constituyen un factor de contención en los momentos de crisis de la familia o del sujeto, cuando sus lazos familiares se debilitan. Esto no nos hace pensar que las redes se generan de modo natural; aunque, muchas veces, surgen con mayor facilidad debido a entornos contenedores. En otras oportunidades, son resultado de la intervención específica de conformar redes como una de las estrategias posibles de abordaje de situaciones.

Las **redes sociales** son un sistema abierto, multicéntrico que, a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización tal como la escuela, el hospital, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potenciación de los recursos que poseen y la creación de

alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos (Dabas, 1998).

Cuando nos referimos al concepto de red, le otorgamos importancia a los vínculos de los sujetos. Se trata de la capacidad de establecer vínculos con otros, remarcando que los mismos están referenciados siempre con el compromiso de la subjetividad de los actores que intervienen en la red.

Cuando distinguimos el concepto de trama comunitaria, señalamos otro rasgo más específico del funcionamiento comunitario que parte de lo colectivo como eje ordenador y no habla de vínculos, sino de relaciones motorizadas por la necesidad de afrontar una problemática compartida. Desde una perspectiva que atiende especialmente el empoderamiento,³⁸ esto se logra cuando la problemática que se afronta se instala en las representaciones sociales como una cuestión colectiva.

Esta mirada nos introduce a la idea de la comunidad como actor supraindividual. Se trata del sujeto colectivo que genera identidades y posicionamientos sostenidos en una dinámica relacional con fuerte componente de pertenencia, protección y control.

La vida en sociedad genera entramados de relaciones sostenidos en intereses comunes. También se basa en brindar apoyos a un determinado grupo o sector de los sujetos que integran dicho entramado, a quienes se considera especialmente vulnerables.

La comunidad y sus entramados son ideas que nos remiten a las protecciones sociales, el bienestar común, las oportunidades para la inclusión. Las tramas comunitarias remiten conceptualmente a las protecciones cercanas, las cuales, por oposición a las protecciones sociales propias de la sociedad salarial, son las que se generan en la existencia de vínculos solidarios entre los miembros de una comunidad. Ellas se basan en criterios de elegibilidad dados por el reconocimiento de membresía al sujeto que padece o necesita, y orientados a la autoprotección de la comunidad y la reproducción social. Además, éstas procuran generar, potenciar y articular recursos para el mejoramiento de la calidad de vida, en la medida en que recuperan la posibilidad de fortalecimiento de las iniciativas

³⁸ Se entiende a la capacidad de los sujetos de asumir y controlar situaciones desde un rol activo. Rompe con la idea del individuo como ser pasivo. Tiene su origen en el enfoque de la educación popular de Paulo Freire. Su expansión como categoría se ha dado con los desarrollos teóricos de género y luego con los colectivos vulnerables. También es una denominación adoptada por algunos organismos internacionales de cooperación como las Naciones Unidas y el Banco Mundial para definir objetivos asociados al desarrollo de las personas.

privadas que, por sobre nuestra condición de ciudadanos acreedores de las protecciones sociales el Estado debe darnos (Castel, 1999).

Estas ideas se refieren también a una estrategia de superación de problemas comunes de un grupo social, aceptados explícitamente y asumidos como situación que involucra a todos los miembros de la comunidad. Este es el desafío frente a las realidades de exclusión y encierro en contextos institucionales. Es decir, el desafío de asumir que es una situación problemática que nos involucra como sociedad y como comunidad.

La comunidad como recurso remite a la idea de las múltiples capacidades organizativas que tiene la sociedad y las comunidades o grupos sociales para atender situaciones problemáticas.

La sociedad moderna, condicionada por el modo de producción capitalista, ha fortalecido el individualismo generando en los sujetos y en las comunidades condiciones de aislamiento y ruptura de los vínculos que desfavorecen el abordaje de acciones conjuntas de perfil cooperativo. En este contexto, es común hallar sujetos y grupos sociales que muestran tramas frágiles o nulas, pese a que la capacidad de establecer tramas es una condición y capacidad propia de los miembros de una comunidad inherente a su condición. (Castronovo, 2005)

No obstante, esta perspectiva no es tan sencilla de operar en sociedades como las actuales, donde las condiciones de vida y las características del modo de producción capitalista y el mercado de trabajo, que en él se desarrolla, generaron un escenario que desalentó y desmanteló el entramado social. Pero, a cambio, emergieron tramas con connotaciones reivindicativas vinculadas y orientadas a la lucha por el poder y al direccionamiento de la construcción política de la sociedad moderna.

3.2. La comunidad

El entramado nos ubica también en un plano de tensión entre el individuo y la idea de sociedad.

En este sentido, parecería necesario admitir que la referencia al orden de lo comunitario remite a concepciones premodernas acerca del sujeto, ya que la modernidad es contundente como sistema de ideas al liberar al ser humano de toda sujeción a otro u otros, otorgándole con la ciudadanía la autonomía individual que lo libera de toda forma de control social, excepto aquella que proviene de la ley y que nunca podrá avasallar la intimidad de su mundo privado. Se trata del pasaje de la *Gemeinschaft* (comunidad) a la *Gesellschaft* (sociedad) (Espósito, 2003).

Gemeinschaft (comunidad) y **Gesellschaft** (sociedad) son categorías sociológicas introducidas en 1887 por el sociólogo alemán Ferdinand Tönnies (1855-1936) en su obra *Gemeinschaft und Gesellschaft* de 1887.

En la *Gemeinschaft*, según Tönnies, los individuos se orientan hacia la comunidad y no tanto a al interés particular de los individuos. Ellos se rigen por reglas o creencias comunes sobre el comportamiento apropiado y la responsabilidad de los miembros para con la comunidad. Tönnies ve a la familia como la expresión más perfecta de *Gemeinschaft*. Supone que la *Gemeinschaft* se basa en la creencia común y en el parentesco. La gente que vive en comunidad se caracteriza por una moderada división del trabajo, unas relaciones personales estrechas, familias unidas e instituciones sociales relativamente simples. En estas sociedades, raramente hay necesidad de reforzar el control social de forma externa, debido a un sentimiento colectivo de lealtad individual hacia la sociedad.

Por su parte, los vínculos en la *Gesellschaft* se sostienen del interés individual y no necesariamente comparten creencias. El paradigma de la sociedad es el negocio moderno, donde los trabajadores y los jefes pueden no tener nada en común más que el interés de obtener ganancia y recibir sueldo. En la *Gesellschaft* se priorizan las relaciones secundarias más que los lazos comunitarios o familiares y hay menos lealtad a la sociedad. La cohesión social en las *Gesellschaft* deriva de una división del trabajo más elaborada.

La incidencia que la comunidad ha tenido en la época premoderna en las diversas formas de protección a los sujetos ha sido definitiva. El sujeto configuraba su propia identidad en la pertenencia a ese grupo social, incluyendo los estamentos internos, aceptando sus reglas como definitivas e inherentes a la naturaleza de dicha forma de organización. La pertenencia y la identificación permitían que los sujetos se sintieran protegidos y contenidos.

Según Espósito (2003), la comunidad “es un atributo de los sujetos, un predicado que los califica. [...] Sujetos de una entidad mayor, superior o inclusive mejor, que la simple cualidad individual, pero que tiene origen en ésta y, en definitiva, le es especular”.

Efectivamente, las tramas de la comunidad existen para el despliegue de formas diversas de ayuda al sujeto o a los grupos que no pueden resolver sus necesidades por sí mismos o con sus propios recursos. Las tramas comunitarias, asimismo, por su naturaleza colectiva y por la lógica diferenciada de las alternativas de soluciones individuales, implican la postergación de los principios de las libertades individuales, porque se privilegian de los beneficios para el conjunto de la comunidad. (Castronovo, 2005)

La perspectiva de la comunidad contrasta con la perspectiva individual, generando una tensión que no encuentra resolución y determina la convivencia de ambas concepciones. Del mismo modo, la lógica de las tramas comunitarias, o tramas sociales, entendidas como estrategias colectivas aptas para la resolución de problemas comunes, se diferencia de la lógica del individualismo, característica fundamental de la ciudadanía de la modernidad.

3.3. Algunos antecedentes

En cuanto al desarrollo de estos entramados en la Argentina, sólo mencionaremos algunas características que tienen la intención de ser tomadas como antecedentes. Estos antecedentes ofician como “estímulo” o “facilitadores” de nuestro pensamiento y de nuestra imaginación creadora. Nuestra realidad permite pensarnos comunitariamente, nuestra historia común nos muestra experiencias de trabajo comunitario.

La transformación social producida por el neoliberalismo en la Argentina, en los últimos años del siglo XX, expresada fundamentalmente por el retroceso del Estado en su función articuladora entre los individuos y protectora de los derechos de los sujetos, nos puso frente a un nuevo escenario. Esa función reguladora interrumpida liberó al Estado de su función integradora del conjunto de la ciudadanía e inauguró la categoría exclusión. En este estadio se manifestaron, junto con la profunda crisis producida en la calidad de vida, el empobrecimiento generalizado de una parte mayoritaria de la población, la transformación del mercado de trabajo. En ese escenario asoma un abanico de recursos organizativos y estrategias de supervivencia en la población afectada. Se hacen visibles significativas estrategias para resolver cuestiones sociales, comunes a la mayoría, pero también otras necesidades particulares o individuales, que los ciudadanos se ven obligados a resolver por sí mismos, dejados a su suerte por el Estado.

En este sentido, el Estado se asocia a otras capacidades operativas provenientes de la sociedad civil, generando redes de servicios. Ni en la Argentina ni en ninguna otra realidad, donde estas estrategias asociadas se desarrollan, dichas iniciativas de autoprotección no sustituyen el reclamo hacia el Estado sobre sus responsabilidades no asumidas y sobre la garantía a los derechos que se espera que garantice.

Es así como se pueden analizar las distintas formas asociativas que surgieron, tales como frentes sociales, asociaciones, colectivos, movimientos, cooperativas. Todas ellas manifiestan la existencia de redes de autoprotección que, junto con la acción reivindicativa, proponen articulación y organización para la gestión autónoma de las soluciones a problemas sociales.

Las **redes**, como paradigma de un modelo de trama organizativa horizontal, multicéntrica y asociativa, son construcciones sociales de un escenario en el que se ha puesto en cuestión la estructura piramidal propia del modelo jerárquico burocrático, propio de la sociedad moderna, pero que, por dos siglos, siguió resguardando el orden conservador.

Efectivamente, ante la fragmentación social de los procesos de dislocación y ruptura del lazo social que propició el neoliberalismo a través de su propuesta del individualismo mercantil, los grupos sociales más lastimados en este proceso recuperaron las antiguas capacidades organizativas que caracterizaban a las comunidades premodernas.

Estas formas organizativas desarrolladas por fuera de los circuitos del Estado, fueron, sin embargo, recuperadas por él a fin de obtener de ellas interlocución y apoyo en la implementación de los programas sociales. (Castronovo, 2005)

3.4. La comunidad “entramada”

Todos los sujetos nos referenciamos e identificamos con los otros sujetos con los que compartimos “situaciones” de la vida cotidiana, de nuestra inserción en el mercado de trabajo, de nuestras diversas trayectorias. Hablar de lo “situacional” remite específicamente a cómo está situado cada sujeto en relación con los otros, con el Estado, con los bienes, con el medio geográfico, la religión, el poder.

En la medida en que cada sujeto está atravesado por múltiples dimensiones que definen y condicionan su situación en la sociedad, advertimos que se desarrollan distintas representaciones que repercuten en los modos de vincularse socialmente. Esta idea es, a nuestro entender, vital para pensar cómo se constituye una trama de relaciones entre “el adentro del contexto carcelario” y el “afuera comunitario”. Las múltiples relaciones que organizan los sujetos para afrontar intereses comunes conforma un tejido que se va fortaleciendo desde el primer contacto y, cada vez más, cuanto más se acercan a acciones concretas para la resolución de aquello que los entrama.

La trama comunitaria necesita una trama vincular como condición imprescindible para que se pueda desarrollar una trama operativa o funcional. Esto quiere decir que no será imposible abordar conjuntamente los problemas compartidos, mientras no se haya conformado un entramado vincular previamente.

Una **trama funcional** se apoya en la disposición de los miembros a sumar sus esfuerzos para resolver conjuntamente aquello que fue definido como problema común y que, desde el punto de vista teórico, hemos denominado condición aglutinante. Si bien, sobre la marcha de la tarea compartida, la condición aglutinante puede variar o ampliarse sumando otras problemáticas compartidas sobre las cuales se decide trabajar en conjunto, debe quedar claro que no hay trama funcional si no se realizan acciones, si no se cumple la función para la cual se están sumando esfuerzos.

Una trama funcional requiere exclusivamente de la existencia de una trama vincular sólida. Es decir, los elementos que deberán controlarse son: la vigencia de la condición aglutinadora y la membresía. Ambas pueden y deben revisarse y redefinirse si fuera necesario. La premisa, en este caso, es la modalidad democrática y la preeminencia del interés común por sobre el interés individual. Si algún o algunos miembros pierden esta condición, por falta de reconocimiento de la misma por parte de la mayoría de los miembros, deberá atenderse al fin último que es poner a funcionar la trama. (Castronovo, 2005)

Esto habla a las claras de que pensar en las estrategias comunitarias no es tarea sencilla. No podemos trabajar con quienes no nos vinculamos. Una organización que pretende generar proyectos compartidos tiene que empezar por mirarse en relación con otros, crear un diálogo, un vínculo con el afuera. Por esta razón, es importante encontrarle la solución a una relación entre instituciones cerradas y de encierro y la comunidad.

También resulta necesario identificar las “motivaciones” del orden de lo solidario que aglutina a todas las intenciones cooperativas y desinteresadas por el bien común. Estas motivaciones pueden tener un origen de tipo ideológico, religioso, étnico, de género o afectivo. Y este origen guarda directa relación con el sentido que, comunitariamente, se le dé al problema común que se afronta.

4. La intervención concreta

Las distintas y posibles modalidades de intervención en lo comunitario se caracterizan por la definición y la puesta en marcha de iniciativas de articulación de proyectos que aparecen fragmentados y el desarrollo de nuevos proyectos que se inicien teniendo como principio fundante la articulación con los preexistentes.

La articulación tiene como fin la potenciación y aprovechamiento de todos los recursos existentes para lograr una mayor y más efectiva cobertura de prestaciones, así como también de la disminución de los grupos sociales que carecen de cobertura. También permite una acción más efectiva, ensamblando diferentes prestaciones que, aunque aparezcan separadas, logran por efecto de la articulación una cobertura integral de las necesidades de los sujetos.

La historia del trabajo con base territorial nos muestra abundantes experiencias de superposición de acciones no coordinadas, desconocimiento de las propuestas, aislamiento en el análisis de los obstáculos y falta de recursos para superarlos. Notamos que se pierde la posibilidad de aprendizaje a partir de las experiencias de otros, se desaprovechan ideas exitosas que podrían retroalimentarnos, se olvida la alternativa de réplica, se anulan las ventajas de diagnósticos situacionales integrales.

Todo abordaje que contemple la trama deberá tomar como punto de partida los múltiples entramados vinculares existentes en el territorio. Su mera existencia es de por sí el principal elemento de diagnóstico que nos permitirá el desarrollo de propuestas para transformar esas “tramas vinculares en tramas funcionales”.

Se hace necesario pensar, por un lado, en la identificación de personas concretas que participen en forma activa de grupos, de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, de las empresas o fábricas, de los comercios y todo aquel que, en forma individual o colectiva, sea visualizado e identificado como “parte” de la comunidad. En este sentido, el elemento identificador es la membresía, es la pertenencia y la identidad, el reconocimiento de que el otro y yo somos parte de la misma vida en comunidad.

En relación con el conocimiento del ámbito educativo en contextos de encierro, donde una de las vinculaciones es la pertinencia respecto del sector productivo, podríamos imaginar algunas fases orientadoras.

En primer lugar, habría que planificar las acciones de vinculación con el contexto productivo y social definiendo el límite territorial del entorno productivo y social (residencia de los desocupados, localización de las principales empresas, organizaciones sociales locales, etc.).

Otro momento operativo tiene que ver con la identificación de las actividades económicas más importantes (para ello podrán valerse de censos y/o encuestas, documentos de política económica nacional, provincial y/o municipal, notas periodísticas nacionales, provinciales, locales y sectoriales, revistas de cámaras y sindicatos, etc.).

Por último, será preciso identificar las instituciones de carácter social local para vincularse en función de las necesidades de las personas con las que estamos trabajando.

Estas acciones suponen estrategias de difusión y de comunicación o contacto directo. Por ejemplo:

- **Difusión:** en diarios y revistas locales, en las publicaciones del municipio y de otras instituciones; con mensajes radiales y televisivos en programas vinculados con temas de empleo; con la organización y participación en jornadas o eventos específicos; con la promoción de los servicios a través de Internet y en la página web del municipio, etc.

- **C**

ante distintos actores.

d

aciófelet ióicatr

En todos los casos, conviene definir una estrategia general y estrategias particulares de vinculación con sujetos individuales y colectivos (pueden ser otras instituciones de formación, servicios de intermediación, asociaciones gremiales de empleadores –cámaras– y de trabajadores –sindicatos– y otro tipo de organizaciones, otras organizaciones de la sociedad que promueven la integración de las personas).

Además, se puede tener en cuenta si se priorizará el contacto según sectores de actividad (por ejemplo, con empresas vinculadas a actividades en crecimiento y que ofrezcan mayores posibilidades de inserción laboral) para el caso de la vinculación con el sector productivo.

Desde esta perspectiva, toda política para el ámbito de la educación en establecimientos penitenciarios debería promover estas instancias intersectoriales e intermedias entre la conducción del sistema y las instituciones, a fin de que la oferta educativa impacte social y culturalmente.

En este sentido, desde una perspectiva de política integral para la inclusión social de las personas que recuperan la libertad, se necesita una doble vía de articulación simultánea. Por un lado, estarían los actores e instituciones sociales que participan o deberían participar en el proceso de reinclusión social (patronatos de liberados, instituciones no gubernamentales, organizaciones de promoción de empleo, redes de participación social, entre otros). Por el otro, se encontrarían las distintas instituciones del sistema formador; favoreciendo la continuidad en el sistema educativo formal en sus diversas modalidades y niveles. (INET, 2005)

Este conocimiento inicial es el primer momento de la articulación y coordinación de los servicios, emprendimientos y acciones solidarias que se están desarrollando. El

objetivo de estas acciones de articulación es retroalimentar a los grupos o sujetos que desarrollen acciones, ordenar las tareas en relación con la población que está recibiendo las prestaciones o participando de una u otra forma, potenciar los recursos, asociar esfuerzos para mejorar la provisión de dichos recursos, aunar iniciativas para incrementar resultados, establecer cadenas de prestaciones.

El participar de una **trama comunitaria** con otros que están en situaciones similares provoca efectos inmediatos en los sujetos, ya que superando el aislamiento e intercambiando sus mutuas percepciones encuentran la vía para la objetivación del problema, paso primordial para encarar acciones para enfrentarlo. El carácter cooperativo del nexo que se establece deberá confrontarse con las diferentes visiones que cada uno tenga sobre el tema, así como las diferentes perspectivas que se puedan tener en cuanto a la resolución. La participación en una trama no invalida las acciones individuales, no excluye la alternativa de resoluciones diferentes. Por el contrario, aporta la posibilidad de que unos y otros cooperen en las diferentes acciones individuales, pero abre también el camino para que cuando sea pertinente, se decidan, por consenso, acciones conjuntas. (Castronovo, 2005)

El marco de trabajo planteado en este módulo, sin embargo, se orienta a construir un “esquema de prestaciones” que permita a las personas construir trayectorias de fortalecimiento de su empleabilidad en el marco de procesos activos de búsqueda de empleo, es decir, en un núcleo que articule estos componentes, en un esquema de oportunidades que permita decidir la debida orientación. Este sería el objetivo de las oficinas de empleo.

En este marco, se propone también integrar dichas compensaciones en un único concepto vinculado a la trayectoria de la persona y no a cada componente en particular. La compensación formaría parte de un “contrato personal de búsqueda de empleo” establecido y formalizado por un período determinado entre la persona y la oficina de empleo.

La convocatoria no se cierra a quienes ya se contactaron, sino que debe captar a aquellos individuos o grupos con inquietudes, pero que no encuentran los medios para emprender acciones. A través de la coordinación con otros podrán iniciar sus emprendimientos, pues, por nuestra experiencia, la sola percepción de la motivación compartida genera condiciones propicias para enfrentar la acción de modo colectivo. A esto debemos adicionarle un plus relacionado con la sinergia del intercambio de experiencias, la retroa-

limentación sobre la base de puntos de vista diferentes, la suma de fuerzas para llevar adelante acciones conjuntas y, principalmente, las perspectivas superadoras que surgen de la visibilidad social del problema. Ella proporciona la constitución de un “sujeto colectivo” que actúa en relación con una problemática o condición aglutinante.

Actividad

A partir de los siguientes testimonios, consulte a los privados de libertad si tienen experiencias similares de estigmatización.

Carta de lectores

Estimada Josefina Gnicci:

Soy una niña de 12 años a quien se excluye de toda actividad social porque mi padre es un ex presidiario. Trato de ser amable y simpática con todo el mundo, pero es inútil. Mis compañeras de la escuela me han dicho que sus madres no quieren que se junten conmigo porque eso dañaría su reputación. A mi padre los diarios le hicieron mala fama, y, a pesar de que ha cumplido su condena, eso nadie lo olvidará. ¿Qué puedo hacer? Me siento muy triste, porque a nadie le gusta estar sola todo el tiempo. Mi madre trata de que la acompañe en sus salidas pero yo quiero estar con chicos de mi edad. Por favor, déme algún consejo.

Una proscripta



Recuerdo que en el pasado y en más de una ocasión, por ejemplo, al dirigirme a una biblioteca pública cercana al lugar donde vivía, miraba por encima del hombro un par de veces antes de entrar, sólo para tener la seguridad de que ninguno de mis conocidos anduviera por allí y me viese.

Goffman (2008: 15 y 47)

¿Cómo se podría contrarrestar tal experiencia por medio de la restitución de los lazos comunitarios? ¿La formación para el trabajo no debería incluir la superación de estas dificultades? ¿Qué caminos hay para sobreponerse a tales barreras de estigmatización? ¿En este proceso no debería contemplarse una *reeducción* paralela de la ciudadanía respecto de los privados de libertad? ¿Cómo repercute ello en la comunidad entramada?



ACTIVIDAD FINAL

1. A través de propuestas de escritura, preguntas, etc., convoque a los alumnos a reflexionar sobre la construcción de identidades, trayectorias y conocimientos.

Luego, en un espacio de puesta en común, proponga compartir satisfacciones y dificultades que surgieron en el curso de cada experiencia.

2. En su labor docente, reflexione sobre las siguientes preguntas que deben orientar la formación para el trabajo en contextos de encierro:

- ¿Qué nuevas herramientas han ido adquiriendo los privados de libertad en la formación para el trabajo?
- ¿Se corresponden con las demandas del mundo laboral globalizado?
- ¿En qué sectores productivos puede incluirse un privado de libertad?
- ¿Cómo es la reinserción en la comunidad entramada y la recomposición de los lazos sociales?
- ¿Cómo se construye tanto la identidad profesional como la subjetividad ciudadana en pos de un fortalecimiento de la comunidad entramada?

3. Lea la siguiente cita y debata.

El individuo estigmatizado puede también intentar corregir su condición en forma indirecta, dedicando un enorme esfuerzo personal al manejo de áreas de actividad

que por razones físicas o incidentales se consideran, por lo común, inaccesibles para quien posea su defecto. (Goffman, 2008)

- ¿El privado de libertad está preparado para superar la estigmatización propia y la ajena? ¿En qué medida su contexto cotidiano coopera para ello?
- ¿Cuánto influyen los medios masivos de comunicación en dicha estigmatización?
- ¿Cómo podría instrumentarse una formación crítica frente a los discursos estigmatizadores de la prensa y la televisión?



A MODO DE CIERRE

Las conclusiones no hacen más que reforzar aquellas ideas que se fueron señalando durante el presente trabajo.

- Un punto de partida.
- Un lugar desde donde pensamos y definimos los problemas.
- Una definición de la intervención en pos de la transformación social.
- Una direccionalidad, es decir, una visión estratégica de nuestro accionar.
- Una trayectoria amplia, creativa y colectiva.
- Una utopía: las realizaciones de todos y cada uno de los ciudadanos a través del desarrollo de sus potencialidades.

Si pensamos cuál es el punto de partida y cómo concebimos el problema, diremos que las personas tienen dificultades de acceso al mercado de trabajo porque, entre otras cuestiones, existe una débil formación general y específica y el sistema educativo les otorga precarias credenciales de sus conocimientos. Pese a ello, nuestro punto de partida es alentador, puesto que, como Estado, estamos realizando y proyectando soluciones.

No obstante, coincidiremos en que los procesos de exclusión se hacen visibles, entre otros indicadores, cuando se toma en cuenta la situación educativa de las personas que deben vincularse más activamente con el mundo del trabajo. Una amplísima proporción no ha completado estudios de nivel medio (básico o superior) y carecen de certificaciones que el mercado de trabajo, particularmente en el sector urbano, exige como condición para el acceso a puestos de trabajo dignos. Además, un gran número de ellos carecen

de experiencia laboral, o, si la poseen, se trata de experiencias en trabajos informales, intermitentes y de baja calificación. En resumen, no han tenido oportunidades formativas o laborales que les permitan acreditar competencias y calificaciones que faciliten la construcción de un proyecto ocupacional para sus vidas.

Aún en contextos de crecimiento del empleo, la falta de competencias y calificaciones es una barrera central para acceder a puestos de trabajo formales y de calidad. Esta situación fundamenta la necesidad de políticas públicas específicas orientadas a remover estas barreras. En esta dirección va nuestra intencionalidad transformadora. La especificidad de la política es razonable (por lo instrumental). Esto quiere decir que necesitamos acotar (o focalizar, pese a la opinión de muchos) para poder encarar la inclusión social de los sujetos desde la educación y el trabajo.

En cuanto a la trayectoria, debemos insistir en potenciar los diversos espacios de la gestión pública (tanto de la estatal como la de las organizaciones de la sociedad civil) para ser efectivos y para no superponer, para confiar, para sumar, para apostar. Muchos actores deben llevar a adelante esta labor: las escuelas, las propias instituciones que encierran a las personas, las entidades comunitarias, los niveles locales del Estado, las iglesias, los sindicatos, las organizaciones de desocupados, los propios patronatos o instancias que acompañan la reinserción social de los post penitenciarios y, por supuesto, las familias de procedencia de cada uno de los presos. Sin ellas, resulta difícil armar un continente de destino al momento del egreso.

Esta trayectoria o camino supone también intensificar el trabajo en torno a los consumos culturales de la población con la que estamos trabajando para que impacte directamente en el incremento de su capital social.

El

•

y

la

de

culturales y recuperando tradiciones y modos de vida que permitan resignificar la pertenencia al cuerpo social;

la

e

ne

tradiciones y artes locales que, a su vez, puedan articularse con el desarrollo de emprendimientos productivos para mercados, mediante la gestión y administración cultural;

- **la construcción de espacios de participación ciudadana** como instancia de legitimación de la resignificación del proyecto de vida de los sujetos que recuperan la libertad.

Desde una perspectiva sociocomunitaria se entiende que la creación, promoción

y fortalecimiento de espacios de participación es fundamental a la hora de pensar un real proceso de reinclusión social de las personas que recuperan la libertad. En este sentido, el sistema educativo ocupa un lugar central al pensar la definición de la oferta formativa desde una perspectiva local y cultural (Ministerio de Educación de la Nación, 2005).

Reimmers (2000) afirma que “La mejor política que puede seguirse para aumentar las posibilidades de que los pobres salgan de la pobreza es darles oportunidades educativas. Es obvio que la educación sola no puede reducir la pobreza y que un mayor nivel de escolaridad no se traduce necesariamente en la generación de un empleo, por lo tanto, son necesarias políticas que se complementen en los campos de inversión en educación, salud y en la generación de empleo y otras formas de compensación para incidir efectivamente sobre la pobreza”. El economista propone que, para eliminar las brechas en las oportunidades educativas de los pobres y los no pobres, las acciones de políticas educativas deben centrarse en las oportunidades de los pobres, y no en la búsqueda del aumento de la calidad global del sistema educativo. Esto permitirá empujar al sistema desde la base.

La función principal del empleo es la integración social. Por ello, actualmente, el empleo sigue constituyendo un tema central en la construcción de las relaciones sociales y de la disposición de los estatus.

Según los especialistas, el trabajo no se puede reducir a un bien económico exterior al que lo ejerce pues este expresa, primero, la subjetividad de la persona a través de lo que hace y, posteriormente, su pertenencia a la sociedad a través del papel y las competencias que este le confiere. En los últimos años se está haciendo bastante hincapié en establecer políticas activas de empleo que den respuesta a las necesidades sociales que se plantean en nuestra sociedad.

La felicidad de los sujetos y la justicia social se constituyen en horizontes del accionar del Estado. Para ello es necesario valerse de muchas herramientas y es importante apostar a procesos de mediano y largo plazo. Tal como decíamos al inicio de nuestro trabajo, las necesidades se “realizan”. Nunca se satisfacen, sino que de modo dinámico se realizan los sueños del bienestar y de las mejores oportunidades vitales de todas y todos. Hacia ese lugar, que muchos enuncian como utopías, se dirigen nuestras preocupaciones, nuestras reflexiones y nuestras acciones.

Si conocemos y comprendemos a los sujetos desde su identidad, si nos convencemos de que la construcción colectiva de la justicia social tiene a la educación como cimiento, nos acercamos un poco más a la concreción de esa utopía.



ANEXO I. Algunas experiencias de formación para el trabajo en contextos de encierro

Experiencias de articulación en el país

Desde el año 2004, el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación de la Nación, junto con el Programa de Educación para el Trabajo y la Integración Social (PrETIS) del INET, ha impulsado la línea de formación para el trabajo en contextos de encierro.

Se efectuaron encuentros de capacitación de las autoridades Jurisdiccionales, que incluyeron a los responsables de las áreas de Educación de Adultos, de Formación Profesional, y a quienes se ocuparán específicamente de contextos de encierro. Los principales ejes de trabajo tenían que ver con fomentar el trabajo intersectorial, el desarrollo profesional de los docentes y dar coherencia a la educación en estos contextos articulando la Formación General y la Formación Profesional.

El trabajo intersectorial (en ese caso interministerial) se inició en el ámbito de los Ministerios Nacionales de Justicia y Derechos Humanos, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, cuyas políticas estaban orientadas a destinatarios comunes.

El diagnóstico mostraba que la institución “escuela” se encontraba inserta en un ámbito que no le es propio, ya que se ubicaba dentro de una cárcel, alcaidía, comisaría, la cual estaba en elevadas condiciones de abandono, con escasa atención por parte de las autoridades, con alto deterioro de las condiciones de infraestructura, sin recursos y material didáctico y con escaso acompañamiento por parte de los equipos de supervisión.

En esta dirección se capacitó en la temática de elaboración de proyectos, los cuales podían ser financiados por alguno de los Ministerios Nacionales según las características que presentaran dichos proyectos. De esta manera cobró sentido el trabajo intersectorial en relación con los ministerios involucrados. Desarrollo Social poseía líneas de financiamiento para jóvenes en situación de vulnerabilidad, por ende, podían adecuarse a contextos de encierro si cumplían los requisitos necesarios. El Ministerio de Trabajo tenía líneas de financiamiento para la capacitación laboral y la formación profesional destinada a desempleados, con lo cual también los internos podían ser encuadrados como destinatarios.

El INET comenzó a financiar estos proyectos cuando se promulgó la Ley de Educación Técnico Profesional (ETP) y se creó el Fondo de Mejora de la Calidad de la ETP. Provincias como Tierra del Fuego, La Pampa, Formosa, Corrientes, Chaco, Buenos Aires, Misiones, entre otras, han desarrollado proyectos que la Comisión Interministerial aprobó y canalizó por los distintos ministerios nacionales.

Con la creación del Fondo de Mejora de la Calidad de la ETP, el propio Ministerio de Educación a través del INET es el que posee recursos específicos para desarrollar la Formación Técnico Profesional. Por lo tanto, las instituciones de ETP, en particular los Centros de Formación Profesional, se encuentran en condiciones de recibir financiamiento para equipamiento, insumos, bibliotecas, que incluyen, a su vez, a los servicios que se dictan en contextos de encierro. En el Anexo I de la resolución CFCyE N°269/06 “Mejora continua de la calidad de la Educación Técnico Profesional - 2007” se refiere a:

c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas medias o de nivel polimodal que brindan formación profesional y/o itinerarios completos, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes, que emitan certificaciones de formación profesional.

Las principales ideas para lograr un desarrollo en el ámbito de educación y trabajo en contextos de encierro giran alrededor de ejes como la “intersectorialidad”, la “articulación entre la formación general y la formación profesional” y el desarrollo profesional de los docentes que no fue abordado en este trabajo. Sin embargo, se materializa en la posibilidad del posítulo recientemente creado y destinado a los docentes de contextos de encierro, para el que fue elaborado este módulo.

La experiencia de estos años muestra que el cambio y la mejora son posibles. Los casos recién expuestos fueron ejemplos tomados de algunas jurisdicciones, quedando otras que han efectuado también muy ricas actividades y que no han sido citadas aquí. Las mencionadas, seguramente han evolucionado, avanzado y profundizado sus modelos. Lo importante es que hay un camino recorrido, ya hay referencias nacionales y colegas que han explorado nuevas modalidades de trabajo. Sin duda, ellas enriquecen y enorgullecen nuestro sistema educativo.

Ejemplos de experiencias de Proyectos de Articulación Educación y Trabajo

Provincia de	Buenos Aires
Curso de Formación en producción de calzado	
Complejo Penitenciario Federal N°1 de Ezeiza (CPFI)	

P t n a p i c i t r a s e

El proyecto se materializó a través de la firma de un convenio entre:

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos a través del Programa Nacional de Trabajo en Cárceles de la Subsecretaría de Asuntos Penitenciarios.
- Ente Cooperador Penitenciario del Servicio Penitenciario Federal (ENCOPE).
- La Unión de Trabajadores de la Industria del Calzado (UTICRA).
- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- El Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Objetivo

Impulsar cursos de capacitación en los perfiles profesionales definidos para el sector del calzado, destinados a los internos que se encuentran cumpliendo reclusión en el Complejo Penitenciario Federal N°1 de Ezeiza (CPFI).

Desarrol

lo

Este es un caso paradigmático de articulación y aprovechamiento de los recursos de todos los actores involucrados en la formación de los privados de libertad y en el que participaron actores externos.

El proyecto consistió en incorporar un docente de calzado a cargo del curso de calzado, dependiente del Centro de Formación Profesional, N° 401 que dicta cursos dentro del Complejo Penitenciario. El docente comenzó a dictar los cursos de los perfiles profesionales de calzado a los distintos grupos de privados de libertad, que desarrollan su actividad dentro del programa “Trabajo en cárceles”, en el taller de producción de calzado, que posee el CPF con todo el equipamiento pertinente para tal formación.

El Director del CPF N° 1 se comprometió a prestar las instalaciones físicas y a facilitar la participación de los internos en dicha oferta de Formación Profesional, haciendo todo lo posible para garantizarles la finalización de dicho curso. El ENCOPE se comprometió a permitir que los internos puedan capacitarse dentro del horario de trabajo, manteniendo el cobro del peculio³⁹ correspondiente, durante el período de capacitación y a proveer el equipamiento, las herramientas e insumos necesarios para los inscriptos en los cursos.

El Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires dispuso las horas cátedra correspondientes para que, a través del CFP N° 401, se facilite la contratación del docente especializado para el dictado de dichos cursos.

La UTICRA, aportó el instructor especializado para la capacitación de los internos y asesoró respecto del ajuste y puesta a punto del equipamiento utilizado para la producción del calzado.

El PrETIS del INET efectuaría la coordinación pedagógica del proyecto, mientras que el Programa Nacional de Trabajo en Cárceles del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación efectuaría la Coordinación General.

Evaluación

Los primeros beneficiados fueron los alumnos participantes del programa de trabajo en cárceles. Pasaron de realizar una tarea repetitiva y rutinaria, sin tener los fundamentos teóricos acerca del “qué”, “para qué” y “el porqué se hace” lo que se hace. Además solo se aprendía una etapa del proceso productivo que, si bien les permitía el ahorro del peculio, no podía decirse que cumpliera con las pautas de aprendizaje del oficio..

La posibilidad de participar de un curso les permitiría el día de mañana insertarse en el mercado de trabajo con los conocimientos de todo el proceso productivo, el manejo del conjunto de los procesos y las tecnologías.

En el primer curso de capacitación participaron también los “maestros” penitenciarios, quienes están a cargo del taller, que no son especialistas en el tema. La incorporación del

³⁹ Ley 26.660: “el interno percibirá por su labor una suma que tendrá carácter no remuneratorio y se denomina ‘Peculio estímulo’”.

curso, en este caso, mejoró también, según evaluación hecha por las autoridades penitenciarias, la disminución del material de desperdicio, la calidad de los calzados producidos, el diseño y la terminación de los mismos. También se reorganizó el funcionamiento del taller, incluyendo la reubicación de algunos equipos en función de una mejor organización del trabajo y de los espacios.

Estos aspectos los evaluamos como beneficios indirectos del proyecto.

Proyecto “Superando Muros”
Auxiliar de motores y otros cursos

Objetivos

Generar y poner en marcha propuestas para la Capacitación Laboral de los privados de libertad de la Alcaldía de Ushuaia y el Penal de Río Grande, acorde a su condición y las posibilidades de espacios, con la mirada puesta en su futura reinserción sociolaboral.

P t n a p i c i t r a s e

En las primeras mesas intersectoriales se convocó a todos estos sectores:

Área de Educación:

- Coordinadora provincial de la unidad de Gestión de Educación de Jóvenes y Adultos (UGEDJA).
- Director de la Dirección Provincial de vinculación de Educación-Trabajo.
- Responsable de Formación profesional de la Dirección de Vinculación de Educación-Trabajo.
- Coordinadora Provincial del Proyecto de Educación Penitenciaria y Asesora Pedagógica-UGEDJA-RG.
- Coordinadora de Educación Penitenciaria de la provincia.
- Director del Consejo provincial de Educación y Trabajo (COPRET, en formación).
- Maestro Tutor, responsable de Educación Básica y Media de la Unidad Penitenciaria de Río Grande.

Ministerio de Gobierno, Seguridad y Trabajo:

- Subsecretario de Seguridad de la provincia.
- Director del Patronato de Penados y Liberados de Ushuaia.
- Coordinadora del proyecto Superando muros por el Patronato de Penados y liberados.

- Jefa de Departamento del Patronato de Penados y Liberados.
- Inspector de Vigilancia y Tratamiento de la Unidad Penitenciaria de Río Grande. Secretaría de Seguridad de Río Grande.
- Juez de Ejecución Penal.
- Referentes de Vialidad provincial.

Desarrol

lo

Uno de los primeros aspectos a desarrollar en el proyecto “Superando Muros” fue la conformación de un ámbito político estratégico que posibilitara el desarrollo de una gestión intersectorial. Además, se procuró la instalación de una modalidad de trabajo en la jurisdicción para la toma de decisiones compartidas en lo que compete al ámbito de la educación para las personas privadas de la libertad y tutelados, compartiendo una mirada conjunta sobre la problemática y la modalidad de acciones requeridas. De esta manera, se mejoran las condiciones formativas de la población destinataria.

El trabajo conjunto permitió un avance metodológico en la consolidación del ámbito interministerial. Se avanzó en la definición de las líneas de acción definidas teniendo como destinatarios del proyecto a Procesados, Condenados, Población bajo tutela del Patronato de Presos y Liberados (PPL) y Familiares de los internos.

El trabajo con los internos requiere de docentes idóneos con experiencia en formación y conducción de grupos. Además de conocer los oficios técnicos, el docente debe poseer un sólido conocimiento en estrategias didácticas y herramientas pedagógicas que le permitan desarrollar sus acciones formativas en forma integral, desarrollando valores, la cultura del trabajo, los lazos solidarios. Esto favorecerá una mejor reinserción social y laboral. Para ello se prevén instancias de capacitación de los mismos.

P

arablocalidaddeUshuaia

Se inició el primer curso de Formación Profesional en Auxiliar de Motores en las Instalaciones de Vialidad, con internos que, a su vez, son alumnos de la escuela media que funciona en las alcaldías. El curso será certificado por el área de Formación Profesional de la provincia y se prevé su ampliación a otras modalidades del área formativa.

Este avance en la articulación de esta oferta formativa con la oferta de educación media ya existente en las alcaldías provinciales estableció el inicio de un trabajo conjunto.

En función de los resultados de este primer avance se evaluaron nuevas posibilidades de implementación de ofertas formativas para cada localidad.

P

Las condiciones de infraestructura de la unidad penitenciaria posibilitan la implementación de propuestas con otras características, dado que cuenta con instalaciones propias de taller de carpintería y una cocina en muy buen estado. Además, la Dirección de la Unidad Penitenciaria asumió la formulación e implementación de una encuesta que arrojó los datos sobre los intereses de los internos en cuanto a capacitación laboral. Esta información fue insumo para la definición de las ofertas formativas de la localidad.

A su vez, a través de la figura del maestro tutor, quien es el responsable de la implementación de la oferta de educación básica y su articulación y seguimiento con la propuesta de educación media recién iniciada en la jurisdicción, se inicia el trabajo de articulación entre la oferta formativa de FP y la formación general de los alumnos internos. En poco tiempo estuvieron funcionando allí ofertas del área de gastronomía.

Provincia de

Cursos de Panadería y Confitería

Curso de Colocador de Cerámicos

Objetivos

Capacitar a los internos de la USPF N° 14 de Esquel en perfiles profesionales del área de la gastronomía.

P t n a p i c i t r a s e

- Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos y la Coordinación Pedagógica del Proyecto Educativo de la Cárcel de Esquel, Unidad 14.
- Dirección del Centro de Formación Profesional N° 655.
- Dirección de la Unidad 14 de Esquel “Abel Rosario Muñoz”, dependiente del Servicio Penitenciario Federal.

Desarrol**lo**

En el marco del proceso de trabajo intersectorial impulsado y desarrollado por las autoridades de la escuela carcelaria, convocando al Centro de Formación Profesional y las autoridades de la UPSF, se lanzó el proyecto de instalación de la panadería dentro de las instalaciones de la Unidad, para comenzar a dictar los cursos del área de panadería y confitería.

El Proyecto Educativo de la Unidad 14 contempla los siguientes aspectos:

- La especificidad del sujeto que aprende, sus intereses, su realidad social y laboral.
- La selección y organización de contenidos y propuesta de talleres alternativos, teniendo en cuenta los intereses y capacidades de cada alumno.
- La flexibilización de tiempos y espacios, lo que supone crear condiciones de ingreso, promoción y egreso durante el año académico.
- El trabajo interdisciplinario y articulado entre las secciones Educación y Trabajo, así como el trabajo interinstitucional entre la Escuela Carcelaria, el Centro de Formación Profesional N° 655 y la Unidad 14.

El proyecto contó con el trabajo conjunto de todas las autoridades. La UPSF destinó un recinto para el proyecto e inició el acondicionamiento para la instalación del equipamiento de panadería. El CFP comenzó a dictar cursos del área de construcciones colocando todo el revestimiento cerámico de pisos y paredes, mientras se gestionaban fondos para el equipamiento gastronómico.

Este ha sido un caso interesante de trabajo conjunto entre el sistema educativo y penitenciario en concordancia con los objetivos del proyecto. Habiendo cambiado las autoridades del penal, se pudo mantener el espíritu del proyecto. A la inauguración de las instalaciones y puesta en marcha del mismo, asistieron todos los actores, tanto del SPF como de la sociedad civil, que han contribuido en esta tarea, además de los internos.



P t n a p i c i t r a s e

Dirección de Regímenes Especiales

Dirección de Formación Profesional

Alcaldía General, Director General del Servicio Penitenciario Provincial

Unidad Penal N° IV Provincial

Escuela Carcelaria N° 21

Consejo General de Educación

Subsecretaría de Gobierno

Patronato de Liberados

Subsecretaría de la Mujer y la Familia

Secretaría de Trabajo y Empleo

Objetivos

- Propiciar en los jóvenes internos el diseño de un proyecto de vida distinto al del delito.
- Brindar las competencias necesarias a los internos beneficiarios para una plena inserción social y laboral, a través de la implementación de Formación Profesional en las áreas de panadería y fideería.
- Mejorar la propuesta educativa de los alumnos, articulando Educación Básica con Formación Profesional, con el fin de lograr la educación integral.

Desarrollo

La Escuela Especial Carcelaria N° 21, Correccional de menores varones, cuenta con jóvenes internos, entre 16 y 23 años. En esta escuela, se articulan programas de alfabetización y los 3 ciclos a través del ESA (Educación Secundaria Abierta).

Los cursos de Formación Profesional no están instituidos en el ámbito escolar. No obstante, existen talleres a cargo de la Unidad Penal, de cocina, panadería y fábrica de fideos. Asisten a estos talleres regularmente, unos 25 alumnos de la escuela. Cuentan con espacio físico propio, específico y adecuado. Los instructores pertenecen a la Unidad Penal. El taller de panadería cuenta con todas las herramientas y las máquinas necesarias para la elaboración del producto.

La producción de los talleres está dirigida a abastecer a las demás Unidades Penitenciarias de la provincia. Solamente en el taller de fideería se fabrican 350 kg. diariamente. El objetivo buscado es que los productos elaborados por los alumnos –internos en FP– sean comercializados y lo recaudado sirva para el mantenimiento de la maquinaria, la compra de los diferentes insumos y perdure a través del tiempo.

Lo que se pretende solucionar con la implementación de Formación Profesional es la capacitación de calidad y la certificación que acredite los conocimientos adquiridos en los talleres cursados durante su permanencia en esta Unidad Penitenciaria. De esta manera, se apunta a una buena formación de los alumnos, brindándoles las herramientas y competencias necesarias para gestionar emprendimientos y para la búsqueda de empleo.

ed aicnivorP tneirro se

Cursos de Carpintería (en distintas especialidades)

P t n a p i c i t r a s e

Consejo General de Educación

Coordinación de Adultos Dirección General de Planeamiento e Investigación Educativa, Directora CENS N° 5

Dirección de Formación Profesional

Unidad Penitenciaria N° 1 Provincial. Corrientes, Capital

Objetivos

Mejorar el equipamiento de la carpintería e introducir los cursos de Formación Profesional para que los internos se capaciten en todo el proceso de la madera y en especialidades como carpintería de obra, ebanistería, fabricación de muebles, y distintos tipos de producciones en madera.

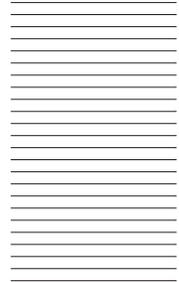
Desarrollo

Las propuestas de formación para el trabajo eran inexistentes aunque existía una carpintería en la Unidad en la que algunos internos efectuaban trabajos para terceros. Se han integrado las acciones entre la escuela, el Sistema Penitenciario Provincial, los organismos del Estado y distintas fuerzas sociales conformando una mesa de concertación para tratar temas referentes a los procesos educativos y consensuar la planificación de la oferta formativa. De esta manera se adquirió una visión estratégica de desarrollo sectorial y territorial.

La actividad realizada en la carpintería, al no estar sistematizada, no cumplía con los requisitos de aprendizaje y, por lo tanto, de certificación.

La mayor parte de la población interna de esta Unidad pertenece a grupos sociales de sectores marginados, ya sea por la pobreza, el desempleo, la violencia, las adicciones y la inasistencia sanitaria. Estas condiciones han tenido como consecuencia, la desintegración de sus hogares, e incluso, situaciones de abandono previas y durante la detención.

La Unidad contaba con ofertas formativas de Alfabetización como parte del Programa Nacional de Alfabetización. No existían ofertas cuando se inició el proyecto y luego se creó un Centro de Formación Profesional que dicta varios cursos.



ANEXO II. Para pensar la ley, las políticas públicas y la formación para el trabajo en contextos de encierro

Repasemos algunas cuestiones legales que hacen a la concepción de una formación para el trabajo en contextos de encierro. La igualdad de las oportunidades de las personas está contemplada en el artículo 40 de la Ley 26.058 de Educación Técnico-Profesional.

ARTÍCULO 40. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. Dichas acciones incluirán como mínimo los siguientes componentes:

i Materiales o becas específicas para solventar los gastos adicionales de escolaridad para esta población, en lo que respecta a insumos, alimentación y traslados.

ii Sistemas de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes.

Asimismo, se ejecutará una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la educación técnico profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de comunicación, financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes, y toda otra acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional.⁴⁰

40 Este artículo está contenido en el capítulo VII. La igualdad de oportunidades.

Es decir, se espera que la política pública priorice la igualdad de oportunidades y, además, defina líneas de acción y presupuesto para el acceso, la permanencia y la certificación de trayectos educativo-formativos de personas en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje, cuyo resultado genere nuevas herramientas para la inserción socio-laboral. Esta ley expresa, en sus articulados, la responsabilidad que asume el Estado como garante del acceso de todos los ciudadanos a una educación de calidad. Asimismo, define los mecanismos presupuestarios que permiten mejorar los aportes que el Estado nacional destina a la educación.

Las definiciones precedentes parten de un concepto subyacente como el de **sujetos**. La ley los define de la siguiente manera:

ARTÍCULO 51. El Estado asegura el acceso a todos los ciudadanos a una educación técnico profesional de calidad. La inversión en la educación técnico profesional se atenderá con los recursos del Estado.

ARTÍCULO 52. Créase el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional. Este Fondo podrá incorporar aportes de personas físicas y jurídicas, así como de otras fuentes de financiamiento de origen nacional o internacional.

ARTÍCULO 53. Los recursos se aplicarán a equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación, desarrollo de proyectos institucionales y condiciones edilicias para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos.

Formación profesional en contextos de encierro

Presentamos un extracto de la ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad que destina varios artículos a la responsabilidad que le cabe al Estado en la generación de oportunidades educativas para las personas privadas de su libertad. Ya en su primer artículo plantea que es necesario que el régimen penitenciario garantice la reinserción social de las personas a través de distintos medios. La educación básica y la formación profesional constituyen uno de esos pilares.

ARTÍCULO 1º La ejecución de la pena privativa de libertad, en todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad.

El régimen penitenciario deberá utilizar, de acuerdo con las circunstancias de cada caso, todos los medios de tratamiento interdisciplinario que resulten apropiados para la finalidad enunciada.

Formación profesional

ARTÍCULO 114. La capacitación laboral del interno, particularmente la de los jóvenes adultos, será objeto de especial cuidado. El régimen de aprendizaje de oficios a implementar, será concordante con las condiciones personales del interno y con sus posibles actividades futuras en el medio libre.

ARTÍCULO 115. Se promoverá la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, las que podrán realizarse con la participación concertada de las autoridades laborales, agrupaciones sindicales, empresarias y otras entidades sociales vinculadas al trabajo y a la producción.

ARTÍCULO 133. Desde su ingreso se asegurará al interno el ejercicio de su derecho de aprender, adoptándose las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción.

ARTÍCULO 135. Se impartirá enseñanza obligatoria a los internos analfabetos y a quienes no hubieren alcanzado el nivel mínimo fijado por la ley. El director del establecimiento podrá eximir de esta obligación a quienes carecieren de suficientes aptitudes intelectuales. En estos casos, los internos recibirán instrucción adecuada, utilizando métodos especiales de enseñanza.

ARTÍCULO 136. Los planes de enseñanza corresponderán al sistema de educación pública para que el interno pueda, a su egreso, tener la posibilidad de continuar sus estudios sin inconvenientes.

ARTÍCULO 137. La administración fomentará el interés del interno por el estudio, brindándole la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema. Cuando el interno no pueda seguir los cursos en el medio libre, se le darán las máximas facilidades a través de regímenes alternativos, particularmente los sistemas abiertos y a distancia.

ARTÍCULO 138. Las actividades educacionales podrán ser objeto de convenios con entidades públicas o privadas.

ARTÍCULO 139. Los certificados de estudios y diplomas extendidos por la autoridad educacional competente durante la permanencia del interno en un establecimiento penitenciario, no deberán contener ninguna indicación que permita advertir esa circunstancia.

ARTÍCULO 140. En todo establecimiento funcionará una biblioteca para los internos, adecuada a sus necesidades de instrucción, formación y recreación, debiendo estimularse su utilización.

La educación en contextos de encierro según la Ley de Educación Nacional

OLUT Í PAC t n a m ó i n e a c e l l E l . E d X n ó i c a v i r p e d s o t x d a t r

ARTÍCULO 55. La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad.

ARTÍCULO 56. Son objetivos de esta modalidad: b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.⁴¹

En la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad ya se consideraba que es un derecho recibir educación general, como así también la formación para el trabajo.

ARTÍCULO 133. Desde su ingreso se asegurará al interno el ejercicio de su derecho de aprender, adoptándose las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción.

ARTÍCULO 114. La capacitación laboral del interno, particularmente la de los jóvenes adultos, será objeto de especial cuidado. El régimen de aprendizaje de oficios a implementar, será concordante con las condiciones personales del interno y con sus posibles actividades futuras en el medio libre.

ARTÍCULO 115. Se promoverá la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, las que podrán realizarse con la participación concertada de las autoridades laborales, agrupaciones sindicales, empresarias y otras entidades sociales vinculadas al trabajo y a la producción.

Sobre estos pilares se apoyan las políticas y estrategias destinadas a fortalecer los procesos de inclusión social de las personas privadas de su libertad, con la posibilidad de ofrecerles educación, formación laboral y ocupacional, y posibilitar instancias de trabajo durante el proceso de condena, con el fin de cumplir con el deber del Estado de garantizar el cumplimiento de estos derechos.

La problemática de la certificación y la homologación de títulos

La Resolución CFCyE N° 261/07 aprueba el documento “Proceso de Homologación y Marcos de Referencia de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional”, con el fin de disponer los lineamientos y procedimientos que orienten el desarrollo

⁴¹ Aspecto que se detalla y se enmarca más específicamente en la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional de 2005.

del proceso de homologación de títulos y certificados de educación técnico profesional, así como la elaboración de los marcos de referencia.

El **proceso de homologación** consiste en:

- Dar unidad nacional y organicidad a la educación técnico profesional, respetando la diversidad federal de las propuestas formativas.
- Garantizar el derecho de los alumnos y egresados a que sus estudios sean reconocidos en cualquier jurisdicción.
- Promover la calidad, pertinencia y actualización permanente de las ofertas formativas de educación técnico profesional.
- Facilitar el reconocimiento de los estudios de los egresados por los respectivos Colegios, Consejos Profesionales y organismos de control del ejercicio profesional.

A su vez, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 13/07 sobre Títulos y Certificaciones de la FTP establece los criterios y mecanismos referidos al Proceso de titulación y certificación en la educación técnico profesional, proceso por el cual una institución educativa inscripta en el Registro Federal de Instituciones de ETP, conforme a las normas y procedimientos establecidos por los organismos pertinentes, expide un documento por el que se da fe formalmente y reconoce públicamente que una persona ha completado una trayectoria formativa de carácter profesionalizante en sectores identificables y socialmente relevantes, en el marco de la Ley 26.058.

Los documentos expedidos como resultado de estos procesos son: **títulos de técnicos** correspondientes a los niveles de educación secundaria y de educación superior y **certificación de capacidades profesionales** vinculadas con un área ocupacional amplia y significativa. Las certificaciones de formación profesional dan fe de la adquisición de capacidades vinculadas con ocupaciones específicas y significativas. Los certificados de capacitación laboral acreditan la terminación de cursos orientados a preparar, actualizar, desarrollar o reconvertir las capacidades de las personas para que puedan adaptarse a las exigencias de un puesto de trabajo particular. No corresponde que estos certificados identifiquen un nivel de certificación, ya que tales acciones formativas no se basan en perfiles profesionales y trayectorias formativas aprobadas por el Consejo Federal de Educación. Además, son de definición jurisdiccional y/o institucional, por lo que no corresponde la intervención de ningún órgano de gobierno y administración de la ETP de orden nacional o federal.



ANEXO III. Entre la historia y el presente

La política como expresión de un modelo

¿De dónde parte el Estado a la hora de proyectar la formación para el trabajo? Esta pregunta iniciática gira en torno a cuáles son los elementos constitutivos de una estrategia de desarrollo que se centra en el empleo y en la equidad. Para que la alianza entre empleo y equidad sea posible, necesitamos entender el trabajo no como un simple elemento del mercado sino como un articulador de lo socioeconómico; es decir, “como base de la cohesión social, como fuente de dignidad de las personas y como factor constitutivo de la ciudadanía” (Novick y Villafañe, 2008).

Como fue desarrollado en este módulo, las políticas sociales, educativas y laborales son instrumentos de desarrollo inclusivo, generadoras de derechos y de ciudadanía. Esto está condicionado por la existencia de un Estado que toma decisiones sobre la base de dos premisas: la competitividad y la solidaridad. Dicho de otro modo, se necesita de un Estado que considere la modernización y la inclusión social.

Según el Ministro de Trabajo (2008), un modelo de acumulación debe erigirse competitivo para poder dialogar con el mercado global. Por ende, su expresión económica y su política laboral deben fortalecer esta dimensión. Con las profundas desigualdades sociales y la necesidad de que el modelo, además de crecimiento, asuma la variable distributiva de riqueza, también necesitamos que sea solidario.

En este sentido, Robert Castel⁴² denomina al Estado que asume estos desafíos como **Estado Social**. El Estado Social es aquel que puede, desde un lugar más dialógico y flexible, atender a las nuevas situaciones de trabajo por medio de innovadoras y creativas formas de protección. Esto logra que los sujetos se muevan en un mercado laboral en constante transformación, caracterizado por la dinámica de una permanente alternancia entre el trabajo y el no trabajo.

Desde esta perspectiva, entendemos que los sujetos son trabajadores que, debido a esta discontinuidad laboral, serán trabajadores ocupados en algunos momentos y, en otros, trabajadores desocupados. La condición de trabajador en relación con el Estado lo ubica en un lugar de demanda de protección y seguridad social, y no en un lugar de “beneficiario” de una dádiva con formato de programa asistencial.

En los documentos de programas es habitual encontrar expresiones que denominan al sujeto como “beneficiario”, “destinatario”, “receptor” de la acción estatal. Son expresiones que lo ubican y lo reconocen desde una pasividad de receptor. La decisión de llamar a los “trabajadores” Población Económicamente Activa (PEA) le da una connotación de “actor”, de “sujeto” con capacidades.

La **Población Económicamente Activa (PEA)** la integran las personas que tienen una ocupación o que, sin tenerla, están buscando activamente trabajo. Está compuesta por la población ocupada, más la población desocupada que busca empleo.

Es un término acuñado por la economía que permite describir dentro de un universo de población a aquellas personas capaces de trabajar (trabajen o no, pero que estén buscando trabajo).

Cada país define con su propia legislación las características particulares de este subconjunto de personas. Especialmente la edad comprendida. En nuestro país la edad comprendida es entre los quince y sesenta y cinco años.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), esta categoría es central para estudiar los comportamientos del mercado de trabajo.

⁴² Sociólogo francés. Director de Estudios de la École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (París). Analista de movimientos sociales. Su origen está vinculado al estudio de la salud mental. Actualmente sus investigaciones giran en torno a la exclusión y desafiliación social asociado con la crisis del trabajo y la protección social. Entre otros títulos: *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* (2006), *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del asalariado* (1995), *El orden psiquiátrico* (1980), *La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post análisis* (1981).

Esta discusión, contextualizada en un país como Argentina, tiene profundas repercusiones. Como señaló Alfredo Conte Grand, ex secretario de Seguridad Social del Ministerio de Trabajo de la Nación:

El régimen de seguridad social argentino se estructuró en base a los valores y principios tradicionales orientados a contemplar las contingencias sociales. En nuestro país alcanzamos a tener vigente los principales aspectos de la seguridad social. En los comienzos de los años cuarenta, se recurrió a esquemas de cobertura colectiva de los riesgos, como debe ser con este tipo de riesgos que requieren ser agrupados para dar respuestas protectivas, avanzando en la idea de derecho del ciudadano, como prevé nuestra Constitución Nacional que asegura la protección social de todos los ciudadanos como un derecho claro y terminante.⁴³

PRINCIPALES

de las leyes, las que asegurarán al trabajador: condiciones dignas y equitativas de labor; jornada limitada; descanso y vacaciones pagados; retribución justa; salario mínimo vital móvil; igual remuneración por igual tarea; participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática, reconocida por la simple inscripción en un registro especial.

Queda garantizado a los gremios: concertar convenios colectivos de trabajo; recurrir a la conciliación y al arbitraje; el derecho de huelga. Los representantes gremiales gozarán de las garantías necesarias para el cumplimiento de su gestión sindical y las relacionadas con la estabilidad de su empleo.

El Estado otorgará los beneficios de la seguridad social, que tendrá carácter de integral e irrenunciable. En especial, la ley establecerá: el seguro social obligatorio, que estará a cargo de entidades nacionales o provinciales con autonomía financiera y económica, administradas por los interesados con participación del Estado, sin que pueda existir superposición de aportes; jubilaciones y pensiones móviles; la protección integral de la familia; la defensa del bien de familia; la compensación económica familiar y el acceso a una vivienda digna.

(De la Constitución Nacional Argentina).

Argentina ha sido reconocida en la región como un país de avanzada en materia de política de seguridad sociolaboral. La tradición que impone el desarrollo de políticas

⁴³ Tomado de un discurso pronunciado durante 2008.

sociales desde un modelo de Estado benefactor (década de 1940), que buscó el pleno empleo y el surgimiento del sujeto trabajador como sujeto político de derechos, ha marcado profundamente la identidad de nuestro mundo del trabajo. Este mundo es representado socialmente como un lugar de derechos individuales y colectivos.

El período al que hacemos referencia tiene, a nivel internacional, a un exponente clave de la economía de la época. Nos referimos a Keynes,⁴⁴ quien ha tenido en la Argentina importante incidencia en el período al que hacemos referencia. El peronismo, especialmente en su primer gobierno (1946-1952), desarrolla para la experiencia argentina varias de las ideas del keynesianismo. Con el fin de ilustrar el período, tomaremos el estudio de Vercesi (1995), quien presenta en su trabajo la concepción del keynesianismo y su presencia en los planes quinquenales.

Si consideramos que, de acuerdo con esta perspectiva de la teoría económica, el accionar estatal debe buscar por todos los medios el incremento del consumo y debe valerse de múltiples herramientas tales como la elevación de los salarios, el desarrollo del sistema de seguridad social y una reducción de los impuestos, vemos en las iniciativas del primer gobierno peronista un claro reflejo de estas ideas

Otras de las ideas está asociada al incremento de la obra pública a través de la inversión privada, del desarrollo de una política monetaria más concentrada y activa, y, en términos de la organización social, de una apuesta a las políticas de ayuda social acompañada de un apoyo al sindicalismo y agremiación de los trabajadores.

La consecuencia más clara, en términos de política pública, es la fuerte intervención estatal en la vida económica y social de los ciudadanos y este modelo de Estado fue claramente aceptado en la época.

Primer Plan Quinquenal (1947-1951) del gobierno de Juan Domingo Perón.

- Promoción de la industrialización (a través de protección, subsidios, desgravaciones impositivas, créditos).
- Nacionalización de los servicios públicos.
- Promoción del pleno empleo.
- Derechos laborales y sociales para el trabajador y las familias.
- Obras sociales.
- Organización sindical.

44. John M. Keynes fue un economista británico cuyo pensamiento sobre la política económica y fiscal fue clave para el mundo de posguerra. En 1936 presentó su obra más influyente: *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*.

Impulso de la obra pública (energía, transporte, caminos, infraestructura social en todo el territorio del país).

Promoción del crecimiento demográfico, la inmigración y la ocupación de zonas económicamente favorables.

Desarrollo de una acción social subsidiaria, planes de ayuda a la vivienda económica.

Por otro lado, la educación universal y obligatoria, la experiencia de un proceso de movilidad social ascendente a través de la credencial educativa (gratuita y pública) ha sido, para la región, una de las expresiones más contundentes de un Estado presente, igualador, solidario e inclusivo.

Si consideramos el período 1943-1945, podemos afirmar que el Estado consolidó un tipo de intervención basada en la protección y la regulación del mercado de trabajo. Primó una fuerte alianza entre el Estado y las organizaciones de los trabajadores. El salario se constituyó en el mecanismo de distribución de riqueza más importante para todo el conjunto de la masa trabajadora. Cabe señalar que la Constitución de 1949, en su capítulo destinado a los derechos del trabajador, planteaba: el derecho a trabajar, a la retribución justa, a la capacitación, a las condiciones dignas de trabajo, a la preservación de la salud, al bienestar, a la Seguridad Social, a la protección de la familia, al mejoramiento económico y a la defensa de los intereses profesionales. Este lugar que adquirió el sujeto trabajador dejó en un segundo plano (más subsidiario) cualquier otra política asistencial que atendiera a los que, por razones de índole personal, no podían acceder al mercado de trabajo.

La política del trabajo en el Estado Social transformó las relaciones salariales en garantía de bienestar y en facilitador de una movilidad social ascendente. La distribución del ingreso en una economía que crecía generó distribución y justicia social. Entre los años 1946 y 1949 el salario real aumentó, como así también la renta nacional. Por ello, se habla de un período de crecimiento macroeconómico con justicia social. Esto impactó directamente en otras dimensiones centrales de la vida, se expandió el acceso y la calidad de los sistemas educativos, de la salud, de la vivienda, de todo lo vinculado a la infraestructura social.

En materia de política social, Argentina también ha desarrollado una vasta experiencia gestionando iniciativas masivas y focalizadas que atendieron a los sectores más vulnerables de la sociedad. No es la intención realizar una evaluación de los programas e iniciativas generadas, sino, más bien, expresar lo que está presente en la memoria de la

población: la existencia de respuestas de distinta envergadura a los problemas sociales de los distintos grupos poblacionales.⁴⁵

Esta realidad que nuestras generaciones de antecesores aún relatan se convierte en memoria condicionante de los actuales reclamos y demandas, de las expectativas en torno a la jubilación y al sistema de pensiones, a las distintas formas de seguros por desempleo de base contributiva o seguros a trabajadores desocupados que provienen del empleo informal, a la búsqueda de empleos formales o registrados, al reconocimiento de licencias por contingencias variadas y, por supuesto, al reconocimiento a la organización de los trabajadores y a la movilización como elemento de presión y negociación colectiva.

Cuando Argentina evalúa cómo mejorar su situación social, rememora todos y cada uno de estos elementos. Cuando los desocupados demandan por más y mejor trabajo piensan en estas cuestiones, cuando se analiza la ausencia de experiencias laborales de la población desocupada actual (con mayor recorrido en empleos informales), se leen desde estos parámetros y se plantean las brechas en estas trayectorias ocupacionales. Cuando la sociedad reclama que la educación vuelva a ser el centro de preocupación de la política y vuelva a ser el dispositivo de igualdad e inclusión social, recuerda las experiencias pasadas.

A modo de síntesis, cabe mencionar que toda política pública en pos del bienestar social propone:

- Promover el desarrollo humano enmarcado en un ideario social asociado a la equidad y a los derechos.
- Instalar capacidades y herramientas para superar las carencias no sólo materiales, sino también de oportunidades.
- Ejecutar la ética del compromiso desde un Estado que acompaña y articula la consolidación de la política con fuerte inversión social.
- Favorecer una gestión asociada entre el Estado, la sociedad civil y el sector privado (Hintze, 2007).

45 Las iniciativas del gobierno nacional, como también sus expresiones en las provincias y gobiernos locales pueden sintetizarse en la siguiente normativa: Registro de beneficiarios del Programa de Fomento Financiero para Jóvenes emprendedores (Decreto 941/09); Programa Nacional de Apoyo al empresario joven y vulnerable (Ley 25872/09); Seguro de Capacitación y Empleo como apoyo a desocupados en la búsqueda activa de empleo y actualización de sus competencias laborales (Decreto 336/06); Creación de la Red de Oficinas de Empleo (Resolución 176/05); Programa de Inserción laboral (PIL) para trabajadores desocupados y trabajadores con discapacidad (Resolución 802/04); Proyectos socioproductivos, Tipología 6, Componente materiales para Jefes de hogar desocupados (Resolución 176/04); Programa de Trabajo Autogestionado (Resolución 194/04); Registro de la Historia Laboral (Resolución 37/03); Programa Sectorial de Formación Profesional (Resolución 498/02); Programa Formujer. Formación técnica para mujeres de bajos recursos (Resolución 709/02); Desarrollo del Empleo Local (Resolución 91/02); Programa Crear Trabajo (Resolución 521/2000); Programa Movilidad Geográfica para trabajadores migrantes (Resolución 44/01); Emplear PYMES. Programa de Apoyo al empleo de pequeños y medianos empresarios (Resolución 51/2000). Para mayor información consultar el sitio de la OIT: www.oit.org.

Ejes de la política educativa actual

La tradición de la política pública argentina muestra una importante alianza entre las acciones educativas y laborales. En la actualidad, los ministerios de educación y trabajo enlazan múltiples iniciativas tendientes a fortalecer la inclusión educativa y laboral de las personas. Esta tendencia se replica favorablemente a nivel provincial y municipal, existiendo variadas experiencias de trabajo articulado. Resulta interesante ver cómo en los últimos años los gobiernos provinciales y locales han generado áreas de trabajo que asumen objetivos de apoyo socio-educativo y de vinculación entre educación y trabajo.

Es auspicioso el importante número de acuerdos entre partes (por ejemplo, entre los Ministerios Nacionales de Trabajo y Educación de las distintas jurisdicciones provinciales y locales) para trabajar estos temas.⁴⁶

En alusión a un convenio sobre educación y trabajo, el ministro de Trabajo Carlos Tomada planteó en 2008: “Queremos que sientan que todos tienen derechos. Y qué buen lugar que es la escuela para transmitir esos saberes vinculados con la formación laboral”. Posteriormente, en 2009, afirmó que “históricamente, la educación y el trabajo han sido en la Argentina los dos factores principales de inclusión social.”

El punto central de discusión en la política educativa está relacionada con la inclusión de más niños y jóvenes y con la vinculación entre la educación y el trabajo. En este sentido, el proyecto de reforma de la educación secundaria pone eje en esta cuestión. A menos de un año del Bicentenario, la presidenta Cristina Fernández de Kirchner manifestó que “tenemos la decisión de construir un área estratégica en el proyecto educativo, orientado al punto nodal que es el secundario”. Y agregó que en su generación “había una escuela media de enciclopedia, humanística y de pensamiento abstracto, y luego

46 Uno de los Programas Nacionales que aglutina un número importante de iniciativas y que mueve una masa presupuestaria importante en torno a estos objetivos es el Programa Más y Mejor Trabajo, diseñado e implementado desde el MTEySS. Este Ministerio, desde su Secretaría de Empleo ha firmado desde el año 2004 veintidós convenios provinciales y más de doscientos convenios con gobiernos locales a fin de poner en marcha acciones de formación. Estas acciones están orientadas a certificar niveles de educación básica primaria y secundaria (componente de Terminalidad Educativa) y a capacitar y orientar en acciones pertinentes a la realidad productiva local y al perfil de las personas destinatarias (componente Formación Profesional). Estos acuerdos suponen: aportes financieros y técnicos para atender tanto las demandas educativas de las personas, como así también para fortalecer las instituciones destinadas a tales acciones y para mejorar las ofertas curriculares adecuándolas a las demandas del mundo del trabajo. Desde el año de creación hasta la actualidad las acciones se han dirigido a atender a la población beneficiaria de programas de empleo, tanto jóvenes como adultos y a población con problemas de empleo aunque no pertenezcan a un plan de empleo. (Resoluciones del MTEySS N° 256/03 y 497/08) Desde el año 2009 se han firmado los primeros acuerdos con algunas jurisdicciones (La Rioja, Jujuy, Mendoza) para atender las necesidades educativas de la población que se encuentra privada de su libertad en su etapa final de condena y en período de libertad condicionada o asistida (Resolución MTEySS N° 603/09).

comenzó la especialización para insertar a los estudiantes en el mundo del mercado laboral”.⁴⁷

Más allá de las referencias a la política oficial, señalamos que las iniciativas de la política educativa se expresan en las nuevas normativas que posibilitan la inserción de los docentes (como sujetos estratégicos del sistema educativo) en todos los ámbitos donde haya proyectos educativos. La vinculación de la política educativa con los sistemas federales y provinciales que regulan las instituciones y contextos de encierro es un cambio paradigmático en esta materia.

⁴⁷ Discurso presidencial en acto de puesta en funciones del ministro de Educación Alberto Sileoni, julio de 2009.



Bibliografía consultada

- Battistini, Osvaldo (comp.) (2004): *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*, Buenos Aires, Prometeo.
- Berger P. y T. Luckman (1990): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Lumen.
- Castel, R. (1980): *El orden psiquiátrico*, Madrid, La Piqueta.
- (1981): *La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post análisis*, Barcelona, Anagrama.
- (1999): *Las metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- (2006): *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.
- Castro, C. De Moura; K. Schaack y R. Tippelt (eds.) (2002): *Formación profesional en el cambio de siglo*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Castronovo, Raquel (2005): *Tramas Comunitarias*, Buenos Aires, mimeo.
- Dabas, E. (1998): *Redes sociales, familias y escuela*, Argentina, Paidós.
- Delors, J. (1996): “La educación encierra un tesoro”, en *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Francia, UNESCO.
- Dubar, C. (2002): *La crisis de las identidades*, Barcelona, Bellaterra.
- Ducci, María Angélica (1997): “El enfoque de competencia laboral”, en *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Espósito, R. (2003): *Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Frejtman, Valeria (2006): “Educación, trabajo e inclusión para sujetos privados de libertad”, *Formación para el Trabajo. Desarrollo de competencias Transversales*, N°191, Buenos Aires, *Novedades Educativas*.

- Freytes F. (2004): “Las dimensiones biográficas y relacionales de la identidad profesional”, en Osvaldo Bastistini (coord.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*, Buenos Aires, Prometeo.
- Gallart, M. A. (2001): “La formación para el trabajo y los Jóvenes en América Latina” en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. N° 7, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- (2002): *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- (2007): *Entrevista a María Antonia Gallart y Claudia Jacinto*, IPE- Buenos Aires, Sede Regional del Instituto Interamericano de Planeamiento de la Educación.
- García Delgado, Daniel (2008): “La fundamentación ética del empleo y la reconfiguración de las protecciones sociales”, en M. Novick, G. Pérez Sosto (coords.) *El Estado y la reconfiguración de la protección social. Asuntos pendientes*, Buenos Aires, Siglo XXI - Editora Iberoamericana.
- Goffman, Erving (2008): *La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hintze, Susana (2007): *Las políticas sociales en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*, Buenos Aires, Espacios.
- INDEC, Síntesis, N° 4. Situación y Evolución Social. Buenos Aires, Argentina.
- INET (2005): *Educación y Formación para el Trabajo en Establecimientos Penitenciarios*, documento preliminar, mimeo.
- Jacinto, Claudia (2004a): *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*, París, UNESCO/IEP.
- (comp.) (2004b): *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía.
- Lanari, María Estela (2004): “Trabajo decente: significados y alcance del concepto. Indicadores propuestos para su medición”, en *Documento de Trabajo. Informe Proyecto PNUD* (Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios laborales. Méti), Buenos Aires, mimeo.
- Longo, María Eugenia (2004): “Los confines de la integración social. Trabajo e identidad en jóvenes pobres”, en O. Battistini (comp.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*, Buenos Aires, Prometeo.
- Malagón Plata, Luis Alberto (2004): “Educación, trabajo y globalización: una perspectiva desde la Universidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Max-Neef, Manfred (1994): *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, Aplicaciones y Reflexiones*, Barcelona, Icaria/Nordan.

- Ministerio de Educación de la Nación (2005): *Educación y formación para el trabajo en establecimientos penitenciarios*, documento preliminar, Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad y Programa de Educación para el Trabajo y la Integración Social.
- Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2007): *Formación para el trabajo en contextos de encierro. Desafíos en la construcción de un abordaje intersectorial con ejes en el Sujeto*, Buenos Aires, mimeo.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2001): “Empleo y Formación profesional en la década del noventa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 7, N°14.
- (2007a): Documentos de trabajo en M. Novick y G. Pérez Sosto (coords.) *El Estado y la reconfiguración de la protección social. Asuntos pendientes*, Buenos Aires, Siglo XXI - Editora Iberoamericana.
- (2007b): *Informe de la Dirección de Servicios de Empleo*, Buenos Aires, mimeo.
- Novick, M. y S. Villafañe (2008): “El trabajo como factor constitutivo de la ciudadanía”, en M. Novick y G. Pérez Sosto (coords.) *El Estado y la reconfiguración de la protección social. Asuntos pendientes*, Buenos Aires, Siglo XXI - Editora Iberoamericana.
- Novick, Marta y Guillermo Pérez Sosto (coords.) (2008): *El Estado y la reconfiguración de la protección social: asuntos pendientes*, Buenos Aires, Siglo XXI - Editora Iberoamericana.
- Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad y Programa de Educación para el Trabajo y la Integración Social (2005): Documento de Encuadre: “Educación y Formación para el Trabajo en Establecimientos Penitenciarios”, en *Documento Preliminar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Reimmers, Fernando (2000): *El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina*, Seminario UNESCO-IPE.
- Spinosa, Martín (2003): “El conocimiento en la conformación de identidades profesionales”, en *Los trabajadores y el trabajo en crisis. 6° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.
- (2004): “El conocimiento de la conformación de identidades profesionales. Los técnicos: ¿una especie en vías de extinción?”, en O. Battistini (comp.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*, Buenos Aires, Prometeo.

- Velázquez, M. y otros (2007): “Abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario”, en *Módulo Organización Comunitaria y Promoción Social*, Buenos Aires, Universidad de Lanús.
- Vercesi, Alberto Juan (1995): “Influencia del pensamiento keynesiano en la política económica peronista. (1946/1955)”, conferencia, Asociación Argentina de Economía Política - XXX Reunión Anual, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Wacquant, Loïc (2001): *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.

